

AUTISMO NO BRASIL: SOMOS UM PAÍS INCLUSIVO?

AUTISM IN BRAZIL: ARE WE AN INCLUSIVE COUNTRY?

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹

RESUMO

Este artigo examina criticamente o lugar do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas políticas e práticas inclusivas brasileiras, problematizando a distância entre os avanços normativos e a realidade social. Com base em revisão teórica e análise documental, evidencia-se que, apesar da existência de marcos legais relevantes e de um discurso oficial em defesa da inclusão, persiste a hegemonia de concepções patologizantes e capacitistas que reforçam estigmas e limitam a participação plena de pessoas autistas na educação e na sociedade. O estudo sustenta que o Brasil não pode ser considerado um país inclusivo enquanto a inclusão permanecer restrita a narrativas institucionais e à inserção formal de sujeitos em espaços que não se transformam estruturalmente. Defende-se, portanto, a necessidade de uma ruptura paradigmática que articule políticas públicas intersetoriais, formação docente crítica e reconhecimento da neurodiversidade como princípio ético e político para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Palavras-chave: *Autismo; Inclusão; Estigma; Neurodiversidade.*

38

ABSTRACT

This article critically examines the place of Autism Spectrum Disorder (ASD) within Brazilian inclusion policies and practices, highlighting the gap between normative advances and social reality. Based on theoretical review and documentary analysis, it is shown that, despite relevant legal frameworks and an official discourse in favor of inclusion, pathologizing and ableist conceptions remain hegemonic, reinforcing stigma and restricting the full participation of autistic people in education and society. The study argues that Brazil cannot be considered an inclusive country as long as inclusion remains confined to institutional narratives and the mere formal insertion of individuals into spaces that fail to undergo structural transformation. It therefore advocates for a paradigmatic rupture that articulates intersectoral public policies, critical teacher training, and the recognition of neurodiversity as an ethical and political principle for building a truly democratic and just society.

Keywords: *Autism; Inclusion; Stigma; Neurodiversity.*

¹ Pesquisador sobre autismo e migração no Programa de educação e saúde na infância e adolescência na Universidade Federal de São Paulo UNIFESP com apoio financeiro da CAPES. Doutorado em Ciências da Educação – Absolute Christian University (ACU), Estados Unidos. douglas.pestana@unifesp.br

1. INTRODUÇÃO

Existe um ideal inclusivo esbarra em práticas pedagógicas obsoletas, que perpetuam uma visão deficitária acerca da capacidade

Santos (2024)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ocupado lugar central nos debates contemporâneos sobre políticas públicas de inclusão no Brasil. Estima-se que cerca de 2,4 milhões de brasileiros sejam autistas, configurando a segunda maior demanda da Educação Especial (INEP, 2022).

Não obstante, persistem desafios relacionados à estigmatização, medicalização excessiva e dificuldade de implementação de práticas educacionais efetivamente inclusivas. O movimento da neurodiversidade, que concebe o autismo como uma forma legítima de ser e não uma patologia a ser corrigida (Kapp et al., 2013), tensiona a hegemonia do modelo biomédico tradicionalmente adotado no país.

Pensar o futuro do Brasil exige assumir um compromisso ético e político com as gerações que o constituem: crianças, adolescentes e jovens que vivenciam cotidianamente os efeitos das desigualdades estruturais. Como observa Candau (2022), a educação não pode ser entendida apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas, sobretudo, como um campo de disputa pela produção de subjetividades e pela garantia de direitos. A pandemia da covid-19 não criou, mas intensificou as desigualdades, especialmente ao aprofundar a evasão escolar e o fracasso educacional entre os segmentos mais vulnerabilizados (UNESCO, 2021).

Nesse contexto, a defesa da educação inclusiva emerge como uma exigência inadiável. Não se trata apenas de um ideal ético, mas de um compromisso político com a promoção da justiça social. Segundo Skliar (2003), a inclusão verdadeira não consiste em simplesmente admitir o “outro” no espaço escolar, mas em transformar as condições desse espaço, desconstruindo práticas e concepções historicamente excludentes. Contudo, essa agenda de

luta encontra-se permeada por múltiplos entraves, que vão desde barreiras arquitetônicas até obstáculos simbólicos, como o preconceito e a negação da alteridade (Sasaki, 2003).

A pergunta que se impõe é: como garantir que crianças e jovens tenham acesso pleno ao direito à educação? Essa indagação é especialmente urgente quando se constata que a educação brasileira, embora amparada por um robusto aparato legal, ainda não conseguiu reverter as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. Conforme aponta Diniz (2012), a deficiência e as demais diferenças precisam ser concebidas como parte da diversidade humana, e não como anomalias que justifiquem processos de segregação.

A concepção de educação inclusiva que se afirma neste debate é aquela que entende a escola como um espaço de produção de sujeitos críticos, autônomos e solidários. Conforme Freire (1996), a educação emancipadora deve ter como horizonte a superação das injustiças e a transformação social, rejeitando toda forma de opressão ou exclusão. Assim, fortalecer políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar, é uma exigência incontornável.

Embora o Brasil tenha avançado em diversas frentes na promoção da inclusão social, os desafios que persistem são significativos. De fato, conforme relatório da ONU (2020), o país figura entre aqueles que mais progrediram na institucionalização de políticas inclusivas, mas ainda enfrenta resistências no que tange à efetiva garantia de direitos e oportunidades para todos. A inclusão social e educacional permanece, portanto, como um processo inacabado, marcado por tensões, ambiguidades e retrocessos (Silva; Nuernberg, 2019).

Entre os avanços, é imprescindível mencionar políticas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência e o programa Bolsa Família, que representam conquistas importantes na promoção da equidade social. Segundo Fleury (2014), essas iniciativas são fundamentais para ampliar o acesso a direitos e para enfrentar as desigualdades estruturais que historicamente marginalizaram amplos setores da população.

No campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) expressa um esforço significativo na construção de uma

escola democrática e plural. Esta política consagra o princípio de que todos os alunos devem ser acolhidos em classes comuns, com adaptações pedagógicas e apoio especializado quando necessário, evitando-se processos segregacionistas (Mantoan, 2006).

Além disso, o marco legal brasileiro, especialmente a Constituição Federal de 1988, estabelece a obrigatoriedade do Estado em garantir direitos básicos a todas as pessoas, independentemente de sua origem, opinião política, crença religiosa, classe social ou cor. Como destaca Sarlet (2007), a dignidade da pessoa humana constitui o núcleo axiológico do Estado Democrático de Direito, devendo orientar todas as políticas públicas.

Todavia, os desafios que permanecem são inúmeros e complexos. A desigualdade social, racial e de gênero ainda configura um obstáculo à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme Pochmann (2021), o Brasil continua a ser um dos países mais desiguais do mundo, e essa desigualdade se manifesta de forma contundente nos indicadores educacionais, como taxas de analfabetismo, evasão escolar e desigualdades regionais.

O racismo estrutural, por sua vez, define as trajetórias escolares de milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas, submetidos a processos de exclusão e estigmatização. Conforme Silva (2018), combater o racismo não pode ser visto como um apêndice das políticas educacionais, mas como um eixo central, que exige ações afirmativas, formação crítica de professores e revisão dos currículos escolares.

A acessibilidade também continua sendo um desafio em diversas áreas, especialmente na educação. De acordo com Sasaki (2003), garantir acessibilidade significa não apenas eliminar barreiras físicas, mas também promover mudanças atitudinais e pedagógicas que acolham as diferenças e respeitem a singularidade de cada estudante.

Outro aspecto fundamental é a participação social na formulação e no monitoramento das políticas públicas. Segundo Santos (2006), a democracia participativa é condição indispensável para que as políticas de inclusão se tornem efetivas e para que as desigualdades sejam enfrentadas com seriedade e compromisso. Sem a escuta ativa dos sujeitos

historicamente excluídos, qualquer política tende a reproduzir as assimetrias que pretende combater.

A inclusão não pode ser reduzida a uma política setorial, mas deve ser assumida como um princípio transversal que oriente todas as ações do Estado e da sociedade. Como defende Diniz (2012), é necessário deslocar o olhar sobre a deficiência e outras diferenças do campo biomédico para o campo dos direitos humanos, reconhecendo que as barreiras são sociais e não intrínsecas às pessoas.

Nesse sentido, fortalecer a formação docente é imprescindível. Segundo Mantoan (2006), professores e professoras precisam estar preparados para acolher a diversidade e promover práticas pedagógicas inclusivas, evitando que a ausência de formação crítica reproduza práticas excludentes, mesmo em ambientes que se autodeclaram inclusivos.

Também é necessário revisar os processos avaliativos nas escolas, frequentemente pautados por parâmetros homogêneos que ignoram as especificidades dos estudantes. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser concebida como um processo formativo, que respeite o ritmo e as potencialidades de cada aluno, e não como um mecanismo de exclusão.

As tecnologias digitais podem desempenhar um papel relevante na promoção da inclusão, desde que orientadas por princípios pedagógicos críticos e inclusivos. Contudo, como alerta Castells (2013), a exclusão digital permanece uma barreira expressiva, especialmente para estudantes das periferias urbanas e das zonas rurais, que enfrentam dificuldades de acesso e de letramento digital.

O futuro que desejamos para o Brasil passa, necessariamente, pela consolidação de uma cultura democrática que valorize a diferença como princípio e não como obstáculo. Como afirma Candau (2022), a convivência com a diversidade é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, que reconheça todas as formas de existência como dignas de respeito.

A escola, enquanto instituição social central, deve ser o espaço privilegiado dessa transformação. Conforme Freire (1996), educar é um ato político, que implica escolhas éticas

e compromissos com a emancipação dos sujeitos. Mais do que transmitir conteúdos, a escola deve educar para a cidadania, para a solidariedade e para a convivência ética.

A inclusão, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de reflexão, desconstrução de preconceitos e reinvenção de práticas. Como bem coloca Mantoan (2006), a escola inclusiva não é uma utopia inatingível, mas uma construção permanente, que demanda coragem, compromisso e sensibilidade.

Assim, diante dos avanços e dos desafios que se colocam, resta-nos uma indagação que deve guiar nossas reflexões e ações: *que futuro nós queremos para o Brasil?* Um futuro que perpetue exclusões mascaradas por discursos vazios ou um futuro pautado na justiça, na equidade e no reconhecimento pleno das diferenças? A resposta a essa pergunta não cabe apenas aos governantes, mas a cada um de nós, enquanto sociedade comprometida com a dignidade humana e com uma democracia efetivamente inclusiva.

2. RECONHECENDO UMA AMBIGUIDADE NA INQUIETAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 já assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado, princípio reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que garante a obrigatoriedade de oferta de condições de acessibilidade e proíbe qualquer forma de discriminação contra estudantes com deficiência. Apesar da robustez do aparato legal, a pergunta que se impõe é se o Brasil pode ser considerado, de fato, um país inclusivo no âmbito da escola pública. Essa questão exige uma análise crítica que considere tanto os avanços conquistados quanto os desafios persistentes.

Do ponto de vista teórico, a educação inclusiva significa mais do que a presença física de alunos com deficiência em classes regulares; trata-se de um paradigma que propõe a transformação da escola para que se torne um espaço efetivamente democrático, capaz de acolher a diversidade em todas as suas dimensões. Para Paulo Freire (1996), educar é um ato político e ético, implicando compromissos com a emancipação e a superação das injustiças sociais. Maria Teresa Mantoan (2006; 2021) reforça que a inclusão não pode ser vista como

uma concessão, mas como a reconstrução das práticas escolares a partir da diversidade, exigindo currículos flexíveis, metodologias diferenciadas e uma avaliação formativa que reconheça os ritmos de cada estudante. Carlos Skliar (2003) destaca que a verdadeira inclusão só é possível quando se desconstrói o olhar deficitário que ainda marca as práticas pedagógicas, substituindo-o por uma valorização da diferença como constitutiva da experiência humana. Débora Diniz (2012), por sua vez, adverte que a deficiência deve ser concebida não como anomalia, mas como parte da diversidade humana, o que implica deslocar o olhar biomédico para o campo dos direitos.

