ISSN: 2358-8829

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E AUTISMO:

desafios e avanços na prática escolar

Deuzeli Guimarães Nolêta [1]
Yara Fonseca de Oliveira e Silva [2]

RESUMO
A consolidação da Educação Inclusiva no Brasil evidencia avanços no reconhecimento do direito à escolarização das pessoas com deficiência, embora permaneçam desafios para que o acesso à escola se traduza em participação e aprendizagem. Este estudo objetiva analisar o percurso das políticas educacionais inclusivas brasileiras e suas implicações para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo aproximações com o contexto educacional de Barra do Garças-MT. O trabalho integra uma pesquisa de mestrado e fundamenta-se em Mantoan (2003; 2015), Mendes (2006), Freire (1996), Soares e Brito (2024), além de estudos sobre implementação de políticas e práticas inclusivas. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e descritiva, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e análise documental, incluindo dados secundários da rede municipal de ensino. Os resultados evidenciam ampliação do acesso de estudantes com TEA e avanços na organização de serviços e apoios especializados, ao mesmo tempo que apontam desafios relacionados à formação docente, ao planejamento pedagógico, à articulação entre os serviços e à garantia de condições efetivas de aprendizagem. Conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva exige superar uma concepção centrada exclusivamente na matrícula, compreendendo o direito à educação como garantia de acesso, permanência, participação, equidade e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Educacionais; Práticas Pedagógicas; Equidade.

1 INTRODUÇÃO

No ordenamento educacional brasileiro, a inclusão passou a ocupar lugar central à medida que o direito à educação foi sendo associado ao reconhecimento das diferenças e ao enfrentamento das barreiras que historicamente afastaram determinados grupos da escolarização comum. Esse movimento pode ser observado em marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN-Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Considerados em conjunto, esses documentos ampliam o sentido do direito educacional: garantir vaga é indispensável, mas a escolarização inclusiva também requer condições para que o estudante permaneça, participe das experiências escolares e aprenda.

[1] Mestranda do Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, deuzeli.noleto@gmail.com;
[2] Doutora e professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), yara.silva@ueg.com

Essa mudança de perspectiva desloca a análise da inclusão do ato administrativo da matrícula para o modo como a escola se organiza diante da diversidade. Mantoan (2003; 2015) argumenta que a inclusão interpela currículos, avaliações, práticas pedagógicas e estruturas escolares concebidas a partir de padrões homogêneos. Mendes (2006), por sua vez, mostra que a afirmação do princípio inclusivo no Brasil ocorreu em meio a disputas sobre a configuração da Educação Especial e sobre os suportes necessários à escolarização na classe comum. A distinção proposta por Camargo (2017) também é relevante: Educação Inclusiva constitui uma orientação abrangente do sistema de ensino, enquanto a Educação Especial reúne conhecimentos, serviços e recursos específicos. Nessa leitura, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra a resposta educacional, mas não concentra sozinho a responsabilidade pela inclusão, que é institucional e compartilhada.

Essa discussão adquire particular relevância na escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A compreensão contemporânea do espectro ressalta sua heterogeneidade e a diversidade das necessidades de apoio, afastando leituras uniformizadoras do diagnóstico (Soares; Brito, 2024). Diferenças nas formas de comunicação, interação, autonomia, processamento sensorial e aprendizagem exigem respostas pedagógicas contextualizadas. Nessa perspectiva, igualdade e equidade se articulam: o direito é comum a todos, mas sua efetivação pode demandar apoios diferenciados, definidos a partir das barreiras e das necessidades educacionais de cada estudante.

Diante desse cenário, o estudo questiona: como o percurso das políticas educacionais inclusivas brasileiras evidencia a passagem da garantia formal de acesso para a exigência de condições efetivas de participação e aprendizagem dos estudantes com TEA? O objetivo consiste em analisar esse percurso, identificando avanços normativos e desafios relacionados à efetivação do direito à educação dos estudantes com TEA, com aproximações à organização da Educação Especial em Barra do Garças-MT.

