

O AUTISMO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DEMANDAS REAIS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES

**AUTISM IN THE CONTEMPORARY SCHOOL: REAL DEMANDS AND
TEACHERS' CHALLENGES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790186189](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790186189)

Adriana Silva de Borba Brito¹

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise aprofundada sobre o autismo como demanda concreta da escola contemporânea, discutindo a ampliação dos diagnósticos e seus desdobramentos no cotidiano educacional, com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto da inclusão. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica da literatura científica nacional e internacional, examina como a consolidação do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a adoção de uma perspectiva dimensional ampliaram o reconhecimento da heterogeneidade do espectro, impactando diretamente a organização pedagógica das escolas regulares. O trabalho problematiza os desafios estruturais, formativos e institucionais que permeiam a prática docente, evidenciando que a inclusão escolar ultrapassa a garantia da matrícula, exigindo planejamento flexível, suporte especializado e políticas públicas efetivas. Discute-se, ainda, como a legislação brasileira tem contribuído para assegurar direitos educacionais, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de investimentos contínuos na formação de professores e na construção de culturas escolares inclusivas. Conclui-se que compreender o autismo como demanda real implica reconhecer a urgência da transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais, articulando conhecimento científico, compromisso ético e responsabilidade social.

Palavras-chave: inclusão escolar; prática docente; políticas públicas; diversidade educacional.

ABSTRACT

This study presents an in-depth analysis of autism as a concrete demand within contemporary schooling, discussing the expansion of diagnoses and their implications for everyday educational

practice, with emphasis on the challenges faced by teachers in inclusive contexts. Based on a bibliographic review of national and international scientific literature, the research examines how the consolidation of Autism Spectrum Disorder (ASD) as a dimensional concept broadened the recognition of the spectrum's heterogeneity, directly influencing pedagogical organization in mainstream schools. The paper addresses structural, institutional, and training-related challenges that shape teaching practices, demonstrating that school inclusion goes beyond enrollment and requires flexible planning, specialized support, and effective public policies. It also explores the role of Brazilian legislation in securing educational rights, while highlighting the ongoing need for teacher training and the development of inclusive school cultures. The study concludes that understanding autism as a real educational demand requires transformative approaches that integrate scientific knowledge, ethical commitment, and social responsibility.

Keywords: school inclusion; teaching practice; public policies; educational diversity.

INTRODUÇÃO

A compreensão do autismo, na contemporaneidade, ultrapassa o campo estritamente clínico e alcança dimensões sociais, educacionais e políticas que redefinem o cotidiano das escolas. Se em meados do século XX o autismo era descrito como condição rara, circunscrita a quadros severos e de difícil delimitação diagnóstica, hoje ele se apresenta como realidade concreta e crescente no sistema educacional. Essa transformação não decorre apenas de um suposto aumento de casos, mas, sobretudo, da evolução dos critérios diagnósticos, do aprimoramento dos instrumentos de avaliação e da ampliação da consciência social acerca do

desenvolvimento infantil. O que antes permanecia invisível ou confundido com outras condições passou a ser nomeado, reconhecido e, conseqüentemente, demanda respostas institucionais (KANNER, 1943).

Ao longo das décadas, as classificações psiquiátricas passaram por reformulações significativas. A transição de categorias fragmentadas para a noção de espectro consolidou uma compreensão dimensional do autismo, reconhecendo diferentes níveis de suporte e múltiplas formas de manifestação. Essa ampliação conceitual produziu efeitos concretos: mais crianças e adolescentes passaram a receber diagnóstico, muitas delas inseridas no ensino regular. O resultado é a intensificação da presença de estudantes com TEA nas salas de aula comuns, o que impõe novos desafios à organização escolar, à prática pedagógica e à formação docente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No contexto brasileiro, esse cenário dialoga com a consolidação das políticas de inclusão escolar. O reconhecimento jurídico da pessoa com autismo como sujeito de direitos fortaleceu o princípio da educação inclusiva e garantiu o acesso à escola regular. Contudo, a ampliação do acesso não elimina as tensões que emergem na prática. Professores frequentemente relatam insegurança diante das especificidades comunicacionais, sensoriais e comportamentais que podem acompanhar o TEA. A heterogeneidade do espectro exige flexibilidade metodológica, planejamento diferenciado e articulação com profissionais de apoio, elementos que nem sempre encontram respaldo suficiente nas condições estruturais das redes de ensino (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o autismo deixa de ser apenas uma categoria diagnóstica e passa a configurar uma demanda pedagógica real. A escola contemporânea, marcada por turmas numerosas, currículos extensos e pressões avaliativas, vê-se convocada a conciliar equidade e qualidade, singularidade e coletividade. A presença ampliada de estudantes com TEA tensiona práticas tradicionais de ensino e desafia concepções homogêneas de aprendizagem. Incluir, nesse contexto, não significa apenas garantir a matrícula, mas assegurar a participação efetiva, o desenvolvimento acadêmico e o pertencimento social (BRASIL, 2015).