No plano empírico, o Brasil tem alcançado avanços relevantes. Os dados do Censo Escolar revelam que, entre 2009 e 2023, o percentual de estudantes da educação especial matriculados em classes comuns passou de 60,5% para 91,3%, o que corresponde a mais de 1,8 milhão de matrículas (INEP, 2023). Esse crescimento expressa o esforço institucional em cumprir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, e a adesão do país a compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Também é inegável que a legislação brasileira avançou na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando, por exemplo, o direito a atendimento educacional especializado e ao uso de tecnologias assistivas. Há ainda um reconhecimento crescente de que a educação inclusiva não se limita à deficiência, mas deve contemplar a diversidade étnico-racial, social, cultural e de gênero, o que reforça a centralidade do tema na luta por justiça social (Candau, 2022).

Entretanto, os desafios permanecem expressivos e revelam que a inclusão ainda está distante de ser efetivada em todas as escolas públicas. A falta de infraestrutura adequada é um dos principais entraves: em 2023, uma em cada quatro escolas não possuía recursos básicos de acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados, piso tátil ou sinalização sonora (INEP, 2023). Além disso, a formação docente continua insuficiente. Embora a legislação preveja capacitação específica, apenas 6,1% dos professores da educação básica possuíam, em 2023, formação continuada de pelo menos 80 horas em educação especial (INEP, 2023). Tal carência contribui para a insegurança pedagógica e para a reprodução de práticas excludentes,

como apontam Mantoan e Lanuti (2022). Soma-se a isso a persistência do preconceito e da discriminação, ainda presentes nas relações escolares, como observa Skliar (2003), que identifica no capacitismo e no racismo estrutural obstáculos centrais à consolidação da inclusão. Essa realidade demonstra que, embora o Brasil tenha avançado, a escola pública ainda reproduz desigualdades sociais, raciais e culturais (Silva, 2018; Pochmann, 2021).

Nesse contexto, a inclusão não pode ser reduzida a um dispositivo legal ou a um índice de matrícula, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação institucional, pedagógica e cultural. Para Freire (1996), uma educação verdadeiramente inclusiva é aquela que rompe com as práticas opressoras e reconhece cada estudante como sujeito histórico. Skliar (2003) acrescenta que o desafio não é apenas admitir o outro na escola, mas reconstruir as condições desse espaço para que a diferença seja vivida com dignidade. Mantoan (2021) lembra que a escola inclusiva não é uma utopia distante, mas uma construção permanente, que exige coragem e compromisso ético. Diniz (2012) reforça que o enfrentamento da exclusão passa pela desconstrução do estigma e pela afirmação da diversidade como valor democrático.

Portanto, responder em uma simples resposta se o Brasil é um país inclusivo no âmbito da escola pública implica reconhecer uma ambiguidade. De um lado, há progressos inegáveis em termos legislativos, institucionais e numéricos; de outro, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e simbólicas que limitam a efetivação da inclusão. Não se pode afirmar que o Brasil seja ainda um país plenamente inclusivo, mas tampouco se pode negar os avanços que o aproximam desse ideal. A tarefa que se impõe é fortalecer investimentos em infraestrutura acessível, ampliar a formação crítica de professores, combater o preconceito e envolver famílias e comunidades no processo. A escola pública só será inclusiva quando a diversidade deixar de ser tolerada como exceção e passar a ser reconhecida como fundamento de uma educação democrática, justa e transformadora.

2.1 O ESTIGMA COMO BARREIRA À INCLUSÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O estigma, no contexto da inclusão educacional, pode ser compreendido como um processo social e simbólico que desvaloriza e marginaliza sujeitos cujas características são

percebidas como desviantes ou inferiores em relação a uma norma socialmente construída (Goffman, 1981). Ele se configura como uma marca identitária depreciativa que, ao reduzir a pessoa a uma diferença considerada negativa, legitima práticas de discriminação e exclusão (Link; Phelan, 2001). No caso específico das pessoas com deficiência e, mais recentemente, das pessoas autistas, o estigma é amplamente alimentado por discursos biomédicos e educacionais que, ao enfatizarem o déficit e a anormalidade, cristalizam imagens sociais pejorativas que impactam negativamente o acesso a direitos e a participação plena na vida escolar e comunitária (Ortega, 2009).

No campo da educação, o estigma atua como uma barreira invisível, mas profundamente enraizada, que impede a construção de práticas pedagógicas genuinamente inclusivas. Ele se manifesta não apenas em atitudes discriminatórias explícitas, mas também em práticas institucionais que silenciam, invisibilizam ou tutelam sujeitos marcados pela diferença, naturalizando sua exclusão sob a aparência de neutralidade ou meritocracia (Miskolci, 2003). Assim, a escolha de abordar o estigma como categoria central neste debate se justifica pela sua potência explicativa: é impossível compreender os limites e as possibilidades da inclusão escolar sem considerar os processos estigmatizantes que conformam as relações sociais e institucionais, produzindo desigualdades e interditando experiências de pertencimento.

Falar sobre o estigma é, portanto, uma escolha política e epistemológica que visa desvelar as estruturas simbólicas que sustentam a exclusão e propor deslocamentos paradigmáticos no modo como concebemos a diferença. Como sublinha Skliar (2003), a diferença não é um desvio a ser corrigido, mas uma condição constitutiva da experiência humana e um imperativo ético para a construção de sociedades mais justas e democráticas. O enfrentamento do estigma, neste sentido, é condição indispensável para que a inclusão se realize não como mera formalidade legal, mas como prática pedagógica transformadora, capaz de promover o reconhecimento, a participação e a dignidade de todas as pessoas, especialmente das mais vulnerabilizadas.

