

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**GRAZZIA DOS SANTOS BARBOSA DA SILVA**

**A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS  
COM TEA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Salvador – BA

2025

**GRAZZIA DOS SANTOS BARBOSA DA SILVA**

**A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS  
COM TEA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valnice Sousa Paiva.

Salvador – BA

2025

GRAZZIA DOS SANTOS BARBOSA DA SILVA

**A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO  
ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valnice Sousa Paiva

Salvador, 19 de dezembro de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



VALNICE SOUSA PAIVA

Data: 12/03/2026 18:01:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valnice Sousa Paiva (Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Documento assinado digitalmente



SIMONE REGINA SILVA D ALMEIDA

Data: 15/03/2026 19:05:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup> Ms Simone Regina Silva d'Almeida  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Documento assinado digitalmente



GEISIANE DA CRUZ OLIVEIRA PANDINI

Data: 13/03/2026 11:57:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup> Esp. Geisiane da Cruz Oliveira Pandini  
Superintendência de Desporto do Estado da Bahia - SUDESB

Documento assinado digitalmente



DEBORA DOS SANTOS SILVA

Data: 16/03/2026 20:17:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup> Esp. Débora dos Santos Silva  
Superintendência de Desporto do Estado da Bahia - SUDESB

Documento assinado digitalmente



DAVI ARNAUT CONDURU

Data: 16/03/2026 13:24:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Psicólogo Davi Arnaut Conduru  
Instituto Freudiano e Clínica Psicanalítica (IFCP)  
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Salvador/BA  
2025

Dedico à minha mãe, Sandra, uma mulher que abdicou de muitos momentos importantes da sua própria vida para cuidar de mim. Seus pés foram impedidos de correr, mas ela deu à luz filhas com asas e, por isso, aprendi que posso chegar aonde eu quero, sem pisar em ninguém. Tudo aqui é por ela.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha eterna gratidão, por ser minha fortaleza, meu refúgio e minha inspiração em todos os momentos desta caminhada.

À minha mãe e à minha avó, mulheres extraordinárias que me ensinaram, cada uma à sua maneira, o verdadeiro significado de amor, força e resiliência. Suas palavras, seus gestos e suas vidas me motivaram a seguir em frente mesmo diante das dificuldades.

Ao meu pai, por ter investido na minha educação e por acreditar no meu potencial, ainda que nem sempre concordasse com as minhas escolhas. Sou grata por cada oportunidade que me foi proporcionada, pois também fazem parte desta conquista.

Ao meu companheiro, por ser presença constante, por acreditar em mim quando eu mesma duvidei, e por me oferecer apoio, amor e incentivo em cada etapa desta jornada.

À Professora Doutora Valnice Sousa Paiva, minha orientadora, por sua dedicação, paciência e valiosas contribuições para a realização deste trabalho. Sua orientação foi essencial para que este TCC se concretizasse com qualidade e significado.

Aos professores que fizeram parte da minha formação e aos colegas de curso, por cada troca de saberes, experiências e momentos compartilhados ao longo desta trajetória.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, deixo o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “*A efetividade das políticas públicas na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise documental*”, teve como objetivo analisar criticamente as políticas públicas que orientam a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, identificando avanços, desafios e lacunas na efetivação desse direito. Trata-se de uma pesquisa exclusivamente documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de legislações, diretrizes educacionais e estudos acadêmicos previamente publicados, sem investigação empírica ou coleta direta de dados em campo. Foram examinados documentos normativos, como a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 10.502/2020 e o Decreto nº 12.686/2025, além de relatórios oficiais do INEP e produções acadêmicas contemporâneas sobre educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora haja avanços no acesso e no crescimento das matrículas de estudantes com TEA na escola regular, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que dificultam a plena efetivação da inclusão. Entre os desafios mais recorrentes estão a falta de formação docente continuada, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, fragilidades no funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a ausência de regulamentação consistente para o acompanhante pedagógico. As análises revelam uma distância significativa entre o que as legislações asseguram e o que se concretiza no cotidiano escolar. Conclui-se que a efetividade das políticas públicas depende de investimento contínuo em formação docente, de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, e da valorização dos profissionais de apoio escolar. A inclusão de crianças com TEA exige ações integradas, planejamento consistente e compromisso estatal para transformar normas legais em práticas pedagógicas capazes de promover participação, aprendizagem e respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Políticas públicas. Educação Especial. AEE.

## ABSTRACT

The present undergraduate thesis, entitled “*The effectiveness of public policies in the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder: a documental analysis*”, aims to critically examine the public policies that guide the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian schools, identifying advances, challenges, and gaps in the implementation of this right. This is an exclusively documental and bibliographic research, with a qualitative approach, based on the analysis of legislation, educational guidelines, and previously published academic studies, with no fieldwork or direct data collection. The study analyzed normative documents such as Law No. 12.764/2012, Law No. 13.146/2015, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), Decree No. 10.502/2020, and Decree No. 12.686/2025, as well as official reports from INEP and academic literature on inclusive education. The results indicate that, although there has been progress regarding access and the increasing enrollment of students with ASD in regular schools, significant structural, pedagogical, and training-related challenges persist, hindering the full realization of inclusion. The main issues identified include the lack of continuous teacher training, scarcity of accessible pedagogical resources, fragilities in the functioning of the Specialized Educational Assistance (AEE), and the absence of consistent regulation for the pedagogical aide. The analysis reveals a considerable gap between what legislation guarantees and what is effectively implemented in schools. The study concludes that the effectiveness of public policies depends on continuous investment in teacher training, intersectoral articulation among education, health, and social assistance services, and the professional recognition of school support staff. The inclusion of children with ASD requires integrated actions, consistent planning, and governmental commitment to transform legal norms into pedagogical practices that promote participation, learning, and respect for diversity.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Public policies. Special Education. SEA.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**MEC** – Ministério da Educação

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**SRM** – Salas de Recursos Multifuncionais

**CAPS** – Centros de Atenção Psicossocial

**UBS** – Unidade Básica de Saúde

**PEI** – Plano Educacional Individualizado

**PME** – Plano Municipal de Educação

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRINCÍPIOS.....	14
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	16
2.3 TEA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	19
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NO BRASIL.....	21
2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA INCLUSIVA.....	25
2.6 O PAPEL DO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	27
2.7 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO.....	29
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>35</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e a flexibilidade comportamental. De acordo com estimativas divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e repercutidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2019), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo seriam afetadas pelo TEA, no Brasil, estima-se que mais de 2 milhões de indivíduos estejam no espectro, sendo que uma parcela significativa ainda não possui diagnóstico formal. Por se tratar de um espectro, suas manifestações variam amplamente em intensidade e forma, exigindo um olhar individualizado e atento para cada caso. Assim, o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas são fundamentais para o desenvolvimento global da criança, possibilitando avanços significativos em suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

As crianças com TEA ainda enfrentam barreiras que ultrapassam suas próprias dificuldades, por exemplo: o preconceito, a desinformação e a escassez de recursos adequados nas instituições de ensino e saúde. Falar sobre o TEA é, portanto, reconhecer as múltiplas formas de existir e aprender, respeitando as particularidades de cada sujeito e compreendendo que inclusão não é apenas acesso ao espaço escolar, mas participação efetiva, com acolhimento e oportunidades reais de aprendizagem.

