

DOCÊNCIA NEURODIVERGENTE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE INCLUSÃO, AFETO E DIFERENÇA

NEURODIVERGENT TEACHING AND RETENTION IN PUBLIC EDUCATION: AUTOBIOGRAPHICAL REFLECTIONS ON INCLUSION, AFFECTION, AND DIFFERENCE

DOCENCIA NEURODIVERGENTE Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA: REFLEXIONES AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE INCLUSIÓN, AFECTO Y DIFERENCIA

Janiara de Lima Medeiros¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítico-experiencial sobre a docência neurodivergente na educação pública brasileira, a partir da trajetória de uma professora com diagnóstico tardio de TEA e TDAH e indicativos de Altas Habilidades/Superdotação. A abordagem autobiográfica, articulada às políticas inclusivas, analisa como o acolhimento institucional, reconhecimento profissional e formação continuada impactam a permanência docente. O estudo toma como referência a inserção na rede municipal de Duque de Caxias, especialmente no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, e experiências formativas no LEEI (2024) e ProLEEI (2026), em Nova Iguaçu (RJ). Dialogando com Enicéia Gonçalves Mendes, João Henrique da Silva e Márcia Maurílio Souza, defende-se que a inclusão deve reconhecer a diferença também entre aqueles que ensinam. Conclui-se que o acolhimento institucional e práticas colaborativas são fundamentais para a permanência e reinvenção de professores neurodivergentes na escola pública.

Palavras-chave: docência neurodivergente; inclusão escolar; formação docente; permanência; TEA; TDAH; subjetividade.

Abstract: This article proposes a critical and experiential reflection on neurodivergent teaching in Brazilian public education, based on the trajectory of a teacher with a late diagnosis of ASD and ADHD and indications of Giftedness. The autobiographical approach, articulated with inclusive policies, analyzes how institutional support, professional recognition, and continuing education affect teacher retention. The study focuses on her experience within the municipal education system of Duque de Caxias, particularly at CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, and on formative experiences in LEEI (2024) and ProLEEI (2026), in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Drawing on the contributions of Enicéia Gonçalves Mendes, João Henrique da Silva, and Márcia Maurílio Souza, the article argues that inclusion must recognize difference among those who teach as well. It concludes that institutional support and collaborative practices are essential for the retention and reinvention of neurodivergent teachers in public schools.

Keywords: neurodivergent teaching; school inclusion; teacher education; retention; ASD; ADHD; subjectivity.

Resumen: Este artículo propone una reflexión crítica y experiencial sobre la docencia neurodivergente en la educación pública brasileña, a partir de la trayectoria de una profesora con diagnóstico tardío de TEA y TDAH e indicios de Altas Capacidades/Superdotación. El enfoque autobiográfico, articulado con las políticas inclusivas, analiza cómo el apoyo institucional, el reconocimiento profesional y la formación continua influyen en la permanencia docente. El estudio toma como referencia su experiencia en la red municipal de educación de Duque de Caxias, especialmente en el CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, y las experiencias formativas en el LEEI (2024) y ProLEEI (2026), en Nova Iguaçu, Río de Janeiro. A partir de las contribuciones de Enicéia Gonçalves Mendes, João Henrique da Silva y Márcia Maurílio Souza, se sostiene que la inclusión también debe reconocer la diferencia entre quienes enseñan. Se concluye que el apoyo institucional y las prácticas colaborativas son fundamentales para la permanencia y reinvenición de docentes neurodivergentes en la escuela pública.

Palabras clave: docencia neurodivergente; inclusión escolar; formación docente; permanencia; TEA; TDAH; subjetividad.

¹ jlmedeiros@id.uff.br

1 Introdução

Nas últimas décadas, os debates sobre inclusão escolar no Brasil vêm se consolidando como um dos campos mais significativos das políticas educacionais, especialmente a partir da ampliação dos marcos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) representam importantes conquistas no reconhecimento do direito à diferença e na defesa da escolarização em contextos inclusivos. Contudo, apesar desses avanços, o debate permanece centrado majoritariamente nos estudantes público-alvo da Educação Especial, produzindo um silenciamento sobre uma dimensão ainda pouco explorada: a presença de professores neurodivergentes nos espaços escolares.