A construção de uma sociedade inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade humana, esbarra frequentemente em um obstáculo silencioso e estrutural, como diria Santos e Guedes (2025) esse silêncio assume um caráter multifacetado: o estigma. Na perspectiva de Goffman (1981), o estigma consiste na “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p. 2), sendo a marca depreciativa que define negativamente determinadas identidades e reforça a cisão entre o normal e o patológico. No campo da inclusão escolar, especialmente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o estigma opera como uma força insidiosa que dificulta a efetivação dos direitos educacionais e perpetua práticas de exclusão simbólica.

O modelo médico, ainda hegemônico na produção científica e nas práticas educacionais brasileiras sobre o autismo, reforça visões deficitárias e patologizantes, que associam o TEA a um conjunto de limitações a serem corrigidas ou mitigadas (Araújo; Silva; Zanon, 2023). Esse enquadramento biomédico alimenta o estigma, promovendo uma concepção reducionista da pessoa autista como incapaz, inapta para as dinâmicas escolares e sociais, e, portanto, passível de segregação.

Em contraponto a essa lógica, o movimento da neurodiversidade emerge como uma proposta epistemológica e política que reivindica o reconhecimento das particularidades neurológicas como parte da constituição identitária dos sujeitos, recusando o enquadramento patologizante (Kapp et al., 2013). A neurodiversidade afirma que não se trata de “curar” ou “normalizar” pessoas autistas, mas de construir ambientes sociais e escolares capazes de acolher e valorizar diferentes formas de ser, pensar e aprender (Ortega, 2009).

Todavia, como bem observa Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), no contexto brasileiro, as pesquisas sobre TEA ainda majoritariamente se inscrevem no modelo médico, o que contribui para a manutenção do estigma e de práticas excludentes. A predominância de pesquisas que abordam o autismo sob a ótica do déficit, e não da diferença, limita a construção de práticas pedagógicas inclusivas e dificulta o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos autistas.

O estigma, nesse cenário, não se restringe ao campo das representações, mas materializa-se em práticas institucionais que dificultam o acesso e a permanência de estudantes autistas na escola regular. Como destacam Gillespie-Lynch et al. (2017), a ausência de participação ativa de pessoas com TEA na formulação de pesquisas e políticas públicas contribui para a reprodução de estereótipos e para a invisibilização das demandas e das experiências dessa população.

No âmbito escolar, o estigma se manifesta em múltiplas dimensões: desde a resistência de docentes em acolher estudantes com TEA até a recusa em promover adaptações pedagógicas que respeitem suas singularidades. Fernandes e Li (2006) ressaltam que o medo do desconhecido e as crenças errôneas são os principais vetores da estigmatização no campo das deficiências e dos transtornos mentais, fenômeno que se intensifica na ausência de formação adequada dos profissionais da educação.

Importante destacar que o estigma associado ao TEA é reforçado por representações midiáticas distorcidas, que frequentemente retratam a pessoa autista sob uma ótica caricatural, ora como gênio incompreendido, ora como incapaz de estabelecer relações sociais (Obeid *et al.*, 2015). Tal reducionismo compromete o reconhecimento da heterogeneidade existente entre as pessoas autistas, apagando suas subjetividades e potencialidades.

Nesse contexto, o paradigma da neurodiversidade propõe uma inflexão fundamental: deslocar o foco do déficit para a singularidade, reconhecendo que a diferença não é um obstáculo à inclusão, mas sua razão de ser (Singer, 2017). Contudo, como advertem Silva, Gesser e Nuernberg (2019), essa perspectiva ainda enfrenta resistências, tanto no campo acadêmico quanto nas práticas sociais, sendo muitas vezes acusada de “romantizar” o autismo e de desconsiderar as dificuldades enfrentadas por sujeitos com maiores níveis de comprometimento.

O estigma, portanto, atua como uma barreira simbólica e material à efetivação da inclusão, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças neurológicas. Como destacam Feldman e Crandall (2007), o estigma em relação aos transtornos mentais está intrinsecamente associado à rejeição social, à discriminação e à

produção de identidades deterioradas, que dificultam o reconhecimento da plena cidadania dos sujeitos.

No campo educacional, o estigma se articula com práticas avaliativas e curriculares que normatizam comportamentos e performances, punindo a diferença e premiando a conformidade. Miskolci (2003) analisa como o processo histórico de normalização produziu padrões de comportamento, aprendizagem e socialização que marginalizam aqueles que não se ajustam às expectativas escolares hegemônicas.

A superação do estigma requer, portanto, uma mudança paradigmática que envolva a formação docente, a revisão das políticas educacionais e a promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Como afirmam Gillespie-Lynch *et al.* (2015), experiências formativas que promovem o contato direto com pessoas autistas e que desconstruem concepções equivocadas sobre o TEA podem reduzir significativamente o estigma e promover uma cultura escolar mais inclusiva.

No Brasil, embora existam políticas públicas que normatizam a inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), sua efetividade é limitada pela ausência de formação específica e pelo predomínio de uma cultura escolar que ainda concebe a deficiência como déficit (Mantoan, 2006). Assim, o estigma continua a operar como um dos principais entraves à concretização de práticas inclusivas.

É fundamental, nesse sentido, reconhecer que a inclusão não é um dado, mas um processo permanente que exige vigilância crítica e compromisso ético. Como bem sintetiza Diniz (2012), a deficiência e as diferenças devem ser compreendidas como dimensões constitutivas da diversidade humana, cuja presença enriquece o tecido social e educativo.

O combate ao estigma, portanto, passa pela promoção de uma cultura escolar que valorize a pluralidade e que rejeite concepções normativas de normalidade. Isso implica rever concepções pedagógicas, reorganizar espaços e tempos escolares e construir relações pautadas no respeito à diferença (Skliar, 2003).

