

**TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA E O
DIREITO À EDUCAÇÃO: A
EFETIVIDADE DA LEI
BERENICE PIANA AO
ACESSO DE PESSOAS NO
ESPECTRO AUTISTA NAS
ESCOLAS DE SÃO LUÍS-MA**

**AUTISM SPECTRUM DISORDER AND THE RIGHT TO EDUCATION: THE
EFFECTIVENESS OF THE BERENICE PIANA LAW IN PROVIDING ACCESS TO
EDUCATION FOR PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM IN SCHOOLS IN
SÃO LUÍS-MA**

Ciências Sociais Aplicadas • 16/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781498483](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781498483)

Sinara Cristina Lima dos Santos¹

Márlon Vitor Araújo Serrão²

Marcio dos Santos Rabelo³

RESUMO

Analisa-se no presente Artigo a efetividade da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, no acesso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista à educação inclusiva nas escolas de São Luís, considerando os desafios jurídicos, sociais e institucionais enfrentados por familiares no processo de matrícula e permanência escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre TEA, educação inclusiva, legislação protetiva e dados do Boletim Social do Maranhão. Verifica-se que, embora a legislação reconheça a pessoa autista como pessoa com deficiência e assegure direitos educacionais, sua aplicação ainda encontra obstáculos relacionados à ausência de formação docente, insuficiência de profissionais de apoio, carência de recursos pedagógicos, resistência institucional e fragilidade na articulação entre família, escola e poder público. Conclui-se que a inclusão efetiva exige políticas públicas estruturadas, fiscalização contínua, acolhimento escolar e corresponsabilidade institucional.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Lei Berenice Piana; Direito à educação; São Luís.

ABSTRACT

This article analyzes the effectiveness of Law No. 12.764/2012, known as the Berenice Piana Law, in providing access to inclusive education for people with Autism Spectrum Disorder in schools in São Luís, considering the legal, social, and institutional challenges faced by families in the enrollment and school retention process. The research adopts a qualitative approach, of a bibliographic and documentary nature, based on studies on ASD, inclusive education, protective legislation, and data from the Social Bulletin of Maranhão. It is found that, although the legislation recognizes autistic

individuals as people with disabilities and ensures educational rights, its application still encounters obstacles related to the lack of teacher training, insufficient support professionals, lack of pedagogical resources, institutional resistance, and weak articulation between family, school, and public authorities. It concludes that effective inclusion requires structured public policies, continuous monitoring, school support, and institutional co-responsibility.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Berenice Piana Law; Right to education; São Luís.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou importante marco normativo ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe proteção integral e acesso a políticas públicas educacionais, mas a existência da norma não tem sido suficiente para eliminar barreiras enfrentadas por estudantes autistas e seus familiares no ambiente escolar, sobretudo quando a matrícula formal não é acompanhada de apoio especializado, adaptação pedagógica e acolhimento institucional. Nesse contexto, a realidade das escolas de São Luís, no Maranhão, revela a necessidade de examinar se o comando legal tem sido efetivamente cumprido ou se permanece limitado ao plano abstrato da legislação.

A problemática que orienta o presente trabalho parte da seguinte indagação: dado o evidente desrespeito ao preceito legal no que se refere ao direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, qual a efetividade da legislação e quais os

principais desafios para que a lei seja cumprida de acordo com o planejado pelo legislador?

A questão demonstra relevância jurídica e social, pois a educação é direito fundamental de todas as pessoas e dever compartilhado do Estado, da família e da sociedade, não podendo ser relativizada por omissões administrativas, ausência de profissionais capacitados, falta de recursos pedagógicos ou resistência institucional e, na realidade de São Luís-MA, o tema torna-se ainda mais importante diante das dificuldades vivenciadas por famílias que buscam matrícula, permanência e desenvolvimento educacional digno para crianças e adolescentes com TEA. Assim, discutir a efetividade da Lei Berenice Piana significa analisar a distância entre o direito previsto e a experiência concreta dos sujeitos protegidos pela norma.

Portanto, o objetivo geral consiste em analisar a efetividade da Lei nº 12.764/2012 no acesso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista à educação nas escolas de São Luís-MA, identificando os principais desafios jurídicos, institucionais, pedagógicos e familiares que dificultam sua plena implementação. Como objetivos específicos, pretende-se, inicialmente, compreender o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações no processo educacional inclusivo, considerando suas especificidades e a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas.

Em seguida, busca-se examinar os desafios enfrentados pelos familiares de alunos com TEA diante da matrícula e permanência escolar, com destaque para barreiras institucionais, ausência de apoio especializado e insegurança quanto ao acolhimento. Por fim, objetiva-se discutir a realidade da Lei nº 12.764/2012 nas escolas e o

direito à educação no Maranhão, relacionando dados sociais, marcos normativos e limites práticos da política inclusiva.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de legislação, produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2026, documentos institucionais e estudos relacionados ao direito à educação das pessoas com TEA, para que seja possível compreender o fenômeno investigado a partir da articulação entre fundamentos jurídicos, realidade social e percepção dos familiares, possibilitando uma leitura crítica sobre a efetividade da Lei Berenice Piana no contexto educacional ludovicense.

O artigo estrutura-se em capítulos que abordam, primeiramente, o conceito de TEA e suas implicações no processo inclusivo; posteriormente, os desafios familiares diante da matrícula escolar; e, por fim, a realidade da Lei nº 12.764/2012 nas escolas do Maranhão. Com isso, busca-se contribuir para o debate acadêmico e jurídico sobre a necessidade de transformação da inclusão formal em inclusão material, assegurando às pessoas autistas uma educação digna, acessível e efetivamente inclusiva.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se, no âmbito das ciências da saúde e das ciências humanas, como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por um conjunto complexo de manifestações que incidem diretamente sobre a comunicação, a interação social e os padrões comportamentais do indivíduo, sendo compreendido como um espectro que abrange diferentes níveis de

suporte e múltiplas formas de expressão clínica, circunstância que impõe uma leitura ampliada e não reducionista do fenômeno, especialmente quando se considera a necessidade de reconhecimento da singularidade de cada pessoa autista no contexto social e jurídico contemporâneo, o que demanda uma abordagem interdisciplinar e sensível às dimensões biopsicossociais envolvidas (Lima et al., 2022).

Inicialmente, importa elencar que a evolução histórica do conceito de autismo possui um percurso marcado por significativas transformações epistemológicas, que partem de interpretações iniciais limitadas e, por vezes, equivocadas, até alcançar a compreensão atual baseada em evidências científicas, sendo imprescindível destacar que o termo foi sistematizado a partir dos estudos de Léo Kanner, em 1943, ao identificar padrões comportamentais específicos em crianças que não se enquadravam nas classificações psiquiátricas então vigentes, tendo essa construção teórica sido posteriormente ampliada pelas contribuições de Hans Asperger, o que permitiu a consolidação de uma visão mais abrangente e multifacetada do transtorno, afastando progressivamente concepções reducionistas e patologizantes que não contemplavam a diversidade de manifestações existentes (Lopes, 2021).

A partir dessa construção histórica, observa-se que a conceituação contemporânea do TEA encontra respaldo nos critérios estabelecidos por manuais diagnósticos internacionais, notadamente o DSM-V, o qual unifica diferentes categorias anteriormente fragmentadas sob a denominação de espectro, estabelecendo como elementos centrais os déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como a presença de

comportamentos restritos e repetitivos, os quais se manifestam de maneira variável, tanto em intensidade quanto em forma, evidenciando a heterogeneidade que caracteriza o transtorno e a necessidade de abordagens individualizadas, sobretudo no contexto de políticas públicas e práticas institucionais voltadas à inclusão (Santos; Herold Junior, 2026).

No que se refere à etiologia do TEA, este pode ser reconhecido como uma condição de natureza multifatorial, na qual predominam fatores genéticos e biológicos, associados a influências ambientais que atuam especialmente no período pré-natal e perinatal, afastando-se, de forma definitiva, concepções ultrapassadas que atribuíam o transtorno a falhas na relação afetiva familiar, o que não apenas representa um avanço no campo científico, igualmente contribuindo para a superação de estigmas historicamente impostos às famílias de pessoas autistas, reforçando a necessidade de uma abordagem baseada em evidências e respeito à dignidade humana (Freitas; Rodrigues, 2025).

