

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O CONTEXTO PARANAENSE

EIXO TEMÁTICO: 03. Políticas Educacionais, Acessibilidade e interfaces
TIPO DO ESTUDO: PC

Andrezza de Godoy Santos RODRIGUES
e-mail: andrezzagr@gmail.com

Professora da Educação Básica/ Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

Luís Felipe MAZETTI

e-mail: felipe10_cp@hotmail.com

Professor Pedagogo/ Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

*Marília Bazan BLANCO

e-mail: mariliabazan@uenp.edu.br

Professora. Doutora em Psicologia. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

RESUMO: Este estudo versa sobre a problemática da inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) diante dos critérios diagnósticos e das políticas públicas educacionais brasileiras, em especial das normativas do Estado do Paraná. Tem como objetivo analisar a relação entre a caracterização diagnóstica do TEA e a legislação nacional e paranaense, bem como compreender como essa articulação contribui ou limita o processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa teórica, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, abrangendo critérios diagnósticos do TEA no DSM-5-TR e na CID - 11, dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE e legislação nacional, incluindo os desdobramentos nas normativas do Estado do Paraná. Os resultados evidenciam a evolução dos critérios diagnósticos, a estimativa de aproximadamente 2,4 milhões de brasileiros com TEA e a consolidação de um arcabouço legal voltado à inclusão escolar. Conclui-se que diagnóstico, prevalência e políticas se inter-relacionam de forma dinâmica, exigindo aprimoramento das estratégias de implementação para garantir o desenvolvimento e a participação efetiva das pessoas com TEA no contexto educacional.

Palavras-chave: autismo. políticas públicas. educação especial.

1 INTRODUÇÃO

O TEA é uma condição complexa do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, com início geralmente na primeira infância (APA, 2023). A caracterização diagnóstica passou por transformações significativas, evidenciadas nas atualizações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR e da Classificação Internacional de Doenças – CID-11.

Esses documentos, atualmente, orientam o diagnóstico clínico com base na integração de diferentes elementos: a observação, o histórico e os instrumentos de avaliação. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o censo demográfico de 2022 identificou aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA. Esse número corresponde a cerca de 1,2% da população. A prevalência é maior em crianças e adolescentes, com predomínio no sexo masculino (IBGE, 2022). Esses dados reforçam a urgência do diagnóstico precoce e da oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE como instrumentos essenciais para a inclusão.

No que se refere à legislação, o país dispõe de inúmeras leis que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem aos estudantes com TEA. Assim, compreender a inter-relação entre caracterização diagnóstica, dados de prevalência e políticas públicas é fundamental para fortalecer práticas inclusivas e os direitos das pessoas com TEA.

O presente artigo objetiva analisar a relação entre a caracterização diagnóstica do TEA e as políticas públicas educacionais brasileiras, com ênfase no contexto paranaense, visando compreender como a articulação entre esses elementos contribui para a inclusão e o desenvolvimento de indivíduos com TEA. O texto destaca avanços, desafios e perspectivas voltadas à promoção de uma inclusão escolar plena e significativa.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a descrição e caracterização do TEA, na qual foram

consultados livros e artigos científicos relacionados ao tema. Essa base teórica possibilitou a compreensão dos critérios diagnósticos, os níveis de suporte e suas implicações para a prática educacional.

A partir dessa fundamentação, procedeu-se à análise documental, a qual constitui o núcleo metodológico da pesquisa. A análise documental, entendida como o exame de materiais que ainda não receberam tratamento analítico prévio e que constituem fonte estável e rica de dados (Gil, 2002), concentrou-se exclusivamente em documentos legais e normativos da legislação brasileira e do Estado do Paraná, em vigor, que asseguram e orientam a inclusão escolar de estudantes com TEA. Portanto, foram incluídas leis, documentos legais e normativos publicados no Brasil e no Paraná, entre 2010 e 2024.