Diante desse panorama, impõe-se refletir sobre como a evolução dos diagnósticos contribuiu para a ampliação da demanda nas escolas regulares e quais são os impactos dessa realidade no cotidiano docente. Mais do que identificar dificuldades, torna-se necessário compreender suas causas estruturais e analisar o papel das políticas públicas na construção de uma educação verdadeiramente equitativa. Este trabalho propõe-se, portanto, a examinar a relação entre a expansão diagnóstica do autismo e os desafios enfrentados pelas escolas, discutindo caminhos possíveis para fortalecer práticas inclusivas que conciliem rigor pedagógico, sensibilidade ética e compromisso social (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

METODOLOGIA

A escolha por uma revisão bibliográfica como eixo metodológico deste estudo não se fundamenta em comodidade procedimental, mas em coerência com a natureza do problema investigado. Ao propor a análise da evolução dos diagnósticos do autismo e de seus impactos na ampliação da demanda nas escolas regulares,

especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores, tornou-se evidente que a questão exige um exame atento do percurso conceitual, normativo e educacional já produzido. Não se trata de mensurar numericamente a presença do TEA nas escolas, mas de compreender como transformações diagnósticas e políticas reconfiguraram o cenário educacional contemporâneo. A investigação, portanto, assume caráter interpretativo, voltado à articulação crítica de saberes acumulados em diferentes campos.

A revisão bibliográfica adotada neste trabalho possui abordagem qualitativa, centrada na análise de produções acadêmicas que discutem o autismo sob as perspectivas clínicas, educacional e política. Diferentemente de levantamentos meramente descritivos, buscou-se estabelecer diálogo entre autores, identificar deslocamentos teóricos, mapear convergências e tensões e compreender como a ampliação dos critérios diagnósticos repercutiu na organização das escolas e na prática docente. Parte-se do pressuposto de que a expansão do diagnóstico não constitui um fenômeno neutro; ela está vinculada a mudanças epistemológicas e sociais que demandam leitura contextualizada.

O processo de seleção das fontes obedeceu à critérios de relevância temática, consistência científica e reconhecimento acadêmico. Foram priorizados manuais diagnósticos internacionais que evidenciam a transição para a noção de espectro, estudos epidemiológicos que apontam crescimento na identificação de casos, produções da área educacional que analisam a inclusão escolar e documentos oficiais que estruturam as políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A delimitação temporal privilegiou publicações posteriores à consolidação da concepção dimensional

do autismo, sem, contudo, excluir textos anteriores que possibilitam compreender o percurso histórico da categoria diagnóstica.

A pesquisa desenvolveu-se em etapas interdependentes. Inicialmente, realizou-se levantamento exploratório em bases de dados acadêmicas e repositórios científicos, utilizando descritores relacionados a autismo, diagnóstico, prevalência, inclusão escolar, formação docente e políticas públicas. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica do material selecionado, com registro sistemático dos conceitos-chave, argumentos centrais e dados relevantes. Essa leitura não teve caráter passivo; implicou comparação entre perspectivas, identificação de lacunas e problematização de pressupostos.

Posteriormente, o material foi organizado em eixos temáticos que estruturam o trabalho: evolução dos diagnósticos e ampliação do espectro; crescimento da demanda nas escolas regulares; impactos no cotidiano escolar; desafios enfrentados pelos professores; e papel das políticas públicas na promoção de uma educação equitativa. Essa organização permitiu evidenciar como a ampliação diagnóstica, embora represente avanço no reconhecimento de direitos, produz efeitos concretos na dinâmica escolar, exigindo reorganização pedagógica e institucional.

A incorporação de estudos sobre prática docente e experiências inclusivas foi etapa fundamental da análise. Ao articular dados conceituais com relatos e investigações sobre o cotidiano escolar, buscou-se evitar reducionismos que isolam o diagnóstico do contexto educacional. O autismo, enquanto demanda real, manifesta-se em interações diárias, em planejamentos adaptados, em tensões curriculares e em desafios comunicacionais que

atravessam o trabalho do professor. A revisão, portanto, procurou integrar dimensões clínicas e pedagógicas, reconhecendo a escola como espaço em que as transformações conceituais adquirem materialidade.

Optou-se por uma abordagem qualitativa justamente porque o fenômeno investigado envolve dimensões que ultrapassam estatísticas. A ampliação dos diagnósticos não se traduz apenas em números crescentes, mas em novas expectativas sociais, em exigências formativas e em redefinições do papel docente. A revisão bibliográfica possibilita esse mergulho reflexivo, permitindo que diferentes vozes acadêmicas sejam confrontadas e que se construa uma análise crítica sobre os desafios contemporâneos da inclusão.

No processo de elaboração do texto, buscou-se rigor na interpretação das fontes, evitando simplificações e generalizações indevidas. As contribuições bibliográficas foram mobilizadas não como mera acumulação de citações, mas como sustentação argumentativa para compreender como a evolução diagnóstica do autismo repercute diretamente na escola regular. Assim, a metodologia adotada articula historicidade, análise conceitual e reflexão educacional, compondo uma base teórica consistente para examinar o autismo não apenas como categoria clínica, mas como demanda pedagógica concreta da escola contemporânea.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Evolução Histórica e Ampliação Diagnóstica do Autismo

A história do autismo não se resume a um percurso técnico de classificações sucessivas; ela é, sobretudo, a história de como determinadas infâncias passaram a ser vistas, nomeadas e,

finalmente, reconhecidas. Ao longo do século XX, o que hoje se compreende como Transtorno do Espectro Autista transitou por leituras diversas, ora associado à psicose infantil, ora interpretado como distúrbio emocional, ora explicado por teorias ambientalistas frágeis, até consolidar-se como condição do neurodesenvolvimento. Cada etapa dessa trajetória revela mais do que avanço científico: revela mudanças na sensibilidade social diante da diferença (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

As descrições inaugurais de Leo Kanner, na década de 1940, delinearam um quadro marcado por isolamento social, peculiaridades comunicativas e insistência em rotinas. Pouco depois, Hans Asperger identificou crianças com traços semelhantes, porém com habilidades linguísticas preservadas e interesses altamente específicos. Essas primeiras formulações já insinuavam algo que a ciência levaria décadas para assumir com clareza: a heterogeneidade constitutiva do fenômeno. O autismo não era uniforme; apresentava gradações, variações internas, modos singulares de expressão (KANNER, 1943).

