



**DIREITO A INCLUSÃO DA CRIANÇA PORTADORA DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: GARANTIAS DO ESTADO DE DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A SUA EFETIVIDADE**

**THE RIGHT TO INCLUDE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SCHOOL: GUARANTEES OF THE RULE OF LAW AND PUBLIC POLICIES FOR THEIR EFFECTIVENESS**

Fabiana Campos Maia Mota<sup>1</sup>  
Mariza Schuster Bueno<sup>2</sup>

**RESUMO**

O artigo intitulado “Direito a inclusão da Criança Portadora de Transtorno do Espectro Autista na Escola: Garantias do Estado de Direito e Políticas Públicas para a sua Efetividade”, tem como finalidade abordar o direito à inclusão da criança portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola e as garantias do Estado de Direito, bem como as políticas públicas implementadas no Brasil e observar se há efetividade, abrangendo o Estatuto da Criança do Adolescente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei n. 12.764/2012, a Constituição Federal e demais legislações. Tem como objetivo geral analisar se o direito à inclusão da criança com espectro autista na escola é garantido pelo Estado de Direito Brasileiro, analisando a legislação brasileira e as políticas públicas adotadas, buscando através dos objetivos específicos: compreender o espectro do autismo em crianças; analisar a legislação brasileira que garanta a proteção e inclusão das crianças na escola, e; abordar as políticas públicas de inclusão da criança portadora de TEA e se estas são efetivas. A metodologia adotada é qualitativa e o método de abordagem é dedutivo, baseado em pesquisa teórica, bibliográfica em obras literárias e artigos científicos de revistas renomadas. Conclui-se que mesmo com proteção legislativa e programas de políticas públicas, é necessário cuidado maior por parte do Estado Brasileiro e todo o poder público para garantir a inclusão no acesso à educação da criança portadora do TEA, vez que não há marcadores estatísticos de que a implementação destes programas de inclusão está surtindo o efeito esperado.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação. Políticas Públicas. Garantias do Estado de Direito.

<sup>1</sup>Graduação em Direito – Bacharelado, Universidade do Contestado – UNC, Mafra. Santa Catarina. Brasil. E-mail: fabiana.mota@aluno.unc.br

<sup>2</sup> Mestre em Direito Positivo pela UNIVALI/SC, pesquisadora, professora do curso de Direito da Universidade do Contestado. Campus Mafra, Santa Catarina, e-mail: mariza.bueno@professor.unc.br

## ABSTRACT

This article “The Right to Include Children With Autism Spectrum Disorder in School: Guarantees of the Rule of Law and Public Policies for their Effectiveness” aims to address the right to inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools and the guarantees of the Rule of Law, as well as the public policies implemented in Brazil and to observe if there is effectiveness, covering the Statute of Children and Adolescents, the Statute of Persons with Disabilities, Law n. 12.764/2012, the Federal Constitution and other legislation. Its general objective is to analyze whether the right to include children with autistic spectrum in school is guaranteed by the Brazilian State of Law, analyzing Brazilian legislation and public policies adopted, seeking through the specific objectives: to understand the autism spectrum in children; analyze the Brazilian legislation that guarantees the protection and inclusion of children in school, and; address public policies for the inclusion of children with ASD and whether these are effective. The methodology adopted is qualitative and the method of approach is deductive, based on theoretical research, since it has a bibliographic analysis of literary works and scientific articles from renowned magazines. It is concluded that even with legislative protection and public policy programs, greater care is needed on the part of the Brazilian State and all public authorities to guarantee inclusion in the access to education of children with ASD, since there are no statistical markers that the implementation of these inclusion programs are having the expected effect.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Education. Public policy. Rule of Law guarantees.

**Artigo recebido em:** 05/09/2022

**Artigo aceito em:** 09/11/2022

**Artigo publicado em:** 03/06/2024

Doi: <https://doi.org/10.24302/acaddir.v6.4412>

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei n. 12.754, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinando que é garantia das pessoas portadoras de TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e, ainda, em casos de comprovada necessidade, a pessoa portadora de TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, também tem direito à acompanhante especializado, nos moldes do artigo 3º, inciso IV, alínea “a” e parágrafo único (BRASIL, 2012).

