

O DIREITO AO ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO À PESSOA AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Renata Teixeira Villarim

Universidade Católica de Pernambuco – Unicap. Recife/PE, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-1628-5990>

Débora Lorena Freire Batista de Almeida

Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-7515-6400>

Flávia de Paiva Medeiros Oliveira

Universidad de València. València, Espanha.
<https://orcid.org/0000-0001-7806-5056>

RESUMO

No Brasil a inclusão escolar é uma característica recente e, muitas vezes, restringe-se à matrícula dos alunos, sem a criação de processos que promovam eficazmente as potencialidades das crianças atendidas. Um ponto central de debate teórico no processo de inclusão é a função do acompanhante especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desde a aprovação da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura às pessoas com autismo os mesmos direitos das pessoas com deficiência, foi previsto, no parágrafo único do artigo 3º, o direito ao acompanhante especializado em sala de aula. A lei, contudo, não especifica claramente quem são esses acompanhantes, quais são as formações permitidas e quais são as suas verdadeiras funções, gerando, assim, margens para interpretações diversas. Neste artigo investigamos o arcabouço normativo que regula a Educação Especial, incluindo a Constituição Federal, a Lei Berenice Piana, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Nota Técnica nº 24 do Ministério da Educação, o Decreto nº 8.368/2014 e a Resolução nº 04/09 do Conselho Nacional de Educação. Exploramos as possibilidades e limites do papel dos acompanhantes especializados para estudantes com autismo na escola regular, utilizando métodos históricos e de interpretação sistemática bem como bibliográfico.

Palavras-chave: inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Lei Berenice Piana; direito à educação; acompanhante especializado.

THE RIGHT TO SPECIALIZED SUPPORT FOR AUTISTIC PEOPLE IN REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT

In Brazil, school inclusion is a recent phenomenon and is often restricted to the enrollment of students, without the implementation of processes that effectively promote the potential of the children served. A central point of theoretical debate in the inclusion process is the role of the specialized companion for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Since the passing of the Berenice Piana Law (Law nº 12.764/2012), which guarantees people with autism the same rights as people with disabilities, the sole paragraph of Article 3 provides for the right to a specialized classroom companion. However, the law does not clearly specify who these companions are, what training is allowed and what their real functions are, thus leaving room for different interpretations. In this article, we investigate the normative framework that regulates Special Education, including the Federal Constitution, the Berenice Piana Law, the National Education Guidelines and Bases Law, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education, Technical Note nº 24 from the Ministry of Education, Decree nº 8.368/2014 and Resolution No. 04/09 from the National Education Council. We explore the possibilities and limits of the role of specialized companions for students with autism in mainstream schools, using historical and systematic interpretation methods, as well as bibliography.

Keywords: school inclusion; Autism Spectrum Disorder; Berenice Piana Law; right to education; specialized companion.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 16/1/2025

Publicado em: 2/5/2025

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um desenvolvimento neurológico atípico que tem sido objeto de estudo científico há décadas, em busca de causas e fatores que contribuem para esta condição. Alterações comportamentais e no desenvolvimento de pessoas com TEA são detectáveis desde a primeira infância, geralmente antes dos três anos de idade.

A inclusão de crianças com TEA na escola regular é particularmente desafiadora, mas estudos mostram que a inclusão é benéfica tanto para a criança com autismo quanto para os demais educandos (Stainback; Stainback, 1993). A legislação brasileira é considerada avançada no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão.

Especificamente para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o principal marco é a Lei Berenice Piana. Em seu artigo 1º, § 2º, essa Lei estipula que uma pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Antes da vigência dessa Lei, o autismo era tratado de forma ambígua pela legislação, sem garantias claras quanto à equiparação dos direitos já assegurados às pessoas com deficiência.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), representou um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com autismo ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Um dos direitos garantidos por essa Lei é o apoio de um acompanhante especializado em caso de comprovada necessidade. A legislação, no entanto, não especifica de maneira clara as qualificações e funções desses profissionais, gerando debates sobre a eficácia dessa medida.

Considerando esse cenário em que o direito ao acompanhante especializado para crianças com autismo na rede regular de ensino no Brasil tem sido amplamente debatido, porém, interpretações restritivas foram aplicadas quanto à função desse profissional, impactando a efetividade da inclusão escolar e o fato de que a falta de uma conceituação clara sobre o papel do acompanhante especializado pode limitar o potencial de inclusão plena dessas crianças, comprometendo a qualidade e a equidade do processo educacional.

A questão central desta pesquisa é: Quais são as implicações das interpretações restritivas sobre o direito ao acompanhante especializado para crianças com autismo na educação inclusiva e como uma nova conceituação desse profissional poderia contribuir para uma melhor inclusão escolar? Além disso: As prerrogativas normativas condizem com a necessidade das pessoas com TEA?

A inclusão escolar de pessoas com autismo é um tema de grande relevância social e acadêmica. A falta de clareza na legislação sobre os acompanhantes específicos levanta questões sobre a eficácia da inclusão e os direitos das crianças com TEA.

Este estudo é justificado pela necessidade de aprofundar a compreensão das normas legais e das práticas educacionais que sustentam a inclusão, contribuindo para a melhoria das políticas públicas e da prática pedagógica que visem à inclusão e equidade das pessoas com TEA socialmente.