As políticas públicas desempenham um papel essencial na garantia dos direitos das pessoas com TEA. Leis como a nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) representam avanços significativos ao assegurar o direito à educação inclusiva, à saúde e à participação social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, trouxe atualizações relevantes para a consolidação das políticas de inclusão, reforçando a necessidade de formação continuada dos profissionais e de acompanhamento especializado para estudantes público-alvo da educação especial. Essa normativa reafirma o compromisso do Estado com a efetividade da inclusão, destacando o

papel do acompanhante pedagógico como figura essencial nesse processo.

Entretanto, de acordo com as pesquisas analisadas, a distância entre o que está previsto nas legislações e o que ocorre no cotidiano escolar permanece um desafio significativo. Os estudos apontam falta de formação docente, escassez de recursos pedagógicos acessíveis e limitações de infraestrutura como fatores que dificultam a efetivação da inclusão. As evidências mostram que muitas escolas ainda não estão preparadas para acolher as diferenças, indicando que a inclusão exige mais do que normas: demanda compromisso ético, formação continuada e práticas pedagógicas transformadoras.

Essa percepção também se apoia em observações realizadas ao longo da trajetória da pesquisadora como acompanhante pedagógica, as quais contribuíram apenas para contextualizar o tema e ampliar a compreensão sobre os desafios da inclusão escolar. Ressalta-se, no entanto, que este estudo não tem caráter empírico, tratando-se de uma análise documental e bibliográfica baseada em produções científicas e legislações vigentes.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: como as políticas públicas atuais têm influenciado a inclusão escolar e o atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista no Brasil? A partir dessa questão, pretende-se analisar de que forma as legislações e diretrizes educacionais são aplicadas no cotidiano escolar e em que medida têm contribuído para a efetivação do direito à educação inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho é avaliar de forma crítica como as políticas públicas brasileiras têm orientado a inclusão escolar de crianças com TEA, destacando avanços, desafios e limitações na concretização desse direito.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Investigar os principais marcos legais e documentos normativos que orientam a inclusão escolar de crianças com TEA;
- Compreender como as políticas públicas abordam a inclusão no ambiente escolar;
- Refletir sobre possíveis caminhos e melhorias que possam tornar essas políticas mais efetivas no contexto educacional.

A relevância desta pesquisa é tanto social quanto acadêmica. Social, por contribuir com o debate sobre a inclusão de crianças com TEA, promovendo a

conscientização e o fortalecimento das práticas inclusivas; acadêmica, por colaborar com a produção de conhecimento e reflexão crítica sobre a aplicação das políticas públicas. Como afirma Mantoan (2003), “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, reforçando que a convivência com a diversidade é um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, este estudo propõe uma análise documental e bibliográfica de leis, diretrizes e publicações acadêmicas relacionadas à inclusão de crianças com TEA, buscando compreender como as políticas públicas têm sido interpretadas e aplicadas de acordo com as evidências disponíveis na literatura. A abordagem adotada é qualitativa, pois busca compreender sentidos, práticas e interpretações relacionadas à efetividade das políticas públicas. Segundo Minayo (2012, p. 23), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores”, não sendo possível reduzi-los a números. Importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, as análises aqui apresentadas baseiam-se em dados e evidências provenientes de fontes oficiais e estudos acadêmicos. Assim, toda a discussão sobre práticas educacionais refere-se ao que foi encontrado nas pesquisas analisadas, e não a observações diretas em campo.

O estudo se fundamenta na análise de documentos como a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto nº 10.502/2020, além de outras normativas e produções acadêmicas relevantes. A interpretação dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo identificar categorias, padrões e contradições presentes nas políticas analisadas.

Cabe destacar que, durante o processo de elaboração e sistematização textual, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial como suporte técnico na escrita e na organização do trabalho, sem interferir na autoria intelectual nem na análise crítica desenvolvida pela pesquisadora. O uso desses recursos contribuiu apenas para a clareza e estruturação da redação acadêmica.

Assim, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro apresenta o tema, os objetivos, a justificativa e os aspectos metodológicos. O segundo discute o referencial teórico, abordando o

conceito de TEA, a inclusão e as políticas públicas. O terceiro realiza a análise documental das legislações e diretrizes vigentes, e o quarto discute os resultados, relacionando teoria e prática. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apresentam sugestões para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA, reafirmando a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, humana e transformadora.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A inclusão escolar, enquanto princípio norteador de uma educação democrática e equitativa, ultrapassa a simples presença física do aluno em sala de aula. Trata-se de garantir sua participação ativa, plena e significativa no processo educativo, o que exige práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e reorganizem a dinâmica da escola. Essa compreensão está alinhada ao que defende Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão não se resume ao acesso, mas exige mudanças profundas na cultura escolar e no modo de ensinar.

Ao aprofundarmos a compreensão desse conceito, torna-se fundamental recorrer ao pensamento de Romeu Kazumi Sassaki (2004), uma das referências no campo da inclusão. O autor entende a inclusão como um processo dinâmico que visa a eliminar as barreiras — arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinais — que impedem a plena participação de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. A presença do aluno não deve ser passiva; ela precisa vir acompanhada de adaptações, acolhimento e suporte individualizado, para que o direito de aprender seja, de fato, garantido. Para ele, a inclusão é um direito humano que reflete uma mudança paradigmática na educação, saindo de uma lógica excludente para um modelo que reconhece a diversidade como valor (Sassaki, 2004).

Nesse mesmo caminho de reflexão, o pensamento de Paulo Freire se revela como pilar fundamental para sustentar a prática inclusiva. A pedagogia freireana é centrada no diálogo, na escuta ativa e no respeito ao outro. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) defende que educar é um ato de amor e coragem, que implica a aceitação da diversidade e a valorização dos saberes dos alunos. Para ele, a escola precisa se constituir como espaço de libertação, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, crítica e emancipada. Assim, a educação inclusiva, ao incorporar os princípios freireanos, fortalece o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados.