Entende-se que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à

educação, em sistema educacional inclusivo, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Deste modo, o presente trabalho busca questionar se as crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem todas as garantias do Estado de Direito ao acesso à educação inclusiva e quais as políticas públicas implantadas no Brasil para sua efetividade.

A educação, conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal, é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, quando a criança a ser educada no ambiente escolar possui o Transtorno do Espectro Autista, que faz com que algumas características sejam comprometidas, desde suas relações sociais até a sua linguagem, busca-se observar se o seu direito a educação está sendo devidamente amparado pela legislação bem como, através de políticas públicas de inclusão.

A relevância do tema ocorre a partir do momento em que o Relatório do CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), traduzido para o português, como Centro de Controle de Doenças e Prevenção, e disposto pelo Observatório do Autista (2021), divulga que, uma a cada quarenta e quatro crianças de 8 anos possuem o Transtorno do Espectro Autista. Esses dados foram coletados no ano de 2018, e segundo o CDC, obtiveram um aumento de 22% em relação ao estudo anterior (um para cada cinquenta e quatro crianças). Desta forma, percebe-se um aumento significativo de diagnósticos do transtorno, tornando-se necessário que as crianças sejam esforçadamente amparadas pela legislação brasileira.

O objetivo geral deste artigo é analisar se o direito à inclusão da criança com espectro autista na escola é garantido pelo Estado de Direito Brasileiro, através da análise da legislação brasileira e das políticas públicas adotadas. Os objetivos específicos visam compreender o espectro do autismo em crianças; analisar a legislação brasileira que garanta a proteção e inclusão das crianças na escola, e; abordar as políticas públicas de inclusão da criança portadora de TEA e se estas são efetivas.

A metodologia adotada é realizada através de pesquisa qualitativa e o método de abordagem é dedutivo, baseado em pesquisa teórica, vez que possui análise

bibliográfica em obras literárias com publicações de até 10 (dez) anos e artigos científicos de revistas renomadas.

## **2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CRIANÇAS**

De acordo com o autor Teixeira (2016) o transtorno do espectro autista pode ser conceituado como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança. O aparecimento dos sintomas ocorre nos primeiros anos de vida. É de grande importância conhecer as principais características para que um diagnóstico seja realizado o mais precocemente possível para que a criança tenha maior chance de evolução das características do espectro.

As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), os quais, independentemente (o primeiro em Baltimore e o segundo em Viena), forneceram relatos sistemáticos de casos que acompanhavam e de suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome até então desconhecida (BAPTISTA; BOSA, 2007).

As teorias iniciais do autismo, nas décadas de 1940 e 1950, basicamente afirmavam que os problemas das crianças podiam ser rastreados até a relação inicial entre pais e filho. Sabe-se que atualmente essa relação é muito importante – de fato, explora-se essa força para ajudar a tratar crianças com TEA. Mas esta não é a causa de autismo (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Por exemplo, uma ideia inicial era a de que crianças com o transtorno estavam “se voltando para dentro de si” por não receberem dos seus pais o amor e a atenção de que precisavam – especialmente de suas mães. Pode-se imaginar o quanto isso era perturbador para pais que já estavam muito assustados. Este era um caso de confusão entre uma correlação e uma causa. Afinal, às vezes realmente acontece de um genitor se afastar de um filho com TEA para se proteger da sua própria dor emocional. O pai responde dessa forma porque o filho é irresponsivo ou difícil de compreender. Em outras palavras, a causa e o efeito são o oposto do que aqueles primeiros clínicos supunham (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Kanner (1943) constatou, nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias como a esquizofrenia: 'o distúrbio fundamental mais surpreendente, 'patognômico', é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas'. Para Kanner, tal comprometimento fazia-se evidenciar pela dificuldade em adotar uma atitude antecipatória que assinalasse ao adulto a vontade de ser pego no colo (ex.: inclinar o rosto, estender os braços e após, acomodar-se ao colo); um 'fechamento autístico extremo', que levava a criança a negligenciar, ignorar ou recusar tudo o que vinha do exterior (BAPTISTA; BOSA, 2007, p. 21).

Assim, de acordo com Kanner, as principais características do autismo incluíam incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente (WHITMAN, 2015).