A escola, historicamente organizada sob lógicas normativas de comportamento, linguagem, interação e produtividade, ainda opera a partir de expectativas de homogeneidade que, muitas vezes, invisibilizam sujeitos cujos modos de sentir, perceber e organizar o mundo escapam a essas normas. Como argumenta Enicéia Gonçalves Mendes (2011, p. 83), a inclusão escolar exige transformações que ultrapassam o acesso formal, pois implicam “a reorganização estrutural e relacional da escola”, demandando práticas colaborativas capazes de sustentar a diferença em toda sua complexidade. Essa formulação amplia a compreensão da inclusão e permite pensar que o direito à diferença não se restringe aos estudantes, mas deve alcançar também aqueles que ensinam.

No campo específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dayse Serra (2010) chama atenção para a necessidade de romper com perspectivas patologizantes que historicamente produziram estigmas e exclusões. Para a autora, compreender o autismo exige reconhecer singularidades subjetivas, modos próprios de comunicação e formas distintas de estar no mundo, deslocando o olhar da deficiência como falta para a diferença como constituição.

Entretanto, quando se trata de adultos, especialmente professores, esse debate ainda é incipiente. No caso da docência neurodivergente, sobretudo em situações de diagnóstico tardio, emergem questões complexas que envolvem memória, identidade, sofrimento psíquico, mascaramento social, hiperfoco, exaustão e permanência profissional. Muitas experiências que, durante anos, foram lidas como inadequação, excesso ou fragilidade passam a ser reinterpretadas à luz da neurodivergência, revelando não apenas um percurso singular de vida, mas também as tensões produzidas por uma escola que ainda pouco reconhece a diversidade neurológica em seu próprio corpo docente.

É nesse horizonte que este artigo se inscreve. A partir de uma abordagem autobiográfica e crítico-reflexiva, busca-se analisar a trajetória de uma professora neurodivergente, diagnosticada na vida adulta com TEA e TDAH, articulando experiência pessoal, formação docente e políticas inclusivas. O texto toma como eixo as experiências vividas na rede municipal de Duque de Caxias, especialmente no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, bem como os percursos formativos desenvolvidos no LEEI (2024) e no ProLEEI (2026),

compreendendo que o acolhimento institucional, a escuta e as redes de afeto podem constituir-se como elementos fundamentais para a permanência e reinvenção da docência.

Mais do que um relato de experiência, este trabalho busca afirmar que reconhecer professores neurodivergentes é ampliar radicalmente o próprio conceito de inclusão escolar, entendendo que a diferença não está apenas naquele que aprende, mas atravessa toda a comunidade educativa.

Metodologicamente, trata-se de uma escrita autobiográfica de caráter crítico-reflexivo, compreendida como dispositivo de produção de memória, análise da experiência e elaboração teórica da própria trajetória docente.

2 Neurodivergência, legislação e direito à diferença

Pensar a neurodivergência no campo educacional exige deslocar a compreensão da diferença de uma lógica biomédica e patologizante para uma perspectiva de direitos, reconhecimento e pertencimento. Durante muito tempo, condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foram compreendidas prioritariamente a partir de déficits, limitações ou desvios em relação a um padrão considerado normativo. Essa leitura produziu não apenas estigmas, mas também processos de exclusão e invisibilização que atravessam a vida escolar, acadêmica e profissional de sujeitos neurodivergentes.

No contexto brasileiro, a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência representa um marco importante na construção de políticas públicas orientadas pela inclusão. A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Esse reconhecimento produziu avanços significativos no acesso à saúde, à educação e ao trabalho, ao mesmo tempo em que fortaleceu juridicamente a luta contra práticas discriminatórias.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146/2015 — consolidou um novo paradigma ao compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, atitudinais e institucionais (BRASIL, 2015). Tal formulação rompe com perspectivas estritamente individualizantes e desloca a responsabilidade pela inclusão para o coletivo e para as estruturas sociais. Esse princípio torna-se central quando se pensa a experiência de professores neurodivergentes, pois evidencia que a dificuldade de permanência no trabalho não está apenas nas singularidades do sujeito, mas nas condições institucionais que acolhem — ou não — essas diferenças.

