

IX ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS II

JOICE GRACIELE NIELSSON

ROBISON TRAMONTINA

ABNER DA SILVA JAQUES

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

D597

Direitos humanos e efetividade: fundamentação e processos participativos II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Joice Graciele Nielsson; Robison Tramontina; Abner da Silva Jaques – Florianópolis: CONPEDI, 2026.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-582-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Constituição, Processo e Justiça Social: o papel da jurisdição constitucional na efetivação de direitos

2. Direitos humanos e efetividade. 3. Fundamentação e processos participativos. IX Encontro Virtual do CONPEDI (2: 2026: Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

IX ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS II

Apresentação

Nesta obra, apresentamos a produção científica vinculada ao Grupo de Trabalho (GT) Direitos Humanos e Efetividade: Fundamentação e Processos Participativos II, espaço consolidado no Encontro Virtual do CONPEDI para a reflexão crítica, interdisciplinar e rigorosa sobre os arranjos de participação democrática e a concretização dos direitos fundamentais na sociedade contemporânea. O propósito central das investigações aqui reunidas reside no exame minucioso da fundamentação teórica e dos mecanismos práticos que balizam a inclusão de vozes tradicionalmente marginalizadas, buscando caminhos jurídicos e políticos que assegurem a dignidade humana diante de crises ecológicas, institucionais e sociais.

A urgência das temáticas articuladas neste GT reflete-se em um conjunto denso de pesquisas que delineiam um panorama multifacetado dos processos participativos e de sua centralidade na construção de uma sociedade mais justa. Inicialmente, as investigações voltam-se para a incontornável interface entre a governança global e a realidade local, decifrando o direito à participação social no contexto da emergência climática e ambiental.

O primeiro artigo, “O direito à participação no contexto da emergência climática: uma análise da Opinião Consultiva 32/25 à luz do Acordo de Escazú”, de Maria Gabriella Rodrigues de Souza e Karin Käsmayer, avalia a participação social na governança ambiental sob os parâmetros do Artigo 7 do Acordo de Escazú aplicados à elaboração da OC-32/25 pela Corte IDH. As autoras apontam que, apesar da ampla mobilização social obtida pelas audiências descentralizadas, restam barreiras estruturais e falta de transparência na

O terceiro artigo, “Luiz Gama e a Defensoria Pública: fundamentos histórico-filosóficos da advocacia emancipatória no Estado Democrático de Direito”, de Matheus Felipe Rocha Juy, Laiane Espósito Silva e Jefferson Aparecido Dias, investiga a prática jurídica contra-hegemônica de Luiz Gama sob as lentes da teoria crítica do direito. Dialogando com Boaventura de Sousa Santos e Habermas, os autores correlacionam o legado de Gama à atuação contemporânea da Defensoria Pública e concluem que, embora a instituição seja um pilar democrático, seus limites estruturais reafirmam a necessidade de uma advocacia comprometida com a emancipação social.

O quarto artigo, “Movimentos sociais e políticas públicas no Estado Democrático de Direito: a centralidade do movimento LGBTQIA+ na conformação jurídica dos direitos fundamentais”, de Marcus Vinicius Pereira Barbosa, aborda os movimentos sociais como atores centrais na produção de demandas por reconhecimento e transformação institucional. O autor sustenta que a legitimidade democrática exige a incorporação do conflito social e da pluralidade, concluindo que a atuação do movimento LGBTQIA+ expande substancialmente o conteúdo material dos direitos fundamentais e reconfigura as políticas públicas rumo à igualdade.

O quinto artigo, “Justiça climática e mulheres indígenas no Brasil: a incorporação da perspectiva de direitos humanos na gestão de riscos e desastres”, de Hagda Da Cunha e Grasielle Borges Vieira De Carvalho, analisa o impacto diferenciado dos eventos climáticos extremos sobre as mulheres indígenas em razão de desigualdades estruturais. Confrontando dados do RASEAM e as diretrizes do Protocolo Mulheres e Emergências Climáticas, as autoras concluem que a incorporação da perspectiva de gênero e das especificidades socioculturais dessas populações é indispensável para construir uma governança climática equitativa.

O sexto artigo, “Direitos linguísticos na transição democrática: barreiras ao acesso à justiça

Adotando o método hipotético-dedutivo, a autora demonstra que o princípio da dignidade humana legitima a discriminação positiva como instrumento de igualdade material, concluindo que, embora a arquitetura normativa brasileira seja inclusiva, o maior desafio reside na transformação cultural para assegurar o protagonismo desses indivíduos.

O oitavo artigo, “Crise no contencioso previdenciário e violação a direitos fundamentais: o dano moral como ferramenta de governança na seguridade social”, de Daniele Rodrigues Lima, Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias e Pedro Durão, investiga a ineficiência sistêmica do INSS sob a perspectiva da judicialização em massa. Avaliando dados do CNJ e jurisprudências dos TRFs, o estudo analisa a viabilidade do dano moral como mecanismo indutor de melhorias na gestão pública e conclui que a responsabilização civil atua como ferramenta legítima de governança para reprimir abusos e resguardar o mínimo existencial.

Ao articular a teoria dos direitos humanos às demandas práticas por inclusão e eficácia institucional, este volume consolida-se como um instrumento indispensável para o diagnóstico de assimetrias e para a proposição de soluções voltadas à preservação da dignidade humana e à ampliação dos espaços deliberativos. Certos de que a convergência dessas pesquisas oferece subsídios teóricos e práticos de alto nível para o fortalecimento da nossa democracia, convidamos o leitor a uma jornada de leitura reflexiva e transformadora.