Outro nome essencial para essa discussão é o de Maria Teresa Eglér Mantoan, que, ao longo de sua vasta produção acadêmica, tem criticado a lógica integradora da educação brasileira. Para Mantoan (2005), a inclusão não é uma simples adaptação do aluno ao modelo escolar tradicional, mas uma profunda

transformação estrutural e cultural da escola.

A autora destaca que:

“Enquanto a integração demanda que o aluno se adapte ao ambiente escolar tradicional, a inclusão requer uma transformação do próprio sistema escolar para acolher e valorizar a diversidade humana em sua plenitude.” (Mantoan, 2005, p. 22).

Essa transformação exige mudanças curriculares, metodológicas, organizacionais e, principalmente, formação continuada dos profissionais da educação. Em sua concepção, uma escola que não se adapta às necessidades dos seus alunos perpetua práticas excludentes e reforça desigualdades históricas. A inclusão não é um simples ajuste do aluno às regras existentes, mas uma reformulação profunda da escola, que deve repensar seu currículo, suas metodologias e suas práticas para que todas as crianças possam se desenvolver plenamente.

A inclusão escolar está alicerçada em valores éticos e democráticos que a legitimam enquanto política pública e prática pedagógica. Dessa forma, a escola inclusiva é vista como um espaço democrático onde a diversidade é celebrada e onde todos os estudantes têm o direito de aprender e conviver respeitosamente. No contexto brasileiro, a inclusão escolar foi também incorporada à legislação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que assegura a matrícula de todos os alunos em escolas regulares, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre que necessário. Mantoan (2006) ressalta que esse atendimento não deve ser pensado como um espaço de exclusão, mas como parte de uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral do aluno dentro da escola comum.

Além disso, é importante destacar que a inclusão escolar se baseia em quatro princípios fundamentais: o direito à igualdade de oportunidades, o reconhecimento da diversidade, a transformação permanente das práticas pedagógicas e a construção de uma práxis educativa crítica e dialógica. Esses princípios são reafirmados por documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório da UNESCO (2009), que compreendem a inclusão como um processo contínuo, construído a partir do contexto sociocultural, das relações e da escuta dos sujeitos envolvidos. Isso significa que não existe uma receita pronta para inclusão; ela precisa ser construída a partir do contexto, do

diálogo e da colaboração entre todos os atores envolvidos.

Por fim, é importante lembrar que a inclusão escolar não é um conceito isolado, mas está interligada a outras dimensões da educação, como a formação docente, a gestão escolar e as políticas públicas. É um processo inacabado, em constante evolução, que exige reflexão crítica e revisão permanente de práticas, valores e políticas. A partir dessa base teórica sólida, podemos avançar para compreender como o Brasil tem implementado a educação inclusiva e quais desafios ainda persistem, sobretudo no que diz respeito às crianças com TEA. É preciso compreender que a inclusão como nos alerta Freire (1996), não há neutralidade na educação; ou ela contribui para a emancipação, ou reforça a exclusão. A inclusão escolar, quando efetivada com base nesses princípios, representa um avanço civilizatório, e não apenas uma estratégia pedagógica.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Discutir a educação inclusiva no Brasil exige reconhecer que esse processo é resultado de uma longa e ainda inconclusa caminhada de lutas por direitos, justiça social e equidade. Embora a inclusão esteja amplamente consolidada em documentos legais e diretrizes educacionais, as pesquisas analisadas evidenciam que sua efetivação ainda enfrenta obstáculos significativos no cenário educacional brasileiro. Os estudos apontam que, apesar dos avanços normativos, persistem desafios estruturais, culturais e políticos que dificultam a materialização da inclusão em sua plenitude. Assim, observa-se que a distância entre o que determinam as legislações e o que ocorre na realidade escolar permanece como uma das principais limitações identificadas pelas pesquisas consultadas.

A Constituição Federal de 1988 já determinava, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já em seu artigo 208, inciso III, a Constituição assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse foi, sem dúvida, um marco inicial para a construção de uma política educacional mais inclusiva no país.

No entanto, é importante reconhecer que a discussão sobre inclusão escolar

no Brasil ganha força especialmente a partir da década de 1990, quando documentos internacionais e nacionais passaram a enfatizar o direito de todos à educação. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, reafirmou o princípio de que as escolas devem se adaptar para atender a todas as crianças, independentemente de suas condições, reforçando a necessidade de sistemas educacionais inclusivos.

Ao refletir sobre esse contexto, Sasaki (2003; 2004) destaca que a inclusão implica transformar atitudes, práticas e estruturas sociais, superando barreiras físicas, pedagógicas e culturais que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência. O autor também enfatiza que, no Brasil, ainda existe uma distância significativa entre a adoção de discursos inclusivos e a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, uma vez que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para garantir acessibilidade, formação adequada e recursos suficientes.

Na esteira dessas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) reconheceu o direito dos estudantes com deficiência ao acesso à educação regular e instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ao ensino comum. Embora a LDB recomende que a escolarização ocorra preferencialmente na rede regular, sua efetivação depende de transformações mais amplas no cotidiano escolar. Entretanto, como ressalta Mantoan (2006, p. 10), essa legislação só será efetiva quando acompanhada de mudanças profundas na cultura escolar, na formação dos professores e na gestão pedagógica. Para a autora, a inclusão não se limita a leis e normas, mas exige uma reconstrução do projeto político-pedagógico das escolas com base no princípio da valorização da diferença.

A atuação da pesquisadora na educação inclusiva evidencia que o Atendimento Educacional Especializado, embora previsto legalmente, nem sempre se articula de forma efetiva com a prática pedagógica cotidiana, o que fragiliza o processo de inclusão dos estudantes com TEA.

É nesse ponto que a minha reflexão se aproxima da de Mantoan: não basta garantir o acesso formal ao espaço escolar; é necessário repensar radicalmente o modo como esse espaço é estruturado, planejado e vivido. O que está em jogo é a necessidade de uma mudança de mentalidade, que compreenda a diversidade não como um “problema” a ser resolvido, mas como uma condição inerente à experiência humana. Paulo Freire (1996) nos ajuda a compreender esse desafio

quando afirma que a escola é espaço de construção do conhecimento e de construção da cidadania. Ora, se o conhecimento e a cidadania estão no cerne do processo educativo, a exclusão — ainda que velada — de qualquer grupo social representa uma negação da própria essência da escola. Nesse sentido, a educação inclusiva precisa ser vista como parte de uma pedagogia da esperança, um ato coletivo de resistência à exclusão e de aposta em um mundo mais justo.