Conforme Couto et al. (2019), há determinadas especificidades quanto ao TEA e seu diagnóstico precoce, uma vez que:

O TEA tem curso crônico e, em geral, traz incapacidade funcional, interferindo na autonomia para as atividades da vida diária. Com o diagnóstico precoce, é possível estabelecer a terapêutica multiprofissional adequada desde a infância, modificando os aspectos críticos dos comprometimentos. Assim, aumenta as chances da pessoa ter uma independência relativa e maior inserção social. O diagnóstico precoce é o mais impactante fator modificador do curso do transtorno. Pesquisas têm sido conduzidas no sentido de elaborar ferramentas eficazes para que o TEA seja identificado nos primeiros anos de vida, permitindo uma intervenção terapêutica imediata. Tal esforço justifica-se pela maior plasticidade das estruturas cerebrais da criança nos anos iniciais da vida, sendo um período mais sensível às intervenções (Couto et al., 2019, p. 2).

Nessa linha de raciocínio, importa destacar que o TEA apresenta início precoce, sendo seus primeiros sinais frequentemente identificados ainda na infância, especialmente por meio de alterações no desenvolvimento da linguagem, na capacidade de interação social e na flexibilidade comportamental, circunstância que reforça a relevância do diagnóstico precoce e da intervenção adequada como instrumentos capazes de influenciar positivamente o prognóstico e o desenvolvimento global do indivíduo, ampliando suas possibilidades de autonomia, participação social e inserção

educacional, o que demonstra a centralidade desse tema no debate jurídico-social contemporâneo (Couto et al., 2019; Lima et al., 2022).

A compreensão do TEA não pode ser restrita ao campo biomédico, devendo ser analisada sob uma perspectiva ampliada que integre dimensões sociais, educacionais e jurídicas, uma vez que a condição autista se insere no âmbito da diversidade humana e, como tal, demanda reconhecimento e proteção por parte do ordenamento jurídico, especialmente no que se refere à garantia de direitos fundamentais, como a educação, a dignidade e a inclusão social, impondo ao Estado e à sociedade o dever de promover condições efetivas para o pleno desenvolvimento dessas pessoas, superando práticas excludentes ainda presentes em diversos contextos institucionais (Fernandes; Arguelho, 2023).

Sob essa perspectiva, a noção de espectro é necessária para a adequada compreensão do TEA, na medida em que destapa a pluralidade de manifestações e a impossibilidade de generalizações, exigindo que políticas públicas, práticas institucionais e abordagens pedagógicas sejam estruturadas a partir do reconhecimento da individualidade de cada sujeito, afastando-se de modelos padronizados que, ao desconsiderarem tais especificidades, acabam por reforçar processos de exclusão e invisibilidade social, o que se mostra incompatível com os fundamentos constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade material (Santos; Herold Junior, 2026).

Ora, sua compreensão adequada é condição indispensável para a formulação e implementação de políticas públicas eficazes, especialmente nas áreas da educação, saúde e assistência social, uma vez que a ausência de entendimento técnico e científico acerca

do transtorno tende a gerar práticas institucionais inadequadas, que comprometem o exercício pleno dos direitos das pessoas autistas, reforçando a necessidade de integração entre saberes e de atuação intersetorial (Freitas; Rodrigues, 2025).

Requer-se, assim, uma postura ética, inclusiva e humanizada, orientada pela valorização da diferença e pela promoção da igualdade material, de modo a assegurar que as pessoas com transtorno do espectro autista não sejam reduzidas às suas limitações, mas reconhecidas em sua integralidade enquanto sujeitos de direitos, cuja participação plena na vida social depende da efetivação de garantias jurídicas e da transformação das estruturas sociais que historicamente marginalizam a diversidade, o que impõe um compromisso permanente com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, dado que:

A definição de inclusão varia, mas, em essência, é permitir que todos os alunos aprendam em ambientes sociais compartilhados. Incluir todas as crianças é crucial, pois essa prática tem potencial de enriquecer a experiência educacional de todos os alunos. [...] a inclusão de alunos com autismo em salas de aula regulares não apenas aumenta o conhecimento sobre autismo, mas também contribui para a construção de atitudes mais positivas em relação a essa condição [...] (Santos; Narciso, 2023, p. 191).

A compreensão do TEA, quando transposta para o campo educacional e social, pede de todos e de maneira inafastável, a adoção de um olhar humanizado que reconheça o sujeito para além de sua condição diagnóstica, valorizando suas potencialidades, formas próprias de expressão e modos singulares de interação com o mundo, circunstância que impõe à comunidade escolar o dever ético e pedagógico de desenvolver práticas baseadas no acolhimento, na escuta ativa e no respeito à diversidade, superando modelos excludentes que historicamente marginalizaram indivíduos com necessidades específicas (Mauricio, 2024).

O ambiente escolar deve ser concebido como espaço de construção de vínculos e de promoção da dignidade humana, no qual o acolhimento não se limita a uma postura meramente formal, ainda, traduzindo-se em atitudes concretas de reconhecimento das necessidades individuais do aluno com TEA, garantindo-lhe condições reais de participação, permanência e aprendizagem, o que acarreta em adaptações pedagógicas e em transformações nas relações interpessoais e na cultura institucional da escola (Almeida et al., 2026).

De igual modo, Almeida et al. (2026) relatam que o acolhimento escolar constitui elemento estruturante do processo inclusivo, na medida em que favorece a criação de vínculos afetivos, promove segurança emocional e contribui para a adaptação do estudante ao ambiente educacional, sendo indispensável que professores e demais profissionais da educação desenvolvam competências socioemocionais capazes de compreender as particularidades do TEA e responder a elas de forma sensível e eficaz.

Não menos importante, a atuação da comunidade escolar, entendida em sentido amplo, abrange docentes, gestores, funcionários e demais estudantes, todos responsáveis pela construção de um ambiente inclusivo que valorize a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, sendo necessário promover práticas de acolhimento, colaboração e conscientização que favoreçam a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA (Diomedes; Rocha, 2025).

Paralelamente, destaca-se o papel fundamental da família como núcleo primário de socialização e desenvolvimento da pessoa com TEA, sendo responsável tanto pelo suporte emocional quanto pela mediação entre o estudante e a escola, contribuindo com informações relevantes acerca das necessidades, preferências e estratégias que favorecem o aprendizado, o que evidencia a importância de uma relação colaborativa e dialógica entre família e instituição de ensino (Gavioli; Coutinho, 2025).

Ante a isso, a participação ativa da família no processo educacional é inegavelmente determinante para o sucesso da inclusão, uma vez que o compartilhamento de experiências, conhecimentos e expectativas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas e alinhadas às necessidades do aluno, além de fortalecer sua autoestima, autonomia e desenvolvimento global, consolidando uma rede de apoio que ultrapassa os limites físicos da escola (Gavioli; Coutinho, 2025).

Importa ressaltar, ainda, que a efetivação de um olhar humanizado demanda a superação de uma visão meramente assistencialista ou patologizante do TEA, substituindo-a por uma abordagem baseada na valorização da neurodiversidade, na qual o sujeito autista é

reconhecido como protagonista de sua trajetória, sendo a educação um instrumento de emancipação e não de adequação forçada a padrões normativos rígidos, o que exige uma mudança de paradigma tanto no campo educacional quanto no jurídico (Mauricio, 2024).

A construção de práticas inclusivas efetivas depende da articulação entre diferentes atores sociais, incluindo escola, família e poder público, de modo a garantir não apenas o acesso formal à educação, mas a qualidade desse acesso, mediante a implementação de estratégias pedagógicas, recursos de apoio e políticas públicas que assegurem a igualdade material, em consonância com os princípios constitucionais de dignidade da pessoa humana e de não discriminação (Fernandes; Arguelho, 2023).

Dessarte, a formação continuada dos profissionais da educação é crucial nesse processo, uma vez que o desconhecimento sobre o TEA e suas especificidades representa um dos principais obstáculos à inclusão, sendo imprescindível que os educadores desenvolvam competências técnicas e humanas que lhes permitam atuar de forma sensível, empática e eficaz, promovendo um ambiente educacional que respeite as diferenças e potencialize as capacidades dos alunos (Diomedes; Rocha, 2025).

A consolidação de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo passa, necessariamente, pela incorporação de uma cultura institucional pautada no acolhimento, na escuta e na valorização da diversidade, na qual cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade, sendo a escola e a família corresponsáveis pela construção de trajetórias educativas exitosas, capazes de assegurar não apenas o desenvolvimento acadêmico, similarmente a plena

inserção social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em consonância com os valores de justiça, equidade e dignidade que orientam o Estado Democrático de Direito (Gavioli; Coutinho, 2025).

