



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA¹

THE INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD) IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

Manoel Felix de Oliveira Júnior²

Francisca Zélia de Oliveira Moura³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica Brasileira. Percebemos que a inclusão de crianças e adolescentes com TEA na educação básica brasileira tem sido um grande desafio para as instituições educacionais e para os profissionais que nelas atuam, por isso, acreditamos que a investigação desta temática se configura como uma importante ferramenta para contribuir com a construção do conhecimento sobre o TEA. Desta forma, buscamos: identificar a legislação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência e TEA no Brasil; observar os levantamentos de dados mais recentes sobre o TEA; e investigar as principais barreiras e desafios enfrentados por professores, alunos e famílias no processo de inclusão dos estudantes com TEA na Educação Básica Brasileira. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos acadêmicos, portais de notícias, teses, dissertações e outros documentos pertinentes ao tema para construirmos um arcabouço teórico e consultivo para servir de apoio e suporte para a aplicação de projetos e ações que visam o desenvolvimento integral dos sujeitos com TEA. Destacamos que apesar de muitos estudos ainda serem principiantes e apresentarem algumas limitações de alcance e de método, acreditamos que eles podem nos ajudar a trazer novas ferramentas, a dar mais visibilidade e atenção a inclusão dos estudantes com TEA e nos leve a discutir os elementos necessários para o processo inclusivo de pessoas com autismo inseridos na Educação Básica no Brasil. Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Básica Brasileira.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 09 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4800121784782354>. E-mail: mfojunior@gmail.com.

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3416269642575651>. E-mail: f.zelia@hotmail.com.

ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges and perspectives of including children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian Basic Education. We realize that the inclusion of children and adolescents with ASD in Brazilian Basic Education has been a major challenge for educational institutions and the professionals who work in them. Therefore, we believe that research on this topic is an important tool to contribute to the construction of knowledge about ASD. Therefore, we seek to: identify the legislation focused on the inclusion of people with disabilities and ASD in Brazil; observe the most recent data collection on ASD; and investigate the main barriers and challenges faced by teachers, students, and families in the inclusion process of students with ASD in Brazilian Basic Education. To this end, we conducted bibliographic research in books, academic articles, news portals, theses, dissertations, and other documents relevant to the topic, to build a theoretical and consultative framework to support the application of projects and actions aimed at the integral development of individuals with ASD. We emphasize that although many studies are still in their early stages and have some limitations in scope and method, we believe they can help us bring new tools, give more visibility and attention to the inclusion of students with ASD, and lead us to discuss the elements necessary for the inclusive process of people with autism included in Basic Education in Brazil.

Key words: Autism Spectrum Disorder. Brazilian Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um tema frequente nas pesquisas educacionais devido à sua relevância e amplitude. Os avanços com relação ao diagnóstico e às diversas formas de tratamento são bastante significativos, mas a implementação e a execução das políticas públicas voltadas para este público ainda carecem de estudo e acompanhamento.

Percebemos que a inclusão de crianças e adolescentes com TEA na educação básica brasileira tem sido um grande desafio para as instituições educacionais e para os profissionais que nelas atuam, por isso, acreditamos que a investigação desta temática se configura como uma importante ferramenta para contribuir com a construção do conhecimento sobre o TEA.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira.

Desta forma, buscamos: 1. Identificar a legislação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência e TEA no Brasil; 2. Observar os levantamentos de dados mais recentes sobre o TEA; e 3. Investigar as principais barreiras e desafios enfrentados por professores, alunos e famílias no processo de inclusão dos estudantes com TEA na educação básica brasileira.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que é um tipo de investigação baseada na leitura, análise e interpretação de materiais já publicados, como livros, artigos acadêmicos, portais de notícias, teses, dissertações e outros documentos pertinentes ao tema. Ela permite compreender diferentes perspectivas, fundamentar teorias e construir um referencial teórico sólido sem a necessidade da coleta direta de dados no campo.

Além disso, a pesquisa bibliográfica qualitativa busca compreender fenômenos sociais, culturais e comportamentais a partir da análise aprofundada e interpretativa dos textos, buscando entender os sentidos e os significados por trás das informações publicadas. Essa abordagem é útil para estudos que envolvem contextos complexos, como os relacionados à inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais.

Nos últimos anos, levantamentos estatísticos têm revelado o perfil das pessoas com TEA no Brasil e nos Estados Unidos, que é uma referência importante nas pesquisas sobre o tema, e têm orientado políticas públicas de saúde e educação direcionadas a esta parcela da população que demanda um atendimento educacional especializado.

Por isso, procuramos nos ater a esses documentos e à legislação específica relacionada ao TEA para construirmos um arcabouço teórico e consultivo para servir de apoio e suporte para a aplicação de projetos e ações que visam o desenvolvimento integral dos sujeitos com TEA inseridos na educação básica no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba um conjunto de condições que envolvem diferentes níveis de comprometimento na interação social, na comunicação e na linguagem dos indivíduos que estão no espectro. E geralmente, também é comum ocorrerem interesses restritos e comportamentos repetitivos, que variam de acordo com cada pessoa.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (International Classification of Diseases: ICD-11) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022):

Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo.

Segundo Joana Portolese, doutora em ciências pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP e coordenadora do Ambulatório de Autismo do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo (IPq/HC-FMUSP):

“Temos observado um aumento progressivo nas taxas de diagnóstico de autismo nos últimos 20 anos. Isso se deve a um maior conhecimento sobre o transtorno, disponibilidade de recursos, preocupação crescente com a saúde mental e melhor acesso aos serviços. Além disso, o conceito de autismo foi ampliado, incluindo pessoas com sintomas mais sutis que antes não receberiam o diagnóstico”. (CERQUETANI, 2025).

Segundo a especialista, apesar do aumento no número de diagnósticos, ainda não é possível afirmar se houve um crescimento real no número de pessoas com autismo. Para ela:

“Não temos essa informação de forma conclusiva. Alguns estudos indicam aumento, outros não apresentam evidências claras. Além disso, existem questões metodológicas envolvidas. Por isso, não podemos falar em uma epidemia de autismo. As taxas subiram, mas é importante lembrar que, no passado, poucas pessoas eram reconhecidas como autistas ou com transtornos relacionados”. (CERQUETANI, 2025).