De forma complementar, Aranha (2001) enfatiza que o modelo inclusivo brasileiro, embora avançado em sua legislação, ainda enfrenta desafios como a precariedade da formação dos docentes, a ausência de recursos didáticos acessíveis e a resistência cultural ao diferente. A autora defende que a inclusão não se faz apenas com boa vontade, mas com investimento público, formação continuada e políticas de acompanhamento efetivo. Diante desse panorama, cabe refletir: o Brasil já caminhou muito em termos de políticas públicas para a inclusão, mas há um longo percurso a ser percorrido para que esses direitos se tornem vivência cotidiana. Como educadora, percebo que muitas vezes a legislação é conhecida, mas pouco compreendida em sua profundidade, sendo tratada como burocracia e não como ferramenta de transformação social.

Assim, retomar a perspectiva de Paulo Freire, de uma educação dialógica e emancipatória, torna-se não apenas uma inspiração, mas uma exigência ética. A inclusão não pode ser uma política de compensação, mas uma política de reconhecimento, um compromisso com o direito à diferença e à participação plena de todas e todos na vida escolar. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito das pessoas público-alvo da educação especial, determinando que o Poder Público assegure esse serviço como forma de eliminar barreiras ao processo de escolarização. Segundo o decreto, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou esse direito, estabelecendo que todas as instituições de ensino – públicas e privadas – são obrigadas a garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, promovendo adaptações razoáveis e fornecendo o apoio necessário sem qualquer custo adicional à família (BRASIL, 2015).

Entretanto, de acordo com as pesquisas analisadas, observa-se que a

efetivação da inclusão ainda enfrenta limites significativos, especialmente nas redes públicas de ensino, onde a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a falta de formação docente e a carência de recursos estruturais permanecem como desafios recorrentes. As análises consultadas revelam que, mesmo com a existência de legislação robusta, muitas escolas públicas ainda não conseguem garantir plenamente as condições previstas em norma para o atendimento de estudantes com TEA. Esses achados reforçam a necessidade de maior fiscalização, investimentos continuados e fortalecimento das políticas públicas, de modo que o direito à educação inclusiva seja efetivamente assegurado.

A experiência profissional da pesquisadora como acompanhante pedagógica permite observar que, apesar dos avanços legais no campo da educação inclusiva, ainda existem dificuldades na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao suporte pedagógico oferecido aos estudantes com TEA.

## 2.3 TEA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental complexa que afeta a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento dos indivíduos, manifestando-se de formas variadas e com diferentes níveis de intensidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa diversidade intrínseca ao espectro implica que cada pessoa com TEA apresente necessidades educacionais singulares, o que exige do sistema escolar e dos profissionais da educação flexibilidade, sensibilidade pedagógica e compromisso com a personalização do ensino.

No contexto educacional brasileiro, o TEA passou a ser compreendido não apenas como uma condição clínica, mas como uma questão vinculada aos direitos humanos e à justiça social. Essa mudança paradigmática se consolida em legislações como a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso essencial para garantir a participação e a aprendizagem do estudante na classe comum.

Sassaki (2004) afirma que a inclusão não se resume ao acesso físico à

escola; ela implica eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais. Para o autor, a exclusão vivida por estudantes com TEA não decorre da condição em si, mas das barreiras impostas pela escola. Mantoan (2006) reforça essa perspectiva ao destacar que o AEE deve integrar o projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para práticas que valorizem a diversidade e evitem estigmas. Nessa mesma direção, Freire (1996) enfatiza que a escola deve promover autonomia, diálogo e construção coletiva de saberes, garantindo que todos os sujeitos tenham voz e participação ativa no processo educativo.

Apesar desses avanços conceituais e legais, a efetivação da inclusão enfrenta desafios persistentes. Pesqueira (2023) evidencia que a falta de formação inicial e continuada dos professores, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e as barreiras atitudinais ainda dificultam o processo inclusivo. Esses desafios também aparecem nos achados de Silva & Silva (2021), que destacam que a inclusão falha quando o professor não possui preparação técnica para adaptar conteúdos e metodologias. Matos & Araújo (2025) reforçam essa análise ao mostrarem que a ausência de formação adequada compromete a atuação do profissional de apoio. Além disso, Santana (2022) aponta que a articulação entre educação, saúde e assistência social permanece limitada em muitos municípios, comprometendo o atendimento intersetorial necessário para garantir continuidade e qualidade no acompanhamento do estudante com TEA.

Além disso, Matos & Araújo (2025), em seu estudo sobre uma escola pública em Barreiras–BA, observaram que a atuação de profissionais de apoio escolar é prejudicada pela falta de formação específica e por práticas institucionais pouco colaborativas. As autoras destacam que, quando não há integração entre professor regente, profissional do AEE e profissional de apoio, este último acaba atuando de forma isolada, restringindo sua função a tarefas mecânicas e deixando de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do estudante com TEA. Dessa forma, a presença do profissional de apoio, para ser significativa, depende de articulação pedagógica real e de condições institucionais adequadas.

Nesse mesmo caminho, Santana (2022), ao analisar o Plano Municipal de Educação (PME) de Caetité–BA, identificou ambiguidades na redação de metas e estratégias voltadas à educação especial, sobretudo no uso do termo “preferencialmente” para a escolarização em classes comuns. Essa expressão, segundo o autor, fragiliza a garantia do direito ao acesso à educação inclusiva e

abre brechas para práticas segregadoras. Santana (2022) também evidencia a falta de articulação entre políticas nacionais e sua implementação nos municípios, o que gera desigualdade no acesso e na qualidade das ações de inclusão. Tais resultados reforçam que a consolidação da inclusão depende de políticas acompanhadas, monitoradas e implementadas com clareza e responsabilidade.

Complementarmente, Silva & Silva (2021) argumentam que a compreensão aprofundada do TEA por parte dos docentes é essencial para romper barreiras atitudinais e promover práticas pedagógicas adequadas. Para as autoras, a formação específica permite identificar formas de comunicação alternativas, planejar adaptações curriculares e evitar práticas excludentes que, muitas vezes, são reproduzidas por desconhecimento.