A análise das implicações do Transtorno do Espectro Autista no processo educacional inclusivo exige, preliminarmente, a compreensão de que a educação constitui direito fundamental de natureza social, dotado de eficácia imediata e vinculado diretamente ao princípio da dignidade da pessoa humana, de modo que a presença de estudantes com TEA no ambiente escolar não pode ser tratada como exceção ou concessão, mas como expressão concreta do dever estatal e social de assegurar igualdade material de oportunidades, circunstância que impõe a superação de práticas excludentes e a adoção de políticas educacionais inclusivas capazes de atender às especificidades desse público (Fernandes; Arguelho, 2023).

Nota-se que o ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a partir da Carta Magna de 1988 e da legislação infraconstitucional correlata, estabelece um sistema de proteção ao direito à educação inclusiva, que ainda necessita de constantes adaptações e avanços, assegurando às pessoas com TEA o acesso ao ensino regular em condições de igualdade, com a devida oferta de recursos pedagógicos, adaptações curriculares e apoio especializado, o que, todavia, não afasta a constatação de que a efetivação desse direito ainda enfrenta entraves estruturais, institucionais e culturais que comprometem a plena inclusão no cotidiano escolar (Freitas; Rodrigues, 2025).

Nisto, a Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista,

promoveu avanço significativo ao reconhecer expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, ampliando o espectro de garantias jurídicas e reforçando o dever das instituições de ensino de promover condições adequadas de inclusão, o que inclui o acesso formal à matrícula, assim como a efetiva participação no processo educativo, mediante a eliminação de barreiras e a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas (Freitas; Rodrigues, 2025).

Entretanto, não obstante o arcabouço normativo existente, a inclusão escolar de alunos com TEA apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à capacidade das instituições educacionais de responder às demandas específicas desses estudantes, sendo recorrente a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas, adaptações curriculares, recursos de apoio e articulação entre profissionais para favorecer a aprendizagem e a permanência escolar (Diomedes; Rocha, 2025).

Nessa perspectiva, a falta de preparo institucional e pedagógico constitui um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão, uma vez que a ausência de formação continuada, a escassez de recursos humanos e materiais e a permanência de atitudes excludentes podem comprometer a aprendizagem, a socialização e o sentimento de pertencimento do aluno com TEA, evidenciando a necessidade de investimentos em capacitação docente, apoio multiprofissional e construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade (Salvador, 2026).

Outrossim, as implicações do TEA no contexto educacional não se limitam às dimensões pedagógicas, alcançando também aspectos estruturais e organizacionais das instituições de ensino, que muitas

vezes não dispõem de recursos físicos, tecnológicos e humanos suficientes para atender às necessidades dos alunos, o que compromete a qualidade da inclusão e atesta a distância entre o plano normativo e a realidade concreta vivenciada nas escolas brasileiras (Freitas; Rodrigues, 2025).

De igual modo, a construção de um ambiente educacional inclusivo demanda a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas, capazes de considerar as singularidades de cada estudante, incluindo o uso de tecnologias assistivas, a organização estruturada do ambiente escolar e a implementação de rotinas previsíveis, elementos que contribuem para a redução de barreiras e para a promoção de uma aprendizagem mais efetiva e significativa (Lopes, 2021).

Consequentemente, a importância do diagnóstico precoce e da intervenção adequada resta como fator determinante para o desenvolvimento educacional do aluno com TEA, uma vez que a identificação antecipada das necessidades específicas possibilita a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes, favorecendo a adaptação ao ambiente escolar e ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem, o que indica a necessidade de integração entre as áreas da saúde e da educação (Almeida et al., 2026). O acolhimento escolar, então, assume centralidade no processo de inclusão, na medida em que a criação de vínculos afetivos e de um ambiente seguro e receptivo contribui para o desenvolvimento socioemocional do estudante, promovendo sua permanência e participação no espaço educacional, sendo imprescindível que a escola desenvolva práticas institucionais baseadas na empatia, na escuta ativa e no respeito às diferenças.

Paralelamente, a atuação da família é elemento indispensável para o sucesso da inclusão, uma vez que sua participação ativa no processo educacional coopera para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas e para o fortalecimento da autonomia e da autoestima do aluno, evidenciando a necessidade de uma relação colaborativa entre família e escola, pautada pelo diálogo e pela corresponsabilidade (Gavioli; Coutinho, 2025).

A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo coletivo e intersetorial, que envolve não apenas a escola e a família, mas também o poder público e a sociedade em geral, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas integradas que garantam a oferta de recursos, a formação de profissionais e a criação de redes de apoio capazes de sustentar práticas inclusivas efetivas e duradouras (Gavioli; Coutinho, 2025).

Importa destacar, ainda, que a resistência social à inclusão, muitas vezes fundamentada em preconceitos e desinformação, vale como um dos principais entraves à efetivação do direito à educação inclusiva, sendo necessário promover ações de conscientização e sensibilização que contribuam para a construção de uma cultura inclusiva, na qual a diferença seja reconhecida como elemento constitutivo da sociedade e não como obstáculo à convivência social (Fernandes; Arguelho, 2023).

Tal inclusão não pode ser reduzida a uma dimensão meramente formal ou normativa, devendo ser compreendida como prática social que solicita mudanças estruturais, culturais e pedagógicas profundas, capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas a efetiva participação e aprendizagem do estudante, em consonância com os princípios constitucionais de igualdade,

dignidade e não discriminação. Da mesma maneira, a efetivação do direito à educação inclusiva pressupõe a adoção de medidas concretas voltadas à eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais, sendo indispensável que as instituições de ensino assumam postura proativa na identificação e superação desses obstáculos, promovendo um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível a todos os estudantes (Lopes, 2021; Freitas; Rodrigues, 2025).

A consolidação de um sistema educacional inclusivo demanda sua efetiva implementação, o que requer compromisso institucional, investimento em políticas públicas e transformação das práticas sociais, de modo a garantir que os direitos das pessoas com TEA sejam plenamente respeitados e que sua inclusão no ambiente escolar se traduza em oportunidades reais de desenvolvimento, participação e exercício da cidadania, em conformidade com os fundamentos do Estado Democrático de Direito. Em vista disso, a tabela 1, a seguir, apresenta possíveis implicações e respostas necessárias à essa questão:

Tabela 1 – Implicações do TEA no processo educacional inclusivo

Dimensão	Implicação	Impacto Educacional	Resposta Necessária
Comunicação e interação	Déficits comunicacionais e sociais.	Dificuldade de participação e integração em sala.	Estratégias comunicativas adaptadas e mediação pedagógica.
Aprendizagem	Ritmo e formas de aprendizagem diferenciadas.	Prejuízo na assimilação de conteúdos.	Flexibilização curricular e ensino individualizado.

Comportamento e sensorialidade	Rigidez comportamental e alterações sensoriais.	Dificuldade de adaptação ao ambiente escolar.	Rotinas estruturadas e adequação do ambiente.
Formação docente	Insuficiência de preparo profissional.	Práticas inadequadas e exclusão indireta.	Capacitação continuada e suporte pedagógico.
Estrutura e políticas públicas	Falta de recursos e baixa efetividade normativa.	Inclusão apenas formal.	Implementação efetiva das políticas inclusivas.
Dimensão social e emocional	Dificuldades de socialização e estresse.	Risco de isolamento e evasão escolar.	Acolhimento institucional e cultura inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sousa Neta e Silva (2023), Santos e Narciso (2023).

A partir da tabela supra, pode-se observar que as implicações do TEA concentram-se em três núcleos estruturais: barreiras pedagógicas, limitações institucionais e desafios socioemocionais, sendo imprescindível a atuação integrada entre norma jurídica e prática educacional para assegurar a efetividade do direito à educação inclusiva, na medida que o processo educacional inclusivo não se esgota na dimensão técnico-pedagógica, o que demanda uma reconfiguração estrutural do próprio modelo educacional vigente, o qual, historicamente, foi concebido sob uma lógica homogênea e padronizada de ensino, incompatível com a diversidade cognitiva e comportamental que caracteriza o ambiente escolar contemporâneo.

Observa-se também que as barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA não decorrem exclusivamente de suas condições individuais, mas, sobretudo, da inadequação das práticas institucionais e pedagógicas, o que desloca o eixo da discussão da deficiência para o ambiente, reafirmando a perspectiva do modelo social da deficiência, segundo o qual a limitação não reside no sujeito, mas nas estruturas que não se adaptam às suas necessidades, cuja comunicação e a interação social são imprescindíveis, uma vez que sua ausência ou limitação compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também a construção de vínculos, elemento essencial para o desenvolvimento humano, exigindo da escola a adoção de estratégias mediadoras que transcendam o ensino tradicional e promovam a inclusão relacional do estudante (Santos; Narciso, 2023).