Durante longo período, contudo, prevaleceu uma organização categorial rígida. A consolidação da nomenclatura “Transtornos Globais do Desenvolvimento” buscou sistematizar quadros que compartilhavam prejuízos na interação social e na comunicação. Essa classificação cumpriu papel importante ao estruturar critérios diagnósticos e oferecer maior segurança clínica. Ainda assim, a própria prática revelava suas insuficiências: fronteiras imprecisas, sobreposições frequentes e dificuldades em enquadrar sujeitos que não se ajustavam perfeitamente às descrições estabelecidas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994).

A transição para a noção de espectro representou ruptura silenciosa, porém profunda. Ao abandonar a lógica de compartimentos estanques e adotar uma perspectiva dimensional, a classificação contemporânea reconheceu que as manifestações do autismo distribuem-se ao longo de um continuum. Não se trata mais de perguntar a qual subcategoria o indivíduo pertence, mas de compreender quais são suas características predominantes e quais níveis de suporte são necessários. Essa mudança, aparentemente técnica, desencadeou efeitos que ultrapassaram o campo clínico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A ampliação diagnóstica decorrente dessa reorganização não significou apenas refinamento terminológico; ela tornou visível um contingente maior de crianças e adolescentes que, em períodos anteriores, poderiam permanecer sem identificação formal. O aumento expressivo nas taxas de diagnóstico observado nas últimas décadas deve ser compreendido à luz desse contexto: maior sensibilidade dos instrumentos avaliativos, ampliação dos critérios, difusão de informação e redução do estigma social. A consequência direta desse movimento é concreta: mais estudantes com TEA ingressam e permanecem nas escolas regulares (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

É nesse ponto que a evolução conceitual deixa de ser debate restrito à psiquiatria e se converte em questão educacional. A escola contemporânea passou a receber sujeitos cujas características exigem adaptações metodológicas, reorganização de práticas e revisão de pressupostos pedagógicos. A heterogeneidade interna do espectro, variações na comunicação, na flexibilidade comportamental, no processamento sensorial e nas habilidades cognitivas, desafia modelos tradicionais de ensino baseados na

homogeneidade da turma. O diagnóstico ampliado, portanto, não apenas descreve uma realidade; ele a transforma (MELO et al., 2023).

Há, nesse cenário, uma tensão inevitável. Por um lado, a ampliação diagnóstica representa avanço no reconhecimento de direitos e na possibilidade de intervenções precoces. Por outro, impõe à escola responsabilidades para as quais nem sempre houve preparo estrutural ou formativo adequado. Professores relatam insegurança diante de comportamentos desafiadores, dificuldades na mediação de interações sociais e incertezas quanto às estratégias pedagógicas mais eficazes. A evolução conceitual do autismo, assim, converte-se em demanda concreta, diária, situada no espaço da sala de aula (OLIVEIRA et al., 2025).

A noção de espectro, ao enfatizar singularidades e níveis de suporte, desloca o foco da busca por normalização para a construção de condições de participação. Contudo, esse deslocamento exige mudança cultural profunda. Se o modelo categorial permitia certa previsibilidade diagnóstica, o modelo dimensional exige flexibilidade contínua. Não há um “perfil padrão” do estudante com TEA; há múltiplas possibilidades de configuração. Essa multiplicidade, embora teoricamente reconhecida, desafia práticas escolares estruturadas em currículos uniformes e avaliações padronizadas (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

A evolução histórica do autismo, portanto, não pode ser compreendida como sequência neutra de atualizações científicas. Ela produziu efeitos sociais, ampliou visibilidades e redefiniu responsabilidades institucionais. Ao reconhecer o autismo como espectro, a ciência ampliou o campo do pertencimento diagnóstico; ao fazê-lo, ampliou também a presença desses sujeitos na escola

comum. A demanda que hoje se impõe aos professores é indissociável dessa trajetória. O percurso conceitual transformou-se em realidade pedagógica (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

A Ampliação Diagnóstica do TEA e Seus Efeitos na Escola Regular

A consolidação do Transtorno do Espectro Autista como categoria diagnóstica ampla e dimensional não produziu apenas uma reorganização técnica no campo da saúde; ela desencadeou um movimento silencioso, porém profundo, no interior das escolas. A ampliação dos critérios diagnósticos, associada à maior difusão de informação, à redução do estigma e ao aprimoramento dos instrumentos de avaliação, resultou em crescimento expressivo do número de estudantes identificados com TEA nas redes regulares de ensino. Esse fenômeno não pode ser lido como simples dado estatístico. Ele reconfigura o cotidiano escolar, tensiona práticas consolidadas e exige reposicionamentos pedagógicos, institucionais e políticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Durante décadas, o autismo foi percebido como condição rara, quase excepcional. A escola regular organizava-se a partir de uma lógica homogênea, estruturada para atender um aluno padrão, abstrato, idealizado, supostamente capaz de acompanhar o currículo linear e as rotinas previsíveis do ensino tradicional. A ampliação diagnóstica rompe com essa ilusão de homogeneidade. O espectro introduz na sala de aula uma diversidade interna que não pode ser reduzida a rótulos simplificadores. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar trajetórias, habilidades e necessidades radicalmente distintas. Essa heterogeneidade amplia a complexidade da prática docente (TAMANHAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