Dessa forma, observa-se que a inclusão educacional de estudantes com TEA é um processo complexo que demanda esforços integrados nos níveis político, institucional, pedagógico e comunitário. Reconhecer o TEA como parte da diversidade humana e investir em práticas pedagógicas inclusivas é um passo decisivo para a construção de uma educação democrática e emancipadora. Essa visão dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a escola deve ser um espaço de construção coletiva de saberes, onde o respeito às diferenças é condição essencial para a aprendizagem significativa e para o exercício da cidadania (FREIRE, 1996).

As evidências apresentadas pelas pesquisas de Matos & Araújo (2025), Silva & Silva (2021) e Santana (2022) reforçam a necessidade de que as políticas públicas transcendam o discurso legal e garantam condições materiais, pedagógicas e formativas reais para que a inclusão de crianças com TEA ocorra de forma efetiva.

## 2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NO BRASIL

As políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA no Brasil vêm ganhando destaque nas últimas décadas, especialmente a partir de uma maior mobilização da sociedade civil, de familiares e de organizações não governamentais, que lutam pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil passou a adotar uma perspectiva mais inclusiva, reconhecendo o autismo como uma condição que requer atenção intersetorial nas áreas da saúde, educação e

assistência social.

A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi um marco importante nesse processo. Essa legislação reconhece o TEA como uma deficiência, garantindo às pessoas com autismo todos os direitos previstos na Constituição Federal e em legislações específicas para pessoas com deficiência. Ela estabelece princípios como a dignidade da pessoa humana, a inclusão social e a participação plena na sociedade, além de prever o acesso ao diagnóstico precoce, ao tratamento multiprofissional e à educação inclusiva (BRASIL, 2012).

Outro avanço relevante foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou os direitos das pessoas com deficiência em diversos âmbitos e reforçou a responsabilidade do Estado em garantir a acessibilidade, a equidade e a promoção da autonomia. Essa lei reafirma que o atendimento educacional deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com suporte adequado e profissionais capacitados, respeitando as especificidades de cada sujeito (BRASIL, 2015).

Outro marco normativo recente é o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, o qual atualiza diretrizes da política de educação especial na perspectiva da inclusão. O decreto institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, definindo diretrizes, instrumentos de governança e responsabilidades dos entes federativos. O decreto reforça a obrigatoriedade de oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e estabelece princípios de transversalidade e intersetorialidade, incentivando a articulação entre educação, saúde e assistência social. Determina também que os sistemas de ensino adotem medidas que garantam acesso a recursos de acessibilidade — pedagógica, comunicacional e arquitetônica — e a presença de profissionais de apoio escolar qualificados. Essa atualização normativa reafirma o compromisso do Estado com a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo crianças com TEA, e sinaliza a necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura e monitoramento da implementação das políticas públicas. No entanto, apesar do avanço normativo, sua efetividade depende da capacidade dos sistemas de ensino de implementarem essas diretrizes, o que ainda não se concretiza plenamente conforme evidenciam pesquisas recentes (PESQUEIRA, 2023; SANTANA, 2022). Essas determinações propostas pelo Decreto nº

12.686/2025 contrastam com a realidade descrita por Pesqueira (2023), que evidencia que muitas escolas ainda não conseguem implementar de fato o AEE conforme previsto nas políticas.

Apesar dos avanços legais, a efetivação das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de crianças com TEA ainda enfrenta limitações práticas significativas. Pesqueira (2023), em seu estudo “*Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*”, realizado no estado da Bahia, evidencia que a falta de estrutura física adequada, a escassez de materiais pedagógicos e a insuficiente formação dos professores são entraves recorrentes à efetividade da inclusão. A autora observa que, embora o AEE esteja previsto na legislação como estratégia essencial de apoio ao desenvolvimento dos alunos com TEA, na prática, ele tem sido subutilizado e mal implementado em muitas escolas públicas. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que transcendam o aspecto normativo, priorizando a formação continuada e o suporte técnico aos profissionais que atuam diretamente com esse público.

No campo da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, foi fundamental para consolidar o direito dos estudantes com deficiência, inclusive os com TEA, à escolarização em classes comuns. Essa política orienta o funcionamento do AEE, que deve complementar e/ou suplementar a formação escolar, respeitando as particularidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais dos alunos com TEA (BRASIL, 2008).

Além disso, a análise realizada por Pesqueira (2023) reforça que, embora o AEE esteja garantido por legislações como o Decreto nº 6.571/2008 e a Lei nº 12.764/2012, ainda existem desafios significativos para sua plena efetivação. Enquanto Pesqueira (2023) evidencia desafios estruturais e pedagógicos no cotidiano escolar, Santana (2022) amplia essa compreensão ao demonstrar que tais fragilidades também se manifestam na gestão municipal das políticas educacionais.

Nesse cenário, a análise de Santana (2022) aprofunda essas fragilidades ao examinar o Plano Municipal de Educação de Caetité (2015–2025). O autor identifica ambiguidades, como o uso do termo “preferencialmente” para a matrícula em classes comuns, o que abre brechas para práticas segregadoras e fragiliza a garantia de direitos. Além disso, Santana (2022) aponta a falta de articulação entre

as metas nacionais e sua operacionalização no nível municipal, resultando em disparidades no acesso ao AEE, na oferta de serviços especializados e na execução das metas relacionadas à educação especial. Esses achados reforçam que o avanço legal não é suficiente sem mecanismos concretos de acompanhamento, financiamento e monitoramento das políticas públicas.

Mesmo com a existência de um arcabouço legal robusto, as pesquisas analisadas neste estudo evidenciam que, em muitos municípios brasileiros, a ausência de equipes multiprofissionais, a escassez de centros de referência em TEA, a falta de capacitação dos profissionais da educação e da saúde e a descontinuidade de ações intersetoriais comprometem a garantia de direitos (PESQUEIRA, 2023; MATOS; ARAÚJO, 2025; SANTANA, 2022; SILVA & SILVA, 2021).

Além disso, os estudos destacam que as famílias e associações de pessoas com autismo têm desempenhado um papel central na reivindicação de políticas mais eficazes, sendo a escuta ativa dessas famílias essencial para que as políticas públicas atendam às demandas reais das pessoas com TEA. A participação social, como apontam esses autores, é um dos pilares para a construção de políticas públicas democráticas e efetivas.

Conforme demonstra Pesqueira (2023), o desafio da inclusão não se restringe à criação de leis, mas à efetivação concreta de políticas públicas que garantam condições reais de trabalho, estrutura física adequada e suporte profissional às escolas. A análise da autora revela que, mesmo diante de um arcabouço legal robusto, a ausência de políticas de acompanhamento e de investimento contínuo compromete o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Assim, a realidade observada em seu estudo reforça a necessidade de ações intersetoriais e de um compromisso ético e político com a inclusão, tal como defendem Sasaki (2004) e Freire (1996).