Diante dos elementos até aqui elencados, chega-se ao entendimento de que a inclusão educacional das pessoas com TEA deve ser compreendida como expressão concreta do princípio da dignidade da pessoa humana e da igualdade material, exigindo do Estado e da sociedade não apenas o cumprimento formal das normas jurídicas, mas a implementação de condições reais que assegurem o pleno desenvolvimento, a autonomia e a participação social desses indivíduos no contexto educacional e além dele. Abre-se, então, caminho para as discussões pretendidas nos próximos capítulos, sobretudo acerca da Lei Berenice Piana, sua efetividade, limites, perspectivas e desafios no contexto da educação ludovicense e a inclusão de alunos com TEA.

3. ADVERSIDADES DOS FAMILIARES DE PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA FRENTE A MATRÍCULA EM ESCOLAS

A matrícula escolar de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista não pode ser compreendida como um ato meramente administrativo, restrito ao preenchimento de ficha cadastral, entrega de documentos e inserção do estudante em uma turma regular. No campo jurídico-social, esse momento representa a porta de entrada para a concretização do direito fundamental à educação, à igualdade material e à inclusão, especialmente porque a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, deslocando o debate da esfera da liberalidade institucional para o plano do dever jurídico de acolhimento, adaptação e permanência qualificada (Araújo, 2023).

Quando a família procura uma escola em São Luís ou em qualquer outro município brasileiro, não busca apenas uma vaga, tendo em vista que a garantia de que o estudante será recebido em ambiente capaz de reconhecer suas especificidades, organizar apoios e evitar práticas discriminatórias, ainda que indiretas.

Essa compreensão é relevante porque a inclusão escolar ainda se encontra tensionada entre o discurso normativo de proteção e a realidade concreta de barreiras institucionais, pedagógicas, estruturais e atitudinais que recaem, de forma intensa, sobre os familiares responsáveis pelo aluno com TEA (Araújo, 2023; Barreto, 2025).

Conforme Araújo (2023), o corpo docente e a escola necessita estar em consonância com os objetivos educacionais e esforços para ultrapassar barreiras impostas ao aluno TEA, posto que:

[...] se a criança não consegue comunicar-se adequadamente, ela pode se sentir transtornada no momento em que precisar fazer algum tipo de negociação e perceber que na escola não é compreendida como em casa, onde os pais conseguem reconhecer seus códigos de conversação (Araújo, 2023, p. 33).

A experiência familiar diante da matrícula costuma ser antecedida por um percurso emocional complexo, pois o diagnóstico de TEA reorganiza expectativas, rotinas domésticas e modos de compreender o desenvolvimento da criança. Lopes e Andrade (2026) citam que a confirmação diagnóstica mobiliza insegurança, medo, redefinição de projetos e necessidade de reorganização da vida familiar, já que o núcleo doméstico passa a lidar com terapias, acompanhamentos especializados, adequações cotidianas e incertezas relacionadas ao futuro educacional e social da criança.

Tal cenário, então, repercute diretamente no momento de buscar a escola, porque a família chega à instituição já marcada por experiências anteriores de espera, desinformação, preconceito ou insuficiência de serviços públicos, o que faz da matrícula uma etapa sensível, na qual se condensam expectativas de acolhimento e receios de rejeição, sendo preciso levar em consideração que o acesso à escola regular seja percebido como teste concreto da capacidade institucional de transformar a norma inclusiva em prática cotidiana de respeito, cuidado e corresponsabilidade, dado que “[...] a ausência de preparo institucional pode gerar insegurança

tanto para os profissionais quanto para os familiares” (Lopes; Andrade, 2026, p. 3).

Um primeiro desafio enfrentado pelos familiares consiste na distância entre o direito à matrícula e a efetividade da inclusão, dado que a legislação brasileira assegura o acesso da pessoa com deficiência à escola regular, e a CF/88 prevê atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, mas a existência da vaga não elimina, por si só, os obstáculos ao acolhimento qualificado.

Araújo (2023) identifica que muitas famílias atípicas encontram dificuldades tanto para o acesso quanto para a permanência dos filhos em escolas regulares, especialmente diante da ausência de conhecimento sobre o TEA, da falta de capacitação dos profissionais da educação e da inexistência de recursos e materiais adequados no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a matrícula pode se converter em um ato formalmente garantido e materialmente esvaziado, quando a escola aceita o aluno sem oferecer condições pedagógicas, humanas e estruturais compatíveis com suas necessidades.

A percepção familiar, portanto, tende a distinguir com clareza a simples entrada na instituição da inclusão propriamente dita, compreendida como participação, aprendizagem, segurança emocional e desenvolvimento de autonomia (Araújo, 2023). Dessarte, a resistência institucional, ainda que muitas vezes revestida de linguagem burocrática ou cautelosa, constitui um dos pontos mais sensíveis desse processo.

Santos et al. (2025) registram que as famílias frequentemente enfrentam resistência de escolas que, por preconceito, despreparo ou falta de estrutura, não se mostram prontas para receber crianças com TEA, fazendo com que o processo de matrícula possa ser marcado por tentativas frustradas de convencer gestores escolares a acolherem o aluno, mas essa resistência nem sempre aparece como negativa expressa, pois pode assumir a forma de sugestões de procura por outra instituição, encaminhamentos para classes separadas, alegações de inexistência de profissional de apoio, advertências sobre suposta incapacidade da criança de acompanhar a turma ou discursos que transferem à família o ônus de provar que o estudante “conseguirá se adaptar”.

Do ponto de vista jurídico, tais práticas tensionam a vedação de discriminação e a obrigação de oferta de educação inclusiva, pois o dever institucional não se limita a receber o estudante, mas abrange a reorganização de práticas, rotinas e apoios para que a matrícula produza pertencimento real (Santos et al., 2025).

A percepção dos familiares também apresenta no momento que a matrícula é atravessada pelo medo de que a escola confunda inclusão com mera integração, cuja integração pressupõe que o aluno se adapte a um ambiente previamente estruturado, enquanto a inclusão requer redimensionamento das estruturas físicas, das práticas pedagógicas, das atitudes institucionais e das percepções dos educadores. Sobre tal questão, Lopes e Andrade (2026) ressaltam que, quando a escola admite o aluno com TEA sem alterar seus modos de funcionamento, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar é deslocada para a criança e para sua família, como se a dificuldade estivesse apenas no estudante e não nas barreiras produzidas pelo próprio sistema.

Esse deslocamento aprofunda a insegurança dos responsáveis, pois eles passam a temer que qualquer crise, comportamento sensorial, dificuldade de comunicação ou necessidade de rotina seja interpretada como inadequação individual do aluno, e não como sinal de que a instituição precisa aperfeiçoar seus recursos de acolhimento. Por isso, a matrícula inclusiva deve ser lida como compromisso de transformação escolar, e não como concessão administrativa (Santos et al., 2025; Barreto, 2025).

Outro desafio recorrente está relacionado à exigência, formal ou informal, de laudos, relatórios e comprovações que, embora possam auxiliar a organização pedagógica, não podem ser utilizados como instrumento de restrição indevida ao direito de matrícula. A família, muitas vezes, já percorreu longo caminho em busca do diagnóstico, enfrentando filas de espera, custos financeiros, consultas especializadas e divergências de orientação profissional, de modo que a apresentação de documentos à escola pode adquirir um caráter emocionalmente pesado, como se o reconhecimento do direito dependesse de uma validação permanente da condição da criança (Diomedes; Rocha, 2025).

A partir de tal ponto, as barreiras entre saúde e educação se manifestam por filas prolongadas, escassez de profissionais capacitados e descontinuidade do atendimento, fatores que ampliam a insegurança familiar e a sensação de desamparo institucional. Assim, quando a escola transforma a documentação clínica em requisito excludente ou em justificativa para retardar a matrícula, aprofunda uma cadeia de vulnerabilidades que já acompanha a família desde o diagnóstico (Lopes; Andrade, 2026).

A insuficiência de profissionais capacitados constitui, igualmente, fator decisivo de angústia familiar no momento da matrícula. A Lei Berenice Piana assegura, quando comprovada a necessidade, o direito a acompanhante especializado no ensino regular, mas as pesquisas indicam que a ausência de suporte humano ainda compromete a efetividade da inclusão e gera dificuldades para que os docentes atendam adequadamente os alunos com TEA. Segundo Barreto (2025), professoras relatam falta de apoio à inclusão e de suporte humano, o que limita a atenção individualizada e evidencia a distância entre a previsão normativa e a realidade escolar.