E na década de 1960, uma teoria biológica e genética do autismo já estava conquistando espaço:

Um momento decisivo foi a publicação de um estudo de gêmeos em 1977. Naquele estudo pioneiro, os cientistas viajaram pela Inglaterra identificando todos os pares de gêmeos em que pelo menos um deles tinha o transtorno – encontraram 21 pares ao todo. Então, examinaram com que frequência gêmeos idênticos, que compartilham quase 100% do seu DNA, tinham autismo, comparados com gêmeos fraternos, que compartilham cerca de 50% do seu DNA. Os cientistas relataram que ambos os gêmeos idênticos tinham TEA muito mais frequentemente do que os gêmeos fraternos. De fato, nesse estudo em particular, nenhum dos gêmeos dos pares fraternos tinham, ambos, autismo, mas, em 36% dos pares de gêmeos idênticos, os dois tinham. Mesmo com o pequeno tamanho da amostra (pelos padrões atuais), foi impossível conciliar o resultado com a hipótese da 'mãe geladeira', o que enfatizou o papel desempenhado pela genética no desenvolvimento do autismo (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p. 54).

Estudos posteriores de gêmeos que usaram definições diagnósticas mais recentes de TEA e superaram algumas das limitações metodológicas daquele primeiro estudo confirmaram esse quadro, identificando que em quase todos os pares de gêmeos idênticos ambos tinham autismo, ressaltando ainda a forte influência genética no transtorno (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Desde aquele estudo inicial pioneiro, a história genética assumiu a posição central – algumas vezes, talvez, tendo sido excessivamente enfatizada, já que agora

também temos conhecimento das muitas influências ambientais no autismo (embora a paternidade não pareça estar entre elas). É importante entender que os pais não causam TEA, que a genética tem uma participação importante e que os primeiros insultos ambientais também desempenham um papel (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Desde a década de 70, ninguém duvida que a causa seja inata e decorrente de fatores orgânicos, embora ainda não se tenha descoberto a causa ou causas específicas do transtorno. O autismo não é um problema que se detecta em exames, é um problema que se dá no comportamento e desenvolvimento da criança (VIEIRA; BALDIN, 2017).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) atualmente é caracterizado por déficits persistentes em dois domínios principais: comunicação social e interação social; e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Contudo, tais características apresentam-se em diferentes níveis de severidade nas pessoas com esse transtorno; por isso, vem sendo utilizada, ao longo dos últimos anos, a expressão “espectro autista”, para indicar essa variabilidade nos quadros clínicos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013).

Segundo Bernier, Dawson e Nigg (2021) há dois elementos principais que ajudam a explicar por que crianças com autismo têm dificuldades em se relacionar socialmente com outras pessoas. Um deles tem a ver com o quanto a criança está interessada no mundo social, o que denominamos “motivação social”. De modo geral, indivíduos com o transtorno tendem a ser menos interessados e prestam menos atenção às informações sociais. Estas têm menor valor para eles. O segundo elemento é a habilidade de processar ou entender as informações sociais, como a habilidade de ler com precisão pistas sociais, como as expressões faciais.

## 2.1 DIAGNÓSTICO DO TEA

O TEA está classificado em três níveis de gravidade: 1 (exige apoio), 2 (exige apoio substancial) e 3 (exige muito apoio substancial). Cada nível está relacionado ao grau de apoio exigido pela pessoa no desenvolvimento de suas tarefas básicas (APA, 2014).

Assim, o Transtorno do Espectro Autista:

[...] caracteriza-se por déficit persistente na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014, p. 31).

O TEA é uma síndrome de início precoce, caracterizada por alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos. Essas características são essenciais para que ocorra o diagnóstico e estão presentes em todos os indivíduos com o transtorno, em maior ou menor grau (VIEIRA; BALDIN, 2017).

Com base no DSM 5, sabe-se que o diagnóstico é clínico, feito a partir da observação da criança, relato dos cuidadores e aplicação de instrumentos específicos. A causa do autismo ainda é desconhecida, considerando-se o envolvimento de fatores genéticos, idade avançada dos pais, baixo peso ao nascer e exposição fetal ao ácido valpróico (DA ROSA HOFZMANN *et. al*, 2019).