Este trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na seção metodológica, apresentam-se a abordagem qualitativa, o caráter descritivo da investigação, os procedimentos documentais e o uso de dados secundários da rede municipal de ensino. Em seguida, o referencial teórico discute a Educação Inclusiva como percurso que desloca o debate do acesso para a participação e a aprendizagem, bem como a escolarização dos estudantes com TEA a partir dos princípios do direito, da diferença e da equidade. Na seção de resultados e discussão, analisam-se a ampliação do acesso, a materialização da política inclusiva em Barra do Garças-MT e os desafios que permanecem para que a inclusão formal se converta em

ISSN: 2358-8829

participação efetiva e aprendizagem. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais contribuições do estudo e seus limites analíticos.

2 METODOLOGIA

Esse estudo é de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida mediante revisão de literatura e pesquisa documental. A revisão reuniu produções sobre Educação Inclusiva, Educação Especial, equidade, implementação de políticas e escolarização de estudantes com TEA, com destaque para Mantoan (2003; 2015), Mendes (2006), Freire (1996), Soares e Brito (2024), Camargo (2017), Mendes (2020), Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) e Rocha, Mendes e Lacerda (2021).

O corpus documental compreendeu a Constituição Federal de 1988; a LDBEN(Lei nº 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei nº 12.764/2012; a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015); o Decreto nº 10.502/2020 e sua revogação pelo Decreto nº 11.370/2023; os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025; o Documento de Referência Curricular de Barra do Garças (DRCBG-MT) e dados secundários da Secretaria Municipal de Educação relativos à organização da Educação Especial e à evolução das matrículas. O material foi examinado em três eixos: a) percurso histórico-normativo da Educação Inclusiva; b) direito à escolarização dos estudantes com TEA, considerando igualdade e equidade; e c) desafios de implementação das políticas, com aproximação aos contextos de Mato Grosso e Barra do Garças-MT.

Os dados municipais foram utilizados exclusivamente para descrição e contextualização da expansão da demanda, sem incorporação de depoimentos, observações ou outros dados produzidos diretamente com participantes da pesquisa de mestrado da qual este artigo decorre. O projeto mais amplo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado nº 8.027.214, de 03 de dezembro de 2025.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre as políticas educacionais inclusivas e a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, aborda-se a Educação Inclusiva a partir do deslocamento do direito de acesso para as condições de participação e aprendizagem. Em seguida, discute-se a escolarização dos estudantes com TEA, considerando os princípios do direito, da diferença e da equidade. Por fim, problematiza-se a implementação das políticas inclusivas, destacando a

corresponsabilidade institucional necessária para que as diretrizes legais se materializem no cotidiano escolar.

3.1 Educação Inclusiva: do acesso à participação e à aprendizagem

A trajetória da Educação Inclusiva expressa mudança na compreensão da deficiência e do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e assegurou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. A LDBEN (1996), posteriormente, consolidou a Educação Especial como modalidade educacional. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu a escolarização nas classes comuns e definiu o AEE como serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo ao ensino comum (Brasil, 1988; 1996; 2008).

A leitura desses marcos evidencia que a conquista do acesso precisa ser acompanhada por mudanças na organização pedagógica. Mantoan (2003; 2015) questiona modelos escolares baseados na expectativa de homogeneidade, pois eles tendem a transformar a diferença em inadequação do estudante. Mendes (2006) acrescenta que a consolidação da inclusão escolar brasileira envolve tensões históricas quanto ao lugar e à forma de oferta dos serviços especializados. Já Camargo (2017) contribui para delimitar essa distinção conceitual ao afirmar que “há aqui outro ponto controverso, a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, quase sempre tomadas como sinônimas” (Camargo, 2017, p. 2). O autor relata que Educação Inclusiva diz respeito ao compromisso do sistema com a escolarização de todos, ao passo que a Educação Especial oferece recursos e conhecimentos especializados para remover barreiras. Essa distinção impede que a escolarização do estudante seja transferida ao AEE; sua referência continua sendo a classe comum e o currículo escolar, articulados aos apoios de que necessite.

A Lei Brasileira de Inclusão aprofundou essa concepção ao assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao relacionar deficiência e barreiras à participação social (Brasil, 2015). Assim, acesso, permanência, participação e aprendizagem tornam-se dimensões interdependentes do direito à educação. A presença física continua indispensável, mas deixa de ser parâmetro suficiente para avaliar a efetividade da inclusão.