O objetivo geral deste estudo é analisar as implicações das atuais interpretações restritivas quanto ao direito ao acompanhante especializado para crianças com autismo na rede regular de ensino no Brasil e propor uma nova perspectiva de conceituação para a função deste profissional. Para atingir esse objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos: contextualizar o autismo e as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA.

No âmbito escolar, consideramos examinar a legislação brasileira sobre educação inclusiva e o direito ao acompanhante especializado; analisar as interpretações restritivas sobre a atuação do acompanhante especializado e as implicações no desenvolvimento acadêmico e social das crianças com autismo; e propor uma nova conceituação para a função do acompanhante especializado.

Este estudo utilizará uma abordagem qualitativa, com métodos históricos e de interpretação sistemática das normas legais, complementada pelo método bibliográfico. Para isso, foram analisados os atos normativos em vigência a partir da catalogação sistemática, tendo por base o percurso histórico legal, utilizando a hermenêutica jurídica para interpretar as normativas e suas implicações práticas na inclusão escolar de crianças com autismo.

2 COMPREENDENDO O AUTISMO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 Características do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que impacta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental das pessoas acometidas. As principais características do TEA incluem dificuldades na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas manifestações variam amplamente entre os sujeitos, resultando em uma expressão única do autismo em cada pessoa (Oliveira; Souza, 2021).

As pessoas com TEA podem enfrentar desafios significativos tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, o que compromete a eficácia da comunicação com outras pessoas. Além disso, muitas apresentam dificuldades na interpretação de expressões faciais, gestos e outros sinais sociais, o que pode dificultar a formação de relacionamentos interpessoais (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006).

As pessoas autistas desenvolvem comportamentos repetitivos, interesses intensos e restritos, concentrando-se profundamente em um único assunto ou atividade. Alterações na rotina podem provocar grande desconforto e ansiedade para essas pessoas.

Além disso, o autismo frequentemente manifesta-se por meio de hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (Mattos, 2019). Isso implica que algumas pessoas podem ser extremamente sensíveis a sons, luzes, texturas ou cheiros, enquanto outras não respondem especificamente a esses estímulos. Essas características sensoriais têm um impacto significativo no cotidiano e nas interações dos autistas com o ambiente ao seu redor.

2.2 Dificuldades enfrentadas por pessoas com Autismo no ambiente escolar

O ambiente escolar é um espaço de inúmeras oportunidades de crescimento e aprendizado, mas também apresenta aspectos desafiadores para estudantes autistas. As dificuldades enfrentadas por essas pessoas nesse contexto são multifacetadas, englobando desde discri-

minação e preconceito até barreiras de comunicação e interação social, além de desafios acadêmicos e sensoriais.

Primeiramente é importante destacar questões da discriminação e do preconceito, conhecidas como barreiras atitudinais. Infelizmente muitos alunos com autismo ainda são alvo de atitudes excludentes, tanto por parte de colegas quanto, em alguns casos, por parte de educadores e pessoas que compõem a comunidade escolar.

Essa discriminação pode manifestar-se por meio do *bullying*, do isolamento social e da falta de compreensão das necessidades específicas desses alunos. A marginalização desses estudantes compromete não apenas sua autoestima e bem-estar emocional, mas também seu desenvolvimento acadêmico e social.

O preconceito se instala no desenvolvimento individual das pessoas, uma vez que não é inato aos seres humanos e à sua estruturação como ser. Dessa maneira, observa-se o preconceito como o resultado das relações entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento. Portanto, um indivíduo que demonstra preconceito em relação a um determinado objeto tende a demonstrá-lo em relação a outros objetos, apresentando, assim, uma aparente independência entre a pessoa que exerce o preconceito e o objeto ao qual se refere. Ou seja, um indivíduo preconceituoso tende a expandir a sua discriminação em relação a diversos e diferentes aspectos da sociedade (Kamimura; Yaegashi; De Souza, 2024, p. 4).

Além disso, as barreiras de comunicação e interação social representam um obstáculo específico. Alunos com autismo frequentemente enfrentam dificuldades em se expressar verbalmente e interpretar sinais sociais, como expressões verbais e gestos. Essas barreiras dificultam a formação de relações interpessoais e a participação em atividades de grupo, essenciais para o desenvolvimento integral no ambiente escolar.

A falta de uma comunicação eficaz pode resultar em frustrações, tanto para os alunos autistas quanto para seus colegas e professores, gerando mal-entendidos e dificultando a inclusão.

Os desafios acadêmicos e sensoriais também são aspectos críticos que precisam de atenção. Alunos com TEA podem ter dificuldades em manter a concentração, organizar suas atividades e compreender conceitos abstratos, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico.

Além disso, a sensibilidade sensorial é uma característica comum no autismo, o que significa que ambientes escolares barulhentos ou visualmente sobrecarregados podem ser extremamente desconfortáveis e desestimulantes para esses alunos. Essa hipersensibilidade aos estímulos sensoriais pode interferir significativamente na capacidade de concentração e aprendizagem.