De acordo com Gaiato (2018), alguns sinais podem ser observados para efetuar um diagnóstico. As crianças diagnosticadas com o transtorno costumam apresentar déficits na interação com os seus familiares e colegas, que podem ocorrer das seguintes maneiras:

1. Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse). Por exemplo, enquanto as outras crianças brincam com peças de montar e planejam fazer um prédio, a criança com autismo usa as peças para enfileirar ou empilhar.
2. Apresentam dificuldade em se relacionar socialmente de forma adequada. Quando crianças, podem se virar de costas para os colegas, ficar fora das rodas de história na escola ou correndo nas festinhas infantis, enquanto seus colegas seguem os monitores, por exemplo.
3. Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, 'aprendida', e fracassa nas conversas interpessoais, com dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais;
4. Demonstrações de pouco interesse no que a outra pessoa está dizendo ou sentindo. Por exemplo, quando alguém relata estar aborrecido com o trabalho, a pessoa com TEA pergunta sobre o tipo de serviço que ele faz e não sobre o sentimento que ele traz;
5. Integração pobre entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal, contato visual e uma linguagem corporal;
6. Dificuldade de entender a linguagem não verbal das outras pessoas, tais como as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos;
7. Dificuldade em se adaptar a diferentes situações sociais, tais como dificuldade de dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras, participar de brincadeiras imaginárias (casinha, por exemplo) (GAIATO, 2018).

O transtorno do espectro autista apresenta uma incidência estimada em 1% das crianças e adolescentes em todo o mundo. A ocorrência é maior no sexo masculino, afetando cerca de quatro meninos para cada menina acometida. Casos de autismo em meninas costumam ser mais graves, comprometedores e incapacitantes (VIEIRA; BALDIN, 2017).

Diante de todas as considerações sobre o conceito, história e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, busca-se analisar a proteção legislativa do ordenamento jurídico brasileiro para a garantia do acesso à educação de crianças portadoras.

### **3 A PROTEÇÃO LEGISLATIVA DO ESTADO BRASILEIRO PARA GARANTIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA**

Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência em meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva (LIMA *et. al*, 2016).

Ao longo desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (LIMA *et. al*, 2016).

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 2015).

Assim, desde a década de 1990, com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adulto) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas

necessidades de aprendizagem. Assim, como as pessoas com deficiência<sup>3</sup> requerem atenção especial, devem ser tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a elas como parte integrante do sistema educacional (CABRAL; MARIN, 2017).

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional.

O artigo 24 da Convenção de Direitos sobre as Pessoas com Deficiência, promulgado através do Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009, versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, o sistema de educação precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar. Esse processo buscava importantes mudanças, principalmente na forma de interação dos profissionais voltados à educação. A partir de uma visão interdisciplinar, eles precisaram investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, considerando que, devido à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir na flexibilização curricular e na estruturação das séries (CABRAL; MARIN, 2017).

Desta forma, considerando a Educação Infantil como um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem fora do contexto familiar, destaca-se a importância da inclusão escolar em crianças com o Transtorno do Espectro Autista, vez que essa prática oportuniza experiências que são fundamentais para promover o desenvolvimento nessa etapa da vida (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019).

---

<sup>3</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Os direitos fundamentais, do ponto de vista material, são prerrogativas conferidas pela Constituição de um Estado Democrático de Direito ao seu povo. Do ponto de vista material, são os direitos que a sociedade considera essenciais a seus membros. Dividem-se em direitos de primeira geração, segunda geração, terceira geração, quarta geração e quinta geração (GOMES; SANTOS, 2019).

O direito a educação, previsto no art. 6º, é um direito social e está presente nos direitos de segunda geração, bem como, o direito a previdência social, a assistência social, o lazer, desporto, habitação, entre outros. Tais direitos impõem ao Estado uma obrigação de fazer, isto é, de alguma prestação do Estado para com os indivíduos (GOMES; SANTOS, 2019).