Segundo Braga Junior, Belchior e Santos (2015, p. 13), a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Em 1943, Kanner usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante original, sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal e que era uma síndrome bastante rara, mas mais frequente do que o esperado, pelo pequeno número de casos diagnosticados. (Braga Junior, Belchior e Santos, 2015, p. 13).

E em 1944, Asperger descreveu casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal (BRASIL, 2010).

Asperger se intrigava com o aspecto educacional dessas crianças, certa preocupação que não era tão importante nos estudos feitos por Kanner. As diferenças entre as crianças observadas, pelos dois estudiosos, são evidentes, principalmente no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Com isso, essas diferenças caracterizaram quadros distintos, tais como: a) o autismo e b) o transtorno de Asperger. (BRASIL, 2010).

Para Kanner (1943, p. 41):

O fator comum entre os pacientes com autismo, é uma incapacidade para se relacionar de maneira habitual com as pessoas e as situações. Descrevo esses pacientes como auto-suficientes, numa concha, sentindo-se mais felizes quando ficam sozinhos, atuando como se mais ninguém existissem, dando a impressão de uma silenciosa sabedoria. (KANNER, 1943, p. 41).

Ainda de acordo com a Dra. Joana:

“No passado, muitas crianças com desenvolvimento atípico não eram reconhecidas e, frequentemente, ficavam fora da escola e de espaços de inclusão. Esse cenário tem mudado: hoje, há maior visibilidade para essas crianças, mais oportunidades educacionais e um número crescente de profissionais capacitados, fatores que favorecem o aumento dos diagnósticos”. (CERQUETANI, 2025).

Atualmente, grande parte da população brasileira já enfrenta dificuldades para acessar serviços adequados de saúde mental, ainda mais políticas públicas voltadas ao atendimento, diagnóstico e acompanhamento de pessoas com TEA.

Por isso, em relação às políticas públicas eficazes voltadas ao autismo, a especialista destaca a importância de adotar uma abordagem inclusiva e integrada, que envolva saúde, educação, assistência social e os direitos da pessoa com deficiência, como ela afirma a seguir:

“É preciso ampliar os serviços, qualificar profissionais para diagnóstico e intervenção precoce, garantir continuidade no cuidado e promover a inclusão escolar e social. Também é essencial combater o estigma, apoiar as famílias e incentivar a colaboração entre setores, assegurando acesso, participação e aprendizagem com equidade e qualidade para as pessoas com autismo”. (CERQUETANI, 2025).

2.1 A legislação voltada à inclusão de pessoas com deficiência e TEA no Brasil

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e garante a ela direitos como diagnóstico precoce, tratamento e terapias pelo Sistema Único de Saúde (SUS), acesso à educação inclusiva, ao trabalho e à proteção social.

Por isso, listamos a seguir, os principais marcos legais voltados à inclusão de pessoas com TEA no Brasil para criar um arcabouço temporal e procuramos analisar os mais recentes.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos de 205 a 208, consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como o atendimento especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define, em seus artigos de 58 a 60, a Educação Especial como modalidade transversal, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e articulada com os demais níveis e modalidades da educação nacional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), um tratado internacional, adotado pela ONU em 2006 e assinado pelo Brasil em 2007, busca garantir que pessoas com deficiência tenham seus direitos humanos e liberdades fundamentais respeitados, promovendo a igualdade de oportunidades nas áreas de acessibilidade, educação e emprego.

No Brasil, a CDPD foi ratificada e aprovada pelo Congresso Nacional com status de emenda constitucional através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, o que a eleva ao mesmo patamar da Constituição Federal, garantindo que seus princípios sejam aplicados com força de lei.

Em seu artigo 24, a CDPD impõe aos Estados Partes o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de modo que pessoas com deficiência não sejam excluídas do ensino regular sob alegação de deficiência.

A CDPD também estabelece que o processo educativo deve ocorrer em ambientes inclusivos e acessíveis, com apoios individualizados e ajustes razoáveis, garantindo o máximo desenvolvimento acadêmico e social de cada estudante.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) traduziu esse comando legal em política pública estruturada, ao estabelecer que a Educação Especial deve perpassar todas as etapas da escolarização e que o AEE é um serviço de apoio pedagógico, complementar e não substitutivo ao ensino comum.

O Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a PNEEPEI, consolidou o modelo de educação inclusiva como política de Estado, articulando o regime de colaboração federativa e assegurando financiamento específico para o AEE e a formação docente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) internalizou esses compromissos internacionais, especialmente em seus artigos de 27 a 30, que reafirmam a obrigação do poder público de assegurar a inclusão plena, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação adequada de professores e profissionais de apoio.

Porém, a Confederação Nacional das Instituições de Ensino (Confenen) moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a LBI para questionar os dispositivos legais que obrigavam escolas privadas a incluírem alunos com deficiência.

No julgamento, o Supremo Tribunal Federal consolidou o entendimento de que a educação inclusiva é dever constitucional do Estado e que nenhuma norma infralegal pode autorizar a exclusão de estudantes com deficiência do ensino comum. Reafirmando que a convivência na diversidade é condição essencial para a formação cidadã e que o princípio da vedação ao retrocesso social protege políticas inclusivas contra alterações regressivas. (Autistas Brasil, 2025, p. 03-04).

Esse princípio, derivado do artigo 5º, §2º, da CF, impede que avanços normativos consolidados em matéria de direitos fundamentais sejam suprimidos ou reduzidos por atos infralegais. A implementação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, deve observar o princípio da continuidade das políticas públicas de inclusão, garantindo que as inovações trazidas pelo texto não impliquem perda de direitos adquiridos.

De acordo com a Associação Nacional para a Inclusão das Pessoas Autistas (Autistas Brasil), a revogação do Decreto nº 7.611 pelo Decreto nº 12.686 representa uma inflexão institucional que exige interpretação conforme à Constituição e à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de modo a preservar a coerência com o paradigma inclusivo.

Segundo a Autistas Brasil (2025, p. 09), o Decreto nº 12.686/2025 apresenta uma redação marcada por ambiguidade estrutural e contradição interna, que comprometem sua coerência normativa e abrem margem para interpretações regressivas em relação ao paradigma da educação inclusiva previsto na Constituição Federal, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Embora o texto normativo utilize a linguagem dos direitos humanos e da inclusão — invocando princípios como equidade, acessibilidade e participação plena —, seu conteúdo é entrecortado por expressões condicionantes que relativizam a obrigatoriedade desses direitos, tais como “preferencialmente”, “excepcionalmente”, “conforme decisão da família” e “de acordo com a disponibilidade orçamentária”. (Autistas Brasil, 2025, p. 09).