Portanto, ainda que o Brasil tenha avançado significativamente na construção de um arcabouço legal para a garantia dos direitos das pessoas com TEA, a plena efetivação dessas políticas requer um esforço conjunto entre os entes federativos, instituições, profissionais e sociedade civil. É preciso investir não apenas na criação de leis, mas principalmente em sua implementação com qualidade, responsabilidade e sensibilidade às diversidades que compõem o espectro autista. Assim, o desafio contemporâneo não é apenas normativo, mas operacional: transformar direitos

garantidos em políticas que funcionem na prática e impactem diretamente o desenvolvimento das crianças com TEA.

## 2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA INCLUSIVA

Os desafios apontados por Pesqueira (2023) também se manifestam em diversos contextos educacionais brasileiros, evidenciando que a efetivação da inclusão ainda depende de uma revisão profunda das práticas pedagógicas e da cultura institucional das escolas. Em sua análise de 11 artigos publicados entre 2019 e 2023, a autora destaca que os desafios mais recorrentes no atendimento a alunos com TEA envolvem: inexistência ou insuficiência de Tecnologias Assistivas; falta de diagnósticos atualizados; ausência de formação continuada; pouca comunicação entre sala regular e AEE; carência de materiais pedagógicos adaptados; e barreiras atitudinais ainda muito presentes nas equipes escolares. Esses achados convergem com a literatura nacional e evidenciam que a inclusão depende não apenas de leis, mas de investimento, formação e acompanhamento profissional. A efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras é uma das maiores exigências contemporâneas da educação, ao mesmo tempo em que representa um campo repleto de desafios e de possibilidades. Embora as legislações nacionais e internacionais garantam o direito à inclusão, sua materialização exige muito mais do que normas: requer mudanças profundas na cultura escolar, nos processos pedagógicos e nas relações humanas que se constroem cotidianamente no ambiente educativo.

Entre os principais desafios, destaca-se a formação inicial e continuada dos professores. Muitos profissionais ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao TEA. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão só se realiza quando os educadores compreendem que ensinar a todos significa rever práticas, flexibilizar metodologias e valorizar as diferentes formas de aprender.

Outro entrave está nas condições estruturais das escolas. Faltam recursos pedagógicos acessíveis, espaços adaptados, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem equipadas e profissionais de apoio. Aranha (2001) argumenta que a ausência de infraestrutura adequada revela que a inclusão, muitas vezes, é tratada de forma superficial, sem o suporte necessário para garantir o

direito à aprendizagem com qualidade.

A cultura escolar também representa um obstáculo. Apesar disso, existem possibilidades promissoras. Uma delas é o fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas, em que a inclusão se torna responsabilidade de todos os profissionais da escola. Estratégias como o coensino, o uso de tecnologias assistivas e o trabalho conjunto entre professores do ensino regular e do AEE podem gerar avanços significativos no processo inclusivo (MANTOAN, 2006; ARANHA, 2001).

Estudos recentes, como o de Matos & Araújo (2025), apontam que a ausência de formação continuada e a falta de clareza sobre as atribuições do profissional de apoio provocam lacunas importantes no processo de inclusão. Segundo as autoras, muitos desses profissionais atuam de forma improvisada, sem orientações adequadas, o que prejudica o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas e sobrecarrega a equipe escolar. Esses achados dialogam com a literatura nacional, reforçando que a inclusão só se efetiva quando políticas públicas, infraestrutura e formação docente caminham de forma articulada.

Kishimoto (1998) ressalta que o brincar, por exemplo, é uma ferramenta potente na educação infantil inclusiva. Ao valorizar o lúdico como eixo integrador, é possível desenvolver atividades que favorecem a interação social, a linguagem, a expressão corporal e a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças com e sem deficiência. Além disso, práticas que valorizam o diálogo com a comunidade escolar e com as famílias também têm se mostrado eficazes. A construção de uma cultura de acolhimento, escuta e empatia é fundamental para superar preconceitos e consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Segundo Freire (1996), a escola deve organizar-se como espaço de diálogo, escuta ativa, respeito às diferenças e aprendizagem coletiva, princípios que fundamentam a prática inclusiva.

Em consonância com esses desafios observados na literatura, Santana (2022) identificou que, embora o plano municipal reafirme princípios como participação da comunidade, acessibilidade e atendimento especializado, tais diretrizes não se concretizam plenamente na prática. Segundo o autor, os participantes envolvidos na análise do PME relatam que muitos dos compromissos previstos esbarram na falta de recursos, na ausência de formação adequada e na descontinuidade das ações públicas. Esses achados dialogam com a literatura nacional, ao evidenciar que a distância entre legislação e prática é um dos maiores

obstáculos para a efetividade da inclusão escolar.

Portanto, embora os desafios ainda sejam significativos, as possibilidades são reais e acessíveis quando há compromisso ético, investimento público e formação crítica. É preciso assumir que a inclusão não é um favor, mas um direito; não é exceção, mas um princípio; e não é utopia, mas um caminho concreto de transformação social.

## 2.6 O PAPEL DO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, particularmente aqueles com TEA, exige a atuação de profissionais especializados que garantam condições reais de aprendizagem e participação. As pesquisas analisadas neste estudo evidenciam que a presença de docentes capacitados, profissionais de apoio e equipes multiprofissionais é determinante para que a inclusão aconteça de forma efetiva (PESQUEIRA, 2023; MATOS; ARAÚJO, 2025; SANTANA, 2022; SILVA; SILVA, 2021). Nesse contexto, o acompanhante pedagógico (ou profissional de apoio escolar) exerce uma função fundamental na efetivação da educação inclusiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o sistema educacional deve prever serviços de apoio que assegurem a participação de todos os estudantes nas atividades curriculares. O acompanhante pedagógico é parte dessa estrutura de apoio, oferecendo suporte individualizado e colaborando com a equipe escolar para adaptar conteúdos, estratégias e rotinas de ensino.