Para os familiares, esse problema é percebido de forma prática e imediata, pois a pergunta central deixa de ser apenas “a escola aceita meu filho?” e passa a ser “quem acompanhará meu filho quando ele precisar de mediação, comunicação, organização de rotina ou apoio em situações de crise?”. A ausência de resposta clara torna a matrícula um processo de insegurança, especialmente para famílias que já vivenciam sobrecarga emocional e receio de negligência institucional.

A falta de formação docente específica sobre TEA aparece como barreira que impacta diretamente a confiança dos familiares na escola. Araújo conclui que os fatores que impedem o processo de inclusão relacionam-se à ausência de conhecimento sobre o autismo, à insuficiente capacitação dos profissionais e à inexistência de recursos adequados, o que demonstra que a escola pode até reconhecer abstratamente o direito do aluno, mas permanecer incapaz de interpretar suas necessidades concretas.

De forma indubitável, essa lacuna formativa afeta a matrícula porque os familiares, durante a visita ou entrevista escolar,

costumam avaliar a linguagem utilizada pelos gestores, a abertura para diálogo, o conhecimento sobre adaptações pedagógicas e a sensibilidade para lidar com questões sensoriais, comunicacionais e comportamentais.

Ora, quando percebem desconhecimento, respostas vagas ou atitudes defensivas, os responsáveis tendem a antecipar possíveis conflitos futuros, temendo que o aluno seja tolerado, mas não efetivamente incluído. A percepção familiar, nesse ponto, sinaliza que o acesso educacional depende tanto de vaga quanto de competência institucional para produzir um ambiente previsível, seguro e pedagogicamente adaptado (Araújo, 2023).

Os recursos pedagógicos e materiais também figuram entre os desafios percebidos pelos familiares, pois a inclusão escolar de alunos com TEA demanda estratégias diferenciadas, uso de recursos visuais, organização de rotina, adaptações curriculares e atividades que considerem modos diversos de aprendizagem (Santos et al., 2025).

Barreto (2025) aponta que professoras recorrem a planos flexíveis, atividades adaptadas, materiais concretos, recursos visuais e organização de ambiente estruturado, mas também evidencia que a falta de recursos materiais compromete a prática inclusiva e, em determinadas situações, leva as próprias professoras a confeccionar ou comprar instrumentos pedagógicos.

Para a família, esse dado tem relevância direta no ato de matrícula, porque a escola que não dispõe de recursos ou que não possui planejamento para produzi-los tende a depender exclusivamente da boa vontade individual do professor, tornando a inclusão instável e

personalista. Nesse sentido, a efetividade da Lei Berenice Piana exige que o atendimento ao aluno com TEA seja assumido como responsabilidade institucional e não como esforço isolado de alguns profissionais sensibilizados (Barreto, 2025).

Sobre a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), Barreto (2025) analisa que:

[...] essa legislação reforça que a inclusão escolar das crianças com TEA deve ocorrer no ambiente da escola regular, garantindo-lhes condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento pleno, o que implica também responsabilidade compartilhada entre gestores, professores e sistemas de ensino (Barreto, 2025, p. 23).

Mas importa refletir que garantir a permanência de crianças com TEA em lei não significa que a realidade escolar brasileira será realmente efetivada, pois há um grande percurso entre uma disposição normativa em papel e a sociedade, tendo-se que é necessário haver compreensão de todos e comum esforço, ou seja, ações afirmativas, políticas públicas, atividades de gestores, preparação dos profissionais da educação, melhorias na infraestrutura, entre outras questões.

A relação família-escola emerge como eixo estruturante da matrícula inclusiva, pois a entrada do aluno com TEA no ambiente escolar exige troca constante de informações sobre rotina, comunicação, gatilhos sensoriais, preferências, formas de regulação

e estratégias que favorecem a aprendizagem. Lopes e Andrade (2026) afirmam que a inclusão educacional não se restringe ao acesso à matrícula, pois envolve adaptações pedagógicas, formação docente e diálogo constante com a família, sendo que a parceria entre instituição escolar e responsáveis permite construir estratégias mais coerentes com as necessidades da criança.

Quando essa parceria não se estabelece desde o momento inicial, a matrícula tende a se tornar um procedimento frio, incapaz de captar a singularidade do estudante e de organizar respostas preventivas. A família, por sua vez, pode sentir que suas informações são desconsideradas, ainda que sejam fundamentais para compreender o modo como a criança reage a mudanças de ambiente, barulhos, luminosidade, alimentação, transições de atividades e interação com colegas (Santos et al., 2025; Lopes; Andrade, 2026).

A sobrecarga emocional dos familiares, especialmente das mães, aparece de modo reiterado nos documentos analisados e precisa ser compreendida como dado jurídico-social relevante, pois revela que a luta pela matrícula e pela permanência escolar recai de maneira desigual sobre determinados membros da família, ao ponto que Santos et al. (2025) afirmam que muitas mães renunciam a possibilidades de lazer e de trabalho pela dedicação aos filhos, em razão da dificuldade de encontrar pessoas qualificadas para atender adequadamente a criança com TEA.

A centralização do cuidado em um dos responsáveis, geralmente a mãe, gera impactos na vida profissional, social e emocional do cuidador principal e, no contexto da matrícula, essa sobrecarga se manifesta em idas sucessivas às escolas, reuniões, entrega de documentos, busca por laudos, cobranças por profissional de apoio

e acompanhamento constante de conflitos, revelando que o direito à educação inclusiva, quando mal implementado, desloca para a família custos que deveriam ser assumidos por políticas públicas estruturadas (Santos et al., 2025; Lopes; Andrade, 2026).

Outrossim, outro obstáculo relevante é a dimensão financeira, pois, ainda que nem sempre apareça no discurso escolar como problema diretamente vinculado à matrícula, podendo acarretar em pressão à família a custear relatórios, terapias, transporte, materiais adaptados, acompanhamento particular ou recursos que deveriam ser providenciados pela instituição e pelo poder público, especialmente quando se trata de escola pública ou de escola privada submetida ao dever de não discriminação (Santos et al., 2025). Assim, esta é uma das adversidades decorrentes do diagnóstico, ao lado da dificuldade de frequentar ambientes distintos e da aceitação social.

Esse ponto é particularmente importante em uma abordagem jurídico-social, porque a desigualdade econômica pode transformar a inclusão em experiência seletiva, na qual famílias com maior renda conseguem suprir lacunas institucionais, enquanto famílias em situação de vulnerabilidade ficam mais expostas à precariedade do atendimento.

A matrícula, portanto, deve ser analisada também à luz da justiça distributiva, pois a garantia formal de acesso perde densidade quando depende da capacidade privada de complementar falhas públicas ou escolares (Santos et al., 2025).

O preconceito social e a desinformação sobre o TEA interferem diretamente na forma como os familiares se sentem ao procurar a escola. Araújo registra a fala de uma mãe que associa o preconceito

à falta de informação, relatando situações em que crises decorrentes de aspectos sensoriais, luminosidade ou sons são interpretadas por terceiros como falta de disciplina ou “moda”, o que evidencia o desconhecimento social sobre as especificidades do autismo.

Tal percepção acompanha a família até o espaço escolar, pois os responsáveis temem que professores, gestores, funcionários e outros pais reproduzam interpretações moralizantes sobre comportamentos relacionados ao TEA. A matrícula, nesse sentido, não envolve apenas a relação entre família e secretaria escolar, mas também a expectativa de que a instituição seja capaz de educar a comunidade, combater estigmas, orientar os colegas e criar cultura de respeito, na medida que quando a escola não assume esse papel, a família passa a vivenciar a inclusão como exposição permanente ao julgamento, e não como experiência de pertencimento protegido (Araújo, 2023).

A estigmatização do aluno com TEA também pode aparecer sob a forma de antecipação de incapacidade, quando a escola presume que a criança não acompanhará as atividades, não socializará com colegas ou comprometerá a rotina da turma. Santos et al. (2025), assim como Barreto (2025) observam que, em alguns casos, a escola sugere que a criança seja colocada em classe separada, reforçando uma lógica de diferenciação em vez de buscar soluções inclusivas.