Para a Autistas Brasil (2025, p. 09), essas expressões funcionam como válvulas de escape normativas: produzem o efeito discursivo da inclusão, mas mantêm intacta a possibilidade de práticas excludentes. Ao deslocar o foco do dever estatal para a escolha individual, o decreto mistura o direito universal à educação inclusiva com a liberdade privada de escolha, criando uma zona cinzenta entre o que é direito e o que é preferência.

Do ponto de vista jurídico, essa formulação viola o princípio da universalidade dos direitos fundamentais. A educação inclusiva é um dever do Estado e da sociedade, e não uma concessão sujeita à vontade da família. Ao reconhecer a “decisão familiar” como critério legítimo para definir a forma de escolarização, o decreto permite que a matrícula em instituições segregadas seja legitimada como exercício de liberdade, e não como retrocesso. Trata-se de uma contradição constitucional, pois a autonomia da família não pode suplantiar o direito da criança de conviver e aprender com seus pares, tal como estabelecido nos arts. 7º e 24 da CDPD e nos arts. 53 e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Do ponto de vista pedagógico, o texto do decreto reafirma a terminologia da inclusão, mas retoma a lógica integracionista, centrada na adaptação do estudante às condições existentes, em vez da transformação das condições de ensino para acolher a diversidade. O verbo dominante é “adequar” e não “transformar”, o que revela uma reversão silenciosa do paradigma da diferença como potência para o da deficiência como déficit. Assim, o decreto se apresenta como política de inclusão, mas opera sob a racionalidade do modelo médico e funcionalista, atribuindo à criança o dever de ajustar-se à norma. (Autistas Brasil, 2025).

No plano administrativo, o decreto também se contradiz. Ao mesmo tempo em que proclama a descentralização e a cooperação federativa, centraliza as decisões estratégicas no Ministério da Educação, sem definir instrumentos concretos de governança compartilhada ou de financiamento permanente. (Autistas Brasil, 2025, p. 10).

A execução “conforme disponibilidade orçamentária” enfraquece a responsabilidade federativa e abre espaço para a ampliação de convênios com instituições privadas, frequentemente voltadas à manutenção de práticas segregadas. (Autistas Brasil, 2025, p. 10).

Em síntese, o Decreto nº 12.686/2025 é um texto de conciliação impossível. Busca equilibrar os compromissos assumidos internacionalmente com a pressão de setores que defendem a manutenção das escolas e classes especiais. O resultado é uma norma inclusiva no discurso, mas excludente em potencial; progressista na linguagem, mas regressiva na estrutura. Sua ambiguidade não é apenas técnica — é política e ética.

O texto traduz a disputa contemporânea entre a escola como espaço de saber partilhado e emancipação e a escola como dispositivo de normalização e tutela. Toda educação é uma relação com o saber e, portanto, com o outro. Quando a norma hesita em reconhecer o outro como sujeito pleno, ela se torna ela mesma um obstáculo pedagógico. Por isso, a interpretação do Decreto nº 12.686/2025 deve ser conforme à Constituição e à CDPD, garantindo que nenhuma exceção — nem orçamentária, nem familiar, nem institucional — possa transformar a diferença em critério de exclusão. (Autistas Brasil, 2025, p. 10).

A concepção de educação especial inclusiva reafirmada pela Autistas Brasil baseia-se no modelo social da deficiência, consagrado pela CDPD e pela LBI. Esse modelo desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que restringem a participação plena. (Autistas Brasil, 2025, p. 04).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é entendido como dispositivo de mediação pedagógica, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia, e não como mecanismo de segregação ou terapêutica substitutiva.

Do ponto de vista epistemológico, a política inclusiva deve apoiar-se em princípios de justiça cognitiva, diversidade epistêmica e respeito à diferença como valor ontológico, compreendendo que as formas de aprender e perceber o mundo são múltiplas e igualmente legítimas. (Autistas Brasil, 2025, p. 04).

Essa base conceitual é compatível com a leitura contemporânea do Decreto nº 12.686/2025, desde que sua aplicação seja guiada por interpretação pedagógica e não biomédica, garantindo que expressões como “estudo de caso”, “centro de atendimento” e “dupla matrícula” sejam compreendidas à luz da inclusão plena e da transversalidade.

A análise conjunta do Decreto nº 12.686/2025, da CDPD, da LBI, da PNEEPEI/2008 e dos precedentes do Supremo Tribunal Federal permite concluir que o novo texto normativo não representa, por si, uma ruptura irreversível do paradigma inclusivo, mas apresenta

ambiguidade estrutural que exige interpretação conforme aos direitos fundamentais e regulamentação técnica e participativa para evitar retrocessos. (Autistas Brasil, 2025, p. 11).

O Decreto contém avanços inegáveis, como a vedação de laudo médico para o AEE, o reconhecimento do PAEE e formação do profissional de apoio, e a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Contudo, sua revogação do Decreto nº 7.611/2011, aliada à falta de transição e de clareza operacional, gera risco de descontinuidade administrativa e pedagógica, especialmente em redes municipais e estaduais. (Autistas Brasil, 2025, p. 11).

O Parecer nº 50 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2023, estabelece diretrizes para o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. O documento, homologado pela Câmara de Educação Básica (CEB) em 2024, busca garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem desses alunos, reforçando a legislação e orientando práticas inclusivas nas escolas.

As principais críticas ao Parecer CNE/CEB nº 50/2023 incluem a fragilização da educação inclusiva, a falta de participação social na sua elaboração, a contradição entre o texto e as diretrizes propostas, o capacitismo na criação de diretrizes específicas para o autismo sem abranger outros públicos e a manutenção do modelo médico da deficiência. Também há preocupações sobre a imposição de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) alheio à realidade brasileira e a possibilidade de uso do parecer para favorecer interesses financeiros ligados a cursos e formações sobre autismo.