De acordo com Mantoan (2006), o acompanhante pedagógico não deve ser visto como um substituto do professor, nem tampouco como um “cuidador” isolado da prática pedagógica. Conforme destaca Mantoan (2006; 2015), o acompanhante pedagógico deve atuar em parceria com o docente, contribuindo com estratégias que favoreçam a autonomia do estudante, evitando reforçar situações de dependência. As pesquisas analisadas também evidenciam que esse profissional desempenha funções essenciais, como mediar interações sociais, apoiar a comunicação, facilitar o acesso aos conteúdos escolares e observar sinais que indiquem necessidades específicas do aluno (MATOS; ARAÚJO, 2025; PESQUEIRA, 2023; SILVA; SILVA, 2021). Além disso, o vínculo afetivo estabelecido

com o estudante é apontado como um elemento importante para a construção do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, favorecendo sua participação e desenvolvimento.

Em minha experiência como acompanhante pedagógica, percebo que o sucesso da inclusão depende, em grande parte, de uma postura ética, empática e reflexiva por parte desse profissional. A prática diária mostra que o conhecimento técnico é importante, mas não suficiente: é necessário cultivar atitudes humanas que favoreçam o acolhimento e a valorização do estudante como sujeito pleno de direitos. Compreender que cada aluno tem um modo único de aprender, se comunicar e se relacionar com o mundo é essencial. Para isso, o acompanhante pedagógico precisa ir além da função de “ajudante” e assumir o papel de mediador de processos — aquele que constrói pontes entre o aluno e o conhecimento, entre o aluno e seus colegas, entre o aluno e a escola como um todo. Trata-se de um trabalho que exige escuta sensível, paciência, criatividade e, sobretudo, compromisso com a autonomia e a dignidade do educando.

Esse olhar individualizado e humanizador dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1996), que afirma que ensinar exige “respeito à autonomia do ser do educando” (p. 67). Assim, a ação do acompanhante não é de controle ou tutela, mas de fomento à participação e ao protagonismo do estudante. Significa estar presente não para fazer por ele, mas para caminhar junto, respeitando seu tempo, suas dificuldades e suas potencialidades. A prática inclusiva exige, portanto, flexibilidade e sensibilidade pedagógica, pois cada situação apresenta novos desafios e pede diferentes estratégias. Um aluno com TEA, por exemplo, pode ter dificuldades na linguagem oral, mas se expressar muito bem por meio do desenho, da escrita ou de tecnologias assistivas. Cabe ao acompanhante observar, identificar essas formas de expressão e trabalhar com a equipe escolar para que sejam valorizadas e potencializadas no planejamento pedagógico.

Além disso, o acompanhante pedagógico precisa desenvolver a habilidade de refletir constantemente sobre sua prática, buscando formação continuada e trocas com outros profissionais. Essa postura reflexiva é o que permite ajustar condutas, aprender com os erros e avançar na construção de um atendimento cada vez mais eficaz e humanizado. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão é um processo que exige mudanças profundas na escola e no modo como ela lida com as diferenças. Nesse cenário, o acompanhante pedagógico tem um papel estratégico: ele atua nos

bastidores e na linha de frente, nos pequenos gestos e nas grandes mediações, sempre com o objetivo de garantir que o aluno não apenas esteja fisicamente presente na escola, mas que participe, aprenda e se desenvolva em sua plenitude. Ainda que existam desafios, como a falta de regulamentação da profissão e de políticas públicas que reconheçam e valorizem o papel do acompanhante pedagógico, é inegável que sua presença tem sido determinante para o avanço da inclusão. O desafio atual é integrar esse profissional de forma mais orgânica ao projeto pedagógico da escola, com reconhecimento, formação e espaço de atuação legítimo.

A pesquisa de Matos & Araújo (2025), realizada em uma escola pública do município de Barreiras–BA, contribui significativamente para essa discussão ao evidenciar que o profissional de apoio exerce um papel central na mediação das aprendizagens e na participação social de estudantes com TEA. As autoras identificaram que, embora esses profissionais estejam presentes no cotidiano escolar, muitos possuem formação insuficiente e acabam assumindo funções que ultrapassam suas atribuições pedagógicas, como cuidados básicos e tarefas que deveriam ser compartilhadas com a equipe docente. Essa realidade demonstra que a falta de preparo institucional e a ausência de uma definição clara do papel do profissional de apoio comprometem o desenvolvimento dos estudantes e geram sobrecarga no ambiente escolar. Os achados reforçam a urgência de políticas específicas que orientem, qualifiquem e valorizem o trabalho desses profissionais dentro das instituições de ensino.

Por fim, é importante destacar que esse profissional não deve atuar de forma isolada. Sua atuação precisa estar integrada ao projeto político-pedagógico da escola, em diálogo constante com os professores, coordenadores e famílias. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva — não apenas no discurso, mas na vivência cotidiana de cada estudante. Conclui-se, portanto, que o acompanhante pedagógico é um agente de transformação dentro da escola inclusiva. Sua ação, quando qualificada e integrada, potencializa aprendizagens, rompe barreiras e reafirma o princípio de que incluir é reconhecer o outro como legítimo no espaço escolar.

## 2.7 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A inclusão torna-se possível quando professores estão verdadeiramente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo Mantoan (2003, p.43):

“Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.” (Mantoan, 2003, p.43)

A partir dessa perspectiva, a formação para a inclusão deve ser contínua, colaborativa e crítica. Isso significa superar ações pontuais de capacitação, compreendendo a formação como um processo permanente, capaz de articular as demandas reais da sala de aula, o contexto institucional e a escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro ponto essencial é que essa formação inclua não apenas conhecimentos técnicos sobre as deficiências ou transtornos, mas também uma compreensão ética, política e pedagógica da diversidade. Além disso, é fundamental reconhecer que muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar em contextos inclusivos. Os dados nacionais reforçam esse cenário. Segundo o Painel de Indicadores da Educação Especial, desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM) por meio da plataforma DIVERSA, com base no Censo Escolar 2022, observa-se que:

- 94,2% dos professores regentes não possuem formação continuada em educação especial (2 181 255 de 2 315 616) (Anexo A)
- Entre os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 44,3% (22 752 de 51 360) têm formação continuada na área — um número que, inclusive, diminuiu desde 2012. (Anexo B)

Esses dados são bastante precisos e revelam lacunas graves como: a maioria dos professores não está recebendo formação específica para trabalhar com a diversidade; a falta de formação compromete a capacidade de atender estudantes com deficiência, incluindo alunos com TEA; há uma queda no preparo até mesmo

entre profissionais dedicados ao AEE.

Em síntese, a formação docente para a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente; Envolver teoria e prática articuladas; Promover a colaboração entre professores, família e rede de apoio; Valorizar a escuta, o diálogo e a diversidade como princípio pedagógico. A formação é, portanto, a ponte entre o ideal da inclusão e sua concretização na realidade escolar. Como lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige compromisso, escuta e acolhimento: é um ato político que carrega em si a possibilidade de transformação social. Nesse sentido, formar professores para a inclusão é também formar sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com uma escola verdadeiramente democrática.