[...] a integração sensorial é definida como um processo neurofisiológico, que identifica a função do sistema nervoso central em organizar, interpretar, processar e modular as informações advindas dos sistemas sensoriais. Os sistemas sensoriais são o visual, olfativo, gustativo, tátil, auditivo, vestibular e proprioceptivo, todos associados à aprendizagem e a memórias anteriores mantidas no cérebro. A partir da integração desses sistemas, so-

mos capazes de responder de forma adequada aos estímulos e situações diárias; porém, quando este processamento sensorial não acontece adequadamente, há uma Disfunção do Processamento Sensorial (DPS) (Oliveira; Souza, 2022, p. 2).

Diante desses desafios, é necessário que o sistema educacional adote uma abordagem inclusiva e adaptativa, buscando compreender e atender às necessidades particulares de cada aluno com autismo.

Conforme enfatiza Vygotsky (1995, p. 26), o potencial de uma criança com deficiência é equivalente ao de uma criança com desenvolvimento típico, desde que recebam o suporte adequado. Assim, a escola não deve apenas se adaptar às condições dos alunos, mas também atuar de forma proativa na superação das barreiras que impedem o acesso pleno à educação.

A criatividade e a flexibilidade das instituições educacionais são fundamentais para transformá-las em espaços de verdadeira inclusão social, onde não se limita a adaptação à deficiência, mas a busca efetiva por superá-la (Vygotsky, 1995, p. 26).

Práticas pedagógicas inclusivas, portanto, são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, possam atingir seu pleno potencial e desfrutar de um ambiente educacional equitativo e acolhedor.

2.3 Compreendendo a Educação Inclusiva

Educação inclusiva é um conceito amplo que transcende a mera integração de pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagem na rede regular de ensino. Este conceito abrange todas as etapas da educação e reconhece as múltiplas diferenças entre as pessoas autistas.

A educação inclusiva, então, não é um direito exclusivo das minorias e dos grupos em situação de vulnerabilidade, mas também da maioria, que terá a oportunidade de se tornar mais crítica e sensível às dificuldades enfrentadas por pessoas que possuem condições específicas (Marta; Segalla, 2013).

O preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência e/ou condições atípicas são frequentemente gerados pela falta de conhecimento e de convivência com essas pessoas, uma realidade historicamente perpetuada pela segregação.

A ausência de um ambiente natural de convivência resulta na perpetuação de atitudes discriminatórias. Boneti (1997, p. 168) ressalta que “a educação inclusiva percebe a heterogeneidade como possibilidade de enriquecimento do grupo”. Além disso, a Constituição Federal (Brasil, 1988), no artigo 6º, consagra a educação como um direito social fundamental.

Analisando as diretrizes para a educação especial, Guenther (2003, p. 47) observa que

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Nesse sentido, a inclusão trata-se de um compromisso mais profundo com a transformação das práticas educacionais e a revisão de paradigmas. Isso envolve considerar e valorizar as diferenças particulares, criando condições para que todos os alunos possam desenvolver

seu pleno potencial em um ambiente de respeito e equidade, em todos os níveis e séries (Mrech, 2007, p. 54).

É crucial que a escola se adapte para atender às necessidades específicas dos alunos, e não o contrário. As instituições escolares, no entanto, enfrentam desafios significativos no cenário da educação inclusiva. Apesar da existência de políticas públicas que estabelecem a inclusão escolar, mudanças significativas no sistema educacional ainda não são observadas.

Os conceitos contemporâneos sobre educação inclusiva destacam que ela não é apenas um direito das pessoas com deficiência, mas um direito de todos, concretizando o princípio da igualdade. Alexandre de Moraes (2013) reforça esse ponto ao consagrar o princípio da não discriminação na efetividade dos direitos fundamentais.

A diversidade de pessoas deve ser respeitada em relação ao direito à educação, posto que a educação é um processo de socialização que envolve todos. Marcos Augusto Maliska (2022) argumenta que

A inclusão implica a acessibilidade do direito econômico de todos à educação. Democratizar a educação significa propiciar a todos o acesso e a permanência na escola. Nosso sistema educacional precisa saber lidar não só com as desigualdades sociais, mas também com as diferenças. Precisamos associar o acesso com permanência, qualidade e equidade.

Nesse contexto, a escola inclusiva deve ser vista com naturalidade e não como uma inovação. O ideal é que a inclusão sempre tivesse existido, estando presente no meio escolar. Entender as escolas inclusivas ou a educação inclusiva baseia-se nos direitos humanos, buscando-se escolas de qualidade, com direito à convivência entre toda a comunidade escolar. Carvalho (2004, p. 36), por sua vez, preceitua: “Na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolve-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos”.

A educação inclusiva, portanto, visa a criar um ambiente onde todos, independentemente de suas características individuais, possam alcançar seu pleno potencial em um contexto de equidade e respeito mútuo. Ao abordar a inclusão e a equidade no âmbito escolar para pessoas com autismo, é fundamental reconhecer a diferença entre esses conceitos.

A inclusão refere-se à integração de todos os alunos, independentemente das suas condições, no sistema educativo regular, garantindo-lhes acesso ao mesmo currículo e às mesmas atividades que os demais alunos.