Segundo Claudia Hakim (2024) as críticas ao Parecer incluem:

- A ausência de Abordagens Comportamentais Específicas:

A versão homologada retirou referências a práticas de análise do comportamento, como reforçamento positivo, que eram defendidas por grupos como uma estratégia baseada em evidências científicas para a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Críticos apontam que isso enfraquece a base técnica do documento, enquanto defensores argumentam que isso evita a "medicalização" do ambiente escolar.

- Omissões sobre Acompanhantes Terapêuticos (ATs):

O texto é vago em relação ao papel de acompanhantes especializados para alunos com TEA. Há receio de que a responsabilidade pela contratação desses profissionais recaia sobre as famílias, aliviando o Estado de sua obrigação de fornecer suporte adequado.

- O Plano Educacional Individualizado (PEI) foi totalmente descaracterizado:

No texto antigo do Parecer, o PEI deveria ser elaborado conjuntamente por professores e outros profissionais que atendem alunos, famílias e estudantes com autismo. Já no parecer homologado pelo MEC, o PEI não está focado nas formas e necessidades de adaptações

curriculares que os alunos autistas demandam, ele foi reduzido a uma entrevista, em que só é perguntado se o aluno tem ciência dos seus direitos e se tem relações afetivas na escola.

- Sobre o acompanhante especializado:

O profissional de apoio que consta no Parecer 50 é diferente do acompanhante especializado, previsto na Lei nº 12.764/2012. São profissionais diferentes: O acompanhante especializado é direito do aluno autista, fica dentro da sala, garantindo sua permanência e participação. Por sua vez, o profissional de apoio exerce apenas atividades de alimentação, higiene e locomoção, e não fica dentro da sala, o que não atende às necessidades específicas dos alunos autistas.

- Apoio Pedagógico Individualizado:

O atendimento pedagógico individualizado em sala de aula continua sob a responsabilidade do professor regente, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço, oferecido nas salas de recursos multifuncionais, é complementar ou suplementar ao ensino regular e deve ser planejado em colaboração com a equipe pedagógica da escola. Porém, apenas as escolas da rede pública têm salas de recursos, as escolas particulares não têm.

Ainda para Hakim (2024), no caso de alunos autistas, o AEE deve ser personalizado. Para ela, a responsabilidade pelo fornecimento de apoio pedagógico individualizado, seja em sala ou no AEE, recai sobre as redes públicas e privadas de ensino. O Parecer reforça que cabe às escolas e secretarias de educação proverem os recursos necessários, incluindo formações para professores e contratação de profissionais de apoio escolar, alinhados às diretrizes inclusivas da Lei nº 12.764/2012.

A versão homologada foi criticada por deixar vagas as atribuições do profissional de apoio e pela falta de regulamentação clara sobre como lidar com necessidades específicas de estudantes autistas. Isso gerou preocupações quanto à sobrecarga dos professores regentes e à dificuldade de famílias em garantir os direitos de seus filhos.

Do ponto de vista jurídico, segundo a hierarquia das leis existentes em nosso ordenamento jurídico, o Parecer nº 50 é um ato “orientador”, ou seja, “não tem força de lei, não vincula nem obriga a escola”. Apesar disso, sendo ele produzido pelo CNE e homologado pelo MEC, ele tem peso nas relações jurídicas. Por exemplo, se a escola não fornecer as adaptações razoáveis, não fizer o PEI e não colocar o acompanhante especializado, que é direito do aluno autista. A família terá que recorrer ao judiciário para garantir os direitos deste aluno, que estão previstos em leis e na CF, que é hierarquicamente superior ao Parecer do CNE/MEC.

2.2 Os levantamentos de dados mais recentes sobre o Transtorno do Espectro Autista

De acordo com o relatório dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, publicado em março de 2025, a prevalência de autismo cresceu no país, chegando a 1 a cada 31 crianças entre 4 e 8 anos.

Tal pesquisa utilizou os dados mais recentes do monitoramento nacional de 2022. Na edição anterior, com informações de 2020, a prevalência era de 1 a cada 36 crianças. O número tem crescido sucessivamente; em 2018, era 1 diagnóstico a cada 44 crianças.

O levantamento é um dos principais sobre o número de casos do transtorno no público infantil nos EUA e no mundo e se baseia em um programa de vigilância ativa que acompanha 16 centros do país.

No relatório, os autores esclarecem que "as pesquisas não demonstraram que viver em determinadas comunidades coloca as crianças em maior risco de desenvolver TEA" (YONESHIGUE, 2025). As divergências na prevalência, "podem ser devido a diferenças na disponibilidade de serviços para detecção e avaliação precoces e práticas de diagnóstico", explicam os pesquisadores.

Os números ainda apontaram que, nos EUA, a prevalência de autismo é maior entre meninos e menor entre crianças brancas, quando comparada à de outros grupos étnicos. Além disso, 39,5% das crianças diagnosticadas foram classificadas como pessoas com alguma deficiência intelectual.

"O aumento da identificação do autismo, especialmente entre crianças muito pequenas e grupos anteriormente subidentificados, ressalta o aumento da demanda e a necessidade contínua de um planejamento aprimorado para fornecer serviços de diagnóstico, tratamento e suporte equitativos para todas as crianças com TEA" (YONESHIGUE, 2025).

Zachary Warren, diretor executivo do Instituto de Autismo TRIAD do Vanderbilt Kennedy Center e um dos autores do levantamento, explica que a pesquisa analisa apenas a prevalência, ou seja, não se debruça sobre as causas do diagnóstico. Porém, para ele, "certamente há uma relação com uma maior conscientização, mudanças nas práticas de diagnóstico e melhores estudos de prevalência".

Ainda assim, Warren não descarta que também "existam outros fatores complicados relacionados a um aumento real" do transtorno na população infantil. "Mas nossa metodologia não nos informa explicitamente sobre a causa, o que ela nos diz é como o TEA é incrivelmente comum em nossas comunidades".

O próprio relatório do CDC cita que "crescem as evidências de maior acesso à identificação (de autismo) entre grupos anteriormente carentes" e explica que o grupo de crianças nascidas em 2018 "recebeu mais avaliações" para autismo do que aquelas nascidas em 2014 durante a mesma janela de idade. (YONESHIGUE, 2025).

No Brasil, a inclusão do quesito sobre TEA no questionário do Censo Demográfico 2022 foi determinada pela Lei nº 13.861/2019, que alterou a Lei nº 7.853/1989.