Nesse sentido, Enicéia Gonçalves Mendes (2011, p. 82) argumenta que a inclusão escolar precisa ser sustentada por redes de colaboração entre educação especial e ensino regular, superando práticas isoladas e fragmentadas. Para a autora, a inclusão só se efetiva quando a escola reorganiza seus modos de funcionamento, reconhecendo a diversidade como elemento

constitutivo de sua própria existência. Tal perspectiva amplia o debate ao permitir compreender que o direito à inclusão não se limita aos estudantes, mas alcança também os professores.

Associado a isso, emerge a discussão sobre o capacitismo, entendido como um sistema de crenças, práticas e discursos que hierarquizam corpos, mentes e modos de funcionamento a partir de um ideal de normalidade. O capacitismo, muitas vezes invisível nas relações institucionais, opera exigindo produtividade constante, adaptação irrestrita e controle emocional, produzindo processos intensos de desgaste em sujeitos neurodivergentes.

Como aponta Dayse Serra (2010), compreender o autismo implica reconhecer singularidades subjetivas e modos próprios de experienciar o mundo, afastando-se de leituras reducionistas que transformam a diferença em incapacidade. Essa reflexão torna-se especialmente importante quando observamos o campo da docência, espaço em que as exigências relacionais, sensoriais e organizacionais podem intensificar processos de sofrimento.

Assim, discutir neurodivergência, legislação e direito à diferença implica reconhecer que inclusão não é apenas garantir acesso, mas assegurar permanência digna, condições de trabalho, reconhecimento subjetivo e acolhimento institucional. Para professores neurodivergentes, isso significa afirmar o direito de existir no espaço escolar sem a necessidade permanente de mascaramento, silenciamento ou adaptação exaustiva.

3 O diagnóstico tardio e tornar-se professora sendo neurodivergente

Receber o diagnóstico de TEA e TDAH na vida adulta produz um efeito de reorganização subjetiva. Experiências antes nomeadas como fragilidade, excesso ou inadequação passam a ser compreendidas como expressões legítimas de uma forma singular de existir.

O laudo neuropsicológico revela aspectos importantes como hiperfoco, sensibilidade sensorial, rigidez cognitiva e histórico de sobrecarga emocional, elementos que atravessaram minha trajetória acadêmica e profissional desde muito cedo.

Essa nomeação não apaga o sofrimento vivido, mas possibilita sua ressignificação.

Tornar-se professora sendo uma pessoa neurodivergente implica reconhecer que a trajetória de formação não começa na universidade ou no exercício profissional, mas muito antes, nos modos como a infância e a adolescência foram vividas sob a experiência constante da diferença, ainda sem nome. Durante grande parte da minha vida, características que hoje compreendo como constitutivas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) eram interpretadas apenas como traços de personalidade, excesso de sensibilidade ou dificuldade de adaptação.

A infância foi marcada por um sentimento persistente de inadequação. Havia uma percepção constante de estar em descompasso com os outros: nos tempos de resposta, na intensidade das emoções, na forma de me vincular e na maneira como experienciava os espaços. A adolescência intensificou essas percepções, sobretudo pela dificuldade em compreender

códigos sociais implícitos, pela necessidade de previsibilidade e pela sobrecarga gerada em ambientes de alta demanda relacional.

Ao mesmo tempo, aquilo que produzia estranhamento também constituía potência. O hiperfoco, por exemplo, tornou-se um elemento central na minha trajetória acadêmica. A capacidade de aprofundamento, dedicação intensa aos estudos e atenção rigorosa aos detalhes foram decisivos para minha formação. Contudo, essa potência coexistia com desgaste constante. Como aponta Dayse Serra (2010), sujeitos autistas frequentemente desenvolvem formas particulares de relação com o conhecimento, marcadas por intensidade, especificidade de interesses e modos singulares de aprendizagem.