A equidade, por outro lado, implica o fornecimento de recursos, apoios e adaptações permitidas para que esses alunos possam participar de maneira eficaz e alcançar o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem que seus pares.

Enquanto a inclusão garante que todos os alunos estejam fisicamente presentes na mesma sala de aula, a equidade preocupa-se com a justiça e a igualdade de oportunidades, garantindo que cada aluno receba o que precisa para atingir seu pleno potencial. Para alunos com TEA isso pode significar a disponibilização de recursos como um acompanhante especializado, adaptações curriculares e suportes sensoriais.

Assim, a educação inclusiva e a equidade são interdependentes. Enquanto a primeira garante que todos os alunos estejam presentes no mesmo ambiente, a segunda assegura que cada um receba os recursos necessários para prosperar. Observando ambos os princí-

pios, a escola pode promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam desenvolver seu pleno potencial em um contexto de respeito e justiça.

2.4 Educação Inclusiva e sua contribuição na vida das pessoas com Autismo

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa a garantir que todas as pessoas, independentemente das suas características ou condições, tenham acesso igualitário à educação de qualidade. Para pessoas com TEA a educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de seu desenvolvimento, autonomia e integração social.

A inclusão educacional exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, de modo a atender às necessidades específicas desses alunos. Conforme Mantoan (1997) ressalta, a inclusão requer mudanças significativas na forma como as escolas planejam e organizam suas atividades, garantindo que todos os alunos possam participar de forma significativa e equitativa.

Freire (1996, p. 14) argumenta que a educação inclusiva é essencial para a construção do pensamento crítico e para a capacidade de autodeterminação dos sujeitos. Para pessoas com autismo, isso significa criar um ambiente educacional que não apenas reconheça suas diferenças, mas também valorize suas capacidades únicas.

A inclusão promove um “pensar certo”, permitindo que esses alunos desenvolvam seu pleno potencial e se tornem cidadãos ativos e conscientes, como também apresenta desafios específicos que exigem adaptações curriculares e metodológicas.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996) enfatiza a necessidade de desenvolver ações estratégicas, como a formação de recursos humanos especializados e a adaptação dos currículos, para garantir uma educação adequada para todos os alunos com deficiência ou condição de neurodiversidade. Adorno (2002) destaca a importância da reflexão crítica e da autorreflexão como ferramentas essenciais para transformar a educação e combater a violência e a exclusão.

Campos (2005) amplia a lente teórica e observa que a exclusão social é frequentemente exacerbada por fatores como fome, miséria e desemprego, e que uma abordagem inclusiva na educação pode ajudar a mitigar esses problemas ao promover um ambiente mais justo e equitativo. A educação inclusiva fomenta uma sociedade mais humana e empática, onde as diferenças são aceitas e valorizadas incondicionalmente.

Para as pessoas com autismo a educação inclusiva oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Ela permite que os autistas participem plenamente da vida escolar, construam relacionamentos significativos e desenvolvam habilidades essenciais para a vida adulta. A escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades específicas dos alunos com TEA, fornecendo suportes como estratégias de ensino diferenciadas, personalizadas e tecnologias assistivas.

Educação inclusiva não é uma estratégia unidimensional. É uma das alternativas sistêmicas necessárias para o enfrentamento do grave momento que vivemos como humanidade. Quanto mais confundirmos inclusão com acesso e acessibilidade, mais difícil será

compreender que educação inclusiva, escolas como ecossistemas inclusivos dizem respeito não a tornar o ensino mais eficiente, mas sim a engendrar outra sociedade, outro mundo (Freitas, 2023, p. 14).

A educação inclusiva é um direito fundamental que deve ser assegurado a todas as pessoas, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista. Ela exige um compromisso com a transformação das práticas educacionais e a criação de um ambiente que respeite e valorize as diferenças individuais. Ao promover a inclusão e a equidade, a educação contribui significativamente para o desenvolvimento e a integração social das pessoas com autismo, fortalecendo a sociedade como um todo.

3 PROTEÇÃO LEGAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO AO ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM AUTISMO

3.1 Proteção legal das pessoas com Autismo no ambiente escolar

No Brasil, a proteção legal das pessoas com autismo no ambiente escolar é fundamentada em um arcabouço normativo robusto, que se inicia na Constituição Federal e se estende por legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Berenice Piana, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). A análise destas legislações, normativas e diretrizes é essencial para entender como a garantia do direito à educação inclusiva para crianças autistas é assegurada e operacionalizada no país.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece os princípios fundamentais da educação nacional, incluindo a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III).

Esses dispositivos não detalham minuciosamente as ações a serem instituídas, mas fixam diretrizes amplas que devem ser concretizadas por meio de legislações complementares e políticas públicas específicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, é um serviço regulamentado que ocorre no contraturno escolar e pode ser oferecido em salas de recursos ou instituições especializadas, de forma suplementar e/ou complementar à escolarização regular. Este serviço visa a garantir que os estudantes com deficiência, extensivo àqueles com autismo, tenham acesso a uma educação que maximize seu desenvolvimento e promova sua inclusão (Brasil, 2009).