A análise dos documentos compreendeu quatro etapas: levantamento e organização do aparato legislativo; leitura e identificação dos dispositivos referentes ao TEA; categorização em legislação nacional e estadual (paranaense); e interpretação dos resultados, com destaque para avanços, limites e desafios.

3 CARACTERIZAÇÃO DIAGNÓSTICA DO TEA

Ao longo dos anos, os critérios diagnósticos, a nomenclatura e a apresentação do TEA passaram por alterações, sendo descritos em classificações nosológicas, como o DSM, publicado pela APA (2023), e a CID, coordenada pela Organização Mundial da Saúde – OMS (2023). Sendo assim, Fernandes et al. (2020, p. 1) destacam que a principal mudança “foi a substituição da perspectiva psicanalítica da doença mental [...] pelo modelo biomédico, baseado em diagnóstico categórico (agrupamento de sintomas)”. Nesse contexto, o DSM apresentou uma trajetória de revisões importantes, evidenciada nas sucessivas edições entre 1952 e 2023, que demonstram avanços na compreensão e no refinamento dos critérios diagnósticos para o TEA.

O DSM-5 (APA, 2013) marcou uma mudança estrutural importante ao extinguir o modelo multiaxial e unificar os subtipos anteriores sob a categoria única de TEA. Além disso, o manual acrescentou especificadores e níveis de suporte necessários (Fernandes et al., 2020; Rosen et al., 2021; Felisbino et Graff, 2024). Assim como ocorreu no DSM, a classificação do Autismo na CID também passou por transformações, abandonando a influência da psiquiatria institucional dada no

início. Com a adoção da CID-11 (2022), o TEA passou a ser classificado em conformidade com os critérios do DSM-5, adotando uma abordagem que considera múltiplos aspectos do desenvolvimento, como a presença de regressão nas competências cognitivas e linguísticas dos indivíduos (Rosen et al., 2021). Ao contrário do DSM-5, a CID-11 não utiliza classificação por níveis de suporte. Em vez disso, adota critérios baseados na presença ou ausência de deficiência intelectual e no grau de comprometimento da linguagem funcional.

Atualmente, o diagnóstico do TEA fundamenta-se na CID-11 e no DSM-5-TR (APA, 2023). Dessa forma, trata-se de um Transtorno do Neurodesenvolvimento e suas características comportamentais geralmente se manifestam na primeira infância, sendo observadas nos primeiros anos escolares. Em casos mais severos, os sintomas podem ser percebidos antes dos 12 meses de idade; já nos casos mais sutis, apenas após os 24 meses. Entre os primeiros sinais estão o atraso de linguagem, padrões atípicos de brincadeiras e de comunicação. Tais manifestações geram prejuízo significativo na autonomia e na funcionalidade, não podendo ser explicadas unicamente pela deficiência intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento (APA, 2023).

A variabilidade das manifestações clínicas entre os indivíduos justifica o uso do termo espectro. Segundo o DSM-5-TR (APA, 2023), o diagnóstico baseia-se em déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, evidenciados na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, bem como em padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses padrões devem ser manifestados por pelo menos dois dos seguintes aspectos: movimentos motores repetitivos, alinhamento de brinquedos, fala repetitiva ou estereotipada, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento, interesses fixos e altamente restritos, e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, e ainda interesse incomum por aspectos do ambiente.

A partir da gravidade observada em cada um dos dois domínios, o indivíduo poderá requerer diferentes níveis de apoio, sendo: Nível 1 – apoio; Nível 2 – apoio substancial; e Nível 3 – apoio muito substancial. A gravidade pode variar ao longo do tempo, dependendo do contexto, e deve ser avaliada separadamente em cada domínio. Essa caracterização é essencial para orientar intervenções adequadas e

individualizadas, respeitando necessidades específicas de cada pessoa com TEA, principalmente no contexto educacional.