Dr. Abner da Silva Jaques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dra. Joice Graciele Nielsson

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Dr. Robison Tramontina

O LETRAMENTO NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPECTRO AUTISTA

LITERACY PRACTICES IN THE PROMOTION OF CITIZENSHIP: CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION ON THE AUTISM SPECTRUM

Luísa Guiro Diniz ¹

Fernando Romero ²

Augusto Martinez Perez Filho ³

Resumo

A efetivação da educação inclusiva no Brasil decorre do compromisso constitucional com a dignidade da pessoa humana e a igualdade material, especialmente em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora haja um arcabouço jurídico relevante voltado à garantia desse direito, persistem entraves que dificultam sua concretização no cotidiano escolar. A ampliação do acesso de alunos com TEA evidencia a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas e institucionais, visando assegurar condições efetivas de aprendizagem e participação. Nesse contexto, o letramento sobre o autismo emerge como elemento central, ao promover uma compreensão ampliada das singularidades do espectro, superando perspectivas exclusivamente clínicas e incorporando fundamentos da neurodiversidade. Trata-se de um processo formativo que qualifica tanto práticas pedagógicas quanto decisões judiciais, contribuindo para respostas institucionais mais adequadas. A pesquisa orienta-se pela seguinte questão: de que forma o letramento em autismo pode fundamentar práticas pedagógicas que promovam a inclusão educacional e a cidadania desses estudantes? O objetivo geral é analisar como o letramento neuroafirmativo pode atuar como instrumento de superação da lógica da etiquetagem diagnóstica, promovendo a garantia do direito à vida plena do estudante com TEA. Metodologicamente, adota-se abordagem dedutivo, em pesquisa do tipo qualitativo e exploratório, com revisão bibliográfica. Parte-se da hipótese de que sua incorporação por profissionais da educação e operadores do Direito favorece medidas mais eficazes, capazes de superar barreiras

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos (PMPD GC) Universidade de Araraquara – UNIARA

² Mestrando do Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos (PMPD GC) Universidade de Araraquara – UNIARA

³ Doutor em Direito Faculdade Autônoma de Direito (FADISP) Mestre Universidade Estadual Paulista (UNESP). LL.M. Brigham Young University. Professor do Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos Universidade de Araraquara

estruturais. Espera-se demonstrar que a integração entre conhecimento especializado e atuação institucional é essencial para a efetivação de direitos e promoção da cidadania das pessoas com TEA.

Palavras-chave: Letramento, Transtorno do espectro autista, Inclusão educacional, Direito fundamental, Cidadania

Abstract/Resumen/Résumé

The implementation of inclusive education in Brazil stems from the constitutional commitment to human dignity and substantive equality, particularly regarding students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Although there is a relevant legal framework aimed at guaranteeing this right, practical barriers still hinder its realization in everyday school settings. The increasing presence of students with ASD highlights not only expanded access but also the need to restructure pedagogical and institutional practices to ensure effective conditions for learning and participation. In this context, autism literacy emerges as a central element by promoting a broader understanding of the spectrum's singularities, moving beyond strictly clinical perspectives and incorporating principles of neurodiversity. It constitutes a formative process that enhances both pedagogical practices and judicial decision-making, contributing to more appropriate institutional responses to inclusion demands. This research is guided by the following question: how can autism literacy support pedagogical practices that effectively promote educational inclusion and citizenship for autistic students? The general objective is to examine how neuroaffirmative literacy can serve as a tool for overcoming the logic of diagnostic labeling, thereby ensuring the right of students with ASD to a fulfilling life. Methodologically, a deductive approach is adopted in this qualitative and exploratory study, which includes a literature review. The hypothesis is that its incorporation by education professionals and legal practitioners fosters more effective measures capable of overcoming structural barriers. It is expected to demonstrate that integrating specialized knowledge with institutional action is essential for ensuring rights and promoting citizenship for individuals with ASD.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Literacy, Autism spectrum disorder, Educational inclusion, Fundamental right, Citizenship

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é um marco importante na garantia do direito de aprender para todos, especialmente para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apoiada por leis e políticas públicas, a inclusão escolar não visa apenas garantir que tais alunos acessem escolas, mas também promover sua permanência e seu desenvolvimento pleno ao longo do percurso escolar.

Diante da existência de uma comunidade acadêmica neurodivergente, as instituições de ensino passaram a identificar novos desafios relacionados à inclusão escolar. Dessa forma, as práticas pedagógicas carecem de uma releitura, de modo a oferecer ambientes acolhedores, planos de ensino individualizados e ferramentas de manejo comportamental baseadas em evidências, capazes de promover não apenas o acesso, mas a efetiva aprendizagem e participação desses estudantes no local de ensino.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, observa-se um descompasso entre a proposta inclusiva e a realidade vivenciada nas escolas. Muitos professores regentes não dispõem de formação adequada para atender às particularidades do aluno com TEA, o que compromete a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes. Paralelamente, o professor assistente, figura fundamental no processo de inclusão, frequentemente atua sem a devida qualificação, sendo, em muitos casos, reduzido a funções de caráter meramente assistencial, em detrimento de sua atuação didática.

Com essa nova perspectiva, é notório que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação apresenta problemas, uma vez que, é pouco aparente a plena efetivação da educação inclusiva. Além disso, as políticas públicas apresentam grandes lacunas para proporcionar uma ativa inclusão das pessoas com TEA. A ausência de especialização compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também a experiência escolar do aluno com TEA, impactando seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

O que conduz à seguinte pergunta de pesquisa: De que forma o letramento em autismo pode fundamentar práticas pedagógicas que promovam, de forma efetiva, a inclusão educacional e a cidadania desses estudantes?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como o letramento neuroafirmativo pode atuar como instrumento de superação da lógica da etiquetagem diagnóstica, promovendo a garantia do direito à vida plena do estudante com TEA. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) examinar as limitações do modelo centrado no

diagnóstico no contexto educacional; (ii) compreender o letramento neuroafirmativo como prática formativa e ética; e (iii) avaliar de que forma essa abordagem pode contribuir para a reestruturação das práticas pedagógicas e institucionais voltadas à inclusão.

O presente estudo foi realizado adotando-se o método dedutivo, em pesquisa do tipo qualitativo e exploratório. Foram utilizados artigos e doutrina acadêmica pertinente ao tema objeto desta reflexão.

Dessa forma, parte-se da hipótese de que a adoção de uma perspectiva baseada no letramento neuroafirmativo possibilita a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, responsivo e equitativo, no qual o estudante autista deixa de ser definido por limitações previamente estabelecidas e passa a ser reconhecido em sua integralidade.

A relevância da presente pesquisa justifica-se tanto no plano científico quanto no prático. Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre inclusão educacional, ao propor uma mudança de paradigma que desloca o foco da deficiência para a compreensão das singularidades neurobiológicas e sociais do indivíduo. No plano prático, a pesquisa oferece subsídios para a qualificação das práticas pedagógicas e da atuação institucional, inclusive do Poder Judiciário, que frequentemente é chamado a intervir diante da inefetividade das políticas públicas educacionais. Dessa forma, o estudo busca contribuir para a construção de respostas mais adequadas às demandas da população autista, promovendo a efetividade dos direitos fundamentais.

O presente trabalho é resultado das atividades desenvolvidas pelo LPJUDI - Laboratório de Pesquisas Jurídicas do Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara - UNIARA.