A LDB especifica que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter assegurado, pelo Estado, o acesso igualitário aos benefícios e programas sociais suplementares disponíveis, incluindo a educação especial. Ressalte-se o seu artigo 59, inciso I, que

¹ Apesar de o artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, mencionar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”, o termo “portadores de deficiência” não é mais utilizado. Atualmente, emprega-se a expressão “pessoa com deficiência”, conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, aprovada em Nova York em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009. Essa terminologia reflete uma abordagem que entende a deficiência como uma interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, proporcionando, assim, uma perspectiva mais inclusiva e respeitosa.

garante “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A legislação reforça a natureza dinâmica das técnicas e recursos educativos, o que exige que as políticas públicas acompanhem o desenvolvimento das práticas pedagógicas e as pesquisas em educação especial. Assim, a legislação fornece um marco normativo abrangente, enquanto a aplicação prática desses dispositivos deve ser adaptada conforme o estado da arte da pesquisa educacional.

A Lei Berenice Piana representa um marco significativo ao garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência alcancem também as pessoas com TEA, quando, em seu artigo 1º, § 2º, estabeleceu que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Além disso, outro ponto relevante no que diz respeito aos direitos educacionais das pessoas com TEA, é o disposto no artigo 3º, parágrafo único, da Lei Berenice Piana, que garante às pessoas com autismo, em caso de necessidade comprovada, o direito a um acompanhante especializado.

A proteção legal das pessoas com autismo no ambiente escolar é um tema complexo que envolve uma interação de diversas normas e interpretações jurídicas. A análise das legislações específicas e das interpretações normativas revela um esforço contínuo para garantir o direito à educação inclusiva.

É essencial, no entanto, que as políticas públicas sejam dinâmicas e acompanhem as evoluções das práticas pedagógicas e das necessidades dos estudantes com autismo. A garantia de um acompanhante especializado, conforme estipulado pela Lei Berenice Piana, deve ser colocada de forma que realmente contribua para a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes com autismo, respeitando a diversidade e promovendo a dignidade humana.

3.2 Ampliando o debate jurídico sobre entendimentos restritivos da função do acompanhante especializado

O princípio da garantia da igualdade de acesso e permanência na escola não pode ser pensado de maneira restrita, em especial quando se trata de educandos com deficiência ou neurodivergentes. A própria natureza dos princípios, em consonância com o princípio fundamental constitucional da dignidade humana, exige que a educação pública utilize todos os recursos da produção de conhecimento para a potencialização máxima do desenvolvimento destes educandos.

Até meados de 2012 a pessoa com transtorno do espectro autista ocupava uma posição oblíqua na legislação. A Lei Berenice Piana, que surgiu naquele ano, estende todos os direitos das pessoas com deficiência às com transtorno do espectro autista. Esta lei também estabelece o direito que nos propomos a debater neste trabalho: o direito ao acompanhante especializado para a pessoa com autismo em situação de inclusão na escola regular.

A Lei Berenice Piana estipula expressamente: “Art. 3º são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...] IV – acesso à educação’ e [...] Parágrafo único – Em caso de

necessidade comprovada, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 2012).

Ao interpretar a Lei no intuito de orientar sua aplicação, o Ministério da Educação, na Nota Técnica nº 24, informa que o acompanhante da criança com autismo deve apoiar nas tarefas de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção (MEC, 2013). O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei do autismo, reafirma o acompanhante para o “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (Brasil, 2014).

A hermenêutica jurídica é frequentemente utilizada pelo Judiciário para orientar decisões sobre conflitos em torno da Lei. Neste caso, contudo, a interpretação da Lei foi realizada pelo Poder Executivo antes de qualquer avaliação externa, inicialmente com uma Nota Técnica, que esclarece dúvidas controversas durante a sua aplicação. Posteriormente o Executivo exerceu sua função regulamentar, traçando normas gerais para a aplicação da Lei ordinária (França, 1988, p. 25).

Em ambos os procedimentos o Poder Executivo restringiu o “acompanhante especializado” a certas tipificações de apoio, como “atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (Brasil, 2014).

Aplicando o método histórico de interpretação e uma interpretação sistemática, compreende-se que a Lei Berenice Piana prevê o direito ao “acompanhante especializado” em caso de “necessidade comprovada”, mas não especifica, por exemplo, o alcance de atuação e nem a especialização exigida do acompanhante. É importante refletir sobre o processo de produção da lei para contribuir com sua correta interpretação.

Nascimento e Almeida (2024) enfatizam que muitas vezes é necessário recorrer aos tribunais para garantir o direito ao acompanhamento especializado. Eles complementam que, nesse contexto, é importante que o relatório biopsicossocial, ou na ausência deste, o relatório médico do estudante inclua a necessidade de acompanhamento especializado no ambiente escolar. Esse relatório médico deve detalhar, quando aplicável, impedimentos físicos, socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como limitações de desempenho de atividades e restrições de participação.

A Lei Berenice Piana foi conquistada por meio de movimentos sociais organizados por pais de pessoas com autismo que procuraram políticos e executaram uma campanha pública pela aprovação da Lei (Nunes, 2013). Se uma lei tivesse sido exarada pelo Poder Executivo, teria maior legitimidade do Ministério da Educação na interpretação do diploma legal.

