

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO EM DISPUTA: NORMATIVA FEDERAL E MUNICIPAL SOBRE TEA E OS LIMITES DA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA

Elves Santos de Freitas

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação
pela Metropolitan University of Science and Technology (MUST);
Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
pela Faculdade Iguazu (FI)

RESUMO

Este artigo analisa criticamente o novo marco normativo da educação especial inclusiva voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em suas dimensões federal e municipal. Parte-se do seguinte problema: em que medida o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025, as Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026, bem como a legislação municipal de Cascavel-CE, representam ruptura efetiva com o modelo médico-centrado de atendimento, ou reproduzem, sob nova formulação jurídica, as contradições históricas entre inclusão formal e inclusão substantiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, que confronta o texto normativo com o referencial teórico da Educação Especial Inclusiva e com evidências sobre sua implementação. Os resultados evidenciam uma coexistência assimétrica de paradigmas: enquanto a norma federal desvincula o acesso ao Atendimento Educacional Especializado da exigência de laudo, a legislação municipal ora reafirma essa desvinculação, ora a contradiz, por meio da exigência de diagnóstico para identificação civil e da triagem compulsória em creches. Conclui-se que a desmedicalização normativa, isoladamente, não garante inclusão substantiva, exigindo formação docente, capacidade fiscal e coerência entre os entes federativos.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Legislação Municipal. Cascavel-CE.

INTRODUÇÃO

Analisar a educação especial no Brasil implica reconhecer um histórico de revisões normativas contínuas. Tenta-se, nem sempre de modo bem-sucedido, articular o imperativo constitucional do acesso universal ao

ensino com as barreiras reais que afetam a permanência de estudantes com deficiência (Mantoan, 2015; Kassar, 2011). Por mais de uma década, o Decreto nº 7.611/2011 serviu de parâmetro para o Atendimento Educacional Especializado.

Esse cenário mudou a partir de outubro de 2025, ocasião em que o Decreto nº 12.686/2025 revogou o texto anterior, sendo alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentado pelas Portarias MEC nº 421 e nº 550, de 2026, instituindo a PNEEI e a Reneei. Simultaneamente, o município de Cascavel-CE aprovou, a partir de 2022, leis destinadas aos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que demanda compreender como esse regramento local dialoga ou entra em conflito com as diretrizes federais no contexto escolar.

Diante desse cenário, questiona-se: em que medida o novo marco normativo federal e a legislação municipal de Cascavel-CE, voltados à inclusão de estudantes com TEA, representam uma ruptura efetiva com o modelo médico-centrado de atendimento, ou reproduzem, sob nova formulação jurídica, as contradições históricas entre inclusão formal e inclusão substantiva? Para responder a essa questão, o presente artigo tem como objetivo geral analisar criticamente o novo marco normativo da educação especial inclusiva, em suas dimensões federal e municipal, confrontando-o com o referencial teórico da área e com evidências sobre sua implementação. Especificamente, busca-se mapear os atos normativos federais e municipais pertinentes, discutir as tensões conceituais entre os modelos médico e social do TEA presentes na nova política, e identificar contradições entre o texto legal e as condições concretas de sua efetivação.

Justifica-se o estudo pela atualidade e pela lacuna na literatura sobre um marco tão recente, cuja compreensão é indispensável a gestores, pesquisadores e educadores. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentada na análise de normativas federais e municipais e no diálogo com a produção teórica da Educação Especial Inclusiva.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Fundamentos teóricos e trajetória normativa da educação especial no Brasil

O reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil percorreu uma trajetória marcada por avanços parciais e permanências problemáticas. A Constituição Federal de 1988, ao prever o atendimento educacional especializado "preferencialmente" na rede regular de ensino, abriu, segundo Kassar (2011), uma brecha jurídica que permitiu a manutenção de circuitos paralelos de escolarização, sustentados por instituições filantrópicas e escolas especiais exclusivas. Essa ambiguidade normativa persistiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, embora reafirmasse o AEE gratuito e transversal, ainda

autorizava o atendimento em ambientes segregados quando julgado necessário (Brasil, 1996).