Ressalta-se que a presença ou ausência de deficiência intelectual e o desenvolvimento da linguagem interferem diretamente no prognóstico das pessoas com TEA. Indivíduos sem deficiência intelectual tendem a demonstrar maior independência funcional, comunicativa e acadêmica, enquanto aqueles com deficiência intelectual geralmente necessitam de suporte mais intenso ao longo da vida, com possíveis limitações em atividades do dia a dia. Crianças que desenvolvem linguagem funcional até cerca de cinco anos de idade, ou seja, que conseguem se comunicar de maneira compreensível, ainda que de forma simples, costumam apresentar melhor evolução nos aspectos social, escolar e adaptativo (APA, 2023).

A heterogeneidade do espectro, associada aos critérios diagnósticos e aos fatores que influenciam o prognóstico, evidencia demandas às quais o sistema educacional precisa responder. Esses elementos reforçam a importância do diagnóstico precoce, do acesso ao AEE e da inclusão efetiva das pessoas com TEA. Para isso, é imprescindível que as políticas públicas educacionais tenham um olhar cuidadoso para as peculiaridades sintomatológicas envolvidas nesse transtorno.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

As políticas públicas educacionais voltadas ao TEA têm sido gradualmente estruturadas no Brasil, com o objetivo de garantir o pleno direito à educação, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem no ambiente escolar. A legislação avançou no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA, prevendo a inclusão no ensino regular, o AEE e os recursos de acessibilidade necessários para a aprendizagem e a participação cidadã (Brasil, 2015). Além disso, orienta os sistemas de ensino quanto à implementação de estratégias, recursos, práticas pedagógicas e serviços de apoio que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes.

Na esfera federal, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como “Lei Berenice Piana”, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Esta representa um marco jurídico ao conceber, para os efeitos legais, as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, promovendo a participação em

todas as esferas da vida social, com destaque para as políticas de educação inclusiva. A lei assegura, quando comprovada a necessidade, o direito à presença de acompanhante especializado e impõe, ao poder público e às instituições privadas, a oferta do AEE adequado às condições de funcionalidade dos estudantes, além de incentivar a formação e a capacitação de profissionais especializados.

Outrossim, a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação, reafirma, em sua Meta 4, a necessidade de garantir que crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso à educação básica e ao sistema educacional inclusivo, com a oferta de AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Como destaque, registra-se que a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e aplica-se integralmente aos indivíduos com TEA. Ela assegura o acesso incondicional ao sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades; determina a oferta de AEE, com planejamento ajustado às especificidades do estudante, incluindo a elaboração de plano de atendimento, recursos e serviços de acessibilidade e tecnologia assistiva; prevê formação continuada dos docentes da rede regular; dispõe de professores para o AEE e de profissionais de apoio e veda a cobrança de valores adicionais em razão da oferta de apoio pedagógico ou da disponibilização de recursos de acessibilidade e humanos necessários ao AEE.

Já a Lei nº 13.977/2020 (Brasil, 2020), conhecida como “Lei Romeo Mion”, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA – CIPTEA, que assegura o atendimento integral e prioritário em serviços públicos e privados, especialmente nas áreas da saúde, educação e assistência social, facilitando a efetivação dos direitos já previstos. Complementarmente, a Lei nº 14.880/2024 (Brasil, 2024a), que alterou a Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, instituiu a Política Nacional de Atenção Precoce, com prioridade de atendimento multiprofissional e contínuo, a crianças de zero a três anos apoiadas pela educação especial ou com sinais de alerta para o desenvolvimento. O objetivo é garantir serviços, apoios e recursos necessários ao desenvolvimento pleno, considerando aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais. Esse avanço contribui para a promoção da intervenção precoce, minimizando prejuízos no desenvolvimento infantil, inclusive em crianças com TEA.