A avaliação do TEA é complexa, extensa e requer uma série de perguntas e análises conduzidas por profissionais qualificados. No Censo, o tamanho do questionário e a ausência de profissionais especializados durante as entrevistas são limitações para essa avaliação.

A pergunta consistia no seguinte quesito: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”. E dava apenas duas opções de resposta: “Sim” ou “Não”.

O “Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista - Resultados preliminares da amostra”, divulgado em 23 de maio de 2025 pelo IBGE, identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A prevalência foi maior entre os homens (1,5%) do que entre as mulheres (0,9%): 1,4 milhões de homens e 1,0 milhão de mulheres foram diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Entre os grupos etários, o de maior prevalência foi o de 5 a 9 anos (2,6%). (SIQUEIRA, 2025).

De acordo com Raphael Alves, membro da equipe técnica temática de pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com TEA do Censo Demográfico:

“Não existe grande diferença entre as Grandes Regiões. O Centro-Oeste tem uma proporção um pouco menor, com 1,1%, enquanto as demais têm 1,2% da população com diagnóstico de TEA. Em números absolutos, assim como para o total da população, o Sudeste concentra a maioria, com um pouco mais de um milhão de pessoas diagnosticadas com autismo, seguido pelo Nordeste, com 633 mil; Sul, com 348,4 mil; Norte; com 202 mil e Centro-Oeste, com 180 mil” (IBGE, 2025).

Entre os grupos etários, a prevalência de diagnóstico de autismo foi maior entre os mais jovens: 2,1% no grupo de 0 a 4 anos de idade, 2,6% entre 5 e 9 anos, 1,9% entre 10 e 14 anos e 1,3% entre 15 e 19 anos. Esses percentuais representam, ao todo, 1,1 milhão de pessoas de 0 a 14 anos com autismo, que se encontram em sua maioria em idade escolar. Nos demais grupos etários, os percentuais oscilaram entre 0,8% e 1,0%. (SIQUEIRA, 2025).

Ao se considerarem conjuntamente os recortes de sexo e idade, o grupo de meninos de 5 a 9 anos apresentou o maior percentual de diagnóstico: 3,8% da população masculina nessa

faixa etária, o equivalente a 264,6 mil indivíduos. Entre as meninas da mesma faixa, o percentual foi de 1,3%, totalizando 86,3 mil pessoas. Situação semelhante foi observada no grupo de 0 a 4 anos, com prevalência de 2,9% entre os meninos e 1,2% entre as meninas.

Na análise por cor ou raça, o maior percentual de pessoas com autismo se deu entre as pessoas declaradas brancas, com 1,3%, o que equivale a 1,1 milhão de pessoas. A menor prevalência está entre as pessoas de cor ou raça indígena, com 0,9%, o que representa 11,4 mil pessoas. Este percentual sobe para 1% quando consideradas também as pessoas de outra cor ou raça que se consideram indígenas. Entre as pessoas amarelas, 1,2% tinham diagnóstico de autismo, o que corresponde a 10,3 mil pessoas. Cerca de 221,7 mil pessoas pretas e 1,1 milhão de pessoas pardas possuem TEA, representando 1,1% de cada uma dessas populações.

Ao nosso olhar, os dados apresentados por cor ou raça, também podem significar um maior acesso à informação, serviços de saúde e diagnósticos pelas pessoas declaradas brancas, o que também revela o recorte social relacionado à formação da população brasileira.

A taxa de escolarização da população com autismo (36,9%) foi superior à observada na população geral (24,3%). Essa diferença foi mais expressiva entre os homens: 44,2% dos homens com autismo estavam estudando, frente a 24,7% do total. Entre as mulheres, a taxa de escolarização foi 26,9% entre aquelas com autismo, ante 24,0% no total. Segundo Raphael: “Tal diferença se dá pela maior concentração da população com autismo nas idades mais jovens, principalmente entre as idades de 6 a 14 anos, que possuem altas taxas de escolarização e concentram mais da metade da população de estudantes com autismo”.

Para a população total por idade, destacaram-se os grupos de 18 a 24 anos (30,4% para autistas e 27,7% para o total) e 25 anos ou mais (8,3% e 6,1%, respectivamente), onde a taxa de escolarização entre pessoas com autismo superou a da população geral, sugerindo trajetórias mais prolongadas de escolarização ou retornos à educação formal.

A desagregação por cor ou raça estimou, em 2022, 347,8 mil estudantes brancos com diagnóstico de autismo, 344,4 mil pardos, 62,6 mil pretos, 3,5 mil indígenas e 2,4 mil amarelos. “Ao analisar as taxas de escolarização, observou-se o mesmo padrão verificado na análise por sexo: as taxas entre pessoas com autismo foram maiores do que as da população geral para todos os grupos de cor ou raça”, destacou Raphael.

A maior diferença foi registrada entre as taxas de escolarização das pessoas de cor ou raça branca: 37,4% para as pessoas com autismo, frente a 23,5% para a população branca total, ou seja, uma razão de 1,6 vezes. No grupo pardo, a taxa de escolarização das pessoas com autismo (37,7%) também superou de forma expressiva a média do total de pardos

(25,9%). Já entre os estudantes indígenas, a diferença foi menor: 36,0% entre os com autismo, contra 34,3% no total.

O total de 760,8 mil estudantes de 6 anos ou mais com autismo no Brasil representa 1,7% do total de estudantes na faixa analisada. O analista do IBGE ressalta que “este percentual é superior à proporção de pessoas com diagnóstico de autismo na população geral (1,2%), resultado condizente com a prevalência maior do diagnóstico entre a população em idade escolar, especialmente entre os mais jovens”.

O grupo de 6 a 14 anos concentrou a maior parcela de estudantes com esse diagnóstico: 70,4% dos homens e 54,6% das mulheres estudantes com autismo. Em comparação, os estudantes em geral nesse grupo de idade representavam 55,4% dos homens e 51,3% das mulheres. Assim, entre as pessoas com autismo, essa etapa da educação básica apresentou maior concentração relativa do que na população estudantil total. Nos demais grupos de idade, a relação se inverte: os percentuais de estudantes com autismo são menores do que os do total de estudantes.