O aumento dos diagnósticos não decorre necessariamente de uma “epidemia” no sentido etiológico. Diversos fatores contribuem para essa expansão: maior sensibilidade clínica, ampliação do acesso a serviços especializados, mudanças nos critérios diagnósticos e reconhecimento social da condição. A noção de espectro permite identificar manifestações antes invisibilizadas ou interpretadas como traços de personalidade, timidez extrema ou dificuldades comportamentais isoladas. Ao nomear essas experiências, a sociedade amplia direitos. Contudo, ao ampliar direitos, amplia também responsabilidades institucionais (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

No contexto escolar, a presença crescente de estudantes com TEA impõe revisões estruturais. A organização curricular, frequentemente rígida e padronizada, confronta-se com perfis que demandam flexibilização, adaptação de atividades, uso de recursos visuais, mediação comunicacional e reorganização do ambiente físico. A sobrecarga sensorial de uma sala de aula tradicional, ruídos constantes, iluminação intensa, múltiplos estímulos simultâneos, pode representar barreira significativa para determinados estudantes do espectro. Assim, a inclusão deixa de ser apenas princípio normativo e torna-se questão concreta de acessibilidade pedagógica e ambiental (MELO et al., 2023).

A perplexidade emerge justamente nesse ponto: a escola, historicamente concebida como espaço de socialização e aprendizagem coletiva, revela limites quando confrontada com a diversidade real do desenvolvimento humano. A ampliação diagnóstica do TEA torna visível uma tensão estrutural entre um modelo educacional padronizado e a singularidade dos sujeitos que o frequentam. Não é o estudante que se mostra “desajustado” à

escola; é a escola que precisa revisar seus parâmetros de normalidade (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Os professores ocupam posição central nesse processo. A formação inicial, muitas vezes orientada por modelos tradicionais de ensino, nem sempre contempla de maneira aprofundada as especificidades do espectro. O docente se vê, então, diante de demandas múltiplas: adaptar conteúdos sem comprometer objetivos pedagógicos, promover interação social sem forçar exposições constrangedoras, manejar comportamentos repetitivos sem recorrer à punição, interpretar silêncios e compreender modos alternativos de comunicação. Cada decisão cotidiana carrega implicações pedagógicas e éticas (OLIVEIRA et al., 2025).

A rajada de exigências é contínua. Planejamento diferenciado, elaboração de estratégias individualizadas, articulação com profissionais de apoio, diálogo com famílias, registro sistemático de avanços e dificuldades, tudo isso se acumula em rotinas já marcadas por múltiplas responsabilidades. A ampliação diagnóstica do TEA intensifica essa dinâmica. O professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdo e passa a desempenhar papel de mediador, observador atento, articulador de recursos e, muitas vezes, aprendiz permanente diante de situações inéditas (TEIXEIRA et al., 2010).

Essa realidade revela a importância das políticas públicas. A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva, mas a efetivação desse direito depende de investimentos concretos: formação continuada, oferta de profissionais de apoio, redução do número de alunos por turma, disponibilização de materiais adaptados e criação de ambientes acessíveis. Sem essas condições,

a ampliação diagnóstica pode gerar sensação de impotência institucional, transformando a inclusão em ideal distante da prática cotidiana (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a presença de estudantes com TEA também produz deslocamentos positivos. A necessidade de flexibilização curricular favorece práticas pedagógicas mais criativas e centradas no aluno. Estratégias visuais, rotinas estruturadas, uso de tecnologias assistivas e diversificação de métodos beneficiam não apenas estudantes do espectro, mas toda a turma. A inclusão, nesse sentido, não é concessão individual, mas oportunidade coletiva de requalificação do ensino (MELO et al., 2023).

Entretanto, não se pode romantizar o processo. A heterogeneidade do espectro implica desafios reais. Há estudantes que necessitam de suporte intenso, acompanhamento individualizado e intervenções interdisciplinares constantes. A ausência de recursos adequados pode comprometer tanto o desenvolvimento do aluno com TEA quanto o andamento da turma. A escola, isoladamente, não consegue responder a demandas que exigem articulação entre saúde, assistência social e educação (OLIVEIRA et al., 2025).

A ampliação diagnóstica também provoca transformações na relação entre escola e família. Pais e responsáveis, munidos de informações e laudos, demandam adaptações específicas, acompanhamento diferenciado e garantia de direitos. Essa interlocução pode fortalecer o processo inclusivo, mas também gerar conflitos quando expectativas não se alinham às possibilidades institucionais. O diálogo torna-se elemento central para evitar polarizações e construir estratégias compartilhadas (BRASIL, 2015).