No percurso escolar e acadêmico, o desempenho elevado muitas vezes ocultou dificuldades importantes. Isso revela uma questão central: o reconhecimento social da capacidade intelectual pode invisibilizar sofrimentos subjetivos profundos. Nesse sentido, Melo e João Henrique da Silva (2020) problematizam que a escolarização de pessoas com deficiência historicamente esteve atravessada por disputas sobre pertencimento, legitimidade e lugar social, o que evidencia que inclusão não se reduz ao acesso, mas envolve permanência e reconhecimento.

No caso da neurodivergência, especialmente em mulheres, o mascaramento social (masking) torna-se uma estratégia recorrente de adaptação. Trata-se de um esforço contínuo para reproduzir comportamentos socialmente esperados, controlar expressões emocionais, ajustar padrões de fala e minimizar traços percebidos como inadequados. Embora essa estratégia permita circulação social, ela cobra um preço elevado: exaustão emocional, ansiedade e sofrimento psíquico.

Na docência, esse processo se intensifica. A profissão exige presença constante, múltiplas interações, alta flexibilidade e respostas rápidas a situações imprevisíveis. Para alguém cuja organização interna depende de previsibilidade, regulação sensorial e tempo de processamento, essas exigências podem produzir sobrecarga intensa.

O diagnóstico tardio, recebido já na vida adulta, não significou apenas nomear uma condição clínica, mas reorganizar a própria narrativa de vida. Muitas experiências antes compreendidas como falhas passaram a ser revisitadas sob outra perspectiva: a da diferença como constituição e não como insuficiência. Esse processo de releitura permitiu compreender que tornar-se professora sendo neurodivergente não foi apenas um percurso de formação profissional, mas um exercício contínuo de resistência, adaptação e reconstrução de si.

4 A sala de aula como território de dor e potência

A sala de aula sempre ocupou, em minha trajetória, um lugar ambíguo: espaço de realização e, ao mesmo tempo, de profundo sofrimento. Se por um lado a docência se constituiu como lugar de sentido, construção de vínculos e produção de conhecimento, por outro, foi também cenário de intensos processos de desgaste emocional, crises de ansiedade, exaustão psíquica e experiências-limite que, em determinados momentos, me impediram de atravessar a

porta da própria sala de aula.

Houve períodos em que o simples ato de entrar em sala tornou-se insuportável. O corpo respondia antes da consciência: taquicardia, sensação de sufocamento, desorganização interna, medo e uma exaustão que ultrapassava qualquer explicação racional imediata. Hoje compreendo que esses episódios não estavam dissociados da minha condição neurodivergente, mas profundamente atravessados por ela. A sobrecarga sensorial, a exigência constante de adaptação social, o esforço permanente de mascaramento e a intensa responsabilidade emocional que a docência impõe constituíam um cenário de esgotamento contínuo.

Essa experiência encontra eco na reflexão de Dayse Serra (2010), ao afirmar que sujeitos autistas frequentemente vivem processos de sofrimento silencioso quando suas singularidades não encontram reconhecimento ou mediação adequada. No caso da docência, essa ausência de reconhecimento é agravada pelo fato de que o professor é historicamente posicionado como aquele que cuida, ensina e sustenta o outro, raramente sendo reconhecido em sua própria vulnerabilidade.

A esse cenário somaram-se experiências de luto, perdas e atravessamentos pessoais que intensificaram ainda mais os estados de esgotamento. O burnout, entendido como um processo de adoecimento vinculado ao trabalho, não se configurou apenas como excesso de tarefas, mas como resultado da colisão entre uma estrutura escolar altamente exigente e uma subjetividade marcada pela necessidade de previsibilidade, regulação sensorial e organização interna.

Contudo, paradoxalmente, foi também nesse mesmo espaço que se revelaram minhas maiores potências pedagógicas. A condição neurodivergente, que tantas vezes foi fonte de sofrimento, produziu também uma sensibilidade ampliada para perceber aquilo que muitas vezes escapa aos olhares mais rápidos: os silêncios das crianças, os pequenos sinais de desconforto, os modos particulares de participação, os gestos de retraimento, os excessos e as ausências.