Conforme dispõe o art. 205, da Constituição Federal de 1988 a cooperação com a sociedade promoverá e incentivará a educação como um direito de todas as pessoas e a obrigação do Estado e da família, cujo objetivo é possibilitar o pleno desenvolvimento das pessoas, preparar-se para o exercício da cidadania e obter qualificações para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, no Brasil, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que define em seu artigo 29 que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Pode-se mencionar também o artigo 227 da Constituição Federal, que determina que:

Nesse sentido, e com a finalidade de garantir o direito às crianças portadoras de espectro autista, foi instituída a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que busca instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

O artigo 1º, §1º, incisos I e II da supracitada Lei considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada das seguintes formas:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação

verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

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

Entretanto, segundo Gomes e Santos (2019), quanto mais rápido o diagnóstico verossímil, maior será a possibilidade da pessoa com TEA dispor de condições de inserção no meio social. A grande celeuma é a dificuldade existente que a rede pública e privada dispõe na prestação de serviços para a comunidade autista.

Além disso, o parágrafo segundo do artigo 1º dispõe que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Desta forma, entende-se que a criança portadora de TEA também possui a proteção da Lei n. 13,146, de 6 de julho de 2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nos moldes do Estatuto da Pessoa com Deficiência, têm-se a disposição prevista no artigo 8º, que determina que:

[...] 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 (BRASIL, 2015).

Ainda, o artigo 27 da mesma Lei dispõe que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Assim como é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

É o que também determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, inciso III: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O ECA também dispõe em seu artigo 208 sobre a proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos, determinando que as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente regem-se pelas disposições desta Lei, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1990).

Deste modo, percebe-se que se o ente público responsável pela educação não oferecer ou fazer uma oferta irregular de atendimento educacional, responderá judicialmente.

Ainda na mesma linha, o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe medidas a serem criadas pelo poder público para incentivar a permanência e a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino, demonstrando diversas práticas de políticas a serem implementadas pelo Estado.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS GARANTISTAS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE TEA NAS ESCOLAS**

O governo brasileiro demonstra esforços na atenção aos portadores de espectro autista e sua família, sobretudo em termos de direitos, apoiado na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que confere, dentre outras questões, garantia ao diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso às informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento (MAPELLI *et. al*, 2018).

No Brasil, o poder público é responsável pela criação de políticas e diretrizes que proporcionam condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão, a partir do Decreto Legislativo n.º 186, de 2008, que aprova o

texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e posteriormente através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, implantada em 2013 (BRASIL, 2013).

Além disso, essas políticas e diretrizes viabilizam ferramentas que apoiam os profissionais na atuação e na compreensão da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas à valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos.

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, com base dos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Em 2008, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008). Segundo o documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Outro documento criado pelo Ministério da Educação foi: “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, que apresenta os programas e ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino no Brasil, com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2015).

Pode-se citar o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância, que objetiva apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos na modalidade à distância pelas instituições públicas de educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2015).

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial, que objetiva a oferta de cursos de formação continuada em educação especial, na modalidade presencial (BRASIL, 2015).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que objetiva a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Criado em 2003, o Programa conta, em 2011, com a adesão de 168 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação de gestores e educadores. Anualmente é realizado seminário nacional de formação dos coordenadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a formação em cada município-polo, contemplando a totalidade dos municípios brasileiros (BRASIL, 2015).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2015).

O Programa Escola Acessível, que disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas, promovendo o pleno acesso e a participação das

peças com deficiência nos ambientes escolares. O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC com Deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos, que é uma ação interministerial envolvendo a educação, a saúde, a assistência social e os direitos humanos, cujo objetivo é promover a inclusão escolar destes beneficiários. Para a implementação do Programa foi constituído o Grupo Gestor Interministerial – GGI e realizada a adesão de 2.633 municípios, 26 estados e o Distrito Federal, que constituíram seus respectivos grupos gestores (BRASIL, 2015).

O Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior Criado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007, que é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, objetiva promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

#### 4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM SANTA CATARINA

Na esfera estadual, têm-se como exemplo a Lei n. 17.292 de 19 de outubro de 2017, em que o Estado de Santa Catarina inclui o Transtorno do Espectro Autista no rol de pessoa com deficiência, caracterizando a condição como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social. Manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, ou padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos (SANTA CATARINA, 2017).

Em seu capítulo primeiro, institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dispondo de diretrizes a serem seguidas pelo poder público e sociedade a fim de garantir a inclusão do portador de TEA. O artigo 24, inciso IV, parágrafo único, determina ainda que o estudante com Transtorno do Espectro Autista, com sintomatologia exacerbada, incluído nas classes comuns do

ensino regular, tem direito a um segundo professor de turma (SANTA CATARINA, 2017).