Outro aspecto relevante se refere à avaliação escolar. Modelos avaliativos padronizados, centrados exclusivamente em desempenho escrito e tempo cronometrado, mostram-se insuficientes para captar potencialidades diversas. A ampliação do espectro convida à revisão de critérios de avaliação, privilegiando processos, avanços individuais e múltiplas formas de expressão do conhecimento. Avaliar deixa de ser medir uniformemente e passa a ser compreender trajetórias singulares (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No plano simbólico, a expansão diagnóstica contribui para deslocar a percepção social sobre o autismo. A visibilidade crescente desafia estereótipos e amplia o debate público sobre diversidade neurobiológica. A escola, enquanto espaço formativo, desempenha papel estratégico nesse movimento. Ao conviver com colegas do espectro, estudantes sem diagnóstico específico aprendem sobre diferenças, desenvolvem empatia e ampliam repertórios de convivência. A inclusão, portanto, não beneficia apenas quem recebe suporte; ela redefine a cultura escolar (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Contudo, a consolidação desse processo depende de mudança paradigmática mais profunda. Não basta inserir o estudante com TEA em sala regular; é necessário revisar concepções de aprendizagem, normalidade e sucesso escolar. A ampliação diagnóstica evidencia que o desenvolvimento humano não segue linha única e previsível. A escola que insiste em parâmetros rígidos corre o risco de transformar diferença em déficit (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Legislação Brasileira e Políticas Públicas Voltadas à Pessoa com TEA

A consolidação dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil não ocorreu de maneira linear, tampouco pacífica. Ela é fruto de embates, mobilizações familiares, pressões sociais e transformações conceituais que atravessam o campo da deficiência e o próprio entendimento do papel do Estado. Falar da legislação brasileira voltada à pessoa com TEA é reconhecer que o direito não nasce pronto: ele é construído, disputado, tensionado. Cada avanço normativo representa também o reconhecimento de uma demanda real que se impõe à sociedade e, de forma contundente, à escola regular (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu bases sólidas ao assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de garantir proteção às pessoas com deficiência. Contudo, o autismo não aparecia explicitamente nomeado nas normativas iniciais. Essa ausência produzia efeitos práticos: famílias enfrentavam barreiras para assegurar matrícula, acesso a serviços especializados e reconhecimento de necessidades específicas. A invisibilidade jurídica ampliava a vulnerabilidade social (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

A ruptura desse cenário ocorreu com a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. O impacto dessa equiparação foi profundo. Não se tratava apenas de nomear; tratava-se de garantir acesso a um conjunto já consolidado de direitos, incluindo atendimento educacional especializado, prioridade em serviços públicos e proteção contra discriminação (BRASIL, 2012).

No campo educacional, os efeitos foram imediatos e, para muitas instituições, desafiadores. A lei determinou que escolas públicas e privadas não podem recusar matrícula de estudante com TEA, nem cobrar valores adicionais em razão da condição. A inclusão deixou de ser uma escolha institucional e tornou-se obrigação legal. Essa determinação, embora juridicamente clara, confrontou práticas históricas de exclusão velada. A demanda aumentou. As matrículas cresceram. E a escola regular passou a lidar, de forma mais intensa, com a necessidade de reorganizar estruturas e práticas pedagógicas (BRASIL, 2012).

A consolidação desse movimento foi ampliada com a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa normativa sistematizou direitos e incorporou princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçando o modelo social da deficiência. A mudança é significativa: o foco deixa de recair exclusivamente sobre o indivíduo e passa a considerar as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação plena (BRASIL, 2015).

No âmbito escolar, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Isso implica garantir não apenas matrícula, mas permanência com qualidade. Atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis, formação continuada de professores, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diferenciadas deixam de ser iniciativas isoladas e passam a constituir dever institucional. A legislação não admite a simples presença física como sinônimo de inclusão; exige participação efetiva (BRASIL, 2015).

Entretanto, a distância entre o texto legal e a realidade concreta ainda é perceptível. A ampliação diagnóstica do TEA intensificou a demanda nas escolas, mas os investimentos em formação docente e estrutura física nem sempre acompanharam esse crescimento. Turmas numerosas, ausência de profissionais de apoio, carência de materiais adaptados e insuficiência de políticas de formação continuada configuram desafios recorrentes. A lei garante direitos; sua efetivação depende de planejamento, recursos e monitoramento (OLIVEIRA et al., 2025).

A perplexidade emerge desse contraste. De um lado, o Brasil possui um dos arcabouços legais mais avançados no campo da inclusão. De outro, professores frequentemente relatam insegurança diante da diversidade de perfis presentes em sala de aula. A legislação impõe responsabilidade institucional, mas a implementação prática exige articulação entre União, estados e municípios. Políticas públicas precisam transcender a formalidade normativa e alcançar o cotidiano escolar (TEIXEIRA et al., 2010).

Outro aspecto central diz respeito à formação docente. As leis estabelecem o direito à educação inclusiva, mas não garantem, por si só, que o professor esteja preparado para lidar com as especificidades do espectro. A ampliação das matrículas de estudantes com TEA exige políticas permanentes de capacitação, orientação pedagógica e suporte interdisciplinar. A escola não pode ser deixada sozinha diante de demandas complexas que envolvem comunicação alternativa, manejo comportamental e adaptação curricular (MELO et al., 2023).

Além disso, a legislação prevê mecanismos de responsabilização para instituições que pratiquem discriminação ou recusem

matrícula. Esse dispositivo possui caráter simbólico e pedagógico: afirma que a diferença não pode ser convertida em exclusão. Contudo, o desafio contemporâneo vai além da proibição da recusa. Trata-se de assegurar que a inclusão seja significativa, que o estudante aprenda, interaja e desenvolva suas potencialidades em ambiente acolhedor (BRASIL, 2012).