1.1 Para além do direito de viver: educação, autismo e a afirmação da dignidade no ordenamento constitucional brasileiro

A Convenção de Nova York e a Lei Brasileira de Inclusão são marcos normativos importantes que romperam com a lógica anterior do Código Civil, pois classificava pessoas com deficiência como absolutamente incapazes, ao estabelecer princípios como dignidade, autonomia e igualdade jurídica. Em especial, a Convenção assegura o reconhecimento da capacidade legal dessas pessoas em equidade de condições com as demais, reafirmando seu direito de participação plena em todos os aspectos da vida social (Augusto Martinez et al., 2021).

No âmbito do direito à educação, a trajetória das pessoas com TEA no Brasil é marcada pela transição de um modelo de integração segregada para uma perspectiva de inclusão plena e radical. Este percurso fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e consolida-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Segundo a doutrina constitucional contemporânea, o direito à educação constitui elemento essencial para a concretização da dignidade da pessoa humana, na medida em que viabiliza o desenvolvimento pleno do indivíduo e o exercício da cidadania. Conforme leciona Sarlet (2012, p. 73), “[...] os direitos fundamentais sociais, dentre eles o direito à educação, são instrumentos indispensáveis para a efetivação da dignidade da pessoa humana”, evidenciando que a educação não se limita a um direito formal, mas representa um pilar estruturante da própria existência digna.

Conforme aponta a Serafim e Fernandes (2023, p. 43):

"A vida protegida pelo artigo 5º da Constituição Federal é o direito de viver. Não há uma redução do seu âmbito de eficácia para englobar apenas a vida digna. Está protegida qualquer forma de vida humana. Aqui inclui também o direito de nascer. Porém, não existem direitos absolutos [...]."

Nesse sentido, se a norma constitucional assegura a intangibilidade do fenômeno biológico da vida, é na dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III, CF) que o direito de viver encontra seu sentido axiológico (Brasil, 1988). Para o indivíduo com TEA, a proteção à vida não se esgota na garantia da sobrevivência, mas expande-se para a exigência de uma "vida-qualidade". Essa existência plena é indissociável da educação efetiva: um direito de caráter instrumental que busca a retirada do autista da invisibilidade e lhe provê as ferramentas importantes para o exercício da cidadania e da autonomia. Sem o acesso ao aprendizado adaptado e inclusivo, a vida do autista ficaria preservada em sua biologia, mas severamente lesionada em sua dignidade.

Este entendimento é reforçado por marcos como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) e o recente Decreto nº 12.686/2025, que atualiza a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), reafirmando que a inclusão não é opcional, mas uma salvaguarda do desenvolvimento humano (Brasil, 2025).

1.2 O novo paradigma do autismo: substituindo rótulos de gravidade pela identificação de necessidades de apoio

A compreensão do TEA tem passado por uma transformação paradigmática significativa ao longo das últimas décadas. Historicamente, o autismo foi concebido sob uma

ótica estritamente médica e classificatória, marcada por tentativas de enquadramento em categorias rígidas e por interpretações equivocadas acerca de sua origem e natureza. Desde sua primeira utilização por Eugen Bleuler (1911), ainda associada à esquizofrenia, até as descrições clínicas iniciais de Leo Kanner e Hans Asperger (1943), predominou uma visão centrada na patologia, no déficit e na ideia de anormalidade a ser corrigida.

Com o avanço das classificações diagnósticas, especialmente a partir do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5-TR), consolidou-se a noção de espectro, reconhecendo a heterogeneidade das manifestações do autismo. Ainda assim, manteve-se por um período a prática de categorizar indivíduos em níveis de gravidade (leve, moderado e grave), o que, embora útil para fins clínicos iniciais, mostrou-se limitado e, por vezes, reducionista. Essa lógica classificatória tende a obscurecer as singularidades do sujeito, ao priorizar o grau de comprometimento em detrimento das condições contextuais que influenciam seu desenvolvimento.

No cenário contemporâneo, emerge um novo paradigma, alinhado às abordagens neuroafirmativas e aos modelos sociais da deficiência, no qual o foco desloca-se de uma “enfermidade” para a pessoa. Nesse contexto, o autismo deixa de ser interpretado como uma condição a ser curada ou normalizada e passa a ser compreendido como uma forma legítima de neurodiversidade. Assim, abandona-se progressivamente a ideia de “gravidade” como elemento central de análise, substituindo-a pela identificação dos níveis de suporte necessários para garantir a participação plena do indivíduo nos diferentes ambientes sociais, especialmente na escola.

No ordenamento jurídico, o grande divisor de águas para tal entendimento, foi mesmo a Lei n. 12.764/2012, ao preconizar em seu art. 1º, § 2º que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Com isso, o legislador superou o estigma da patologia em favor do conceito de deficiência em favor do autista, e consagrou que se trata de uma pessoa que necessita de amparos especiais, para ter os mesmos direitos educacionais que outros indivíduos.

Inclusive, o art. 7º a norma prevê sanções para gestores que recusarem a matrícula desses alunos, reafirmando o direito inalienável à educação inclusiva e ao suporte especializado, a estes estudantes com TEA. Tudo isso decorrente da nova classificação dos autistas em pessoas com deficiência.

As diferenças sensoriais, como hipersensibilidade auditiva, visual ou tátil, influenciam diretamente a interação social, o comportamento e o desempenho acadêmico. Portanto, a

resposta adequada não reside na tentativa de eliminar tais características, mas na reorganização dos contextos físicos, pedagógicos e sociais, de modo a reduzir sobrecargas e ampliar possibilidades de engajamento.

Dessa forma, o novo referencial do autismo representa uma ruptura epistemológica com modelos anteriores, ao deslocar o eixo de análise da classificação patológica para a compreensão das necessidades de apoio. Trata-se de uma mudança que não apenas amplia a precisão conceitual, mas também fortalece práticas mais éticas, inclusivas e eficazes, centradas na dignidade, na singularidade e no potencial de cada indivíduo autista.

1.3 Da sobrecarga neurobiológica à exclusão escolar: comorbidades no autismo e a centralidade do letramento docente

Para o docente é importante entender que o TEA nunca vem sozinho, é acompanhado de comorbidades, condições de saúde que coexistem com o diagnóstico principal afetando a regulação emocional, o foco e a resistência física do estudante em ambiente escolar. Cada autista é único, por isso não existe uma regra ou equação que determine quais tipos de transtornos mentais poderão incidir no caso concreto.