A escuta das pessoas autistas e de seus familiares é condição indispensável para a desconstrução de práticas estigmatizantes e para a construção de políticas públicas mais sensíveis às demandas da neurodiversidade (Gillespie-Lynch *et al.*, 2017). Trata-se de romper com a lógica tutelar e paternalista que historicamente orientou as políticas de deficiência, abrindo espaço para a agência política dos sujeitos autistas.

É válido lembrar que, o estigma é uma construção social e histórica, moldada por concepções culturais, normativas e institucionais que definem quem é incluído e quem é excluído do espaço escolar e social (Siqueira; Cardoso, 2011). Superá-lo requer um esforço coletivo e intersetorial, que envolva políticas públicas, práticas pedagógicas e uma cultura democrática que reconheça a diferença como um valor e não como um desvio.

Assim, mais do que uma luta contra o preconceito, o enfrentamento ao estigma é uma luta pela construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, na qual todas as formas de existência humana sejam reconhecidas e valorizadas em sua dignidade e singularidade. Este é, afinal, o desafio ético e político que se impõe a todos que defendem uma educação efetivamente inclusiva.

3. O PARADIGMA DA INCLUSÃO BRASILEIRA: RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

A emergência do paradigma da inclusão no Brasil representa uma ruptura paradigmática profunda no campo educacional, marcada pela substituição progressiva do modelo da integração, predominante até o final do século XX, por uma concepção mais ampla e radical de educação para todos. Conforme argumentam Carvalho e Bach Junior (2025), a noção de paradigma, tal como elaborada por Kuhn (1987), implica um conjunto coerente de práticas, valores e pressupostos que regulam o fazer de uma comunidade científica ou institucional, sendo, no entanto, passível de rupturas e de transformação por outro sistema de práticas. Nesse sentido, a transição do paradigma da integração para o da inclusão caracteriza-se por uma modificação não apenas normativa, mas sobretudo epistemológica e ética.

A integração, enquanto proposta hegemônica nas décadas de 1960 a 1990, assentava-se fundamentalmente no modelo médico da deficiência, concebendo a pessoa com deficiência como portadora de limitações intrínsecas, que deveriam ser superadas ou compensadas para que pudesse se adequar aos ambientes comuns, inclusive o escolar (Mantoan; Lanuti, 2022). Esse modelo, como se sabe, reforçava práticas segregacionistas e estigmatizantes, uma vez que o ingresso na escola comum dependia da avaliação das “condições favoráveis” do estudante, muitas vezes traduzidas em termos de capacidade de adaptação ao currículo e aos métodos pedagógicos já estabelecidos.

Em contrapartida, o paradigma da inclusão, que ganha força no Brasil a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), fundamenta-se no modelo social da deficiência. Esse modelo desloca o locus da deficiência do sujeito para o contexto, enfatizando que são as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2009). Assim, a deficiência passa a ser concebida como um fenômeno relacional, decorrente da interação entre características individuais e obstáculos ambientais e sociais.

Esse deslocamento epistemológico implica uma transformação radical na maneira como se concebem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A escola deixa de ser entendida como uma instância que define padrões de normalidade a serem alcançados, e passa a ser provocada a (re)estruturar-se para acolher a diversidade como princípio constitutivo e não como exceção ou problema a ser gerido (Mantoan, 2021). Como bem sintetizam Mantoan e Lanuti (2022), o paradigma da inclusão exige que as escolas abandonem a lógica do ajustamento do aluno à escola, para assumir a tarefa ética de transformar-se, modificando currículos, práticas pedagógicas e ambientes para garantir a participação e a aprendizagem de todos.

Entretanto, essa transformação não se dá sem tensões e resistências. Como observa Bezerra (2017), a implementação da educação inclusiva no Brasil tem produzido o fenômeno que ele denomina de “excluídos de dentro”: alunos que, embora formalmente incluídos na

escola regular, permanecem segregados, invisibilizados ou submetidos a práticas escolares que pouco dialogam com suas singularidades e necessidades. Tal fenômeno, longe de ser um desvio ou uma exceção, revela as limitações estruturais do sistema educacional brasileiro em realizar a inclusão como um processo efetivo e não meramente normativo.

A crítica de Bezerra (2020) aponta para uma importante tensão que atravessa o paradigma da inclusão: sua instrumentalização como dispositivo de legitimação de um sistema educacional que, ao mesmo tempo em que proclama a igualdade de oportunidades, mantém práticas profundamente excludentes e seletivas. Nesse sentido, a educação inclusiva corre o risco de ser cooptada pelo discurso da igualdade formal, sem que se concretizem as condições materiais, pedagógicas e políticas para que essa igualdade se efetive de fato.

O paradigma da inclusão demanda, portanto, uma revisão profunda das concepções de ensino e de aprendizagem. Conforme propõem Mantoan e Lanuti (2022), a aprendizagem não pode mais ser concebida como um processo linear, homogêneo e padronizado, mas como uma experiência singular, situada e relacional, marcada pela complexidade dos modos de ser e de aprender dos sujeitos. Essa concepção se aproxima da crítica formulada por Morin (2006), ao defender a necessidade de uma reforma do pensamento, que rompa com a lógica fragmentária e reducionista da modernidade e reconheça a complexidade e a interdependência dos fenômenos educativos.

Nessa direção, Moraes (1997) destaca que a superação do paradigma da modernidade, baseado na segmentarização dos saberes e na hierarquização das inteligências, é condição indispensável para a construção de uma educação inclusiva. A visão quântica da realidade, que ela mobiliza para pensar a educação, reforça a ideia de que o conhecimento é sempre relacional e contextual, sendo, portanto, incompatível com práticas escolares que classificam, separam e hierarquizam os sujeitos.