A Lei Berenice Piana foi um marco importante na legislação brasileira, trazendo inovações cruciais para o campo da inclusão de autistas, ao garantir o atendimento educacional especializado e o desenvolvimento de políticas públicas específicas. No entanto, a realidade nas escolas brasileiras mostra que a infraestrutura ainda é insuficiente para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Muitos estabelecimentos de ensino carecem de recursos materiais adequados, como salas de apoio e tecnologias assistivas, além de profissionais capacitados para lidar com as particularidades do espectro autista (Rodrigues; Filard, 2024, p. 20).

Em 21 de março de 2013 o Ministério da Educação (MEC, 2013) publicou a Nota Técnica 24, orientando os sistemas de ensino para a efetivação da Lei nº 12.764/2012, especificando

que o acompanhante deve apoiar a acessibilidade às comunicações e cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, justificando-se quando uma necessidade específica do estudante não é atendida no contexto geral (Brasil, 2013). Esta interpretação restringe o acompanhamento às funções de apoio, sem considerar uma visão mais ampla e inclusiva do papel do acompanhante especializado.

No Brasil, uma inclusão baseada na coexistência de dois profissionais em sala de aula, um regente e um especialista em Educação Especial, foi discutida por Stainback e Stainback (1999). A Constituição Federal determina que a União preste assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 1988), o que o Ministério da Educação busca fazer com a Nota Técnica 24 (MEC, 2013). Ao interpretar a Lei, no entanto, o Ministério da Educação impõe uma perspectiva restritiva sobre a Educação Inclusiva, limitando a eficácia da Lei.

A perspectiva de Mantoan (2006) sobre a Educação Inclusiva não passa pelo apoio pedagógico ou adaptação curricular, mas por uma educação transformada e acessível a todos. A interpretação restritiva do Executivo viola a tarefa fundamental de regulamentação estrita ao texto legal. Toffoli argumenta que o poder regulamentar não pode inovar a ordem jurídica, e que a regulamentação deve estar dentro da competência executiva e administrativa sem usurpar competências legislativas (Brasil , 2012).

Ao aplicar uma interpretação sistemática questionamos qual seria a especialização necessária para o sujeito responsável pelo “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (Brasil, 2014). A denominação de “especializado” no ordenamento jurídico brasileiro geralmente refere-se a cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Brasil, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (ONU, 2006), em seu artigo 24 dedicado à educação, estipula, em seu item 2, os seguintes incisos que nos dizem respeito:

- [...] c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta inclusão plena [...]

A Nota Técnica 24 citou o item “c” da Convenção como baliza interpretativa, mas não explorou todas as possibilidades de adaptações benéficas. O Ministério da Educação pode considerar que os custos de um segundo professor em sala de aula extrapolam uma noção de adaptação razoável. No entanto, os itens “d” e “e” fornecem uma referência firme para a interpretação da norma, garantindo que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário para facilitar sua educação eficaz (MEC, 2013).

Em suma, a interpretação restritiva do Executivo limita a eficácia da lei Berenice Piana e do direito ao acompanhante especializado. É fundamental promover uma perspectiva mais inclusiva e abrangente, que considere as necessidades individuais dos estudantes com autismo e garanta a plena efetivação de seus direitos à educação e ao desenvolvimento.

3.3 Uma proposta de conceituação para o acompanhante especializado considerando o impacto desse profissional na vida das pessoas com autismo

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um desafio que exige a atuação de profissionais capacitados, como o acompanhante especializado. Este profissional desempenha um papel crucial na mediação do processo educativo, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a socialização e a adaptação do estudante ao ambiente escolar.

O conceito de acompanhamento especializado necessariamente precisa abarcar a capacidade de integrar conhecimentos para atender às necessidades específicas de cada estudante. O acompanhante especializado é, em essência, um profissional da educação que deve ser capacitado para lidar com as particularidades do TEA.

De acordo com a Lei Berenice Piana, que garante o direito ao acompanhamento especializado para crianças com autismo, a formação deste profissional deve incluir conhecimentos sobre as características e necessidades dos educandos autistas. Embora a legislação não especifique uma formação acadêmica obrigatória, responsavelmente é mister uma especialização em educação especial ou áreas correlatas a fim de garantir um suporte eficaz.

Esse profissional atua como um facilitador no ambiente escolar, auxiliando o aluno nas atividades diárias, promovendo a interação social e garantindo de forma ampla as possibilidades de acesso à educação, seja por meio de adaptação das atividades pedagógicas às necessidades do aluno, da mediação das relações sociais ou da atuação como um elo entre a escola e a família.

Essa abordagem multidimensional é essencial para criar um ambiente inclusivo que respeite e valorize a diversidade. Nesse sentido, para ser considerado um acompanhamento especializado, o profissional deve possuir, como o próprio nome destaca, uma especialização em educação especial e/ou áreas afins às neurodivergências, de acordo com a necessidade dos estudantes com quem o acompanhante atuará.

Essa qualificação permite que ele compreenda as nuances do desenvolvimento infantil e as estratégias pedagógicas permitidas para apoiar os estudantes. Além disso, o acompanhamento deve ser contínuo e adaptativo, garantindo que as intervenções sejam ajustadas conforme o progresso e as dificuldades apresentadas pelo educando.