Nesse cenário, convém destacar os direitos assegurados na legislação:

- (a) inclusão no ensino regular, com garantia de acesso e permanência em escolas regulares, independentemente do nível de suporte necessário;
- (b) AEE, serviços de apoio pedagógico especializado, com planejamento individualizado e recursos de acessibilidade;
- (c) acompanhante especializado em sala de aula, quando comprovada a necessidade;
- (d) formação de professores e profissionais da educação para práticas pedagógicas inclusivas;
- (e) aprimoramento dos sistemas educacionais visando assegurar condições adequadas de acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- (f) proibição de cobranças adicionais devido à necessidade de apoio pedagógico ou recursos de acessibilidade;
- (g) CIPTEA para acesso prioritário a serviços públicos e privados, incluindo os educacionais;
- (h) atenção precoce para crianças de zero a três anos com deficiência ou sinais de alerta para o desenvolvimento.

Além da legislação, notas e pareceres técnicos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE orientam os sistemas de ensino quanto ao atendimento educacional de estudantes com TEA, com foco em acessibilidade, atuação de profissionais de apoio e efetivação de práticas inclusivas. Dentre esses documentos, destacam-se as Notas Técnicas nº 19/2010 (Brasil, 2010) e nº 20/2015 (Brasil, 2015), o Parecer Técnico nº 71/2013 do MEC (Brasil, 2015) e o Parecer CNE/CP nº 50/2023, os quais estabelecem diretrizes específicas para a operacionalização do AEE e o atendimento ao público da educação especial, em especial aos estudantes com TEA (Brasil, 2024b).

5 DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES COM TEA NO CONTEXTO PARANAENSE

No âmbito estadual de ensino do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, por meio do Departamento de Educação Especial, define diretrizes em conformidade com a legislação federal. Aos estudantes com TEA são assegurados serviços de AEE, como Sala de Recursos Multifuncional – SRM e

Professor de Apoio Educacional Especializado. Paralelamente, o estado mantém Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por convênio de cooperação técnica e financeira com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e/ou com os municípios.

O encaminhamento do estudante para os serviços de apoio é realizado com base em Estudo de Caso, que identifica necessidades educacionais específicas no contexto escolar, indicando a opção pedagógica mais adequada. Sendo assim, o estudo compreende coleta sistematizada de informações (observações pedagógicas, entrevistas e análise de documentos clínicos e escolares). A indicação dos serviços considera a funcionalidade do estudante para a escolarização e as barreiras que o impedem de ter acesso ao currículo.

5.1 Estrutura e Funcionamento do AEE nas Escolas Regulares

No que se refere à regulamentação normativa, a Resolução/GS/SEED nº 3.979/2022 disciplina a organização e funcionamento do AEE nas instituições públicas e privadas que ofertam a Educação Básica no Paraná (Paraná, 2022). O serviço assegura acessibilidade curricular por meio da utilização de estratégias metodológicas diversificadas, recursos didático-pedagógicos e tecnologias assistivas. O atendimento ocorre nas SRM, em contraturno, conforme cronograma definido pelo professor do AEE, em conjunto com a Equipe Pedagógica. Nas instituições que ofertam tempo integral, o atendimento ocorre em itinerário intraescolar, caracterizando-se como Atendimento Educacional Especializado Integral – AEEI. A resolução também garante serviços de apoio à acessibilidade e a atuação de profissionais de apoio escolar, entendendo como acessibilidade a disponibilidade das o acesso dimensões curriculares, comunicacionais e arquitetônicas, com as devidas flexibilizações (Paraná, 2022).

Com o intuito de detalhar os procedimentos operacionais para a efetivação dessa política, a Instrução Normativa/DEDUC/SEED nº 003/2024 (Paraná, 2024a) define a organização das SRM, as atribuições dos professores dos componentes curriculares e do professor do AEE, bem como orientações para a elaboração do Plano de AEE. Complementarmente, a Orientação nº 004/2024 descreve as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM, com foco na superação das barreiras escolares, promoção da autonomia e desenvolvimento da aprendizagem,

recomendando a elaboração de sequência didática com referência à Taxonomia de Bloom (domínio cognitivo) (Paraná, 2024b).