O paradigma da inclusão, ao enfatizar o valor da diferença e a necessidade de construção de práticas pedagógicas pluralizadas, aproxima-se também da perspectiva de Rancière (2010), para quem a emancipação intelectual só é possível quando se rompe com a hierarquia das inteligências e se reconhece a capacidade de todos os sujeitos de produzir

conhecimento, independentemente de suas condições ou características. A proposta de uma escola inclusiva, nesse sentido, é inseparável da construção de uma pedagogia que reconheça a potência de cada estudante e que se disponha a construir processos educativos compartilhados e cooperativos.

Entretanto, como bem demonstram as análises de Garcia (2013; 2017), as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil têm sido marcadas por ambiguidades e por disputas conceituais e políticas que tensionam seus sentidos e possibilidades. De um lado, há o discurso oficial que proclama a universalização do direito à educação e a superação da segregação; de outro, persistem práticas e concepções ancoradas no modelo médico, que continuam a operar classificações e estigmatizações que contradizem o princípio da inclusão.

Ademais, a resistência institucional à mudança é um dos maiores entraves para a consolidação do paradigma da inclusão no Brasil. Como afirmam Carvalho e Bach Junior (2025), transformar o paradigma implica não apenas modificar práticas pedagógicas, mas também provocar uma reconfiguração profunda da cultura escolar, dos modos de pensar e agir de todos os atores envolvidos na educação. Trata-se, como propõe Morin (2006), de uma reforma paradigmática que exige a articulação entre a reforma das instituições e a reforma do pensamento.

Essa articulação, entretanto, é dificultada por uma série de fatores estruturais, entre eles, a formação inicial e continuada dos professores, ainda amplamente orientada por concepções tradicionais de ensino; a precarização das condições de trabalho docente; a insuficiência de recursos materiais e humanos para o atendimento educacional especializado; e a fragilidade das políticas intersetoriais que poderiam dar suporte à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (MEC, 2008).

Além disso, a persistência de concepções naturalizadas sobre deficiência e diferença reforça práticas pedagógicas normativas e excludentes. Como ressaltam Mantoan e Lanuti (2022), muitos professores ainda acreditam não estar preparados para ensinar alunos com deficiência, reproduzindo a lógica segundo a qual são os alunos que devem se adaptar à escola, e não o contrário. Esse entendimento reforça a necessidade de formação docente que

seja crítica, reflexiva e comprometida com a perspectiva da inclusão como princípio ético-político.

Com isso, é fundamental reconhecer que a consolidação do paradigma da inclusão no Brasil não se resume à inserção de alunos com deficiência na escola regular, mas implica a construção de um projeto educacional que valorize a diversidade como elemento constitutivo da democracia e da justiça social. Trata-se, como afirmam Carvalho e Bach Junior (2025), de um projeto que demanda a reconstrução de sentidos sobre educação, diferença e cidadania, rompendo com as dicotomias que historicamente estruturaram o sistema educacional brasileiro.

O paradigma da inclusão, nesse sentido, não é apenas um modelo alternativo de organização escolar, mas um convite a repensar a própria função social da educação, sua vinculação com a promoção da dignidade humana e a construção de sociedades mais justas, equitativas e democráticas. É esse o horizonte ético e político que se coloca para o Brasil, e cuja concretização depende do compromisso coletivo com a transformação das práticas, das instituições e das concepções que sustentam a exclusão.

4. O BRASIL NÃO É UM PAÍS INCLUSIVO: UMA DENÚNCIA NECESSÁRIA À ROMANTIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Não somos, e não podemos nos considerar, um país inclusivo enquanto a inclusão for apenas uma retórica institucional, repetida em discursos oficiais, documentos burocráticos e relatórios que, paradoxalmente, ocultam a ausência real de políticas públicas robustas, intersetoriais e comprometidas com a vida das pessoas. Enquanto a diversidade não for conjugada no plural — e isso significa mais do que reconhecer a sua existência, mas garantir sua centralidade na formulação e execução das políticas públicas — continuaremos a operar sob o signo da exclusão legitimada, da assistência precária e da tolerância disfarçada de inclusão.

A pretensa ideia de que somos uma nação inclusiva é, no mínimo, uma farsa estatística que busca mascarar as ausências, os vazios e as omissões do Estado brasileiro. As pessoas

autistas, em particular, são continuamente reduzidas a representações numéricas, cifras mobilizadas em infográficos, campanhas e relatórios, mas que pouco ou nada significam na transformação de suas vidas concretas. Como denuncia Diniz (2012), o que temos não é uma política de direitos, mas uma política de classificação e de controle, em que a deficiência — ou, mais amplamente, as diferenças — são manejadas conforme os interesses do Estado, das famílias, dos especialistas e do mercado.

Enquanto o autismo permanecer capturado apenas como uma estatística — dois milhões, três milhões, cinco milhões de brasileiros —, e não como um campo de lutas políticas, éticas e existenciais, não haverá verdadeira inclusão. A representação numérica cumpre a função perversa de objetificar, generalizar e silenciar os sujeitos autistas, transformando-os em categorias de gestão, mas não em protagonistas de suas histórias e políticas. Gillespie-Lynch *et al.* (2017) já advertiam que, ao negar a participação ativa das pessoas autistas na construção das políticas que lhes dizem respeito, reforçamos a sua condição de objeto passivo de intervenção.

Enquanto políticas públicas não existirem — e faço questão de reforçar: *não existirem*, porque ações fragmentadas, desconectadas, paliativas e compensatórias não constituem política pública —, seguiremos a trajetória das falsas inclusões: aquelas que inserem, mas não pertencem; que toleram, mas não reconhecem; que mencionam, mas não escutam. A ideia de inclusão, nesse país, tem servido muito mais para tranquilizar consciências do que para transformar estruturas.

Não há inclusão possível sem políticas públicas integradas, articuladas, planejadas e, acima de tudo, orçamentariamente sustentadas. Como argumenta Mantoan (2021), a inclusão não se dá por decreto, nem tampouco se reduz à inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Ela requer uma reorganização profunda da escola, das práticas pedagógicas, dos currículos, da formação docente e, sobretudo, das concepções sobre o que é ensinar, aprender e conviver.