Esse tipo de postura compromete a confiança familiar, ao passo que a instituição enxerga o estudante a partir do déficit e não de suas potencialidades, reduzindo o direito à educação a uma concessão condicionada à conveniência administrativa. Sob a ótica da Lei nº 12.764/2012, essa percepção é incompatível com a proteção jurídica da pessoa com TEA, pois a inclusão demanda planejamento, apoio

especializado e adaptação razoável, não podendo ser substituída por segregação disfarçada de cuidado, partindo da premissa de que, para os familiares, o maior receio é que a escola aceite a matrícula apenas para cumprir a lei, mas mantenha práticas que isolem o aluno no cotidiano pedagógico (Santos et al., 2025; Brasil, 2012).

A ausência de escuta qualificada durante a matrícula constitui um desafio transversal, levando em consideração que famílias de crianças com TEA acumulam conhecimento prático sobre comportamentos, formas de comunicação, preferências, crises, estratégias de acalmamento e modos de interação, mas esse saber frequentemente é desvalorizado pela instituição escolar, que pode tratar os responsáveis apenas como usuários do serviço e não como parceiros no processo educativo, sendo destacado por Barreto (2025) que as mães esperam da escola acolhimento emocional e suporte técnico, com ambiente de confiança, profissionais capacitados e estratégias adequadas às necessidades dos filhos.

A referida expectativa demonstra que a matrícula ideal não se limita a aceitar documentos, pois pressupõe entrevista cuidadosa, escuta ativa, pactuação de rotinas, construção de plano de apoio e definição de canais permanentes de diálogo. Quando a escuta é substituída por protocolos padronizados, a escola perde a oportunidade de conhecer o aluno em sua singularidade e fragiliza, desde o início, a relação de confiança necessária à permanência escolar (Araújo, 2023; Barreto, 2025).

A participação da família no processo escolar, embora fundamental, não pode ser interpretada como transferência de responsabilidade institucional. Araújo (2023) e Barreto (2025) demonstram que as famílias são chamadas a participar, acompanhar, informar e

colaborar, mas também revelam que essa participação ocorre em meio a limites concretos, como jornada de trabalho, desgaste emocional, falta de orientação e sentimento de insuficiência.

Uma das mães entrevistadas por Barreto (2025) reconhece que participa “no que dá” e no que consegue fazer, fala que expressa comprometimento, mas também evidencia a impossibilidade de responsabilizar integralmente os familiares por lacunas que pertencem à política educacional. A referida autora também levanta que:

[...] é essencial nesse processo de inclusão escolar, que os pais atípicos passem a se tornarem mais conscientes de suas atitudes e do seu papel, ocorrendo a reprogramação parental, onde eles passam a compreender a importância de ter uma postura ativa nesse processo de inclusão escolar (Barreto, 2025, p. 66).

Assim, a matrícula inclusiva deve produzir corresponsabilidade equilibrada: a família compartilha saberes e acompanha o percurso escolar, enquanto a escola assume o dever técnico, pedagógico e jurídico de organizar condições de acesso, aprendizagem e convivência. Sem esse equilíbrio, a exigência de participação pode converter-se em cobrança moral sobre familiares já sobrecarregados (Araújo, 2023; Barreto, 2025).

A percepção dos familiares sobre a escola também é formada pela capacidade institucional de garantir segurança emocional. Crianças

com TEA podem apresentar maior sensibilidade a alterações de rotina, barulhos, luminosidade, aglomerações e mudanças bruscas, de modo que o ingresso escolar exige planejamento cuidadoso, adaptação progressiva e previsibilidade. Lopes e Andrade salientam que o TEA não pode ser analisado isoladamente, pois seus efeitos alcançam a dinâmica familiar, as relações comunitárias e as políticas públicas, exigindo abordagem que considere dimensões clínicas, emocionais e sociais.

Para os responsáveis, a matrícula em uma escola que desconhece essas especificidades pode significar exposição da criança a sofrimento evitável, além de sucessivas chamadas à família em razão de situações que poderiam ser prevenidas com planejamento pedagógico e ambiental. O desafio jurídico-social, portanto, está em fazer com que a escola compreenda segurança não como favor, mas como componente da acessibilidade educacional (Lopes; Andrade, 2026).

Entende-se que a família, ao matricular o aluno com TEA, busca muito mais que o simples ingresso físico na escola, mas sim a continuidade do vínculo educacional em condições adequadas de aprendizagem, convivência e desenvolvimento, todavia, estas encontram dificuldades para o acesso e a permanência dos filhos em escolas regulares e, apesar dos avanços nas políticas inclusivas, a inclusão ainda se encontra em construção, marcada por barreiras que destapam antagonismo entre teoria e prática.

Ademais, importa elencar que a recusa indireta de matrícula, ainda que não declarada, pode manifestar-se por meio de argumentos como ausência de vaga adequada, inexistência de profissional especializado, necessidade de avaliação prévia prolongada ou

recomendação de que a família busque escola “mais preparada” (Araújo, 2023; Lopes; Andrade, 2026). Embora tais discursos possam parecer prudentes, produzem efeito excludente quando condicionam o acesso do aluno com TEA a uma estrutura ideal que a própria escola tem o dever de construir progressivamente.

O processo de matrícula pode ser desgastante para os pais, pois o estigma do diagnóstico se reflete em práticas educacionais excludentes e, juridicamente, a instituição não pode tratar a deficiência como motivo para restringir acesso, pois a lógica inclusiva exige remoção de barreiras e não seleção de estudantes com base em sua suposta facilidade de adaptação. Para os familiares, a recusa indireta é especialmente dolorosa porque, além de negar uma vaga, comunica simbolicamente que a criança é um problema antes mesmo de ser conhecida (Rodrigues, 2025).

A fragilidade da integração entre saúde, educação e assistência social compromete a efetivação de direitos e amplia a sensação de desamparo institucional. Na prática, a família muitas vezes se torna ponte solitária entre profissionais, levando relatórios, traduzindo orientações, explicando condutas e tentando harmonizar recomendações clínicas com possibilidades escolares.

Essa função mediadora, quando não apoiada por políticas intersetoriais, aumenta a sobrecarga dos responsáveis e demonstra que a matrícula inclusiva não depende apenas da escola, mas de uma rede de proteção capaz de dialogar em torno do desenvolvimento integral da criança (Lopes; Andrade, 2026).

O desconhecimento das famílias sobre seus próprios direitos também constitui desafio relevante, pois muitas delas não sabem

exatamente o que podem exigir da escola, quais apoios são devidos, como proceder diante de negativa, a quem recorrer ou quais documentos podem ser solicitados legitimamente. Araújo (2023) observa que o diagnóstico pode desconstruir expectativas de futuro educacional porque os familiares não conhecem plenamente o que os espera, o que reforça a importância de informação acessível e orientação institucional.

A ausência de informação jurídica qualificada tende a produzir conformismo forçado, levando responsáveis a aceitarem negativas, adaptações insuficientes ou cobranças indevidas por receio de prejudicar a permanência da criança. Nesse cenário, a efetividade da Lei Berenice Piana requer além de mera previsão normativa, como também a difusão social de direitos, atuação dos órgãos de controle, orientação das secretarias de educação e fortalecimento de canais de denúncia e mediação, especialmente em redes municipais nas quais a família depende quase integralmente do serviço público (Araújo, 2023; Rodrigues, 2025).

4. A REALIDADE DA LEI 12.764/2012 NAS ESCOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco jurídico de alta relevância para a proteção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pois retirou o autismo de uma zona histórica de invisibilidade normativa e reconheceu expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, permitindo sua inserção no sistema constitucional de proteção reforçada, especialmente quanto ao acesso à educação, ao atendimento especializado e à proteção contra práticas discriminatórias.

Todavia, no contexto maranhense, a efetividade dessa legislação não pode ser aferida apenas pela existência formal da norma, mas pela capacidade concreta das escolas de São Luís e do Maranhão de transformarem matrícula em permanência qualificada, aprendizagem e participação social.

Conforme Rodrigues (2025), a Lei Berenice Piana impulsionou avanços jurídicos relevantes, mas ainda enfrenta entraves substanciais relacionados à insuficiência de formação docente, à escassez de recursos adaptados, à resistência institucional e à ausência de políticas públicas plenamente estruturadas para assegurar inclusão real no cotidiano escolar.

A realidade social do Maranhão ressalta que a discussão sobre educação inclusiva não constitui tema periférico, mas demanda pública de grande extensão e impacto coletivo, pois o Boletim Social do Maranhão informa que, em 2022, o estado possuía 536,1 mil pessoas com deficiência com dois anos ou mais, correspondendo a 8,1% da população nessa faixa etária, percentual superior ao registrado no Brasil, de 7,3%, e situado entre os maiores do país, podendo-se também apontar que havia aproximadamente 75,3 mil pessoas com TEA no Maranhão, majoritariamente pardas e do sexo masculino, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais territorializadas, racialmente sensíveis e socialmente orientadas à superação de barreiras estruturais (IMESC, 2025).