A literatura da área costuma situar a virada paradigmática entre 2008 e 2009, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e o Decreto nº 6.949/2009, que internalizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de emenda constitucional, consolidaram o que Mantoan (2015) descreve como a ruptura definitiva com o modelo médico e assistencialista de atendimento.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um surto desta modalidade, pela disposição de profissionais, recursos, métodos e técnicas de educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questão não se refere apenas às políticas e à organização da educação especial e regular, mas também ao próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em função dessas necessidades. (Mantoan, 2015, p. 16-17).

É nesse mesmo período que o TEA ingressa de forma mais nítida no debate normativo brasileiro, ainda que por vias que a literatura considera parcialmente contraditórias. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, equiparou a pessoa com TEA à pessoa com deficiência “para todos os efeitos legais”, movimento que, segundo Orrú (2017), representou avanço fundamental para o acesso a direitos, mas também reacendeu uma tensão histórica na área: a de que o TEA, por vezes, transita entre o registro clínico-diagnóstico (CID F84) e o registro pedagógico-inclusivo, sem que a escola comum disponha de consenso teórico sobre qual paradigma deve orientar sua prática.

Autores como Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) já apontavam que a inclusão escolar de estudantes autistas exige um deslocamento adicional em relação ao debate geral da educação especial: não basta reconhecer a deficiência como construção social decorrente de barreiras (visão consolidada pela Convenção da ONU de 2006), é preciso também questionar modelos de intervenção pedagógica historicamente importados do campo

clínico-comportamental, muitas vezes aplicados à escola sem mediação teórica adequada. Essa distinção é central para compreender por que o novo marco de 2025-2026, ao tratar da deslaudização, incide de modo particularmente sensível sobre o público com TEA

Nesse novo horizonte teórico, a inclusão deixa de ser compreendida como simples inserção física do estudante no espaço escolar comum, o que autores como Sassaki (1997) já distinguiam como mera "integração", para se tornar, como sintetiza Glat e Fernandes (2005 apud Laplane, 2007), a "reestruturação do sistema educacional para atender à diversidade". É sobre essa base conceitual que o Decreto nº 7.611/2011 deve ser lido, não como norma isolada, mas como a tentativa, ainda incompleta, de traduzir em regulamentação operacional, dupla matrícula no Fundeb, Salas de Recursos Multifuncionais, convênios com o setor filantrópico, um princípio teórico que a literatura já apontava como mais amplo do que sua efetivação normativa conseguiu capturar.

O novo marco normativo federal – a PNEEI e a Reneei (2025-2026)

Se o paradigma consolidado no Decreto nº 7.611/2011 atrelava a concessão do Atendimento Educacional Especializado ao diagnóstico médico, as diretrizes fixadas no Decreto nº 12.686/2025, no Decreto nº 12.773/2025 e nas Portarias MEC nº 421 e nº 550 de 2026 implementam a virada conceitual pleiteada pela literatura contemporânea, a transição para a perspectiva social da deficiência, focada na superação de barreiras contextuais, em vez da rotulação patológica dos alunos (Diniz, 2007; Mello, 2016). Prova disso é a redação do Art. 11, § 7º, do Decreto nº 12.686/2025, ao vetar a exigência de laudos ou pareceres para o AEE (Brasil, 2025), determinação confirmada no Art. 7º, § 4º, da Portaria nº 421/2026 e aplicada aos profissionais de apoio via Art. 14, § 2º (Brasil, 2026). Esse ajuste contrapõe o fenômeno que Kassir (2011) e Mendes (2010) denominam patologização da diversidade, transferindo o foco do problema do indivíduo para a estrutura do sistema de ensino.

Essa reconfiguração incide de forma especialmente relevante sobre os estudantes com TEA, uma vez que o próprio Decreto nº 12.686/2025 reafirma, em seu Art. 1º, § 2º, que "o estudante com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva", disposição que atualiza, no plano educacional, o mesmo princípio equiparador já instituído pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2025). Contudo, é precisamente em relação ao TEA que a tensão entre desmedicalização normativa e prática escolar se manifesta com maior nitidez. Historicamente, o acesso ao AEE de estudantes autistas esteve fortemente associado à apresentação de laudo médico com base no CID F84 (ORRÚ, 2017), o que fazia da escola uma instância dependente do diagnóstico clínico para legitimar qualquer planejamento pedagógico.