Entretanto, existem alguns que aparecem mais frequentemente nos diagnósticos que afetam o comportamento e modo de aprendizagem em sala de aula, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e a Deficiência Intelectual (DI).

A sobreposição do TDAH ao TEA, por exemplo, intensifica a dificuldade de organização executiva. O aluno não falha apenas por questões de comunicação social, mas por uma incapacidade neurobiológica de sustentar a atenção em tarefas monótonas.

Aqui, o letramento em autismo é imprescindível para evitar a "etiquetagem" do aluno como "indisciplinado". Desse modo, o professor reconhece que o comportamento é uma forma de comunicação de um sistema nervoso sobrecarregado por múltiplas demandas. Além do mais, grande parte dos diagnósticos também apresentam condições neurofuncionais como transtornos de ansiedade, distúrbios do sono e alterações no processamento sensorial e tudo isso impacta diretamente no rendimento, na socialização e no processo de aprendizagem.

Conforme demonstrado por pesquisas publicadas pela Frontiers Media, indivíduos com TEA podem apresentar respostas exacerbadas a estímulos ambientais, de modo que sons considerados neutros para alunos neurotípicos podem ser percebidos como altamente aversivos

ou até dolorosos (JI *et al.*, 2025). Tal condição evidencia que o ambiente escolar, quando não adaptado, pode atuar como agente estressor contínuo.

Fazendo com que assim não só a experiência escolar sofra prejuízos, mas também cause um mal entendimento referente ao comportamento dos alunos que estão apenas tentando regular e entender os estímulos recebidos ao longo do dia.

Sob a perspectiva dos direitos fundamentais, tais barreiras configuram violação indireta à dignidade da pessoa humana, na medida em que submetem o estudante a condições incompatíveis com seu pleno desenvolvimento. A não implementação de estratégias baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem pode gerar agravos nesse cenário, pois dificulta a eliminação de barreiras sensoriais e pedagógicas que limitam a participação efetiva do aluno.

Nesse cenário, configura-se um processo progressivo das dificuldades educacionais, que pode ser compreendido como uma “cascata de fracassos” no contexto escolar.

Inicialmente, o indivíduo apresenta dificuldades sensoriais ou comportamentais decorrentes de suas especificidades neurobiológicas. Em seguida, na ausência de formação adequada, tais manifestações são frequentemente interpretadas de forma equivocada pelos profissionais da educação, sendo atribuídas a desinteresse, indisciplina ou “má vontade”, o que configura um processo de etiquetagem social e reforça práticas excludentes.

Na sequência, a instituição escolar, ao não adotar estratégias pedagógicas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem, falha em promover as adaptações necessárias ao currículo e ao ambiente educacional. Essa omissão impede a eliminação de barreiras à aprendizagem e reduz a participação efetiva do estudante no processo educacional.

Ademais, consolida-se um quadro de exclusão pedagógica, no qual o direito fundamental à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, deixa de ser efetivado em sua dimensão material. Nesses casos, a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida como um déficit individual, mas como resultado de falhas sistêmicas, evidenciando a necessidade de reestruturação das práticas educacionais e de investimento na formação especializada dos profissionais envolvidos.

1.4 A educação de qualidade como pressuposto da dignidade humana: o papel do apoio especializado na inclusão de estudantes autistas

A ampliação do acesso de estudantes com TEA ao ensino regular tem sido acompanhada, em muitos contextos, pela adoção de estratégias institucionais que priorizam a presença física do aluno em sala de aula, sem a correspondente garantia de suporte pedagógico

qualificado. Dessa forma, a designação de professores de apoio ou assistentes educacionais sem especialização tende a mostrar um hiato entre a matrícula formal e a efetiva aprendizagem.

A literatura científica recente demonstra que a ausência de capacitação específica dos profissionais que atuam diretamente com alunos autistas compromete significativamente a qualidade da mediação pedagógica. Nesse sentido, Petersson-Bloom, Leifler e Holmqvist (2023) demonstram que o desenvolvimento de competências específicas sobre o autismo constitui condição essencial para a promoção de práticas inclusivas eficazes, sendo insuficiente a mera presença de um profissional de apoio sem formação direcionada.

Contribuindo, assim, para a construção de um processo de exclusão pedagógica, no qual o estudante permanece fisicamente inserido no ambiente escolar, porém com participação restrita e acesso limitado ao currículo. Tal fenômeno, descrito na literatura internacional recente como *inclusion without participation*, conforme Jorgensen e Lambert (2012), salienta que a inclusão formal não garante, por si só, a efetividade do direito à educação.

Evidencia-se que a presença de um profissional de apoio sem especialização não apenas deixa de cumprir sua função inclusiva, como pode agravar desigualdades educacionais. Nesses casos, configura-se uma ruptura entre o direito à educação e sua concretização prática, reforçando a necessidade de investimento em formação continuada e especializada dos profissionais envolvidos no processo pedagógico.

2. O FENÔMENO DA ROTULAÇÃO: ENTRE A EXPERTISE DOCENTE INADEQUADA E A ETIQUETAGEM SOCIAL

A formação docente para atender ao público autista deve respeitar o comando trazido no inciso III, do art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que estabelece:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] 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. (BRASIL, 1996).”

Isso significa que o professor deve ser qualificado para adaptar o currículo educacional e criar estratégias para que tais alunos tenham a mesma experiência de aprendizado que estudantes neurotípicos.

A ausência de formação adequada para realizar atendimento empático e individualizado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta não somente à evolução do aluno, mas também repercute diretamente na atuação do professor, influenciando suas práticas pedagógicas, percepções e expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A literatura científica recente demonstra que educadores sem o devido preparo têm tendências a apresentar níveis mais elevados de insegurança profissional, estresse ocupacional e dificuldades na gestão de sala de aula inclusiva. Nesse contexto, Petersson-Bloom, Leifler e Holmqvist (2023) destacam que a falta de qualificação apropriada reduz a capacidade docente de interpretar corretamente os comportamentos associados ao TEA, comprometendo a tomada de decisões pedagógicas.

De acordo Navas-Bonilla *et al.* (2025), para além da formação insuficiente do professor, a falta de suporte institucional desestimula a adoção de práticas educacionais inclusivas corroboradas por evidências científicas. A experiência educacional torna-se mecânica e desprovida de vivacidade.