Sob perspectiva mais ampla, a consolidação dessas leis acompanha a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. O autismo deixa de ser visto exclusivamente como déficit individual a ser corrigido e passa a ser compreendido como condição que interage com contextos sociais. A escola, nesse sentido, é convocada a revisar suas próprias estruturas. Se há barreiras, elas não estão apenas no sujeito; estão na organização do espaço, no currículo inflexível, nas práticas pedagógicas padronizadas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Assim, a legislação brasileira voltada à pessoa com TEA não representa ponto final, mas ponto de partida. Ela reconhece a demanda real que atravessa o sistema educacional e estabelece bases para enfrentá-la. Contudo, o crescimento dos diagnósticos e a presença cada vez mais significativa de estudantes com TEA nas escolas regulares exigem políticas públicas contínuas, integradas e financeiramente sustentáveis (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

A escola inclusiva não se constrói apenas por decreto. Ela se constrói na articulação entre norma e prática, entre direito e investimento, entre reconhecimento e formação. A legislação brasileira avançou de maneira expressiva ao garantir direitos formais à pessoa com TEA. O desafio contemporâneo consiste em transformar esses direitos em

experiências concretas de aprendizagem, pertencimento e equidade dentro da sala de aula (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

O Autismo Como Demanda Real

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, quando situada no contexto da ampliação diagnóstica contemporânea, deixa de ser questão periférica e assume centralidade estrutural. Não se trata mais de casos isolados, pontuais, raros. Trata-se de uma presença crescente, concreta, que reorganiza a dinâmica da escola regular. O autismo torna-se demanda real, visível nas matrículas, nas reuniões pedagógicas, nas adaptações improvisadas, nas dúvidas docentes, nas tensões silenciosas que atravessam o cotidiano escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A escola, historicamente edificada sob a lógica da homogeneidade, encontra-se diante de um cenário que desafia suas bases organizacionais. Currículos lineares, tempos rigidamente distribuídos, avaliações padronizadas e expectativas comportamentais relativamente estáveis revelam-se insuficientes quando confrontados com a heterogeneidade do espectro. A presença ampliada de estudantes com TEA não cria a crise; ela evidencia fissuras preexistentes em um modelo que sempre pressupôs um aluno ideal, abstrato, previsível (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

A perplexidade emerge do contraste entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana. A legislação garante matrícula, a política pública afirma direitos, mas a sala de aula é o espaço onde a inclusão se concretiza, ou fracassa. Inserir o estudante com TEA na turma

regular não equivale a incluí-lo. A inclusão efetiva exige revisão de metodologias, reorganização do ambiente, flexibilização curricular e, sobretudo, mudança de mentalidade. Exige reconhecer que aprender não é processo uniforme (BRASIL, 2015).

No centro dessa transformação está o professor. E sobre ele incide uma rajada contínua de demandas. Planejar atividades acessíveis, adaptar avaliações, mediar conflitos, organizar rotinas estruturadas, antecipar mudanças que possam gerar desregulação, dialogar com famílias, registrar avanços, participar de formações, onde tudo isso se acumula em jornadas já marcadas por múltiplas responsabilidades. A ampliação diagnóstica do TEA intensifica essa pressão e revela a urgência de suporte institucional consistente (OLIVEIRA et al., 2025).

A formação docente, nesse cenário, torna-se questão estratégica. Muitos educadores relatam insegurança diante da complexidade do espectro. Não se trata de incapacidade individual, mas de lacunas históricas na formação inicial, que frequentemente tratou a educação especial como campo apartado. O autismo como demanda real exige que o conhecimento sobre diversidade e inclusão seja estruturante, não complementar. Exige que a formação continuada deixe de ser evento pontual e se converta em processo permanente de reflexão e construção coletiva (TEIXEIRA et al., 2010).

No plano das práticas pedagógicas, a adaptação curricular assume papel central. Adaptar não significa reduzir conteúdo ou baixar expectativas; significa diversificar estratégias, flexibilizar percursos e oferecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Para alguns estudantes com TEA, recursos visuais estruturados organizam o pensamento. Para outros, a fragmentação de tarefas em etapas

menores favorece a compreensão. Há aqueles que necessitam de ambientes menos estimulantes sensorialmente; outros se beneficiam de interesses específicos como porta de entrada para a aprendizagem (MELO et al., 2023).

Essa diversidade interna do espectro exige do professor algo que ultrapassa a aplicação de técnicas: exige sensibilidade analítica. Cada estudante é combinação singular de potencialidades e desafios. A prática pedagógica, portanto, não pode ser padronizada. Ela precisa ser construída no diálogo entre observação, escuta e experimentação. A inclusão, nesse sentido, não é protocolo fixo; é processo dinâmico (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

A mediação das relações sociais constitui outro eixo decisivo. A escola é espaço de convivência, e a interação entre pares desempenha papel fundamental no desenvolvimento. Entretanto, dificuldades na leitura de sinais sociais, na reciprocidade comunicativa ou na flexibilidade comportamental podem tornar esse campo especialmente desafiador para estudantes com TEA. A atuação docente como mediadora, promovendo atividades cooperativas, explicitação de regras implícitas e construção de ambiente de respeito, transforma a diferença em oportunidade formativa para toda a turma (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Há, contudo, obstáculos estruturais que não podem ser ignorados. Turmas numerosas limitam a possibilidade de acompanhamento individualizado. A ausência de profissionais de apoio compromete intervenções mais específicas. A pressão por resultados em avaliações padronizadas entra em conflito com a necessidade de flexibilização. O autismo como demanda real evidencia que a

inclusão não pode repousar exclusivamente sobre o esforço individual do professor. Ela requer políticas públicas articuladas, investimento financeiro e gestão comprometida (BRASIL, 2012).