Mas o Brasil segue amarrado a um modelo de gestão pública que atua por demanda, e não por planejamento; que responde a pressões localizadas, mas não formula estratégias

universais; que se embriaga de normativas, mas se recusa a efetivar processos. A educação inclusiva, especificamente, se converteu, em muitas instâncias, em mais um dispositivo de regulação e legitimação de um sistema escolar que permanece estruturado pela seletividade, pela meritocracia e pela negação das singularidades (Bezerra, 2020).

Enquanto a diversidade não for conjugada como verbo de ação, e não apenas como adjetivo descritivo de nossa suposta cordialidade nacional, nenhuma política pública poderá ser considerada inclusiva. Não se trata de reconhecer que o Brasil é diverso — isso seria o óbvio ululante —, mas de garantir que a diversidade seja a pedra angular das políticas, que defina as prioridades, que oriente os investimentos, que molde os processos formativos e que produza sentidos coletivos de pertença. Como argumenta Candau (2022), não basta falar de diversidade; é preciso que ela organize os modos de vida e os processos institucionais.

Enquanto as pessoas não estiverem efetivamente em primeiro lugar — e isso significa mais do que aparecerem em campanhas publicitárias ou programas esporádicos —, nenhuma inclusão será possível. A prioridade orçamentária, política, legislativa e social precisa ser a vida concreta das pessoas, especialmente aquelas que, historicamente, foram excluídas, marginalizadas e silenciadas. No caso das pessoas autistas, isso significa garantir não apenas acesso à educação, mas também à saúde, à assistência, à cultura, ao transporte, ao trabalho — e tudo isso sem que precisem se enquadrar em modelos normativos que violentam suas subjetividades.

A lógica que hoje predomina é aquela que Miskolci (2003) denominou de “normalização”: práticas institucionais que acolhem as diferenças desde que estas se ajustem aos padrões previamente definidos como aceitáveis. Assim, as pessoas autistas podem acessar as escolas, desde que não “atrapalhem” o ritmo da turma; podem ser empregadas, desde que “cumpram” as competências exigidas; podem ser cidadãos, desde que não questionem as regras do jogo. Trata-se de uma inclusão condicionada, tutelada e profundamente violenta.

O autismo, em particular, é exemplar desse processo: enquanto for entendido como um marcador clínico, como uma cifra estatística ou como uma categoria diagnóstica, e não como uma expressão legítima de existência, seguiremos reforçando as estruturas capacitistas e

excludentes que permeiam a sociedade brasileira. Como observa Ortega (2009), a neurodiversidade deve ser concebida não como uma variação a ser tolerada, mas como um direito a ser garantido e como uma potência a ser acolhida.

Não somos, portanto, um país inclusivo. Somos, no máximo, uma nação que se esforça em parecer inclusiva, mas que, na prática, mantém as estruturas de exclusão, reforça os estigmas e perpetua as desigualdades. O paradigma da inclusão, tão celebrado em discursos oficiais, ainda não se traduziu em transformação estrutural. O que existe é um simulacro, uma inclusão performática que assegura índices e indicadores, mas que falha miseravelmente em garantir dignidade e justiça.

É necessário romper com esse simulacro. É preciso denunciar, com contundência e sem concessões, que não basta ter leis, diretrizes e planos: é imprescindível que eles sejam efetivamente implementados, monitorados e revisados com a participação ativa dos sujeitos a quem se destinam. É imprescindível que o autismo deixe de ser uma categoria estatística e se torne um campo político, habitado por sujeitos autônomos, críticos e ativos na luta por seus direitos.

Concluo este capítulo insubmisso com a recusa em aderir ao discurso conciliador que caracteriza grande parte dos textos institucionais sobre inclusão. Não há tempo para celebrações vazias nem para homenagens protocolares. O que há é uma urgência histórica: transformar radicalmente as estruturas sociais, políticas e educacionais para que a inclusão deixe de ser um substantivo e se torne, finalmente, um verbo conjugado no presente e no plural.

Enquanto isso não ocorrer, o Brasil seguirá sendo aquilo que sempre foi: uma nação excludente, desigual e profundamente injusta — onde o autismo permanece como uma estatística e não como uma vida.

5. À GUIA DE UMA IN(CONCLUSÃO)

A análise empreendida ao longo deste estudo conduz a uma constatação inescapável: o Brasil não pode ser considerado um país verdadeiramente inclusivo no que concerne ao Transtorno do Espectro Autista e, de maneira mais ampla, à educação pública e às políticas sociais voltadas para as diferenças. Apesar da existência de um aparato legal robusto, que inclui a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o distanciamento entre a normatividade e a realidade concreta permanece significativo. A retórica oficial da inclusão contrasta com práticas pedagógicas, sociais e institucionais que continuam a reproduzir estigmas, preconceitos e barreiras, tanto materiais quanto simbólicas.

O fenômeno do autismo no Brasil ilustra de maneira contundente essa contradição. Por um lado, há maior visibilidade social, incremento no número de diagnósticos e aumento das matrículas em classes comuns. Por outro, a prevalência do modelo biomédico, a medicalização excessiva, o estigma e a insuficiência de políticas intersetoriais revelam que a inclusão permanece, muitas vezes, como promessa não cumprida. O sujeito autista, nesse contexto, é frequentemente reduzido a cifras estatísticas ou a objeto de políticas fragmentadas, quando deveria ser reconhecido como protagonista político de sua própria história.

Os dados do INEP (2023) demonstram que houve expansão significativa das matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns, mas esse avanço numérico não se traduz automaticamente em inclusão qualitativa. Como advertem Skliar (2003) e Mantoan (2021), a inclusão exige uma ruptura paradigmática, em que a escola e a sociedade se reorganizem para acolher as diferenças como princípio ético e político, e não apenas como exceção tolerada. Essa transformação implica currículos flexíveis, práticas pedagógicas pluralizadas, formação crítica e permanente de professores, investimentos estruturais e políticas públicas sustentáveis.