3.2 Escolarização dos estudantes com TEA: direito, diferença e equidade

A Lei nº 12.764/2012, ao considerar a pessoa com TEA pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, fortaleceu seu direito à escolarização inclusiva. A garantia normativa,

contudo, não elimina os desafios pedagógicos decorrentes da heterogeneidade do espectro. Soares e Brito (2024), ao discutirem mudanças na compreensão diagnóstica do autismo, ressaltam uma perspectiva dimensional que contribui para reconhecer a variabilidade das manifestações e das necessidades de apoio. No campo educacional, isso significa que o diagnóstico não pode funcionar como mecanismo de homogeneização nem determinar antecipadamente como o estudante aprende ou quais estratégias serão adequadas.

Nesse contexto, a equidade constitui princípio central. Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) demonstram que políticas universais são concretizadas por processos de regulação e mediação em contextos institucionais diversos. Na Educação Inclusiva, assegurar o mesmo direito pode exigir meios diferenciados: recursos de comunicação e acessibilidade, tecnologias assistivas, flexibilização de estratégias de ensino e avaliação, organização dos tempos, planejamento individualizado e apoios específicos. Tais medidas não representam privilégio ou redução das expectativas de aprendizagem; são condições para que estudantes submetidos a barreiras distintas tenham oportunidades efetivas de participar e aprender.

Desse ponto de vista, inclusão escolar não pode ser aferida somente pela localização física do estudante. A matrícula na classe comum é uma condição de direito, mas sua concretização pedagógica depende de acesso ao currículo, vínculos, interação, oportunidades de expressão e experiências de aprendizagem. Para o estudante com TEA, isso implica identificar barreiras concretas e selecionar apoios compatíveis com sua forma de participação, sem convertê-lo em destinatário de um percurso escolar separado do grupo ao qual pertence.

3.3 Políticas inclusivas, implementação e corresponsabilidade institucional

A construção das políticas brasileiras de Educação Especial não ocorreu de forma linear. Mendes (2006) já evidenciava que a inclusão escolar se consolidava em meio a debates sobre os limites, as possibilidades e a organização dos serviços educacionais. Mais recentemente, o Decreto nº 10.502/2020 reabriu disputas sobre o lugar da escola comum e das instituições especializadas. Rocha, Mendes e Lacerda (2021) identificaram tensões relacionadas à possibilidade de fortalecimento de classes e instituições especializadas como alternativas de escolarização. O decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, reafirmando que a política inclusiva permanece como campo de disputas conceituais e institucionais.

Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. A regulamentação recente reforça princípios de equidade,

acessibilidade e enfrentamento do capacitismo e explicita mecanismos relacionados ao estudo de caso, ao planejamento pedagógico, ao AEE, ao profissional de apoio e à formação. O foco desloca-se, assim, do reconhecimento abstrato do direito para a organização de condições capazes de sustentá-lo no cotidiano escolar.

Essa passagem entre formulação e prática não é automática. Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) destacam que políticas educacionais são reinterpretadas e mediadas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino. Estados, municípios e escolas transformam princípios gerais em serviços, recursos, formação e práticas pedagógicas. Por isso, a efetividade da Educação Inclusiva depende tanto do marco normativo quanto da articulação entre gestão, professores da classe comum, AEE, profissionais de apoio, famílias e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental evidenciou três resultados articulados: a ampliação do direito de acesso e da demanda por escolarização inclusiva; a constituição de estruturas locais para implementação da política; e a permanência de desafios para que presença e serviços se convertam em participação e aprendizagem. Esses resultados são discutidos a seguir em diálogo com o contexto de Barra do Garças-MT.

4.1 Ampliação do acesso e novas demandas educacionais

O primeiro resultado refere-se ao deslocamento histórico da exclusão e segregação para o reconhecimento da escola comum como espaço de escolarização do público da Educação Especial. Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), Política de 2008, Lei nº 12.764/2012 e LBI (2015) compõem um percurso de fortalecimento jurídico do direito. Para os estudantes com TEA, a Lei nº 12.764/2012 representa marco decisivo ao assegurar sua condição de pessoa com deficiência para efeitos legais e ampliar a proteção do direito à educação.