Ao vedar esse condicionamento (Art. 11, § 7º) e deslocar a identificação de demandas para o Estudo de Caso, o novo decreto retira do

TEA sua ancoragem clínica tradicional como critério de elegibilidade, o que, por um lado, dialoga com críticas já formuladas por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) sobre a excessiva medicalização da inclusão de autistas nas escolas regulares, mas, por outro, exige da equipe pedagógica uma leitura sofisticada das especificidades do espectro (comunicação, interação social, comportamentos restritos e repetitivos) sem o apoio, muitas vezes necessário, de uma avaliação especializada prévia (Brasil, 2026), o que agrava, justamente para esse público, o "nó crítico" já identificado quanto à sobrecarga técnica transferida à escola comum.

Contudo, essa desmedicalização não deve ser lida de forma ingênua como resolução das tensões que a literatura de educação especial historicamente aponta. Ao transferir para as equipes pedagógicas, muitas vezes sem formação especializada e sobrecarregadas, como já denunciavam Mendes (2010) e Michels (2011) a respeito da precarização do trabalho docente na inclusão, a responsabilidade técnica de avaliar biopsicossocialmente as barreiras do estudante (Art. 12 do Decreto; Art. 14 da Portaria), a norma substitui um gargalo (o acesso ao diagnóstico médico) por outro, de natureza distinta: a insuficiente capacitação da escola comum para exercer, com segurança pedagógica e jurídica, um julgamento que antes cabia ao campo clínico (Brasil, 2025; Brasil, 2026).

O mesmo padrão de avanço normativo acompanhado de fragilidade operacional aparece na governança da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), instituída pelo Art. 16 do Decreto e detalhada pela Portaria nº 421/2026, que a organiza em cinco frentes, formação continuada, observatório de monitoramento, apoio técnico, autodefensoria anticapacitista e núcleos intersetoriais (Brasil, 2026).

Essa arquitetura dialoga com o que a literatura sobre intersetorialidade em políticas sociais chama de dilema federativo (Jannuzzi, 2017): embora o Art. 28, § 2º, da Portaria condicione a participação das secretarias municipais de saúde e assistência social à "livre adesão", a Portaria nº 550/2026 centralizou na SECADI/MEC a designação dos Coordenadores de Intersetorialidade, um movimento que revela a dificuldade histórica, já discutida por Bueno (2008), de compatibilizar cooperação federativa horizontal com a autonomia burocrática e financeira dos entes locais.

No caso específico dos estudantes com TEA, essa transição assume contornos ainda mais delicados, pois o deslocamento do diagnóstico como critério de elegibilidade não elimina a necessidade de conhecimento especializado sobre o espectro, apenas a reposiciona no interior da própria escola, sob o risco de fragilizar, na ausência de formação adequada, a qualidade da resposta pedagógica que a norma pretende garantir. É justamente esse deslocamento — do diagnóstico clínico para o registro escolar, que ganha um contraponto revelador quando confrontado com a legislação municipal de Cascavel-CE, tema desenvolvido na seção seguinte.

A escala municipal da inclusão com o arcabouço legislativo de Cascavel-CE sobre TEA

A legislação municipal de Cascavel-CE, produzida entre 2022 e 2025, não configura uma evolução linear em direção ao modelo social da deficiência, mas um mosaico normativo em que avanços de vanguarda coexistem com dispositivos que reforçam a lógica médico-diagnóstica, revelando, na escala local, as mesmas tensões que a literatura da educação especial já identifica no plano nacional (Kassar, 2011; Mendes, 2010).

No campo dos direitos e da inclusão escolar da pessoa com TEA, a Lei nº 2.100/2022 institui a política municipal de atendimento integrado e antecipa, ainda em 2022, o princípio que só seria consolidado federalmente em 2025: seu Art. 1º, § 2º equipara juridicamente a pessoa com TEA à pessoa com deficiência, e seu Art. 5º, § 3º determina que os atendimentos multidisciplinares (neurologia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros) sejam ofertados "independente de laudo ou diagnóstico estabelecido" (Cascavel-CE, 2022a).

No plano escolar, o Art. 6º garante matrícula em classe comum de escola regular, com fornecimento de profissional de apoio (inciso II) e oferta de Atendimento Educacional Especializado (inciso III) (Cascavel-CE, 2022a). Contudo, a distância entre o texto legal e a prática administrativa, historicamente apontada por Mantoan (2015) como o principal obstáculo à inclusão substantiva, permanece: municípios brasileiros costumam condicionar, na rotina burocrática, a contratação de apoio escolar à apresentação de laudo com CID, um hiato que o novo marco federal (Decreto nº 12.686/2025) exige que Cascavel supere ao substituir esse filtro clínico pelo Estudo de Caso pedagógico.