Consequentemente, estudantes com TEA, em virtude de suas vulnerabilidades, tornam-se alvos de episódios de desregulação emocional no ambiente acadêmico. Neste sentido: a exposição a estímulos aversivos, como ruídos intensos ou iluminação inadequada, desencadeia uma sobrecarga neural via hiperativação da amígdala e do sistema límbico, resultando em crises de desorganização (*meltdowns*) ou retraimento (Ashburner; Ziviani; Rodger, 2008).

Sob a ótica de uma observação superficial, subproduto de um preparo inadequado, é possível constatar no ecossistema escolar, a proliferação de juízos de valor negativos em relação à comunidade autista, consolidando verdadeira etiquetagem social.

Esse fenômeno, conceitualmente desenvolvido por Howard Becker (2008), demonstra que determinados indivíduos são definidos e tratados a partir de rótulos atribuídos socialmente, como por exemplo a falta de interesse no conteúdo da explicação da aula, comportamentos mais agressivos, problemas em seguir e entender regras sociais e até mesmo indisciplina.

No plano organizacional, a desconstrução da etiquetagem social demanda a institucionalização de mecanismos que assegurem consistência técnico-operacional, substituindo respostas isoladas e desarticuladas por uma estratégia sistêmica. Isso exige a definição de fluxos formais para a identificação de demandas e monitoramento contínuo, reduzindo a incidência de decisões pautadas em impressões subjetivas. Conforme assinala Tony

Booth (2011), a escola deve estruturar-se a partir de referenciais que priorizem a participação plena, reconfigurando suas dinâmicas internas para que a inclusão deixe de ser um esforço individual do docente e passe a ser um pilar da cultura institucional.

Nessa perspectiva, o fortalecimento de instâncias de assessoramento especializado e a criação de espaços para o planejamento integrado tornam-se indispensáveis. Tais estratégias permitem que a análise das situações educacionais seja ancorada em perspectivas interdisciplinares, substituindo avaliações isoladas por intervenções qualificadas e colaborativas. Nesse cenário, a coordenação pedagógica assume o papel estratégico de articular as diretrizes normativas à realidade do cotidiano escolar, garantindo que o suporte técnico ao docente se converta em práticas pedagógicas tangíveis.

Para conferir objetividade a esse processo, a utilização de instrumentos sistemáticos de acompanhamento é fundamental para registrar trajetórias de aprendizagem e níveis de participação. Esses recursos possibilitam ajustes precisos nas intervenções propostas, evitando que o progresso do aluno seja mensurado de forma genérica. Como destaca Julie Allan (2008), a incorporação de práticas reflexivas no âmbito escolar fortalece a corresponsabilidade entre os profissionais, deslocando o foco da análise do indivíduo para a eficácia do coletivo e do ambiente.

Adicionalmente, o letramento em autismo constitui um componente indispensável para a desconstrução de estigmas, atuando como o alicerce cognitivo que precede a mudança de atitude pedagógica. Este letramento ultrapassa a memorização de critérios diagnósticos, envolvendo a apropriação de conhecimentos sobre a variabilidade funcional e os obstáculos de percepção que impedem a participação plena. Ao promover uma compreensão profunda sobre o espectro, a instituição capacita seus agentes a reconhecer a legitimidade das diferentes formas de ser e processar o mundo, neutralizando a tendência de patologizar a singularidade. Assim, o letramento funciona como uma ferramenta preventiva, assegurando que o olhar docente seja mediado pelo conhecimento técnico e pela alteridade, o que fragiliza a base de sustentação de rótulos excludentes.

Outrossim, a eficácia organizacional depende da adequação do ecossistema físico, integrando o controle de estímulos sensoriais à previsibilidade das rotinas. A estruturação de áreas de autorregulação e a mitigação de fatores aversivos não são medidas acessórias, mas componentes de uma gestão que reconhece a acessibilidade cognitiva e sensorial como direitos. Quando esses ajustes físicos são integrados a uma gestão baseada em evidências, a escola reduz

a sobrecarga do sistema, promovendo uma aderência real entre as necessidades do estudante e o funcionamento acadêmico.

Em última análise, a etiquetagem social no ambiente escolar configura-se como um mecanismo de reforço das desigualdades educacionais, operando sempre que reações neurobiológicas são convertidas em estigmas comportamentais por um contexto institucional que carece de suporte técnico. Ao institucionalizar barreiras em vez de prover acessibilidade, o sistema acaba por limitar o desenvolvimento do estudante com TEA a rótulos simplistas. Portanto, a desarticulação desse paradigma exige a substituição de respostas episódicas por um investimento contínuo em formação docente e na consolidação de um suporte pedagógico estruturado. Somente por meio dessa consistência técnico-operacional será possível garantir que o direito à educação inclusiva se efetive pela adequação do meio, assegurando ao estudante um espaço de permanência e desenvolvimento pleno, livre de reducionismos institucionais.

3. LETRAMENTO EM AUTISMO E DUA COMO MATRIZES DA ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS DE UM PLANEJAMENTO NEUROAFIRMATIVO PARA A CIDADANIA EDUCACIONAL

A construção teórica do letramento em autismo pode ser significativamente aprofundada quando apreciada em analogia com o letramento racial, especialmente no que tange às dimensões estruturais de produção da diferença, da desigualdade e da exclusão. Ambos os campos partem do reconhecimento de que determinadas identidades — sejam elas raciais ou neurodivergentes — não são, por si mesmas, intrinsecamente limitadoras; ao contrário, é o modo como são socialmente significadas que produz barreiras concretas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

O conceito de letramento racial, desenvolvido por France Winddance Twine (2004), refere-se à capacidade de ler, interpretar e responder criticamente às dinâmicas do racismo estrutural. Trata-se de uma competência social e política que permite identificar práticas discriminatórias naturalizadas e intervir nelas. Em termos análogos, o letramento em autismo pode ser compreendido como a habilidade, individual e institucional, de reconhecer, interpretar e responder às especificidades da neurodivergência, desnaturalizando práticas capacitistas presentes no ambiente escolar.

Essa aproximação analítica encontra respaldo na teoria da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), ao evidenciar que diversos marcadores sociais da diferença operam de maneira articulada na produção de desigualdades. Ainda que raça e

autismo sejam categorias distintas, ambas são atravessadas por processos de estigmatização, invisibilização e controle social, que se manifestam institucionalmente — inclusive na escola.

No campo do letramento racial, Gloria Ladson-Billings (1995) propõe a pedagogia culturalmente relevante como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais, defendendo práticas que valorizem as identidades e experiências dos estudantes. De forma paralela, o letramento em autismo demanda práticas pedagógicas que reconheçam os modos singulares de aprendizagem de estudantes autistas.