No âmbito de Barra do Garças-MT, esse movimento se expressa quantitativamente. Segundo o Relatório Consolidado da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, as matrículas de estudantes com deficiência passaram de 233, em 2020, para 382, em 2026, crescimento aproximado de 63,95%. Entre os estudantes com TEA, o aumento foi mais expressivo: de 57 para 294 matrículas ativas no mesmo período, correspondendo a aproximadamente 415,79%.

Os números demonstram ampliação do acesso, mas também alteram a escala das responsabilidades do sistema de ensino. Uma demanda antes numericamente menor passa a

integrar de forma permanente o planejamento da rede, exigindo formação profissional, AEE, recursos de acessibilidade, acompanhamento pedagógico e articulação institucional. A expansão quantitativa, portanto, constitui simultaneamente conquista e desafio: quanto maior a presença dos estudantes, maior a necessidade de assegurar condições qualitativas para sua escolarização.

4.2 Materialização da política inclusiva em Barra do Garças-MT

O segundo resultado diz respeito à organização municipal destinada à implementação da Educação Especial. O Documento de Referência Curricular de Barra do Garças-MT, de 2019, reconhece a Educação Especial como modalidade transversal e reafirma o AEE em caráter complementar ou suplementar à escolarização comum. A documentação analisada registra estrutura composta por Assessoria de Educação Especial, Centro de Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais, equipe itinerante, acompanhamento multiprofissional, profissionais de apoio e ações de formação continuada.

A rede registra ainda 11 Salas de Recursos Multifuncionais e instrumentos de planejamento e acompanhamento, entre eles Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esses mecanismos indicam esforço institucional para transformar diretrizes nacionais em condições locais de atendimento. Contudo, a existência formal dos serviços não permite concluir, isoladamente, que a inclusão esteja efetivada. Conforme Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020), a implementação depende das mediações que conectam normas, estruturas e práticas.

Nesse sentido, a articulação entre os serviços é tão relevante quanto sua disponibilidade. O AEE cumpre função inclusiva quando dialoga com o trabalho da classe comum e contribui para eliminar barreiras; o PEI favorece a escolarização quando organiza objetivos, estratégias e apoios sem produzir um currículo permanentemente paralelo. A inclusão, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente ao professor regente, ao professor do AEE ou ao profissional de apoio: requer corresponsabilidade entre gestão, docentes, Educação Especial, famílias e sistema educacional.

4.3 Da inclusão formal à efetivação da participação e da aprendizagem

O terceiro resultado permite formular uma síntese interpretativa do estudo: à medida que o direito à escolarização se consolida juridicamente, a questão central deixa de ser apenas a entrada do estudante na escola e passa a envolver a qualidade de sua participação no processo educativo. Para fins analíticos, este artigo distingue duas dimensões complementares. A

ISSN: 2358-8829

primeira, formal, refere-se às garantias jurídico-administrativas de matrícula e oferta de serviços. A segunda, pedagógica, pergunta se essas garantias se traduzem em acesso ao currículo, interação, reconhecimento das singularidades e possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem. A presença do estudante é, portanto, ponto de partida da inclusão, e não seu indicador final.

Essa distinção é particularmente relevante para estudantes com TEA. A heterogeneidade do espectro impede a adoção de uma metodologia única. Conhecer características do autismo é necessário, mas conhecer o estudante, suas potencialidades e as barreiras que enfrenta é indispensável ao planejamento. Por isso, a formação docente precisa articular fundamentos teóricos, reflexão sobre a prática, observação, flexibilização das estratégias, diversificação de recursos, avaliação da aprendizagem e trabalho colaborativo. Em Freire (1996), a prática educativa exige respeito à autonomia, à dignidade e aos saberes dos educandos, princípio que, no contexto inclusivo, reforça a necessidade de reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo. Mendes (2020, p. 34) afirma que uma escola inclusiva precisa "acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um", reconhecendo que "cada estudante aprende de uma forma particular". Assim, a inclusão física precisa ser acompanhada de oportunidades pedagógicas reais, para que o estudante com TEA participe, aprenda e seja reconhecido em suas potencialidades.