Já a Lei nº 2.097/2022, ao regulamentar a prioridade de atendimento a pessoas com TEA em estabelecimentos comerciais e financeiros, determina em seu Art. 2º, parágrafo único, o uso do laço ou fita colorida de peças de quebra-cabeça como símbolo identificador da condição (Cascavel-CE, 2022b), dispositivo reiterado pela Lei nº 2.099/2022, Art. 5º, que institui a Semana de Conscientização do TEA (Cascavel-CE, 2022c). Essa escolha simbólica expõe uma contradição semiótica relevante para a análise crítica: enquanto o texto jurídico busca garantir direitos, o símbolo escolhido reproduz, no plano simbólico, a representação do autismo como enigma a ser decifrado pela ciência, em oposição ao símbolo do infinito colorido, hoje reivindicado pelos movimentos de autodefensoria como expressão da neurodiversidade. A própria Lei nº 2.099/2022 revela, no seu Art. 3º, um vocabulário já superado pela literatura contemporânea (Sassaki, 1997) ao empregar a expressão "portadores do Transtorno" e ancorar-se na lógica de integração social, em vez de inclusão.

Esse eixo de conscientização amplia-se com a Lei nº 2.113/2022, que institui a Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla em agosto (Cascavel-CE, 2022d), e com a Lei nº 2.282/2025, que institui a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência em setembro (Cascavel-CE, 2025). A

proliferação de datas comemorativas próximas, TEA em abril, deficiência intelectual e múltipla em agosto, pessoa com deficiência em setembro, sinaliza o risco do que se pode chamar de eventismo, a substituição de política pública contínua, como a formação de 80 horas exigida pelo Decreto nº 12.773/2025 para professores de AEE e profissionais de apoio, por ações pontuais de baixo custo político e financeiro.

Ainda assim, é digno de nota o avanço terminológico da Lei nº 2.282/2025, cujo Art. 2º, inciso IV, adota a "diversidade humana e o respeito às diferenças" como princípio orientador, e cujo inciso III foca no estímulo a "políticas públicas voltadas à garantia de acessibilidade" (Cascavel-CE, 2025), alinhando-se, no intervalo de apenas três anos em relação à Lei nº 2.099/2022, ao modelo social consagrado pela Convenção da ONU.

Emerge, assim, um paradoxo de cidadania: Cascavel dispensa o laudo médico para o cuidado pedagógico e terapêutico (Lei nº 2.100/2022, Art. 5º, § 3º), mas o exige para o reconhecimento civil e a fruição de direitos urbanos cotidianos (Decreto nº 04.04.001/2025) e, simultaneamente, institucionaliza a vigilância diagnóstica precoce sobre a infância nos espaços de socialização (Lei nº 2.283/2025). Essa medicalização preventiva do comportamento infantil, sobretudo pelo uso do SNAP-IV em creches, dialoga diretamente com a crítica de Orrú (2024) ao processo histórico de patologização do autismo:

O modelo social da deficiência contribui significativamente para repensar o conceito de deficiência e as práticas voltadas a essa população em várias áreas como Arte, Educação, Psicologia, dentre outras. A classificação do autismo como transtorno constitui-se em uma construção social que reforça compreensões ligadas à doença, ao sintoma, à anormalidade e ao capacitismo. Tal perspectiva define a pessoa com autismo como um indivíduo fora da norma que precisa ser "tutelado, consertado, normalizado ou, quem sabe, com o avanço da ciência, curado de sua moléstia ou, para os mais incultos, exorcizado da sua maldição. A violência contra o autismo é corpulenta" (ORRÚ, 2024, p. 20).