Como afirma Enicéia Gonçalves Mendes (2011, p.82), uma escola inclusiva exige uma prática colaborativa e sensível às diferenças. Essa sensibilidade, em minha prática, não foi construída apenas teoricamente, mas forjada na própria experiência de habitar a diferença. Reconhecer no outro aquilo que, durante muito tempo, precisei esconder em mim, transformou minha relação com a docência e com os processos de inclusão.

Minha chegada ao CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, em Duque de Caxias, RJ, representou um ponto importante nessa reconstrução. Sob a gestão da diretora Rosa Paula Rosa Cunha e da orientadora educacional Flávia Coelho, encontrei um espaço institucional que possibilitou reorganizar minha relação com o trabalho no Ensino Fundamental. Entretanto, foi no primeiro encontro com a inspetora de alunos Cleusa Lemos dos Santos que algo decisivo aconteceu. Sua presença firme, marcada simultaneamente por autoridade e afeto, produziu em mim um impacto profundo. Não era apenas uma recepção funcional; era um gesto de reconhecimento.

Esse encontro simboliza algo central para este artigo: para professores neurodivergentes, acolhimento não é um detalhe. É condição de permanência. Quando a escola reconhece o sujeito em sua singularidade, ela não apenas sustenta sua presença, mas amplia sua própria capacidade de acolher as diferenças de todos aqueles que a habitam.

Assim, a sala de aula permanece, para mim, como território de dor e potência: lugar onde o sofrimento se fez presente, mas também onde a diferença encontrou condições de existência, reinvenção e sentido.

5 Neurodivergência e pedagogia do afeto

Se a experiência da docência, em muitos momentos, foi atravessada por dor, exaustão e silenciamento, foi também no encontro com práticas formativas fundamentadas na escuta e no reconhecimento que se tornou possível reconstruir sentidos para permanecer. Nesse processo, a formação continuada ocupou um lugar decisivo, não apenas como espaço técnico de aperfeiçoamento profissional, mas como território de acolhimento, pertencimento e elaboração subjetiva da própria prática.

Minha trajetória como formadora no LEEI (2024) e, posteriormente, no ProLEEI (2026), constituiu um marco importante nesse percurso. Sob a condução das formadoras estaduais Gabriela Barreto da Silva Scramignon e Silvia Néli Falcão Barbosa, esses espaços de formação produziram algo que ultrapassa o conteúdo pedagógico: instauraram experiências de escuta, legitimidade e afeto.

No contexto do ProLEEI, a leitura e a escrita são compreendidas a partir da noção de culturas do escrito, ou seja, como práticas sociais vivas, carregadas de sentidos, memórias e experiências que atravessam a infância e a formação docente. Essa perspectiva rompe com uma visão instrumental da alfabetização e recoloca a linguagem no campo da experiência, da relação e do pertencimento.

Para uma professora neurodivergente, essa concepção encontra profunda ressonância. A experiência com as culturas do escrito ampliou minha compreensão sobre os modos singulares de aprender, narrar e significar o mundo. Mais do que ensinar leitura e escrita, tratava-se de construir espaços onde as crianças pudessem existir em sua singularidade, sem a imposição imediata de normativas rígidas de desempenho.

Nesse sentido, a pedagogia do afeto emerge como dimensão central da prática inclusiva. Não como romantização da docência, mas como postura ética de reconhecimento do outro em sua diferença. Como afirma Enicéia Gonçalves Mendes (2011), os processos inclusivos se sustentam na colaboração, no compartilhamento de saberes e na construção de redes de apoio capazes de romper o isolamento institucional.

Essa lógica colaborativa foi fundamental em minha trajetória. Nos espaços formativos, encontrei não apenas ferramentas pedagógicas, mas a possibilidade de compreender que minha própria neurodivergência não precisava ser silenciada para que eu pudesse ensinar. Ao contrário: ela constituía parte importante da minha sensibilidade pedagógica.