Os dados de Barra do Garças-MT ajudam a explicitar essa diferença entre capacidade instalada e resultado educacional. O aumento das matrículas informa que mais estudantes passaram a acessar a rede, enquanto o registro de serviços e estruturas mostra que o município dispõe de mecanismos institucionais para responder a essa demanda. Esses dois conjuntos de informação, contudo, não autorizam concluir, por si mesmos, sobre a qualidade das experiências escolares ou sobre os efeitos dos apoios na aprendizagem. Como este artigo trabalha com fontes documentais e dados secundários, não examina diretamente a vivência dos estudantes nem a prática cotidiana dos serviços. A consequência metodológica é importante: avaliar uma política inclusiva requer relacionar indicadores de acesso e estrutura a evidências sobre participação, barreiras, apoios e aprendizagem.

Por essa razão, a agenda contemporânea da inclusão precisa avançar para perguntas que não são respondidas pelo número de matrículas. Importa investigar como os estudantes permanecem na escola, de que modo acessam e participam do currículo, quais barreiras persistem, que apoios são mobilizados e quais oportunidades de aprendizagem são efetivamente produzidas. É nessa relação entre garantia normativa, organização institucional e experiência

ISSN: 2358-8829

pedagógica que a equidade adquire conteúdo concreto e que o direito à educação pode ser analisado para além de sua dimensão formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite reconhecer uma trajetória consistente de ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e, de modo particular, dos estudantes com TEA. Os marcos examinados fortaleceram a escolarização na rede comum e incorporaram, progressivamente, temas como acessibilidade, AEE, planejamento e apoios educacionais. O conjunto normativo, entretanto, deve ser compreendido como condição necessária, e não como evidência suficiente de inclusão: entre a previsão legal e a experiência escolar existem processos de implementação, decisões pedagógicas e condições institucionais que interferem na participação e na aprendizagem.

A aproximação com Barra do Garças-MT reforça essa conclusão. O crescimento de 57 para 294 matrículas de estudantes com TEA entre 2020 e 2026 evidencia expansão expressiva do acesso e, simultaneamente, aumento das responsabilidades da rede. A existência de estrutura municipal de Educação Especial, serviços especializados e instrumentos de planejamento representa avanço, mas sua contribuição inclusiva depende da articulação com o currículo comum, com a formação docente e com as necessidades concretas dos estudantes.

A questão orientadora do estudo conduz, assim, a uma conclusão central: a maturação da política inclusiva amplia o próprio critério pelo qual o direito à educação deve ser examinado. O ingresso continua fundamental, mas passa a ser articulado à permanência, à participação e à aprendizagem. Nesse percurso, equidade significa organizar respostas diferenciadas diante de barreiras distintas, e corresponsabilidade significa impedir que a inclusão seja atribuída isoladamente ao professor regente, ao AEE ou ao profissional de apoio. O desafio é construir apoios que favoreçam o acesso ao currículo comum sem reduzir expectativas ou instituir trajetórias paralelas de escolarização.

O recorte adotado também define os limites das conclusões. Por se apoiar em literatura, documentos e dados secundários, o artigo não mensura os efeitos pedagógicos dos serviços municipais nem descreve diretamente as experiências dos participantes. Pesquisas posteriores poderão relacionar a expansão identificada a evidências produzidas no cotidiano escolar, examinando práticas pedagógicas, formas de participação, barreiras e processos de aprendizagem. A contribuição deste estudo está em mostrar que os indicadores de matrícula precisam ser lidos em conjunto com a pergunta sobre o que a escola consegue assegurar depois do ingresso: pertencimento, participação e oportunidades efetivas de aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio financeiro do Programa de Auxílio Evento - Edital Pró-Eventos Integrado Universal n. 001/2026, PRÓ-EVENTOS da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG), por possibilitar a participação neste congresso.

REFERÊNCIAS

BARRA DO GARÇAS (MT). **Documento de Referência Curricular de Barra do Garças (DRCBG-MT**). Barra do Garças: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: https://educacao.barradogarcas.mt.gov.br/fotos_downloads/15.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

BARRA DO GARÇAS (MT). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Consolidado da Educação Especial – Ômega Sistemas.** Barra do Garças, MT, 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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 e estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. DOI: 10.1590/1516-731320170010001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um.** São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2020.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/198053146982.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050.

SOARES, Vinícius Lacerda Gomes; BRITO, Lucelmo Lacerda de. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou? **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, e9313946866, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i9.46866. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/46866. Acesso em: 2 fev. 2026.