Além disso, o Estado de Santa Catarina, observando à necessidade de uma atualização da Política de Educação Especial e do Programa Pedagógico, tendo como panorama as mudanças no cenário educacional, materializadas no Plano Nacional de Educação, Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014; no Plano Estadual de Educação, Lei n. 16.794, 14 de dezembro de 2015; na Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, vem solicitar ao Conselho Estadual de Educação, a alteração da Resolução nº 112/CEE/2006, que de acordo com o Parecer CEE/SC nº 254, apresenta agora a Resolução CEE/SC nº 100, que “Estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”, exarados em Sessão Plenária no dia 13/12/2016.

Nessa Resolução CEE/SC n.º 100, consta a atividade do Professor de Educação Especial, que é disponibilizado nas turmas, com matrícula e frequência de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista que apresentem limitações no desempenho de atividades nas áreas de aprendizagem e aplicação do conhecimento, execução de tarefas e exigências gerais, comunicação, interações e relacionamentos interpessoais, estando estas associadas ou não com limitações no desempenho de atividades nas áreas de autocuidado e mobilidade, e que restringem, de forma significativa, sua participação no contexto escolar (SANTA CATARINA, 2016).

Também dispõe de Profissional de Apoio Escolar, disponibilizado para atuar junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista que apresentem limitações no desempenho de atividades nas áreas de autocuidado e mobilidade, que não necessitem da atuação do Professor de Educação Especial. Bem como um Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, não se configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar (SANTA CATARINA, 2016).

Ainda, no ano de 2022, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) criou o Portal de Autismo de Santa Catarina, que através do endereço <http://www.autismo.fcee.sc.gov.br> estão centralizadas as principais informações relacionadas ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e conteúdos relevantes

para contribuir para a ampliação e a disseminação do conhecimento a respeito do autismo. Com ele, é possível difundir os direitos e promover a inclusão da pessoa com autismo, combater a discriminação, qualificar o atendimento à pessoa com TEA e os métodos de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento e a autonomia desse indivíduo (SANTA CATARINA, 2022).

No âmbito municipal, pode-se citar o Município de Mafra do Estado de Santa Catarina, que através da Lei Orgânica n.º 4.529 de 28 de maio de 2021, instituiu política para garantia, proteção e ampliação dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, e em seu artigo 3º, determina que é direito do portador de TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (MAFRA, 2021).

De acordo com dados do Censo Escolar do ano de 2021 do INEP, percebe-se que há 294.394 crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas nas escolas brasileiras. Entretanto, de acordo com o mesmo Censo, foram contabilizadas 46,7 milhões de matrículas no mesmo ano (BRASIL, 2022). Percebe-se que há uma disparidade no número de crianças com TEA nas matrículas. Pois, se de acordo com o CDC, uma a cada 44 crianças é portadora de TEA, deveriam estar matriculadas, aproximadamente, 1 milhão de crianças com TEA nas escolas brasileiras.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o presente artigo, pode-se concluir que o transtorno do espectro autista é considerado uma deficiência diagnosticada através de estudo clínico, e que por muito tempo foi estigmatizada pela sociedade.

Por ser uma condição que faz com que as crianças tenham certa incapacidade de se relacionar com pessoas, possuem falha no uso da linguagem para comunicação social, resistência a mudanças e preocupação excessiva com manter tudo igual, além de orientação para objetos em vez de pessoas, rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando certos rituais são perturbados, é evidente que ocorrerão dificuldades no aprendizado em ambiente escolar.

Desta forma, percebe-se que no Brasil há legislações para assegurar o acesso inclusivo à educação dos portadores de Deficiência, e nestes inclusos, dos portadores de Espectro Autista, como é possível analisar através do Estatuto da Pessoa com

Deficiência, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e especificamente na Lei n. 12.764/2012.

Nesse mesmo sentido e com vista a garantir a devida educação inclusiva, o Ministério da Educação estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o documento Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, outros programas de políticas públicas podem ser citados, como o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, com modalidade presencial e a distância, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, o Programa INCLUIR, com acessibilidade na Educação Superior.

No âmbito estadual, pode-se perceber que no Estado de Santa Catarina há documentos legislativos que abordam a proteção do portador de espectro autista, garantindo o acesso inclusivo a educação, além de outros programas estaduais que buscam concretizar a legislação.