Em relação ao Professor de Apoio Educacional Especializado, a Instrução Normativa SEED/SUED nº 001/2016 estabelece critérios para sua solicitação, serviço destinado exclusivamente a estudantes com TEA (Paraná, 2016). O atendimento não substitui a escolarização nem a frequência à SRM. Trata-se de docente com formação específica que atua de forma (intra) itinerante e colaborativa com os demais professores, oferecendo suporte direto na sala comum para promover o acesso ao currículo, a interação com os pares, as condições de acessibilidade e a adaptação de materiais, do ambiente e dos recursos pedagógicos.

A Orientação DEDUC/SEED nº 003/2024 regulamenta a prática desse profissional e dos demais envolvidos, introduzindo dois instrumentos fundamentais para planejamento e intervenção: Roteiro de Identificação e Plano de Mediação. Ambos constituem referência relevante, uma vez que formalizam diretrizes que, até então, não estavam claramente definidas (Paraná, 2024c).

Já a Lei Estadual nº 21.964/2024 (Paraná, 2024d) instituiu o Código Estadual da Pessoa com TEA e traz importantes esclarecimentos que evitam ambiguidades no planejamento. O Art. 46, incisos III, IV e V, dispõe sobre três diferentes planos:

(i) O Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE: documento elaborado anualmente pelo professor do AEE que atua na SRM, juntamente com os docentes dos componentes curriculares/regentes e sob supervisão do pedagogo. Esse plano contempla a identificação das necessidades dos alunos, o delineamento de estratégias para superação das limitações observadas, bem como a proposição de atividades e materiais acessíveis e adaptados;

(ii) O Plano Educacional Individualizado – PEI: documento individual, elaborado anualmente pelos professores dos componentes curriculares/regentes, em articulação com o professor do AEE e sob coordenação do pedagogo da escola. Esse plano registra ações pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem do estudante e conduzir os efeitos das mediações nos aspectos relacional, cognitivo e didático;

(iii) O Plano de Avaliação Individual – PAI: documento de responsabilidade do professor do componente curricular/regente, voltado à acessibilidade curricular. Esse plano organiza estratégias e instrumentos avaliativos compatíveis com as

condições do estudante, visando à compreensão dos conteúdos previstos no currículo (Paraná, 2024d).

No âmbito dessa discussão, enfatizam-se os desafios práticos quanto à lotação dos docentes responsáveis pelo AEE (Paraná, 2024d). A redistribuição de aulas a cada ano letivo, sem a fixação efetiva dos professores especialistas, acarreta rotatividade no atendimento e prejuízos à continuidade das ações pedagógicas planejadas para os estudantes da educação especial.

No caso dos estudantes com TEA, a rotatividade de professores no AEE impacta de maneira ainda mais significativa, tendo em vista características como a rigidez cognitiva e a necessidade de estabilidade nas interações sociais. A substituição frequente do profissional responsável pode gerar resistência à formação de novos vínculos, além de dificuldades na comunicação e na adaptação à nova rotina, o que compromete a eficácia do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que as políticas brasileiras e paranaenses têm avançado no reconhecimento das especificidades do TEA, cujas particularidades exigem atenção individualizada. Embora desafiador, o processo diagnóstico é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que devem ser personalizadas, respeitando a singularidade de cada estudante, utilizando materiais visuais e manipulativos, rotinas bem estruturadas, trabalhos em pequenos grupos e estímulos aos interesses específicos. A legislação e as diretrizes educacionais brasileiras asseguram o direito à educação inclusiva para estudantes com TEA.

A legislação federal tem progredido significativamente no reconhecimento dos direitos à educação, instituindo suportes fundamentais como o AEE, a assistência de profissionais qualificados e o acesso a recursos de acessibilidade. Em âmbito estadual, o Paraná complementa e detalha essas diretrizes nacionais, normatizando a estrutura do AEE e definindo tanto as responsabilidades dos educadores especializados quanto à elaboração de ferramentas pedagógicas essenciais, como o PAEE, o PEI e o PAI, além disso, essas normativas padronizam a atuação de professores de apoio educacional. Essas medidas são cruciais para individualizar o atendimento, favorecer a adaptação curricular e promover a autonomia dos estudantes.