O estigma, conforme Goffman (1981), continua a ser um dos maiores entraves à inclusão, operando como barreira invisível que reduz sujeitos à condição de *outros* desviantes, legitimando exclusões cotidianas. A superação desse obstáculo depende de mudanças culturais e epistemológicas profundas, que deslocam a concepção de deficiência e

neurodiversidade do campo biomédico para o campo dos direitos humanos e da dignidade (Diniz, 2012).

Diante disso, não se trata apenas de responder se somos ou não um país inclusivo, mas de assumir o caráter processual e conflituoso da inclusão. O Brasil é um país em movimento, tensionado por avanços normativos e resistências históricas, por conquistas sociais e retrocessos políticos. Somos, ao mesmo tempo, portadores de um arcabouço jurídico avançado e de práticas cotidianas que insistem em negar a alteridade. Essa ambiguidade não pode ser romantizada, sob pena de reforçarmos uma inclusão meramente performática, que tranquiliza consciências, mas não transforma estruturas.

Portanto, as considerações finais aqui apresentadas constituem um chamado à ação ética, política e pedagógica. É imperativo que o país avance para além das promessas legais e estatísticas, consolidando uma cultura democrática em que a neurodiversidade seja reconhecida como valor constitutivo da sociedade. Esse processo exige o fortalecimento da participação social, a valorização das vozes autistas, o enfrentamento do capacitismo e a construção de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência, cultura e trabalho.

O que se posso afirmar, com rigor e responsabilidade, é que ainda não somos um país inclusivo, mas que temos as condições, os referenciais teóricos e os compromissos éticos necessários para nos tornarmos. A questão fundamental que se impõe, portanto, é: estaremos dispostos a transformar radicalmente nossas práticas, instituições e modos de pensar para que a inclusão deixe de ser promessa e se torne realidade? A resposta a essa indagação definirá não apenas o futuro da educação e das políticas públicas, mas sobretudo o horizonte democrático e civilizatório que queremos construir.

Para onde vamos?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; ZANON, R. B. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>.

- BEZERRA, Maria Luiza. **A inclusão escolar e os excluídos de dentro: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 70, p. 685-704, 2017.
- BEZERRA, Maria Luiza. **A política de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios.** Educação & Sociedade, v. 41, p. e236576, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo: Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília: SDH, 2009.
- CANDAUI, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2022.
- CARVALHO, Rosita Edler de; BACH JUNIOR, José Carlos. **O paradigma da educação inclusiva.** Revista Educação Especial, v. 38, n. 76, p. 1-20, 2025.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FELDMAN, D. B.; CRANDALL, C. S. **Dimensions of mental illness stigma: What about mental illness causes social rejection?** Journal of Social and Clinical Psychology, v. 26, n. 2, p. 137-154, 2007.
- FERNANDES, Simone; LI, Luana. **A construção social do estigma: práticas discriminatórias e suas consequências.** Revista Brasileira de Psicologia Social, v. 21, n. 2, p. 123-139, 2006.
- FLEURY, Sonia. **Estado, sociedade e políticas sociais.** 10. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GARCIA, Regina Célia Baptista Bellini. **Educação inclusiva e políticas públicas: desafios para o século XXI**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, p. 7-26, 2017.
- GARCIA, Regina Célia Baptista Bellini. **Políticas públicas de educação inclusiva: tensões e perspectivas**. Educação em Revista, v. 29, n. 3, p. 85-106, 2013.
- GILLESPIE-LYNCH, K. et al. **Reducing stigma toward autism: Preliminary efficacy of an autism acceptance training program**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 45, n. 12, p. 3846-3860, 2015.
- GILLESPIE-LYNCH, K. et al. **Whose expertise is it? Evidence for autistic adults as critical autism experts**. Frontiers in Psychology, v. 8, 2017.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2023.
- KAPP, Steven K. et al. **Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity**. Developmental Psychology, v. 49, n. 1, p. 59-71, 2013.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LUCCHESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: novos desafios e possibilidades**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, Luciana. **O paradigma da educação inclusiva: rupturas e permanências**. Educação Unisinos, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2022.
- MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio social**. Estudos de Sociologia, v. 7, n. 13, p. 109-125, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OBEID, Rima et al. **Media depictions of autism spectrum disorders: A systematic literature review**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 45, n. 11, p. 3475-3490, 2015.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade: um estudo sobre a reconfiguração das fronteiras entre o normal e o patológico**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, p. 67-77, 2009.

POCHMANN, Márcio. **Atlas da desigualdade social no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, D. M. A. DE A. P. **Implicações das tecnologias digitais na educação matemática dos sujeitos com transtorno do espectro autista**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 11, n. 27, p. 167-182, 28 jun. 2024.

SANTOS, D. M. A. DE A. P. **O silenciamento da educação infantil na pandemia da covid-19**. Conexão ComCiência, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/7560>.

62

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, M. A.; GESSER, M.; NUERNBERG, R. G. **Neurodiversidade: desafio para a psicologia e para a educação**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, n. 1, p. 187-196, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu; NUERNBERG, Rosangela. **Educação inclusiva: em busca de uma nova utopia**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SIQUEIRA, Maria Auxiliadora V.; CARDOSO, Ana Paula. **Estigma e exclusão: um olhar sobre as práticas sociais e escolares**. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 87-106, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A educação que a diferença faz: reflexões sobre práticas e discursos sociais**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 11-20, 2003.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Amazon: Kindle Direct Publishing, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Relatório global de monitoramento da educação 2021: dois anos de pandemia**. Paris: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório sobre Desenvolvimento Humano 2020: A próxima fronteira - desenvolvimento humano e o antropoceno**. Nova York: ONU, 2020.

WUO, A. S.; YAEDU, F. B.; WAYSZCEYK, S. **Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 102-112, 2019.