A tensão apontada pela autora ilumina, com precisão, o paradoxo cascavelense: sem estrutura fiscal para absorver a demanda gerada pela triagem em massa, considerando que o Art. 5º da Lei nº 2.100/2022 compromete o município a ofertar mais de dez especialidades terapêuticas, corre-se o risco de produzir não inclusão, mas uma fila represada de diagnósticos, judicialização de tratamentos e ansiedade familiar, reproduzindo, sob roupagem preventiva, a mesma lógica de tutela clínica que o novo marco federal busca superar.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, alinhada ao propósito de compreender, em profundidade, os sentidos e as contradições do novo marco normativo da educação especial inclusiva, mais do que quantificar sua incidência (Minayo, 2014). A opção metodológica justifica-se pela própria natureza do objeto: trata-se de normas jurídicas recém-publicadas, cuja compreensão exige não apenas a leitura de seu conteúdo literal, mas a interpretação de seus sentidos à luz do referencial teórico da Educação Especial Inclusiva, conforme recomenda Gil (2008) para pesquisas de caráter exploratório sobre fenômenos ainda pouco sistematizados na literatura.

A pesquisa documental constitui o eixo central do percurso metodológico, tomando como corpus de análise: (i) no plano federal, o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025 e as Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026, cotejados com o Decreto nº 7.611/2011 por ele revogado; e (ii) no plano municipal, o conjunto de leis e decretos de Cascavel-CE voltados ao TEA — Leis nº 2.097/2022, nº 2.099/2022, nº 2.100/2022, nº 2.113/2022, nº 2.282/2025 e nº 2.283/2025, além do Decreto Municipal nº 04.04.001/2025. Seguindo Cellard (2008), a análise documental não se limitou à extração literal dos dispositivos legais, mas buscou situar cada norma em seu contexto de produção, identificando continuidades, rupturas e contradições internas ao próprio corpus normativo.

Paralelamente, a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017) sustentou o diálogo entre o material normativo e a produção teórica da Educação Especial Inclusiva, mobilizando autores clássicos e contemporâneos da área (Mantoan, Kassar, Mendes, Orrú, entre outros) como lente interpretativa para a análise documental, evitando que o estudo se restringisse à mera descrição das normativas.

Como critério de análise, adotou-se a técnica de confrontação triangular entre três eixos: (a) o texto normativo, em seus artigos e parágrafos mais relevantes; (b) o referencial teórico da área, especialmente no que concerne à tensão entre modelo médico e modelo social da deficiência; e (c) evidências disponíveis sobre a implementação da política, dados de adesão municipal, debates parlamentares e produção acadêmica recente sobre os efeitos práticos das normas analisadas. Essa triangulação permitiu identificar, em cada nível federativo, os pontos de coerência e de contradição entre o discurso jurídico da inclusão e as condições concretas de sua efetivação, os quais são apresentados na seção de Resultados e Discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A confrontação entre o arco normativo federal (2025-2026), o referencial teórico da Educação Especial Inclusiva e as evidências disponíveis sobre sua implementação permite identificar um padrão recorrente: avanços conceituais relevantes no plano do texto legal, acompanhados de contradições operacionais que reproduzem, sob nova

roupagem jurídica, tensões já discutidas pela literatura antes mesmo da edição das normas de 2025-2026.

No eixo federal, a desmedicalização do acesso ao AEE, vedação da exigência de laudo (Art. 11, § 7º, do Decreto nº 12.686/2025) e instituição do Estudo de Caso como metodologia substitutiva, representa, à luz de Kassir (2011) e Mendes (2010), a superação normativa da patologização da diferença. Contudo, a mesma literatura que fundamenta essa crítica ao modelo médico também antecipa seu principal risco de implementação: a ausência de formação docente suficiente para que a escola comum assuma, com segurança técnica, um julgamento antes reservado ao campo clínico (Michels, 2011). Esse risco não é hipotético, o próprio Decreto nº 12.773/2025 e a Portaria nº 421/2026 reconhecem-no ao escalonar em até seis anos o prazo de adequação da formação de 80 horas para profissionais já em exercício, evidenciando um hiato entre o direito subjetivo, imediato, e sua efetivação qualificada, diferida.

No eixo municipal, a mesma lógica se repete de forma ainda mais acentuada. A Lei nº 2.100/2022 antecipou, já em 2022, o princípio da não exigência de laudo para o atendimento multidisciplinar, o que poderia sugerir alinhamento precoce de Cascavel-CE ao paradigma federal posterior. As evidências documentais, no entanto, revelam o oposto: o Decreto Municipal nº 04.04.001/2025 (CIPTÉA) exige laudo com CID, e a Lei nº 2.283/2025 institucionaliza a triagem diagnóstica compulsória em creches e UBS (Cascavel-CE, 2025). Interpretada isoladamente, cada norma parece coerente com sua finalidade; mas quando confrontadas entre si, à luz da crítica de Orrú (2024) à construção social do autismo como patologia a ser "consertada", revelam um município que dispensa o diagnóstico onde ele protege o acesso a cuidado e escolarização, mas o exige, ou o antecipa compulsoriamente, onde ele condiciona identificação civil e vigilância sobre a infância.