Assim, quando se analisa o acesso de alunos autistas às escolas de São Luís, deve-se considerar que a Lei nº 12.764/2012 incide sobre uma população numericamente expressiva, cujo direito à educação depende de planejamento público, financiamento adequado e redes escolares preparadas. (IMESC, 2025).

O avanço das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Especial, embora relevante, precisa ser interpretado com cautela, pois o crescimento quantitativo não assegura, por si só, a inclusão qualitativa. Ainda segundo o Boletim Social do Maranhão, o número de matrículas na Educação Especial na Educação Básica cresceu 157,9% no estado entre 2014 e 2024, passando de 27,4 mil para 70,6 mil matrículas, sendo que 89,7% dessas matrículas estavam na rede pública e 76,2% concentravam-se na rede municipal (IMESC, 2025).

Esse dado é decisivo para a realidade de São Luís, porque demonstra que o município, enquanto ente responsável por parcela significativa da educação básica, ocupa posição central na efetivação da Lei Berenice Piana. Entretanto, como adverte Rodrigues (2025), o direito à educação da pessoa autista não se esgota na abertura de vagas, pois exige acompanhamento especializado, adaptações pedagógicas, estrutura acessível, formação continuada e compromisso institucional com a permanência.

A percepção dos familiares, nesse cenário, traz à tona a diferença entre matrícula formal e inclusão efetiva, pois muitas famílias chegam à escola com a expectativa de que a Lei Berenice Piana garanta acolhimento, suporte individualizado e respeito às singularidades do aluno, encontrando dificuldades relacionadas à ausência de profissionais preparados, desconhecimento sobre o TEA e fragilidade na comunicação entre família e instituição.

A matrícula, que deveria representar o início de um percurso educacional protegido, por vezes converte-se em experiência de insegurança, na qual os responsáveis precisam explicar repetidamente as necessidades da criança, apresentar laudos,

justificar comportamentos e reivindicar adaptações que deveriam ser providenciadas pela escola como dever jurídico.

Rodrigues (2025) e Araújo (2023) destacam que a inclusão educacional de pessoas autistas demanda reflexão sobre as barreiras estruturais, institucionais e pedagógicas que impedem a plena aplicação da Lei nº 12.764/2012, sobretudo porque o ambiente escolar ainda tende a operar com práticas padronizadas pouco compatíveis com a diversidade neurodesenvolvimental.

Dessarte, a concentração das matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental, indicada pelo Boletim Social do Maranhão, também revela um ponto sensível para a análise da efetividade da Lei Berenice Piana, pois é nessa etapa que se intensificam as demandas por alfabetização, socialização, adaptação curricular e acompanhamento pedagógico contínuo. Em 2024, 62,1% dos alunos com deficiência matriculados na Educação Especial no Maranhão estavam no Ensino Fundamental, o que demonstra que a escola básica é o principal espaço de disputa pela concretização do direito à educação inclusiva (IMESC, 2025).

Para as famílias de alunos com TEA, esse dado traduz uma preocupação prática: não basta que a criança seja aceita na escola, sendo indispensável que a instituição disponha de estratégias para lidar com comunicação, rotina, sensibilidade sensorial, interação social e diferentes ritmos de aprendizagem. Conforme Diomedes e Rocha (2025), a inclusão escolar deve ultrapassar a inserção física do estudante, exigindo planos individualizados, flexibilização de avaliações e recursos pedagógicos compatíveis com as necessidades específicas de cada aluno.

A formação docente aparece como um dos maiores desafios para a aplicação da Lei nº 12.764/2012 nas escolas maranhenses, pois o professor é o agente que concretiza, na sala de aula, a promessa constitucional de igualdade educacional, sendo afirmado por Said (2024) que a ausência de formação continuada compromete a construção de práticas pedagógicas eficazes, fazendo com que muitos educadores se sintam despreparados diante das particularidades dos alunos com TEA e, em alguns casos, adotem estratégias inadequadas ou excludentes.

Para os familiares, essa lacuna se manifesta na insegurança quanto ao tratamento dado ao filho, no receio de que crises sejam interpretadas como indisciplina, na preocupação com isolamento em sala e na dúvida sobre a capacidade da escola de adaptar conteúdos sem reduzir expectativas de aprendizagem. Assim, a efetividade da Lei Berenice Piana exige política permanente de formação, não apenas eventos pontuais ou orientações genéricas, pois a inclusão depende de conhecimento técnico, sensibilidade pedagógica e postura institucional antidiscriminatória. (Rodrigues, 2025).

Os dados do Boletim Social do Maranhão sobre escolarização e educação da pessoa com deficiência evidenciam que a inclusão educacional deve ser compreendida como política de enfrentamento a desigualdades históricas, na medida que organiza indicadores sobre taxa de analfabetismo, frequência escolar, taxa de escolarização, nível de instrução, matrículas na Educação Especial e acesso ao Ensino Superior, demonstrando que a deficiência permanece relacionada a trajetórias educacionais mais vulneráveis e a dificuldades de continuidade nos estudos (IMESC, 2025).

Entretanto, importa frisar que embora haja crescimento de matrículas, esse avanço precisa ser confrontado com a qualidade das condições escolares oferecidas, especialmente quando se trata de estudantes com TEA. Na perspectiva jurídico-social, os familiares percebem essas limitações quando precisam lutar não apenas pela entrada do aluno, mas por sua permanência com aprendizagem, por acompanhamento especializado, por materiais adaptados e por uma escola que compreenda o autismo sem estigmatização.

A realidade de São Luís também deve ser observada a partir da distribuição territorial das oportunidades educacionais. O Boletim Social do Maranhão, ao tratar do Ensino Superior, informa que, entre 2014 e 2024, as matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Maranhão cresceram de 534 para 1.803, aumento de 237,6%, e que, em 2024, São Luís concentrou 881 matrículas de pessoas com deficiência nessa etapa, o maior número entre os municípios maranhenses (IMESC, 2025).

Embora esse dado se refira ao Ensino Superior, ele possui relevância para a análise da educação básica, pois indica que a capital tende a concentrar serviços, instituições e oportunidades educacionais, enquanto desigualdades territoriais podem dificultar trajetórias escolares contínuas. Para famílias de alunos com TEA, a concentração de recursos em determinados polos pode significar deslocamentos, busca por escolas mais estruturadas e desigualdade no acesso a atendimentos especializados, o que reforça a necessidade de políticas municipais capazes de garantir inclusão desde a educação infantil e o ensino fundamental. (IMESC, 2025).

Outrossim, Rodrigues (2025) observa que a lei prevê consequências administrativas para gestores que recusarem matrícula de alunos

com TEA, mas a efetividade dessas punições depende de fiscalização rigorosa e de investimentos contínuos em políticas de inclusão. Essa observação é particularmente importante no Maranhão, porque a predominância das matrículas da Educação Especial na rede pública e municipal pede que o poder público assuma responsabilidade direta pela estruturação de salas de recursos, contratação de profissionais de apoio, formação docente, aquisição de materiais e construção de protocolos de acolhimento familiar. Para os familiares, a ausência desses elementos produz a sensação de que a lei existe, mas precisa ser permanentemente reivindicada, como se o direito do aluno autista dependesse mais da insistência familiar do que da organização regular da política educacional.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de articulação entre escola, família e serviços especializados. Said (2024) propõe a presença de equipes multidisciplinares nas escolas, com profissionais capazes de oferecer suporte aos alunos autistas e orientar educadores na construção de práticas inclusivas, além de defender a participação ativa das famílias no processo educacional, tais como o assistente terapêutico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a percepção dos familiares, que frequentemente se veem obrigados a mediar sozinho informações entre médicos, terapeutas, professores e gestores, assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por uma rede de proteção. No contexto maranhense, em que os indicadores do Boletim Social demonstram a expressividade da população com deficiência e TEA, a efetividade da Lei nº 12.764/2012 exige que a escola deixe de atuar isoladamente

e se conecte a políticas de saúde, assistência social e direitos humanos. (Rodrigues, 2025; IMESC, 2025).

Portanto, permite-se concluir que o estado avançou em termos de reconhecimento estatístico, ampliação de matrículas e estrutura normativa, mas ainda enfrenta o desafio de converter esses avanços em inclusão escolar cotidiana e verificável. O crescimento de matrículas na Educação Especial, o reconhecimento de cerca de 75,3 mil pessoas com TEA e a concentração da maioria das matrículas na rede pública evidenciam a dimensão do dever estatal e municipal (IMESC, 2025).