Entretanto, sabe-se que mesmo com toda a proteção legislativa e com programas de políticas públicas, que garantem o direito da educação inclusiva, ainda é necessário um cuidado maior por parte do Estado Brasileiro e dos poderes públicos estaduais, para garantir tal inclusão no acesso à educação da criança portadora do espectro autista, vez que não há marcadores estatísticos de que a implementação destes programas de inclusão estão surtindo o efeito desejado e de que efetivamente todas as crianças portadoras de TEA e diagnosticadas obtenham a sua inclusão nas escolas de forma efetiva.

## REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 3. pp. 453-468. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300007>> Acesso em: 26 abr. 2022

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Neurodevelopmental disorders. Autism spectrum disorder. In: **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BERNIER, Raphael A; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho [recurso eletrônico]. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen. – Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm)> Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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, DF: 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)> Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Censo escolar 2021**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)> Acesso em: 04 de julho de 2022.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista** [online]. 2017, v. 33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>> Acesso em: 26 abr. 2022.

DA ROSA HOFZMANN, Rafaela et al. Experiência dos familiares no convívio de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Enfermagem em foco**, v. 10, n. 2, 2019.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GOMES, Adilia Maria Cysneiros Barros; SANTOS, Nivaldo dos. Dos direitos à educação das crianças e com transtorno do espectro autista (TEA) no Direito Brasileiro. **Novos Direitos** v.6, n.1, jan.-jun. 2019, p.01-23; ISSN:2447 -1631. Disponível em: <<http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/552/434>> Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA, Maria de Lourdes Silva; MARTINHO, Mailson; COSTA, Edna Maria Mendes Pinheiro; GOMES, Vera Rejane; PINHEIRO, Márcio Arthur Moura Machado. Educação inclusiva e a língua de sinais. **III CONEDU**: Congresso nacional de educação, 2016. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA19\\_ID11817\\_18082016133338.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID11817_18082016133338.pdf)> Acesso em: 03 jun. 2022.

MAFRA. **Lei n. 4.529 de 28 de maio de 2021**. Mafra, SC: 2021. Disponível em: <[https://www.mafra.sc.gov.br/uploads/726/arquivos/2147197\\_LO\\_4529\\_\\_\\_ESPECTRO\\_AUTISTA\\_.pdf](https://www.mafra.sc.gov.br/uploads/726/arquivos/2147197_LO_4529___ESPECTRO_AUTISTA_.pdf)> Acesso em: 04 jul. 2022.

MAPELLI, Lina Domenica et al. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, v. 22, 2018.

OBSERVATÓRIO DO AUTISTA. **Aumento da prevalência do autismo**: 1 em cada 44 crianças. Publicado em: 8 dez. 2021. Disponível em: <[https://observatoriodoautista.com.br/2021/12/08/aumento-de-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas/#:~:text=Segundo%20Paiva%20Jr%20\(2021\)%2C,n%C3%BAmero%20de%20preval%C3%Aancia%20no%20Brasil](https://observatoriodoautista.com.br/2021/12/08/aumento-de-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas/#:~:text=Segundo%20Paiva%20Jr%20(2021)%2C,n%C3%BAmero%20de%20preval%C3%Aancia%20no%20Brasil)> Acesso em: 15 abr. 2021.

RODRIGUES, Karolina Turin; OLIVEIRA E SILVA, Vanessa de; LOZZA, Silvia Luan. O processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: múltiplos olhares. **Memorial TCC – Caderno da Graduação – 2020**. Disponível em: <https://cadernotcc.fae.edu>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTA CATARINA. **Autismo**: FCEE lança Portal referência em SC. Portal do Servidor Público Estadual - SC, 07 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.portaldoservidor.sc.gov.br/noticia/autismo-fcee-lanca-portal-referencia-em-sc>> Acesso em: 04 jul. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina. Educação Especial. **Portal SED**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial>> Acesso em: 04 jul. 2022.

SANTA CATARINA. Lei n.º 17.292, de 19 de outubro de 2017. Florianópolis, SC: 2017. Disponível em: <[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17292_2017_lei.html)> Acesso em: 04 jul. 2022.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 10, 2017.

WHITMAN, T.L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.