Quadro 1 — Síntese da confrontação entre legislação, referencial teórico e evidências, direcionado ao TEA

Eixo normativo	Dispositivo-chave sobre TEA	Referencial teórico mobilizado	Evidência/contradição identificada para o público com TEA
Equiparação e desmedicalização do AEE (federal)	Decreto nº 12.686/2025, Art. 1º, § 2º (equiparação do TEA à deficiência) e Art. 11, § 7º (vedação de laudo)	Orrú (2017); Kassir (2011) — crítica à ancoragem clínica do TEA no CID F84	Retirada do laudo como critério de elegibilidade exige da escola leitura especializada do espectro sem apoio técnico prévio garantido
Estudo de Caso como substituto do diagnóstico (federal)	Decreto nº 12.686/2025, Art. 11 e 12; Portaria nº 421/2026, Art. 7º, § 4º	Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) — crítica à importação acrítica de modelos clínico-	Escolas assumem identificação de barreiras específicas do TEA (comunicação, interação social, comportamentos

		comportamentais para a escola	restritos) sem formação garantida no curto prazo (Decreto nº 12.773/2025)
Atendimento multidisciplinar sem laudo (municipal)	Lei nº 2.100/2022, Art. 5º, § 3º e Art. 6º	Mantoan (2015) — inclusão substantiva vs. formal	Prática administrativa histórica de exigência informal de CID para autistas, ainda a ser corrigida à luz do novo marco federal
Simbologia e conscientização sobre TEA (municipal)	Lei nº 2.097/2022, Art. 2º, parágrafo único; Lei nº 2.099/2022, Art. 3º e 5º	Sassaki (1997) — integração vs. inclusão; movimentos de autodefensoria autista	Uso do símbolo do quebra-cabeça e do termo "portadores do Transtorno" reproduz, no plano simbólico, a lógica médico-enigmática que o texto jurídico busca superar
Identificação civil do autista (municipal)	Decreto nº 04.04.001/2025	Orrú (2024) — patologização do autismo como construção social	Exigência de laudo com CID para emissão da CIPTEA contradiz a dispensa de laudo prevista na Lei nº 2.100/2022 para o mesmo público
Triagem precoce de sinais de TEA (municipal)	Lei nº 2.283/2025, Art. 4º e 6º (M-CHAT, ABC, SNAP-IV)	Orrú (2024); Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) — risco de medicalização precoce da infância	Triagem compulsória em creches amplia a demanda por diagnóstico de TEA sem garantia de capacidade fiscal e de profissionais especializados para resolutividade (Lei nº 2.100/2022, Art. 5º)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base nos achados da pesquisa.

Esse achado permite qualificar melhor a questão de pesquisa formulada na introdução, não se trata de uma ruptura linear com o modelo médico, tampouco de sua simples permanência, mas de uma coexistência assimétrica entre paradigmas dentro do mesmo arcabouço jurídico, federal e municipal, na qual o critério de exigência ou dispensa do laudo parece responder menos a uma coerência teórica do que às finalidades administrativas específicas de cada norma.

Os achados evidenciam que a condição do estudante com TEA ocupa um lugar particularmente instável no cruzamento entre as escalas normativas federal e municipal. Enquanto o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria nº 421/2026 buscam consolidar, no plano pedagógico, o reconhecimento do autismo por sua dimensão social e contextual, dispensando o laudo como condição de acesso ao AEE, a legislação de Cascavel-CE revela uma persistência, e em certos pontos até um recrudescimento, da lógica clínico-diagnóstica sobre esse mesmo público, seja na exigência de CID para a CIPTEA, seja na triagem compulsória de sinais de TEA em creches.