A comparação se aprofunda quando se observa que, em ambos os casos, há uma tendência histórica de patologização ou inferiorização da diferença. No racismo científico do século XIX, características raciais eram utilizadas para justificar hierarquias sociais; de maneira semelhante, no modelo médico da deficiência, características do autismo são frequentemente interpretadas como déficits a serem corrigidos. Estudos, como os de Dorothy Roberts (2011), demonstram como classificações aparentemente neutras podem sustentar estruturas de dominação, o que dialoga diretamente com a crítica ao uso indevido do diagnóstico no contexto do autismo.

Outro ponto de convergência reside no papel das expectativas institucionais. Pesquisas de David Gillborn (2008) evidenciam que estudantes racializados frequentemente enfrentam baixas expectativas acadêmicas, o que impacta negativamente seu desempenho. Essa dinâmica é estruturalmente semelhante àquela observada no contexto do autismo, em que o diagnóstico pode desencadear a redução das exigências pedagógicas, conforme já discutido. Em ambos os casos, a desigualdade não decorre de incapacidade intrínseca, mas de um sistema que limita oportunidades de aprendizagem.

3.1 A MATERIALIZAÇÃO DA ISONOMIA DE APRENDIZADO, SOBRETUDO AOS ALUNOS AUTISTAS

O princípio da igualdade, previsto no art. 5º, caput, da Constituição Federal de 1988, não se restringe a um tratamento meramente uniforme entre os indivíduos. Para sua efetivação, o ordenamento jurídico prevê mecanismos de equiparação que consideram as particularidades de cada sujeito, especialmente diante de barreiras históricas e biopsicossociais. Nessa perspectiva, ao interpretar esse princípio, Tavares (2006) argumenta que tratar todos de forma idêntica pode desconsiderar desigualdades relevantes, tornando necessário o uso de tratamentos diferenciados para assegurar a própria isonomia.

Desse modo, surgem as chamadas “ações afirmativas”, definidas pelo mesmo doutrinador como políticas públicas ou privadas que tenham o intuito de compensar os séculos de discriminação a diversas raças ou segmentos, e legislações, a fim de garantir a paridade, para assegurar os direitos de modo mais equilibrado.

Nesse sentido, tanto o letramento racial quanto o letramento em autismo operam como mecanismos para se buscar essa isonomia. Eles não se restringem à aquisição de conhecimento, mas implicam uma postura crítica diante das estruturas sociais que produzem exclusão. Desse modo, inspiram-se em uma tradição crítica que tem em Paulo Freire um de seus principais expoentes, ao conceber a educação como prática de liberdade e conscientização.

Assim como o racismo estrutural não se manifesta apenas em atos individuais de injúria, mas na própria organização social que privilegia a branquitude, o capacitismo estrutural nas escolas manifesta-se na presunção de que existe apenas uma forma "correta" e "produtiva" de aprender.

Portanto, a analogia estrutural entre letramento racial e letramento em autismo permite demonstrar que a inclusão não pode ser pensada de forma isolada ou fragmentada. Ela requer uma abordagem mais crítica, interseccional e comprometida com a transformação das estruturas que produzem exclusão. Ao reconhecer que diferentes formas de opressão operam por mecanismos semelhantes, como a etiquetagem, a redução de expectativas e a negligência sistêmica, amplia-se a capacidade da escola de construir práticas verdadeiramente inclusivas.

Contudo, é fundamental reconhecer os limites dessa analogia. Embora o racismo esteja diretamente associado a fenômenos como a colonização, a escravidão e a hierarquização racial, e o capacitismo relacionado ao autismo tenha se desenvolvido a partir de uma lógica biomédica e normativadora da cognição e do comportamento, ambos se aproximam por trajetórias marcadas por exclusão, institucionalização e violação de direitos. No contexto brasileiro, essa dinâmica pode ser evidenciada pelo chamado “Holocausto Brasileiro”, expressão utilizada por Daniela Arbex para descrever as graves violações ocorridas no Hospital Colônia de Barbacena, onde milhares de pessoas, muitas sem diagnóstico de transtornos mentais, foram submetidas a condições desumanas. Tal episódio demonstra como a construção social da diferença pode legitimar práticas de desigualdade e exclusão (ARBEX, 2013).

Sob tal premissa, essa base analítica permite compreender que o letramento em autismo não se limita a uma dimensão teórica, mas se projeta como prática concreta de transformação no cotidiano acadêmico.

Esse aporte teórico revela que a imperceptibilidade do aluno com TEA não decorre de seu diagnóstico, mas de uma estrutura escolar que ignora suas formas de comunicação. A invisibilidade é a antítese da dignidade. Quando o professor não possui o letramento necessário, ele não enxerga o aluno; e sim um "desvio" da norma. O paralelo é nítido: enquanto o letramento racial retira o sujeito da invisibilidade histórica, esse instrumento no autismo retira o sujeito neurodivergente da invisibilidade pedagógica, garantindo-lhe o direito a uma "vida-qualidade" que não seja apenas biológica, mas social e intelectual.

3.2 A ESCOLA INCLUSIVA COMO FUNDAMENTO DA ISONOMIA ENTRE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) assegura um “sistema educacional inclusivo”. Sua interpretação jurídica e pedagógica revela uma ruptura definitiva com o modelo de para o modelo de inclusão plena, ou seja, de que a unidade escolar deva ser flexível às particularidades do aluno.

A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a dimensão aplicada do letramento no autismo em um contexto educacional, especialmente no que se refere aos procedimentos pedagógicos e às formas de mediação da aprendizagem.

Um dos maiores obstáculos à inclusão real é a hegemonia da comunicação verbal como única forma válida de expressão humana. O professor especializado, pautado pelo letramento em autismo, atua como um aliado na superação desse "lugar de fala" estritamente neurotípico. A validação de formas alternativas de comunicação, seja por meio de *Picture Exchange Communication System* (PECS), dispositivos de voz ou sinais, é o que permite ao autista exercer sua agência.

Especializar-se, sob esta ótica, significa desmistificar a ideia de que existe uma forma "correta" de comportamento humano. O docente capacitado reconhece que o comportamento de autorregulação e a comunicação não linear são expressões legítimas da identidade do aluno. Conforme o Decreto nº 12.686/2025, a escola deve adaptar-se ao aluno, e não o contrário (Brasil, 2025). Ao validar a voz do autista, o professor rompe com a "pedagogia do silenciamento" e estabelece uma relação de alteridade na qual a neurodivergência é respeitada em sua integridade.