A escuta ampliada, a percepção fina das singularidades, a atenção aos silêncios, aos excessos, aos desconfortos e às pequenas manifestações infantis tornaram-se marcas do meu fazer docente. Características que, durante muito tempo, foram lidas como fragilidade, passaram a revelar-se potência no campo da educação.

Como destaca Dayse Serra (2010), compreender a diferença exige abandonar o paradigma da correção para assumir o paradigma da convivência. Essa formulação desloca profundamente a prática pedagógica: ensinar deixa de ser normalizar e passa a ser criar condições para que diferentes modos de existir possam emergir.

A pedagogia do afeto, nesse contexto, não se reduz a uma metodologia, mas constitui uma política de permanência. Para professores neurodivergentes, ela significa a possibilidade de existir no trabalho sem permanente mascaramento; para as crianças, significa aprender em espaços onde a diferença não é problema, mas princípio.

Assim, a experiência no LEEI e no ProLEEI reafirma que formar professores é também produzir condições para que esses professores permaneçam, resistam e se reinventem. E, para sujeitos neurodivergentes, essa permanência é sempre também um ato político.

6 Considerações finais

Refletir sobre a docência neurodivergente implica ampliar radicalmente o próprio conceito de inclusão escolar. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que, embora os avanços legais e políticos no campo da Educação Especial tenham consolidado importantes conquistas para estudantes público-alvo da inclusão, ainda permanece pouco visibilizada a presença de professores neurodivergentes no interior das instituições escolares.

A trajetória aqui apresentada revela que o diagnóstico tardio de TEA e TDAH não se configura apenas como nomeação clínica, mas como um processo de reorganização da própria história, permitindo reinterpretar experiências de sofrimento, inadequação, exaustão e resistência sob uma nova perspectiva. Muitas marcas antes compreendidas como falhas individuais passaram a ser reconhecidas como expressões legítimas da diferença.

Nesse percurso, tornou-se evidente que a permanência de professores neurodivergentes na escola não depende exclusivamente de esforço individual, mas está profundamente vinculada às condições institucionais de acolhimento, escuta e reconhecimento. A experiência vivida na rede municipal de Duque de Caxias, especialmente no CIEP Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie, demonstrou que pequenos gestos de humanidade — como a combinação entre autoridade e afeto no encontro com a inspetora Cleusa — possuem potência concreta na sustentação da permanência docente.

Da mesma forma, os percursos formativos no LEEI e no ProLEEI evidenciaram que a formação continuada pode constituir-se como espaço de reconstrução subjetiva, pertencimento e fortalecimento profissional. Mais do que instrumentalizar práticas pedagógicas, esses espaços possibilitaram a compreensão de que a diferença não precisa ser ocultada para que o trabalho docente aconteça.

Como afirmam Enicéia Gonçalves Mendes (2011), a inclusão escolar exige redes de colaboração e reorganização estrutural capazes de sustentar a diversidade em todas as suas expressões. Esse princípio precisa ser radicalizado: não apenas para os estudantes, mas também para os professores.

Nesse sentido, reconhecer professores neurodivergentes é reconhecer que a diferença atravessa toda a comunidade escolar. Significa compreender que incluir não é apenas garantir acesso, mas criar condições reais de permanência digna, saúde mental, acolhimento institucional e legitimidade profissional.

Por fim, este artigo reafirma que a neurodivergência, longe de constituir impedimento para a docência, pode produzir formas potentes de escuta, sensibilidade e percepção das singularidades. Em uma escola que pretende ser inclusiva, talvez o maior desafio não seja ensinar a diferença, mas aprender a conviver com ela em toda sua complexidade.

Referências

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

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

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1261-1278, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set.-dez. 2006. MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul.-set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. SERRA, Dayse. **Autismo, família e inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SOUZA, Marcia Maurilio; FRANÇA, Marileide Gonçalves; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial e o Fundeb: histórico, balanço e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e16, p. 1-22, 2023.

Recebido em: 15 de outubro de 2025

Publicado em: dezembro de 2025