Essa assimetria não pode ser lida como incoerência aleatória do legislador local, mas como expressão concreta do que a literatura já apontava, a inclusão da pessoa com TEA no Brasil segue sendo negociada, norma a norma, entre dois registros que ainda não encontraram síntese teórica nem operacional, o pedagógico-social, que a redistribui como diferença a ser acolhida pela escola comum, e o clínico-diagnóstico, que a mantém como condição a ser identificada, documentada e, em certa medida, controlada pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que orientou “em que medida o novo marco normativo federal e a legislação municipal de Cascavel-CE, voltados à inclusão de estudantes com TEA, representam uma ruptura efetiva com o modelo médico-centrado de atendimento, ou reproduzem, sob nova formulação jurídica, as contradições históricas entre inclusão formal e inclusão substantiva?” representa uma ruptura efetiva com o modelo médico-centrado de atendimento, ou reproduzem, sob nova formulação jurídica, as contradições históricas entre inclusão formal e inclusão substantiva.

Os resultados permitem responder que nenhuma das duas hipóteses se confirma de forma isolada, o que se observa é algo mais complexo e, por isso mesmo, mais preocupante do ponto de vista da efetivação de direitos, uma coexistência assimétrica de paradigmas, na qual o mesmo sujeito, a pessoa com TEA, é ora reconhecido por sua condição pedagógico-social, dispensada de laudo para acessar cuidado e escolarização, ora recapturado pela lógica clínico-diagnóstica, exigida para sua identificação civil ou antecipada por triagens compulsórias na primeira infância.

Essa incoerência interna ao próprio Estado, mais do que um detalhe técnico, expõe o argumento central que este artigo defende: a desmedicalização normativa, por si só, não garante inclusão substantiva quando não é acompanhada de formação docente consolidada, capacidade fiscal comprovada e coerência entre os distintos níveis federativos que regulam a vida da pessoa autista.

Essa problematização crítica não pretende desqualificar os avanços do Decreto nº 12.686/2025 e da legislação municipal pioneira de Cascavel-CE, mas alertar para o risco de que a mudança textual seja confundida com mudança material — risco já anunciado pela literatura clássica da Educação Especial Inclusiva (MANTOAN, 2015) e reatualizado, neste artigo, à luz das contradições concretas entre o direito ao AEE sem laudo e a exigência de CID para a CIPTEA.

Como limites deste estudo, reconhece-se que a análise documental, embora aprofundada, não captura a experiência cotidiana de professores, famílias e estudantes autistas diante dessas normas, lacuna que aponta para a necessidade de pesquisas empíricas futuras, de campo, capazes de verificar se a desmedicalização projetada no papel se traduz em prática pedagógica efetiva nas escolas de Cascavel-CE. Como implicação mais

ampla, este trabalho sugere que a coerência normativa entre entes federativos deveria constituir critério explícito de avaliação de políticas de inclusão, sob pena de o autismo continuar sendo, a depender da norma consultada, ora diferença a ser acolhida, ora patologia a ser controlada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e revoga o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

_____. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2008.

CASCADEL (CE). **Decreto Municipal nº 04.04.001**, de 4 de abril de 2025. Dispõe sobre a instituição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no município de Cascavel. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2025.

_____. **Lei Municipal nº 2.100, de 30 de março de 2022.** Institui a política de atendimento integrado de pessoas com transtornos do espectro autista no município de Cascavel. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2022a.

_____. **Lei Municipal nº 2.097, de 30 de março de 2022.** Dispõe sobre a prioridade de atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2022b.

_____. **Lei Municipal nº 2.099, de 30 de março de 2022.** Institui a Semana de Conscientização do Transtorno do Espectro Autista. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2022c.

_____. **Lei Municipal nº 2.113, de 14 de setembro de 2022.** Institui a Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla no município de Cascavel. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2022d.

_____. **Lei Municipal nº 2.282, de 19 de setembro de 2025.** Institui a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2025.

_____. **Lei Municipal nº 2.283, de 19 de setembro de 2025.** Institui a obrigatoriedade da triagem precoce para identificação de sinais do TEA e do TDAH nas Unidades Básicas de Saúde e nas creches municipais. Cascavel: Prefeitura Municipal, 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceito, fonte de dados e aplicações para formulação de políticas públicas.** 6. ed. Campinas: Alínea, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 653-667, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do modelo médico ao modelo social da deficiência. **Cien Saude Colet**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3272, out. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. O autismo em meninas e mulheres: diferença e interseccionalidade. Petrópolis: Vozes, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.