A maior parte dos estudantes com autismo estava matriculada no ensino fundamental regular, totalizando 508 mil pessoas, ou 66,8% dos estudantes com autismo no Brasil. Já o ensino médio regular concentrava 93,6 mil estudantes com autismo e representava apenas 12,3% dos que frequentavam a escola. Esses dados apontam que a trajetória escolar dos estudantes com autismo está concentrada nas etapas iniciais da educação básica.

Quando se observa a taxa de estudantes com autismo em relação ao total de matriculados por curso, a Educação de Jovens e Adultos se destacou com o maior percentual: 4,7% dos seus frequentadores declararam esse diagnóstico. A proporção foi ainda mais expressiva entre estudantes de 15 a 17 anos (9,1%) e 18 a 24 anos (10,6%). Destaca-se, ainda, que 3,8% das crianças que frequentavam creche tinham diagnóstico de TEA.

Já no ensino superior, esse percentual cai para 0,8%, refletindo os desafios enfrentados por estudantes com autismo para permanecer e progredir ao longo da trajetória educacional, sobretudo diante de barreiras de acesso, adaptação curricular e apoio institucional adequado.

A distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo o nível de instrução indicou que 46,1% das pessoas com diagnóstico de autismo estavam no grupo sem instrução e fundamental incompleto, enquanto, na população geral, esse percentual era de 35,2%. Para os demais níveis de instrução, os percentuais da população com autismo foram inferiores aos observados na população geral. Destaca-se o grupo com médio completo e superior incompleto, no qual 25,4% das pessoas com autismo se encontravam, frente a 32,3% da população total. (SIQUEIRA, 2025).

2.3 As principais barreiras e desafios no processo de inclusão de estudantes com TEA

A pesquisa realizada por Pellanda (2022, p. 18) propõe uma nova abordagem do TEA, a cartografia de um novo paradigma, para extrair disso uma epistemologia complexa que dê conta de problemas cruciais de sujeitos que sofrem profundamente com tratamentos que os isolam cada vez mais e não são capazes de atingir suas dimensões mais sutis, pois métodos fragmentadores que separam dimensões da realidade, como é a marca do paradigma clássico, não tem condições de abordar problemas humanos complexos.

Segundo Pellanda (2022, p. 18), conhecer depende da ação de cada um no mundo de modo singular, de como cada um se relaciona com seu ambiente dando sentido a este processo, singularizando suas ações. Pensando em termos de patologias, por exemplo, podemos dizer que não existem doenças genericamente, mas formas singulares com as quais cada doente singulariza seus problemas de saúde.

No estudo de Pellanda (2022, p. 18-19) o mais valorizado foi o processo de autonomia dos sujeitos em entender a própria gênese destas situações no processo de acoplamento com a realidade. E, finalmente, o processo de complexificação emerge na medida em que vão se criando condições de pensamento mais elaborados produzindo articulações, do sujeito poder alegrar-se ao aprender algo e da capacidade de olhar o caminho percorrido.

As transformações ocorridas nos sujeitos da pesquisa nos mostram que o acoplamento estrutural segue caminhos muito diferentes em cada indivíduo. Cada ser humano, no seu processo de autoprodução, cria caminhos singulares e, em consonância com isso, o sistema nervoso cria caminhos originais mesmo uma parte do cérebro esteja comprometida por uma patologia importante. (PELLANDA, 2022, p. 18-19).

Em seu artigo, Araújo, Silva e Zanon (2023, p. 06) avaliam que o modelo médico é ainda o mais adotado para a descrição do TEA em pesquisas brasileiras sobre a educação e a inclusão (como constatado por Wuo et al., 2019), o que pode influenciar no estigma e nas visões negativas e distorcidas sobre as diferenças apresentadas por essas pessoas.

E evidenciam que o estigma é marcado por questões culturais e históricas, estando atrelado às normas e aos padrões estabelecidos socialmente, sendo a falta de convivência com pessoas neuro divergentes um fator que pode contribuir para o estabelecimento e a manutenção de práticas estigmatizantes. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023, p. 06).

Para Araújo, Silva e Zanon (2023, p. 06), demarca-se a importância da inclusão de pessoas com TEA e/ou seus familiares no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a elas,

buscando a promoção de práticas científicas e acadêmicas que escutem, respeitem e se inspirem na neurodiversidade.

Para Gillespie-Lynch et al. (2017 apud Araújo, Silva e Zanon, 2023, p. 06), pessoas com TEA deveriam ser consideradas as experts no transtorno, já que elas podem explicar o que é o autismo e quais as dificuldades que elas enfrentam sendo autistas, trazendo um discurso que não seja estigmatizado para as pessoas neurotípicas.

De acordo com Araújo, Silva e Zanon (2023, p. 06), no que se refere ao contexto escolar e, em especial, à formação de professores no Brasil, faz-se necessário avaliar e desenvolver estratégias que contribuam para o avanço no conhecimento docente sobre o TEA, trabalhando com as crenças e possíveis estigmas em relação a pessoas com esse diagnóstico.

O conhecimento sobre os movimentos existentes pró-neurodiversidade também são importantes para professores e estudantes de licenciaturas, podendo auxiliar na compreensão das identidades dos seus alunos com TEA. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023).

As diretrizes de formação inicial de professores do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2015, preveem a reflexão crítica sobre os diferentes movimentos sociais, além da promoção da diversidade, sendo ela qual for.

O movimento da neurodiversidade busca mudar o pensamento sobre o autismo, tentando extinguir a crença de que o TEA só traz dificuldades às pessoas que o possuem, e que essas pessoas devem ser tratadas e normalizadas, sendo exaltados pelos ativistas e aliados do movimento os pontos positivos do transtorno, porém poucos neurotípicos conhecem o movimento da neurodiversidade, sendo esse mais conhecido por pessoas com TEA (GILLESPIE-LYNCH et al., 2017 apud ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023, p. 06).

E Kapp et. al., 2013 (apud Araújo, Silva e Zanon, 2023) destaca que o modelo focado na cura deve ser repensado e modificado para um modelo que leve em consideração as facilidades, dificuldades e habilidades de cada pessoa com TEA. Somente assim, adaptando processos e abrangendo toda a comunidade escolar, é que poderemos viabilizar a inclusão.

Araújo, Silva e Zanon (2023, p. 06) destacam que a escola regular deve se adequar às demandas do aluno com necessidades educacionais especiais, além de fornecer um ambiente de educação que combata a discriminação, compreendendo o público diverso que a integra e garantindo a educação efetiva a todos.