A literatura de 2026, consolidada nos estudos de Vaillant (2026) sobre Políticas de Permanência e Êxito na Neurodiversidade, sugere que o letramento em autismo é o componente

essencial que transforma a escola de um mero local de "guarda" ou depósito de corpos para um autêntico local de "formação". Ao assegurar a "vida-qualidade", o professor qualificado cumpre o mandato constitucional de educar para a cidadania plena. Em última análise, combater a exclusão interna é garantir que o aluno com TEA deixe de ser um "objeto" passivo da política inclusiva para tornar-se o "sujeito" de sua própria história educativa.

A ausência desse requisito pode prejudicar o aluno com TEA a uma existência marginal dentro do sistema de ensino. O professor deve atuar como um "arquiteto de acessibilidade", utilizando o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para redesenhar as fronteiras do conhecimento. Essa função transcende a mera adaptação de tarefas; ela envolve o gerenciamento proativo de barreiras que impedem a apropriação do saber. Ao assumir esse papel, o responsável acadêmico deixa de transmitir conteúdos padronizados para se tornar um designer de experiências inclusivas, capazes de contemplar a variabilidade funcional inerente ao espectro.

Essa prática, fundamenta-se na premissa de que o planejamento deve ser flexível desde a sua concepção. Através dessa estrutura metodológica, o profissional da educação estabelece múltiplos pontos de entrada para o saber, garantindo que a comunicação e o engajamento não sejam privilégios de uma norma cognitiva, mas direitos acessíveis a todos. Nesse processo, as intervenções deixam de ser ajustes paliativos, realizados de forma isolada e reativa, para se tornarem elementos estruturantes da prática. Assim, ao projetar um ambiente que valoriza diferentes formas de expressão e percepção, a figura de referência em sala reconstrói o espaço escolar como um território de pertencimento, onde a singularidade do aluno com TEA é o ponto de partida para a inovação didática, e não um obstáculo ao progresso coletivo.

3.3 MECANISMOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A capacitação docente, quando fundamentada no letramento em autismo, encontra no Desenho Universal para Aprendizagem sua expressão prática mais robusta. O DUA não é apenas um conjunto de técnicas de adaptação, mas um Planejamento Neuroafirmativo, isto é, uma abordagem pedagógica estruturada que reconhece, valoriza e incorpora a diversidade neurocognitiva dos estudantes desde a concepção do ensino, organizando estratégias, recursos e avaliações de modo acessível. Segundo Taylor e Francis (2024), enquanto o modelo tradicional de educação especial espera que o aluno falhe para depois intervir, o planejamento

neuroafirmativo pressupõe a variabilidade neurológica como regra, antecipando as barreiras antes mesmo que o estudante entre no recinto escolar.

Essa *práxis* educacional exige que o profissional da educação compreenda que a informação não é processada de forma idêntica por todos os sistemas nervosos. A aplicação do pilar da Representação é a materialização do "letramento sensorial". Para muitos alunos com TEA, a instrução meramente verbal é volátil e processada com atraso (*delay*), tal como preceitua o inc. XIX do citado art. 28 da Lei n. 13.146/2015.

Qualificar-se via DUA significa entender que o suporte visual, como organizadores gráficos, legendas e o uso de pictogramas, não é um "facilitador", mas uma tecnologia de tradução. Ao oferecer a informação em múltiplos formatos (visual, tátil e auditivo), o professor respeita a singularidade do processamento sensorial atípico, garantindo que o conteúdo seja acessível em sua essência, sem ferir a "vida-qualidade" cognitiva do estudante.

No paradigma da "etiquetagem social", o hiperfoco do aluno com TEA é frequentemente lido como uma "obsessão" ou uma distração a ser eliminada para que ele se concentre no currículo padrão. Em contraste, o letramento em autismo propõe a valorização da identidade autista. Sob a lente do DUA, o hiperfoco é ressignificado como uma poderosa ponte pedagógica.

A literatura de 2025 (MDPI) reforça que o engajamento de estudantes neurodivergentes aumenta significativamente quando o educador utiliza os interesses específicos do aluno como ponto de partida para conceitos complexos (Oswal, *et al.*, 2025).

· Exemplo Prático: Se um aluno possui hiperfoco em sistemas ferroviários, o professor letrado utiliza essa temática para ensinar física (velocidade), história (revolução industrial) ou matemática.

Essa prática ajuda a minimizar o capacitismo estrutural ao validar o que o aluno ama, em vez de patologizá-lo. O engajamento deixa de ser uma imposição e passa a ser uma conexão, transformando o "objeto" da inclusão em um sujeito desejante de sua própria história educativa (Vaillant, 2026).

Por fim, essa abordagem pedagógica não pode ser dissociada da dimensão sensorial, que constitui um dos elementos centrais para a compreensão e efetivação da inclusão de estudantes com TEA.

3.4 O DEVER INSTITUCIONAL DE ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Com o intuito de confrontar essa padronização excludente no sistema educacional, o constituinte previu, no art. 206, inciso I da Lei Maior *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*, além da *garantia do padrão de qualidade*, que está estabelecida no inc. VII do mesmo dispositivo. Nos mesmos moldes, o art. 3º, inc. IV, alínea *a*) da Lei n. 12.764/2012 assegura, dentro outros direitos da pessoa com espectro autista, o direito à educação.

A fim de materializar esse acesso, com a isonomia assegurada nos direitos fundamentais, e especificada no âmbito do ensino, o art. 28 da Lei n. 13.146/2015 prevê um atendimento educacional especializado, com diversas ações inclusivas, destacando-se a disponibilização de profissionais de apoio e a promoção da acessibilidade plena, inclusive comunicação alternativa, essencial para o autismo.

Deste modo, a capacitação em letramento é essencial, sobretudo para desconstruir os comportamentos pré-constituídos ou de pré-julgamento, os quais prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, sobretudo no ambiente escolar

Nesse quesito, é importante que o professor tenha conhecimento que o discente com TEA sente o ambiente de uma forma completamente diferente de um aluno “típico”, os sons são amplificados, pois grande número de autistas tem hipersensibilidade auditiva, é um distúrbio onde sons cotidianos de intensidade moderada são percebidos como extremamente altos, desconfortáveis ou dolorosos. Pode causar dor física, irritabilidade, ansiedade e isolamento social, sendo comumente associada à hiperacusia (intolerância ao volume), misofonia (aversão a sons repetitivos) ou fonofobia.