A parceria com a família amplia o horizonte de possibilidades. Pais e responsáveis conhecem nuances comportamentais, interesses e sensibilidades do estudante. O diálogo entre escola e família fortalece estratégias e evita rupturas desnecessárias. Contudo, essa parceria exige abertura institucional e comunicação clara. Quando há alinhamento, o processo inclusivo ganha consistência; quando há desencontro, surgem tensões que fragilizam o percurso escolar (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

No plano ético, a inclusão escolar de estudantes com TEA reafirma princípio fundamental: dignidade não é negociável. O direito à educação não se limita ao acesso físico ao espaço escolar. Ele envolve participação, aprendizagem significativa e sentimento de pertencimento. Cada decisão pedagógica, da organização da carteira à forma de avaliação, pode reforçar ou enfraquecer esse pertencimento (BRASIL, 2015).

A presença ampliada de estudantes com TEA nas escolas regulares não é fenômeno transitório. É realidade consolidada. E essa realidade convoca a escola a se reinventar. O autismo, enquanto demanda concreta, desafia a rigidez, questiona padrões e exige criatividade institucional. A inclusão deixa de ser ideal abstrato e se transforma em prática cotidiana, permeada por incertezas, ajustes e aprendizagens mútuas (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da análise das obras selecionadas permitem afirmar que o autismo deixou de ocupar um espaço periférico no campo educacional para se constituir como demanda concreta, cotidiana e estrutural da escola contemporânea. Não se trata mais de casos isolados ou exceções à regra; trata-se de uma presença constante que tensiona práticas pedagógicas, modelos formativos e concepções de ensino. A evolução histórica do conceito, desde (1943) até as reformulações diagnósticas introduzidas pelo DSM-5 (2013), não produziu apenas transformações clínicas, mas deslocamentos profundos na organização escolar e no papel do professor.

Bialer e Voltolini (2022) demonstram que o autismo é uma construção histórica atravessada por mudanças de olhar e de linguagem. Essa historicidade, conforme também analisam Marfinati e Abrão (2014), evidencia que cada redefinição conceitual amplia o campo de visibilidade do fenômeno. Quando Kanner (1943) descreveu o isolamento social e a rigidez comportamental, inaugura uma categoria clínica ainda restrita a quadros considerados graves.

Esse movimento de ampliação culmina na transição do modelo categorial do DSM-IV (1994) para o modelo dimensional do DSM-5 (2013). Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) demonstram que essa mudança não é meramente técnica; ela redefine fronteiras diagnósticas e aumenta a identificação de estudantes dentro do espectro. Oliveira et al. (2025) apontam que a unificação diagnóstica, ao incorporar perfis anteriormente classificados como síndrome de Asperger, amplia o número de alunos reconhecidos formalmente como pessoas com TEA.

Os resultados indicam, portanto, que a escola contemporânea passa a receber uma diversidade significativamente maior de perfis, com níveis distintos de suporte. Essa ampliação diagnóstica, somada à consolidação de direitos garantidos pela Lei nº 12.764/2012 e pela Lei nº 13.146/2015, analisadas por Melo et al. (2023), transforma o autismo em demanda permanente para as instituições. A inclusão deixa de ser projeto pontual e torna-se obrigação legal e ética.

Entretanto, emerge aqui a principal tensão identificada na literatura: a distância entre o avanço normativo e a realidade pedagógica concreta. A legislação assegura matrícula, permanência e atendimento especializado, mas não garante, por si só, condições materiais e formativas suficientes para que o professor execute tais diretrizes com segurança técnica e suporte adequado. Melo et al. (2023) evidenciam que a inclusão escolar depende de articulação intersetorial, recursos multiprofissionais e formação continuada, elementos que nem sempre estão plenamente disponíveis nas redes públicas de ensino.

Teixeira et al. (2010) já indicavam que a heterogeneidade interna do espectro exige estratégias diferenciadas. Dois alunos com o mesmo diagnóstico podem apresentar demandas radicalmente distintas: um pode necessitar de apoio intensivo para comunicação funcional; outro pode demandar mediação socioemocional mais sutil. Essa variabilidade, que no plano teórico representa avanço conceitual, no cotidiano docente converte-se em desafio operacional. O professor, muitas vezes, encontra-se diante da tarefa de planejar para a coletividade sem desconsiderar singularidades que exigem intervenções individualizadas.

Os resultados sugerem que a principal dificuldade docente não reside apenas na falta de conhecimento sobre o autismo, mas na complexidade estrutural da escola contemporânea, marcada por turmas numerosas, currículos extensos, metas de desempenho e escassez de apoio técnico. Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) destacam que a adoção dos níveis de suporte no DSM-5, demanda avaliação funcional contínua, algo que, no contexto escolar, requer tempo, formação específica e trabalho colaborativo. Sem essas condições, a responsabilidade pela adaptação curricular recai quase exclusivamente sobre o professor regente, gerando sobrecarga e sensação de insuficiência profissional.

Marfinati e Abrão (2014) reforçam que o conceito de autismo sempre esteve permeado por ambiguidades e tensões. Na escola, essas tensões assumem forma concreta: como equilibrar igualdade e diferenciação? Como garantir participação sem reduzir expectativas acadêmicas? Como promover inclusão sem transformar o professor em especialista clínico improvisado?

A perplexidade que atravessa os resultados decorre justamente dessa interseção entre ciência, legislação e prática. A ampliação diagnóstica e o reconhecimento legal representam conquistas históricas inegáveis. Contudo, tais conquistas expõem a urgência de reconfigurar a formação docente. A escola contemporânea não pode operar com modelos pedagógicos homogêneos em um cenário de diversidade crescente.