E que o crescente movimento da neurodiversidade, o aumento do diagnóstico de crianças e adultos com TEA, além da alta taxa de matrícula desses indivíduos no ensino regular, demarcam a importância de pesquisas e intervenções acerca das concepções de professores e futuros professores sobre o autismo. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023, p.06).

Nesse contexto, acredita-se que formações, capacitações e treinamentos sobre o TEA e que incluam ativamente no desenvolvimento pessoas autistas e seus familiares, apoiando-se assim no movimento da neurodiversidade, podem ser ferramentas potentes para a mudança na concepção e no aumento do conhecimento sobre o transtorno. Tais fatores, também podem representar a luta contra a patologização do TEA e a busca por atitudes mais compreensivas e inclusivas, respeitando as diversidades humanas. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023, p. 06).

Já Scamati, Cantorani e Picinin (2025, p. 16) oferecem uma compreensão do processo de aprendizagem de indivíduos com TEA. Os resultados da pesquisa mostram que para reduzir a variabilidade nos resultados de aprendizagem é fundamental considerar as características e necessidades específicas dessas pessoas.

O estudo de Scamati, Cantorani e Picinin (2025, p. 16) também permitiu identificar que vários fatores relacionados ao TEA podem interferir na criação de um ambiente de aprendizagem adequadamente configurado. Neste contexto, lidar com as diferenças presentes neste espectro é fundamental no ambiente escolar. Além disso, o papel dos educadores e cuidadores é igualmente importante, uma vez que suas práticas impactam significativamente os resultados educacionais.

Mas há desafios relacionados a um planejamento pedagógico multidisciplinar, à promoção da inclusão social, à formação adequada sobre o TEA, à falta de recursos apropriados para a Educação inclusiva, ao apoio especializado e à infraestrutura acessível. Este contexto evidencia a falta de sincronização entre as dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA e o ambiente educacional (SCAMATI, CANTORANI, PICININ, 2025).

Scamati, Cantorani e Picinin (2025, p. 16) destacam que não há um padrão metodológico que atenda a todos os casos, pois a variabilidade das características individuais ao longo do espectro é um fato e não pode ser negligenciado. Até o presente momento, as alternativas para conciliar esses aspectos têm sido frequentemente apresentadas por meio de metodologias heterogêneas, confusas e genéricas, criando barreiras significativas para o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Scamati, Cantorani e Picinin (2025, p. 16-17), identificam que muitos professores sentem a falta de uma metodologia coesa e fundamentada para ensinar alunos com TEA, frequentemente recorrendo a práticas que não são adequadas ou validadas empiricamente, isso demonstra uma utilização excessiva de métodos que carecem de suporte científico.

Segundo os mesmos autores, embora ainda incipientes, algumas propostas são promissoras, mas requerem uma análise mais profunda sobre a conciliação das dificuldades

dos alunos com TEA e o contexto educacional; outras propostas sugerem métodos inovadores por meio do uso de tecnologias, que podem desempenhar um papel colaborativo significativo.

Já o estudo de Reis e Lourenço (2025, p. 15) não focou no aprendizado ou desenvolvimento das habilidades de linguagem do estudante participante, mas, sim, nas interações providas dos professores participantes com o aluno a partir de duas perspectivas: no primeiro cenário, o estudante balizava suas possibilidades de expressão no meio escolar conforme os recursos de que dispunha; e no segundo, o estudante detinha um recurso de expressão comunicativa ao qual estava familiarizado, mas seus interlocutores ainda não.

A abordagem formativa do Programa de Capacitação em Comunicação Alternativa em Serviço (PROCCAS) utilizada na pesquisa, pautada em estratégias de ensino incidental, em que o ensino utiliza interações naturais e o interesse da criança como ponto de partida para o aprendizado, mostrou-se eficaz na intervenção com os professores. Dessa forma, os efeitos foram identificados no manejo em sala de aula para questões de comportamento e de comunicação no ambiente escolar. Assim, os professores tornaram-se cientes do quanto a Comunicação Alternativa (CA) pode atender suas expectativas e necessidades, permitindo um conhecimento mais apurado sobre quem é o aluno. (REIS e LOURENÇO, 2025, p. 15).

De acordo com Reis e Lourenço (2025, p. 15), sem acessibilidade comunicativa para estudantes com necessidades complexas de comunicação, a experiência de frequentar a escola e apropriar-se qualitativamente do espaço e do currículo escolar pode mostrar-se frustrante e sem objetivos claros, pois a acessibilidade comunicativa também precisa atingir a figura do professor e não há experiência inclusiva sem ele. A formação em serviço do professor regular potencializa essa acessibilidade, mostrando-lhe que existem outros caminhos passíveis de acontecer em sala de aula, dentro da realidade docente.

Para os sistemas de ensino, particulares ou públicos, ter pessoas que possam fazer esse trabalho formativo de caráter breve com professores, aos moldes do Programa PROCCAS, sugerido por Reis e Lourenço (2025, p. 15), é muito relevante e necessário. O profissional de AEE, por exemplo, poderia desempenhar esse papel junto aos professores regulares.

Para Reis e Lourenço (2025, p. 15), quando se trabalha o acesso comunicacional, foca-se implicitamente no acesso à pessoa, de uma pessoa a outra. Nesse sentido, mais relevante do que o reconhecimento da importância do papel da CA para a inclusão escolar do aluno que não fala, por exemplo, é o despertar da acessibilidade atitudinal latente que a CA pode provocar nos interlocutores.

Além disso, recentemente, tem ocorrido um aumento significativo nas pesquisas acadêmicas relacionadas ao TEA, buscando responder às lacunas ainda existentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar, a partir da análise da legislação voltada à inclusão de estudantes com TEA que os documentos mais recentes representados pelo Decreto nº 12.686/2025 e pela Portaria CNE/CEB nº 50/2023 não representam uma ruptura irreversível do paradigma inclusivo, mas apresentam ambiguidade estrutural, o que exige uma interpretação conforme os direitos fundamentais e uma regulamentação técnica e participativa para evitar retrocessos.

O Decreto nº 12.686/2025 contém avanços inegáveis, como a vedação de laudo médico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o reconhecimento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e formação do profissional de apoio, e a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Contudo, sua revogação do Decreto nº 7.611/2011, aliada à falta de transição e de clareza operacional, gera risco de descontinuidade administrativa e pedagógica, especialmente em redes municipais e estaduais.