Entende-se, portanto, que o conceito para “Atendente Especializado” deva passar não apenas pela função de apoio direto ao aluno e restrita às tarefas de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, como interpreta o Ministério da Educação por meio da Nota Técnica nº 24 (MEC, 2013), bem como pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014), que regulamenta a lei do autismo, mas também uma perspectiva integrativa que considera o contexto educativo, social e familiar do estudante.

Um atendente especializado deve ser visto como parte integrante de uma equipe multidisciplinar que inclui educadores, terapeutas e familiares. Essa colaboração é vital para garantir que as instruções sejam coerentes e eficazes em todos os ambientes em que o educando está inserido.

Propõe-se, então, que o atendente especializado seja compreendido como um profissional da educação, especializado e qualificado, capaz de articular conhecimentos teóricos e

práticos sobre educação especial e neurodivergências, por exemplo, para casos de estudantes com TEA.

Essa definição não apenas reforça a importância da formação continuada desses profissionais, mas também destaca sua função essencial na promoção da inclusão educacional. Assim, o profissional torna-se um agente transformador no processo educativo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “Lei Berenice Piana” elaborou especificações conforme as barreiras e limitações das pessoas com Síndrome do Transtorno do Espectro Autista (TEA), indagando os respectivos direitos, principalmente a uma vida digna, à manutenção da integridade física e moral e ao livre-desenvolvimento da personalidade sem restrições, tendo a proteção contra e qualquer forma de abuso e exploração.

Dentro desses direitos, a Lei Berenice Piana ressalta a importância do acesso às políticas públicas por intermédio da afirmação dos direitos à saúde, à educação – o autista tem o direito a um cuidador educacional conforme o grau do autismo identificado –, à Assistência Social, à Previdência Social, ao mercado de trabalho, à moradia e ao transporte.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (a Lei nº 13.146/2015), ao ser elaborado e promulgado, colaborou para que todas as Pessoas com Deficiência, inclusive as autistas, passassem a ser protegidas e a obter os mesmos direitos das demais pessoas, garantindo, assim, uma harmonia social e melhores condições e qualidade de vida.

O Estatuto apresenta uma nova definição e entendimento acerca da terminologia “Pessoa com Deficiência”, modificando todo um contexto anterior de discriminação e preconceito, por configura-se como aquele sujeito que, a longo prazo, possui algum impedimento, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, “o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Desta forma, é pertinente que haja um olhar crítico por parte dos profissionais e da sociedade que convivam diariamente com as pessoas com TEA, realizando uma análise em todo o contexto social, não levando apenas em consideração a perspectiva da saúde, pois há a necessidade mediata e imediata de intervenção para que as barreiras sociais, políticas, culturais, do lazer, sejam implementadas, favorecendo a inclusão dessas pessoas em todos os contextos.

A luta em defesa dos autistas não cessou; exemplo disso é a tramitação do Projeto de Lei nº 3.717, de 2020, que vem tomando evidência e está em fase de conclusão na Câmara dos Deputados. O PL em questão visa a garantir às pessoas com TEA, após a maioria, todos os direitos efetivados no Estatuto da Pessoa com Deficiência. As informações trazidas no PL acabam por levantar inúmeros questionamentos a respeito da perspectiva e da garantia dos direitos às PCDs, pois acaba por deixar em aberto o entendimento de que elas, a partir dos 18 anos, não possuiriam direito algum, sendo pertinente estabelecer uma Lei que o garantisse.

Outro ponto importante a ser indagado é o papel a ser exercido pelo acompanhante da pessoa com autismo na sala de aula, no contexto da inclusão, pois se configura como um

lócus de disputa e reflexão na esfera acadêmica. Há uma corrente que diverge do exercício de um papel pedagógico por parte deste profissional, enquanto outras defendem a natureza pedagógica de sua atuação, sem, contudo, haver um consenso sobre como este papel deve ser exercido.

Não obstante, o que Mendes (2006) chamou de radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil desdobra-se em implicações no processo normativo da Lei Berenice Piana que, em alheio ao controle democrático envolvido no processo de aprovação do texto legal, impôs uma regulamentação restritiva da norma, afastando quaisquer possibilidades pedagógicas da função do apoio escolar.

A interpretação desta Lei pelo Ministério da Educação (MEC, 2013) foi detalhada na Nota Técnica nº 24/2013, que esclarece que o acompanhante deve auxiliar nas atividades de alimentação, higiene, comunicação e locomoção. Esta interpretação, contudo, limita o papel do acompanhante especializado em apoiar apenas nas atividades elencadas, mostrando-se uma restrição à plena eficácia da Lei, uma vez que a legislação original não especifica tais limitações.

A hermenêutica jurídica, frequentemente utilizada para orientar a aplicação da lei, neste caso aponta para uma interpretação que restringe o conceito de “acompanhante especializado”. Essa interpretação, que carece de embasamento na análise histórica e sistemática da lei e desconsidera a participação ativa dos movimentos sociais de pais de pessoas com autismo em sua elaboração, pode ser questionada.