Entretanto, a efetividade da Lei Berenice Piana depende de formação permanente de professores, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adaptados, fiscalização, políticas públicas de apoio e conscientização social. Desse modo, para as famílias de alunos com TEA em São Luís, o direito à educação somente se realiza plenamente quando a escola deixa de ser espaço de mera matrícula e passa a constituir ambiente de acolhimento, pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento humano.

5. CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto condição do neurodesenvolvimento marcada por múltiplas formas de manifestação, exige do sistema educacional uma resposta jurídica, pedagógica e institucional que ultrapasse a mera previsão normativa do direito à matrícula, pois a inclusão escolar somente se concretiza quando o estudante autista encontra ambiente capaz de reconhecer suas singularidades, remover barreiras comunicacionais,

pedagógicas, sensoriais e atitudinais, bem como assegurar sua permanência com aprendizagem, acolhimento e participação social.

Nesse sentido, verificou-se que a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, de forma indubitável, é um marco fundamental na proteção da pessoa com TEA, ao reconhecê-la como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, porém sua efetividade depende da superação da distância ainda existente entre o direito formalmente assegurado e a realidade vivenciada pelas famílias no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à busca por matrícula, acompanhamento especializado, adaptação pedagógica e tratamento institucional digno.

Constatou-se, também, que as adversidades enfrentadas pelos familiares do aluno com TEA diante da matrícula em escolas revelam uma dimensão sensível da problemática, pois a família, ao procurar a instituição de ensino, não busca apenas o ingresso administrativo da criança ou do adolescente, mas a garantia de que o espaço escolar será capaz de acolher, compreender e acompanhar suas necessidades específicas.

Dessa forma, a matrícula, que deveria representar a porta de entrada para o exercício do direito fundamental à educação, muitas vezes transforma-se em experiência de desgaste, reiterando sobre os familiares, especialmente sobre as mães, o peso de reivindicar direitos que deveriam ser garantidos de forma espontânea e organizada pelo poder. No contexto maranhense, os dados do Boletim Social do Maranhão demonstram que a inclusão da pessoa com deficiência e da pessoa com TEA constitui demanda pública de grande relevância.

Ainda que o crescimento das matrículas na Educação Especial na Educação Básica no Maranhão represente avanço quantitativo importante, especialmente diante do aumento de 157,9% entre 2014 e 2024, passando de 27,4 mil para 70,6 mil matrículas, tal evolução não pode ser confundida com plena efetividade da inclusão, pois a ampliação do acesso precisa ser acompanhada de qualidade pedagógica, estrutura adequada, formação docente, recursos adaptados e acompanhamento especializado.

A realidade maranhense evidencia que o desafio não reside apenas em matricular alunos autistas, mas em assegurar que sua presença na escola corresponda a uma experiência educacional inclusiva, segura e emancipatória. Dessa maneira, a efetividade da Lei Berenice Piana nas escolas de São Luís e do Maranhão demanda a construção de políticas públicas integradas e permanentes, capazes de articular educação, saúde, assistência social, direitos humanos e participação familiar, evitando que a família permaneça como mediadora solitária entre diferentes serviços e instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. F. et al. **A importância do diagnóstico precoce e do acolhimento escolar no processo inclusivo do aluno com autismo.** *Revista Missioneira*, v. 28, n. 1, 2026. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/8005/5914>. Acesso em: 3 abr. 2026.

ARAÚJO, Kézia Lima. **Alunos com TEA e a educação inclusiva, percepções docentes e familiares diante dos desafios escolares.** 2023. 58 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

BARRETO, Lya Raquel Ramos. **Desafios da inclusão escolar de crianças com TEA: perspectivas de famílias e professores na escola pública.** 2025. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025.

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 altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 maio 2026.

COUTO, C. C. et al. **Experiências de professores com autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar.** *REE – Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55954/34294>. Acesso em: 4 abr. 2026.

DIOMEDES, Maria Eduarda Matos; ROCHA, Carlos José Trindade da. **Educação inclusiva para TEA: desafios, estratégias e perspectivas para a escolarização de qualidade.** *Revista de Estudios y Experiencias en Educación – REXE*, v. 24, n. 55, p. 103-123, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i55.2837>.

FERNANDES, M. F. B.; ARGUELHO, D. **Direito versus inclusão: a pessoa com TEA no espaço escolar.** *Revista Farol*, Rolim de Moura, v. 20, n. 20, 2023. Disponível em: <https://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/468/306>. Acesso em: 3 abr. 2026.

FREITAS, E. M.; RODRIGUES, M. E. **Transtorno do Espectro Autista: uma introdução.** *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n.

1, p. e7342, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-136. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7342>. Acesso em: 6 abr. 2026.

GAVIOLI, S.; COUTINHO, D. J. G. **O papel da família e da comunidade escolar na efetivação da inclusão do aluno com TEA.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 3971-3983, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.21304. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21304>. Acesso em: 9 abr. 2026.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Boletim Social do Maranhão: pessoas com deficiência no Maranhão: condições de vida e acesso a direitos.** *Boletim Social do Maranhão*, São Luís, v. 7, n. 3, p. 12-113, set./dez. 2025. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2026.

LIMA, F. S. R. et al. **Evidências científicas sobre a identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças na Atenção Primária à Saúde: protocolo de revisão de escopo.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e550111133980, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33980. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/33980>. Acesso em: 7 abr. 2026.

LOPES, C. O. **Transtorno do espectro autista: um estudo bibliográfico sobre a evolução do conceito e as estratégias de inclusão propostas no período de 1996 a 2020.** 2021. 90 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14652/1/CLopes.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2026.

LOPES, Vanessa Chambella; ANDRADE, Camilla Viana de Souza. **Os desafios no enfrentamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por parte dos familiares.** *Research, Society and Development*, v. 15, n. 3, e1015350738, 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v15i3.50738>.

MAURICIO, K. C.; GUALHARDO, E. **TEA: conhecer para atuar: inclusão escolar na primeira infância.** 2024. 47 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4ad5439e-1d8c-4a70-83a2-90e8ef52e9da/content>. Acesso em: 7 abr. 2026.

RODRIGUES, Júlia Gomes. **A efetividade da Lei Berenice Piana na garantia de direitos educacionais para pessoas autistas: desafios e avanços na inclusão escolar.** 2025. 57 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais – Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2025.

SAID, Cleomar Gomes. **As contribuições do projeto de intervenção pedagógica para estudantes com TEA – PROJETERA, na efetivação da inclusão escolar: um estudo sobre práticas de formação docente e estratégias de implementação do PEI em escolas públicas de São Luís-MA.** 2024. 299 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI) – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/5438>. Acesso em: 16 maio 2026.

SALVADOR, Sandra. **O Transtorno do Espectro Autista e os desafios dos familiares relacionados à inclusão no ambiente escolar.** *Revista Autênticos*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 106-116, jan. 2026. Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br>. Acesso em: 16 maio 2026.

SANTOS, Antonio Nacilio Sousa dos et al. **Da aflição e aceitação às teias de afetos: TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil.** *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 1799-1821, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-107>.

SANTOS, J. P. P.; HEROLD JUNIOR, C. **História, conceito, diagnóstico, intervenções e inclusão escolar no transtorno do espectro autista.** *Revista Práxis Educacional*, v. 22, n. 52, 2026. ISSN 2178-2679.

SANTOS, S. M. A. V.; NARCISO, R. **Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: estratégias e desafios.** *Revista Missioneira*, Santo Ângelo, v. 25, n. 1, p. 187-197, jan./jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v25i1.1505>. Disponível em: <https://revistas.san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/1505/678>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SILVA, J. T.; PIRES, A. P. **Os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo nosso sistema regular de ensino.** *Revista Aproximação*, Guarapuava, v. 7, n. 14, jan./jun. 2025. ISSN 2675-228X. Disponível em:

<https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/8005/5914>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SOUSA NETA, M. L.; SILVA, S. C. **Transtorno do Espectro Autista: causas, implicações e perspectivas para a inclusão escolar.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e0912641816, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i6.41816. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/41816>. Acesso em: 10 abr. 2026.

Artigo apresentado ao Curso de Direito do Centro Universitário Santa Terezinha - CEST, para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

¹ Graduanda em Direito e Pedagoga. Egressa do Centro Universitário Santa Terezinha-CEST . São Luís Maranhão , Brasil.

² Graduando em Direito. Egresso do Centro Universitário Santa Terezinha-CEST . São Luís , Maranhão, Brasil.

³ Orientador.