Evidencia-se, então, que a estrutura normativa, tanto brasileira quanto paranaense, está em consonância com as diretrizes internacionais de educação inclusiva, criando condições favoráveis para a escolarização de estudantes com TEA, tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas. A análise aponta desafios na implementação.

Apesar dos avanços legais, a efetivação permanece lenta e depende de ações conjuntas entre governo, escolas e sociedade civil. É imperativo que as políticas não apenas existam formalmente, mas sejam efetivamente implementadas, com investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e monitoramento dos resultados.

REFERÊNCIAS

- [American Psychiatric Association. \(2023\). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* \(5. ed., texto revisado\). Artmed. \(link externo\)](#)
- [Brasil. \(2012\). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro. *Diário Oficial da União*, seção 1. \(link externo\)](#)
- [Brasil. \(2014\). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1. \(link externo\)](#)
- [Brasil. \(2015\). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência \(Estatuto da Pessoa com Deficiência\). *Diário Oficial da União*, seção 1. \(link externo\)](#)
- [Brasil. \(2020\). Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista \(CIPTEA\). *Diário Oficial da União*, seção 1. \(link externo\)](#)
- [Brasil. \(2024a\). Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257/2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos. *Diário Oficial da União*, seção 1. \(link externo\)](#)

[Brasil \(2024b\). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023: Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023: Orientações específicas para o público da educação especial – Atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista \(TEA\). \(link externo\)](#)

[Brasil. \(2010\). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB. \(link externo\)](#)

[Brasil. \(2015\). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE. \(link externo\)](#)

[Brasil. \(2016\). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Parecer Técnico nº 71/2013/MEC/SECADI/DPEE. \(link externo\)](#)

[Felisbino, C., & Graff, P. \(2024\). Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. Cadernos de Pesquisas Fundação Carlos Chagas, 54, 1–20. \(link externo\)](#)

[Fernandes, C. S., Tomazelli, J., & Girianelli, V. R. \(2020\). Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia: Reflexão e Crítica, 31, e200027. \(link externo\)](#)

[Gil, A. C. \(2002\). Como elaborar projetos de pesquisa \(4. ed.\). Atlas. \(link externo\)](#)

[IBGE. \(2022\). Censo demográfico 2022. \(link externo\)](#)

[Organização Mundial da Saúde. \(2022\). Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. CID-11. OMS. \(link externo\)](#)

[Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência. \(2016\). Instrução Normativa nº 001/2016. Define critérios para o Professor de Apoio Educacional Especializado para estudantes com TEA. SEED. \(link externo\)](#)

[Paraná. Secretaria de Estado da Educação. \(2022\). Resolução n.º 3.979/2022: Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado \(AEE\) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. SEED \(link externo\)](#)

Paraná. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar Secretaria de Estado da Educação. (2024a). Instrução Normativa nº 003/2024. Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná. SEED (link externo)

Paraná. Diretoria da Educação. Secretaria de Estado da Educação. (2024b). Orientação nº 004/2024. Orienta sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais com base na Taxonomia de Bloom. SEED (link externo)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. (2024c). Orientação nº 003/2024: orienta sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas por meio do Roteiro de Identificação das necessidades dos estudantes com deficiência física neuromotora e Transtorno do Espectro Autista e o Plano de Mediação do Professor de Apoio. DEDUC/SUEED. (link externo)

Paraná. Assembleia Legislativa. (2024d). Lei Estadual nº 21.964, de 22 abr. 2024. Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Paraná. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. (link externo)

Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). O diagnóstico do autismo: de Kanner ao DSM-III, ao DSM-5 e além. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(12), 4253–4270. (link externo)