Além disso, a hipersensibilidade pode se manifestar à temperatura do ambiente, alguns autistas sentem mais frio ou mais calor dificultando a regulação da temperatura corporal e isso pode ser um fator intenso para a manifestação de crises e a impossibilidade de se controlar na sala de aula.

Por essa razão, é essencial que o sistema educacional proporcione salas de aula adaptadas para que dessa forma o ambiente escolar não passe a ser mais um grande obstáculo para o aluno com TEA, mas sim um local acolhedor que incentive o indivíduo a querer ir para a escola e conseguir interagir e aproveitar essa fase que reflete em toda a vida de um indivíduo, assegurando a isonomia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, verifica-se que a efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ainda enfrenta entraves significativos que ultrapassam o plano normativo e alcançam a realidade concreta das instituições escolares. Nesse contexto, o letramento neuroafirmativo desponta como um caminho promissor para a superação da lógica reducionista da etiquetagem diagnóstica, ao promover uma compreensão mais ampla das singularidades do sujeito autista. Ao promover a formação qualificada de profissionais da educação e a reestruturação das práticas pedagógicas, torna-se possível construir um ambiente escolar mais sensível, acessível e comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, assegurando, assim, não apenas o acesso à educação, mas a plena realização de seus direitos e de sua cidadania.

Observa-se que a trajetória do direito à educação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil revela avanços significativos no plano normativo e conceitual, especialmente com a adoção de uma perspectiva inclusiva e alinhada à dignidade da pessoa humana. Contudo, persistem desafios estruturais que comprometem a efetividade desse direito, notadamente a insuficiente formação dos profissionais da educação, a inadequação das práticas pedagógicas e a ausência de suporte especializado qualificado. A transição para um paradigma neuroafirmativo, centrado na identificação das necessidades de apoio e não na rotulação diagnóstica, demonstra-se essencial para a superação de práticas excludentes. Assim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas o acesso formal à escola, mas a implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas, capazes de assegurar a participação plena, o desenvolvimento integral e a concretização da cidadania dos estudantes autistas.

A análise do letramento em autismo, especialmente em analogia com o letramento racial, evidencia que a inclusão educacional demanda uma ruptura profunda com estruturas históricas de produção da exclusão, baseadas na invisibilização, na redução de expectativas e na padronização dos modos de aprender. Ao incorporar uma perspectiva crítica, interseccional e neuroafirmativa, o letramento em autismo consolida-se como instrumento teórico e prático capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço efetivamente acessível e responsivo às singularidades dos estudantes. Nesse contexto, a especialização docente, aliada ao uso de ferramentas como o Desenho Universal para Aprendizagem, revela-se indispensável para superar a inclusão meramente formal e promover a participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Assim, a educação deixa de ser um mecanismo

de adaptação do indivíduo à norma e passa a constituir-se como prática emancipatória, comprometida com a dignidade, a diversidade e a construção de uma cidadania substantiva.

Diante de todo o exposto, impõe-se reconhecer que a consolidação de uma escola verdadeiramente equitativa depende da adoção de uma perspectiva capaz de reconfigurar práticas, saberes e estruturas institucionais, deslocando o foco da limitação para o potencial humano. Nesse cenário, o domínio crítico acerca da neurodiversidade emerge como elemento estruturante para a garantia de prerrogativas constitucionais, ao viabilizar respostas pedagógicas sensíveis, éticas e tecnicamente qualificadas. Trata-se de um instrumento indispensável para romper com dinâmicas históricas de marginalização, assegurando não apenas o acesso formal ao ensino, mas a participação substancial nos processos de aprendizagem e na vida social. Assim, ao promover reconhecimento, autonomia e pertencimento, essa abordagem afirma-se como condição necessária para a efetivação da dignidade e para a concretização de uma cidadania plena, na qual o indivíduo deixa de ocupar uma posição periférica e passa a atuar como sujeito de direitos em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Washington, DC: APA Publishing, 2022.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ASHBURNER, Jill; ZIVIANI, Jenny; RODGER, Sylvia. **Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder**. American Journal of Occupational Therapy, v. 62, n. 5, p. 564–573, 2008.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Regulamenta o apoio especializado à pessoa com deficiência no contexto educacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GILLBORN, David. **Racism and education**: Coincidence or conspiracy?. Routledge, 2008.

ROBERTS, Dorothy. **Invenção fatal**: como a ciência, a política e as grandes empresas recriam a raça no século XXI . New Press/ORIM, 2011.

Jl, Yue *et al.* Sensory processing atypicalities and social responsiveness in autism spectrum disorder: the mediation of executive function. **Frontiers in Psychiatry**, v.16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1696983>

OSWAL, Nidhi *et al.* A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. **Education Sciences**, v. 15, n. 5, p. 518, 2025.

NAVAS-BONILLA, Carmen del Rosario *et al.* Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. In: **Frontiers in Education**. Frontiers Media SA, 2025. p. 1527851. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1189080>

PEREZ FILHO, Augusto Martinez *et al.* COVID-19 E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS PODERES DO CURADOR NA DECISÃO SOBRE TRATAMENTOS EXPERIMENTAIS. Revista Juridica, [S.l.], v. 2, n. 64, p. 442 - 461, ago. 2021. ISSN 0103-3506. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5044> . Acesso em: 22 abr. 2026. doi: <https://dx.doi.org/10.26668/revistajur.2316-753X.v2i64.5044> .

PETERSSON-BLOOM, L.; LEIFLER, E.; HOLMQVIST, M. The use of professional development to enhance education of students with autism: a systematic review. **Education Sciences**, v. 13, n. 9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090966>

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SERAFIM, Paula Maria Resende Vieira; FERNANDES, Aline Ouriques Freire. Aborto e Microcefalia: Análise Constitucional e Gestão de Conflitos pelo Judiciário. **Revista de Direito e Gestão de Conflitos**, v. 2, n. 1, p. 40–62, 2024. Disponível em: <https://revistadgc.org/index.php/rdgc/article/view/23>. Acesso em: 13 abr. 2026.

TAVARES, André Ramos, **Curso de Direito Constitucional**, 4ed,- São Paulo, Saraiva, 2006.

VAILLANT, Rosângela Gomes. Neurodiversidade no contexto escolar: caminhos para a inclusão após a identificação do autismo. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 17, n. 57, p. e12385, 2026.

Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12385>. Acesso em: 13 abr. 2026. DOI: [10.56238/levv17n57-097](https://doi.org/10.56238/levv17n57-097)

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)**. Geneva: WHO, 2019.