A educação inclusiva requer uma nova forma de olhar. Um modo novo de se ver, ver os outros e de compreender a educação. Logo, para incluir a maioria das pessoas, a sociedade deve ser conduzida com base no entendimento de que é ela capaz de atender às necessidades dos seus componentes. A inclusão, entretanto, não é apenas uma responsabilidade da escola, mas, sim, uma alteração da necessidade social para que as pessoas com TEA possam buscar seu desenvolvimento e exercer plenamente sua cidadania.

Para garantir um fundamento jurídico sólido que garanta o direito à educação, é imprescindível superar questões relativas ao acolhimento, inclusão e desenvolvimento da criança autista. A essencialidade da educação para essas crianças e a compreensão de suas necessidades específicas devem ser nítidas para que possam postular e garantir esse direito.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. A. D. *A proteção constitucional das pessoas com deficiência*. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/a-protexao-constitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

BAGAILOLO, L.; GUILHARDI, C.; ROMANO, C. Análise do Comportamento Aplicada – ABA. In: SCHWARTZMAN, J. S. ARAÚJO, C. A. de (org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 27-36.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. *Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin: TX: Pro-ed, 1995.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades pedagógicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, 237-250. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988.

BRASIL. Decreto 8.368, de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, que institui a política Nacional de proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o 3º parágrafo do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRYANT, D. P.; BRYANT, B. R. Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities In cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 31, n. 1, jan./fev. 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 302 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2004.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Inclusão e interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência. *Revista Educere Et Educare*, v. 7, n. 13, 1º sem. 2012. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6322>. Acesso em: 20 out. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica. *Resolução N° 4/2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n° 1*, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em nível de Especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CUNHA, C. M.; SIEBERT, E. C. *Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais?* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

FOXX, R. M. Long Term Maintenance of Language and Social Skills. *Behavioral Interventions*, Middletown, v. 14, n. 3, p. 135-146, 1999.

FRANÇA, R. L. *Hermenêutica jurídica*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, p. e10084, 2023.

GARGUILO, R. M. *Education on contemporary Society: an introduction to exceptionality*. Thomson Learning: United Station, 2003.

GERBER, P. J.; POPP, P. A. Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20, p. 288-96, 1999.

HOUSTON, R.; FRITH, U. *Autism in History: the Case of Hugh Blair of Borgue*. Blackwell: Oxford, 2000.

KAMIMURA, L. N.; YATEGASHI, S. F. R.; DE SOUZA, S. T. A inclusão escolar de estudantes com TEA: reflexões acerca das barreiras atitudinais no espaço escolar. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, p. e024032-e024032, 2024.

MACIEL, R. M. *Educação inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã*. 2007, 136 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13253/000640312.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 mar. 2021.

MALISKA, M. A. *Pluralismo jurídico e direito moderno: notas para pensar a racionalidade jurídica*. Curitiba: Juruá, 2022.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MATSON, J. L.; GOLDIN, R. Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 7, p. 1.228-1.233, 2013.

MATTOS, J. C. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009&lng=pt&tling=pt. Acesso em: 4 nov. 2024.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC. Ministério da Educação. *Nota Técnica N°24/2013*. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC: Secadi: CPEE, 2013.

MEC. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC: SEEP, 2008.

MORAES, A. de (org.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais individuais e coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013.

NASCIMENTO, C. J. A. do; ALMEIDA, D. L. F. B. Filhos atípicos e o direito à educação: uma perspectiva jurídico-médica. In: OLIVEIRA, Kessia (org.). *Maternidade atípica*. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, 2024. p. 81-89.

OLIVEIRA, P. L. de; SOUZA, A. P. R. de. Terapia com base em integração sensorial em um caso de Transtorno do Espectro Autista com seletividade alimentar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 30, p. e2824, 2022.

OLIVEIRA, C. R. de A.; SOUZA, J. C. Neurobiology of infantile autism. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e11910111495, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11495. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11495>. Acesso em: 3 nov. 2024.

RODRIGUES, N. dos S.; FILARD, M. F. Acesso à educação como direito do PCD autista: uma análise da inclusão à luz da Lei Berenice Piana nº 12.764/2012. *Revista Delos*, v. 17, n. 61, p. e2589-e2589, 2024.

STF. Supremo Tribunal Federal. RMS: 27666 DF. Relator: ministro Dias Toffoli. Data de julgamento: 10/4/2012. Primeira turma. Data de publicação: Acórdão Eletrônico DJe-086 DIVULG 03-05-2012. PUBLIC 04-05-2012. Acesso em: 20 out. 2024.

STF. Supremo Tribunal Federal. HC: 91509 RN. Relator: ministro Eros Grau. Data de julgamento: 27/10/2009. Segunda turma. Data de publicação: DJe-027 DIVULG 11-02-2010 PUBLIC 12-02-2010. EMENT VOL-02389-01PP-00165. Acesso em: 20 out. 2024.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 21-28, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/>

Autor Correspondente

Renata Teixeira Villarim

Universidade Católica de Pernambuco – Unicap

R. do Príncipe, 526 – Boa Vista, Recife – PE, Brasil. CEP 50050-900

renatatvillarim@gmail.com

A revisão de português deste artigo foi realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Chamada Pública nº 30/2023 – Programa Editorial – Processo 401194/2024-8.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