E a Portaria CNE/CEB nº 50/2023 que pode gerar insegurança jurídica, por outro lado, a sua versão final chegou a receber elogios por reforçar a inclusão, por garantir matrícula sem discriminação e por eliminar a obrigatoriedade de laudos médicos para acesso ao AEE. O documento busca equilibrar a inclusão universal com a necessidade de adaptações, mas enfrenta desafios para sua implementação.

Sobre os levantamentos de dados mais recentes acerca do TEA, Cerquetani (2025) observou que o Censo 2022, ao trazer pela primeira vez dados sobre o autismo, se torna uma ferramenta para orientar políticas públicas mais inclusivas e eficazes. Com informações detalhadas por idade, sexo, raça/cor e localização, os dados permitem mapear demandas, planejar serviços de saúde e educação, distribuir recursos de forma mais equitativa e desenvolver programas sociais voltados à inclusão.

Além disso, esses dados também servem de base para pesquisas, elaboração de leis e monitoramento de desigualdades, contribuindo para garantir direitos e melhorar a qualidade de vida das pessoas autistas em diferentes regiões do país. (CERQUETANI, 2025).

Para Araújo, Silva e Zanon (2023), os movimentos de pessoas com TEA e de seus familiares vêm aumentando e têm ganhado força no Brasil e no mundo. O movimento da neurodiversidade entende que o autismo é parte da personalidade da pessoa, não se tratando de uma doença que deve ser curada.

E a partir de um estudo deles, vimos que o modelo médico parece ser ainda o mais adotado em pesquisas brasileiras sobre a inclusão, podendo influenciar no estigma e nas visões negativas e distorcidas sobre as diferenças apresentadas pelas pessoas com TEA.

E entre outros aspectos, demarca-se a importância da participação de pessoas com TEA e/ou de seus familiares no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a elas, buscando a promoção de práticas científicas e acadêmicas que escutem, respeitem e se inspirem na neurodiversidade. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023).

Já segundo Scamati, Cantorani e Picinin (2025), os indivíduos com TEA enfrentam diversas barreiras em seu desenvolvimento cognitivo, principalmente nas interações sociais cotidianas. Para esses autores, a aprendizagem desses indivíduos não segue um padrão convencional, pois são frequentemente diagnosticados com déficits que podem afetar a aquisição de conhecimento, como dificuldades de comunicação e socialização.

Scamati, Cantorani e Picinin (2025) investigaram e aprofundaram a compreensão dos fatores que influenciam a aprendizagem de indivíduos com TEA, considerando uma abordagem que articule as características inerentes ao espectro autista com a configuração do ambiente escolar. E as evidências sugeriram a importância de discutir fatores que precisam ser compreendidos na interação entre déficits relacionados ao TEA e o ambiente escolar, e que são fundamentais para facilitar o avanço dos processos cognitivos desses indivíduos.

Estes mesmos autores propuseram um programa de instruções formativas a professores do ensino regular envolvidos com um estudante não verbal com TEA sobre o uso de seu sistema de Comunicação Alternativa (CA) e verificaram os efeitos em sua participação durante as aulas e atividades escolares.

Reis e Lourenço (2025) coletaram as frequências de interações comunicativas do aluno com os professores sem e com CA, ao longo das aulas regulares. A intervenção de uso do recurso seguiu estratégias do ensino incidental para o aproveitamento de situações comunicativas naturais dos contextos observados e que proporcionassem engajamento direto do aluno e dos professores participantes com a CA.

Os resultados de Reis e Lourenço (2025) indicaram diminuição dos distúrbios de conduta pelo aluno e mudanças positivas nos professores como interlocutores. Consideramos que o estudo alcançou o objetivo e apresenta um relato de como é possível favorecer a atuação dos professores atuantes com alunos com TEA, ao se apropriarem da CA como ferramenta metodológica nas aulas de ensino regular.

Destacamos que apesar de muitos estudos ainda serem principiantes e apresentarem algumas limitações de alcance e de método, acreditamos que eles podem nos ajudar a trazer novas ferramentas, a dar mais visibilidade e atenção a inclusão dos estudantes com TEA e nos leve a discutir os elementos necessários para o processo inclusivo da pessoa com autismo na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- AUTISTAS BRASIL. Análise do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. In: **Nota técnica acerca do Decreto nº 12.686/2025**. Out. 2025. Disponível em: <<https://autistas.org.br/analise-do-decreto-no-12-686-de-20-de-outubro-de-2025/>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, M|ichelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.
- BRASIL. Decreto Nº 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. In.: **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- CERQUETANI, Samantha. Censo 2022: Brasil registra 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de autismo. In: **Portal Drauzio Varella**. Revisado: 01 ago. 2025. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/cento-2022-brasil-registra-24-milhoes-de-pessoas-com-diagnostico-de-autismo/>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- HAKIM, Claudia. **Críticas e comentários sobre o Parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC)**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/criticas-e-comentarios-sobre-o-parecer-n-50-2023-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-homologado-pelo-ministerio-da-educacao-mec/2897046754>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra. In: **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nerv. Child. 1943.
- OMS - Organização Mundial da Saúde. **CID-11: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**. 11ª rev. 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. Epistemologia complexa e autismo: novos horizontes. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 74, e013, 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672022000100312&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2025.

REIS, H. D. C.; LOURENÇO, G. F. Avaliação de ações formativas para interações mediadas por comunicação alternativa junto a aluno com autismo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. e0137, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/4FwGw5ZjPh8tp6shCwrzjcw/?lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SCAMATI, V.; CANTORANI, J. R. H.; PICININ, C. T. Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA): uma revisão. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-23, jan./mar. 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304453>>. Acesso em: 09 ago. 2025.

SIQUEIRA, Breno. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. In: **Agência IBGE Notícias**. Editoria: IBGE. 23 mai. 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

YONESHIGUE, Bernardo. Autismo cresce nos EUA e chega a 1 a cada 31 crianças, diz governo. In: **O Globo**. Rio de Janeiro, 15 abr. 2025. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2025/04/15/autismo-cresce-nos-eua-e-chega-a-1-a-cada-31-criancas-diz-governo.ghtml>>. Acesso em: 14 nov. 2025.