Oliveira et al. (2025) indicam que o reconhecimento do chamado “alto funcionamento” amplia ainda mais os desafios, pois esses estudantes frequentemente apresentam competências acadêmicas preservadas, mas dificuldades socioemocionais significativas. Na

prática escolar, isso pode gerar invisibilização de necessidades ou interpretações equivocadas de comportamentos. Assim, a ausência de formação específica pode levar tanto à superproteção quanto à negligência involuntária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao término desta reflexão é reconhecer que o autismo, na escola contemporânea, não é uma pauta passageira, não é um fenômeno episódico, não é uma categoria marginal inserida à margem do currículo. Ele é presença. É constância. É realidade concreta que atravessa salas de aula, corredores, reuniões pedagógicas, planejamentos, conselhos de classe e, sobretudo, a subjetividade docente.

A ampliação dos diagnósticos nas últimas décadas modificou radicalmente o cenário escolar. O que antes era identificado de forma restrita passou a ser compreendido dentro de uma perspectiva do espectro, reconhecendo múltiplos níveis de suporte e variadas manifestações comportamentais, cognitivas e comunicacionais. Essa mudança não apenas aumentou o número de estudantes diagnosticados, mas também expandiu a visibilidade de perfis que, em outros momentos históricos, eram silenciados, confundidos ou excluídos sem nomeação adequada. A escola passou, então, a lidar com uma diversidade que sempre existiu, mas que agora possui reconhecimento formal, respaldo científico e garantia legal.

Entretanto, a presença ampliada do estudante com TEA nas classes comuns não pode ser analisada apenas como estatística crescente. Ela carrega implicações profundas. Cada diagnóstico representa um

sujeito singular, com formas próprias de perceber o mundo, de organizar o pensamento, de reagir aos estímulos, de comunicar necessidades. Essa pluralidade interna do espectro confronta diretamente modelos pedagógicos padronizados, ainda fortemente presentes na cultura escolar.

É nesse ponto que emergem as dificuldades docentes, não como falha individual, mas como expressão de um sistema educacional tensionado. O professor contemporâneo encontra-se no epicentro de demandas múltiplas: cumprir currículo, atender metas institucionais, lidar com avaliações externas, manter disciplina, estabelecer vínculos afetivos e, simultaneamente, adaptar práticas para garantir inclusão efetiva. A multiplicidade de exigências cria um cenário de sobrecarga que transcende o plano técnico e alcança dimensões emocionais e éticas.

A inclusão do estudante com autismo exige planejamento diferenciado, mediações específicas, adaptações curriculares, diálogo constante com a família e, muitas vezes, articulação com profissionais da saúde. No entanto, nem sempre a escola dispõe de equipe multiprofissional estruturada, tempo institucional adequado ou formação continuada consistente. O resultado é um sentimento recorrente de insuficiência profissional. O docente sabe que precisa fazer mais, mas nem sempre possui ferramentas ou condições objetivas para fazê-lo.

Essa tensão revela uma contradição central da escola contemporânea: reconhece-se o direito, mas nem sempre se garante a estrutura; afirma-se a inclusão, mas nem sempre se transforma a prática; proclama-se a equidade, mas ainda se opera sob lógicas uniformizadoras. O autismo, como demanda real, torna

visíveis essas fissuras. Ele evidencia que a inclusão não se resume à matrícula nem à presença física na sala regular. Inclusão implica pertencimento, participação significativa e aprendizagem possível.

Outro aspecto fundamental diz respeito à cultura escolar. A presença do estudante com TEA provoca deslocamentos que ultrapassam adaptações curriculares. Ela questiona concepções arraigadas de comportamento adequado, de participação ideal, de desempenho esperado. Muitas vezes, a dificuldade docente não está apenas na elaboração de atividades diferenciadas, mas na necessidade de rever paradigmas profundamente enraizados. O que é silêncio excessivo? O que é agitação? O que é atenção? O que é sucesso escolar? Quando essas categorias são tensionadas pelo espectro, a escola é convidada a reinterpretar seus próprios critérios.

As constantes mudanças que atravessa a educação contemporânea não se limita ao autismo, mas encontra nele um ponto de intensificação. O aumento dos diagnósticos amplia a urgência de formação continuada específica, baseada em evidências científicas, mas também fundamentada na escuta sensível da experiência docente. Não basta transmitir conceitos teóricos; é necessário construir espaços de reflexão coletiva, troca de estratégias e elaboração conjunta de soluções. A inclusão não pode ser responsabilidade isolada do professor regente; ela deve ser compromisso institucional compartilhado.

Além disso, é imprescindível compreender que as dificuldades docentes não anulam os avanços já conquistados. Ao contrário, revelam que o sistema está em processo de transformação. Se há tensão, é porque há movimento. A presença do estudante com autismo na escola regular indica que barreiras históricas estão sendo

gradativamente superadas. O desafio atual não é mais garantir acesso, mas consolidar permanência qualificada e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV**. 4. ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 1994.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. **Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história**. Psicologia em Estudo, v. 27, e45865, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, e200027, p. 1-10, 2020.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact.** The Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo.** Estilos da Clínica, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014.

MELO, Sandra Cordeiro de et al. **A bioecologia do autismo: uma análise dos relatos sobre as questões sociais que atravessam o desenvolvimento.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e39887, 2023

OLIVEIRA, Felipe Ganzert et al. **Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista de Alta Funcionalidade: revisão de escopo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 31, e0073, p. 1-16, 2025.

TAMANAHAN, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. **Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista.** Revista da Associação Médica Brasileira, v. 56, n. 5, p. 607-614, 2010.

¹ Mestra em Ensino de História Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0987727851652669>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