### 3. METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido no contexto da análise das políticas públicas voltadas para crianças com TEA, com foco nas práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, fundamentada na análise de legislações, diretrizes educacionais e produções científicas sobre educação inclusiva e TEA.

Os materiais analisados incluem documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), e o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Além disso, foram consideradas produções científicas de autores que discutem a inclusão escolar de crianças com TEA.

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura e análise de livros, artigos científicos, dissertações, leis, decretos e documentos oficiais relacionados às políticas públicas voltadas para pessoas com TEA. A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases acadêmicas, Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e sites oficiais do MEC e INEP com destaque para o repositório Saber Aberto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde foram utilizados os descritores: “*políticas públicas e TEA*”, resultando em 81 trabalhos relacionados à temática. Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações entre os anos de 2021 e 2025, que abordassem políticas educacionais e o desenvolvimento de crianças com TEA, foram excluídos materiais sem relação direta com o campo educacional. A partir desses resultados, foram selecionadas as produções mais pertinentes, considerando a relevância, atualidade e contribuição teórica de cada estudo para a discussão sobre políticas públicas e inclusão educacional. A seleção dos estudos analisados está sistematizada no Quadro 1 (Apêndice A), localizado nos Apêndices, contendo título, autoria e ano das produções selecionadas.

Por tratar-se de uma pesquisa teórica e documental, que não envolve diretamente participantes humanos, não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa respeitou os princípios éticos da ciência, garantindo integridade, confiabilidade e respeito às produções analisadas. Ainda que não haja coleta de dados pessoais, o estudo manteve o compromisso com a transparência, a veracidade das informações e o uso ético de fontes

científicas.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com ênfase na análise documental e bibliográfica. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam a eficácia das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Além da análise documental e bibliográfica, o estudo incorpora elementos de análise reflexiva da pesquisadora, construídos a partir de sua trajetória profissional como acompanhante pedagógica no contexto da educação inclusiva. Tais reflexões não configuram coleta de dados empíricos, mas atuam como referenciais interpretativos que auxiliam na compreensão crítica das políticas públicas analisadas, sem identificação de sujeitos, instituições ou contextos específicos.

Ressalta-se que a presente pesquisa não é de natureza empírica, pois não envolve entrevistas, questionários, observações diretas ou acompanhamento sistemático de participantes. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo do estudo, que se concentra na análise de políticas públicas e marcos legais, não sendo a investigação empírica compatível com o recorte metodológico adotado. Embora a pesquisadora atue como acompanhante pedagógica, este trabalho não se configura como relato de caso, uma vez que não descreve nem analisa situações individuais específicas, tampouco apresenta acompanhamento sistematizado de um sujeito ou contexto determinado.

Para organizar os materiais selecionados, elaborou-se o Quadro 2 (Apêndice B), localizado nos apêndices, o qual apresenta as principais legislações e documentos oficiais utilizados na análise documental. A análise documental foi empregada para identificar, categorizar e interpretar informações contidas em legislações, políticas públicas e estudos acadêmicos, buscando estabelecer conexões entre o conteúdo normativo e sua efetivação na prática educacional.

Dessa forma, o método adotado favoreceu uma avaliação crítica da implementação das políticas e de seus impactos reais no contexto escolar inclusivo. A coleta de dados ocorreu por meio da análise de documentos primários e secundários.

- Fontes primárias: legislações e políticas públicas vigentes no Brasil, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e o Decreto nº 10.502/2020 (Política Nacional de Educação Especial).

- Fontes secundárias: artigos científicos, livros e produções acadêmicas de autores que discutem a educação inclusiva e o atendimento a pessoas com deficiência, como Mantoan (2003), Sasaki (2010), Aranha (2004) e Freire (1996).

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que orientaram a análise, tais como: legislação inclusiva, formação docente, infraestrutura escolar, práticas pedagógicas inclusivas e papel do acompanhante pedagógico. Essa categorização possibilitou a sistematização das informações e a identificação de tendências, avanços e lacunas nas políticas públicas voltadas à inclusão.

Para o tratamento dos dados, aplicou-se o método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), dividido em três etapas:

1. Pré-análise: leitura integral das fontes selecionadas e identificação dos trechos mais relevantes para os objetivos da pesquisa;
2. Exploração do material: codificação e agrupamento das informações de acordo com as categorias temáticas;
3. Interpretação: análise crítica dos resultados, relacionando os achados documentais com o referencial teórico, de modo a evidenciar avanços, desafios e lacunas na efetivação das políticas públicas para crianças com TEA.

A interpretação foi feita pela própria pesquisadora, sob orientação do professor orientador, garantindo a coerência e a validade das categorias definidas. Durante o processo de escrita, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (Chat Gpt) exclusivamente para revisão linguística, sem interferência na análise ou interpretação dos dados. A autoria e análise crítica são integralmente da pesquisadora. Essa metodologia permitiu uma compreensão crítica sobre a efetividade das políticas públicas voltadas às crianças com TEA, revelando avanços, desafios e caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão educacional no Brasil. Por não envolver participantes humanos nem coleta de dados pessoais, esta pesquisa não necessitou de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo respeitados os princípios éticos da pesquisa científica.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma análise dos dados documentais e estatísticos sobre a inclusão de alunos com TEA no Brasil, relacionando-os ao referencial teórico e discutindo seus efeitos nas práticas educacionais e na gestão escolar. O Censo Escolar 2024 reforça esse crescimento, passando de 636.202 para 918.877 alunos, esses números demonstram avanços no acesso, mas não necessariamente uma inclusão com qualidade (Anexo C). O aumento das matrículas pode refletir o cumprimento de exigências legais, e não necessariamente uma transformação das práticas pedagógicas. Isso evidencia que a inclusão ainda se dá de forma quantitativa, e não qualitativa, reforçando a necessidade de políticas públicas que acompanhem o aluno além do ato da matrícula, garantindo acompanhamento pedagógico, apoio emocional e recursos adequados para sua permanência e aprendizagem.

Os resultados desta análise convergem com os achados de Silva & Silva (2021), que apontam que a efetivação da inclusão depende diretamente da compreensão docente sobre o TEA e da capacidade de adaptar conteúdos, metodologias e interações. Assim como nesta pesquisa, as autoras destacam que a inclusão falha quando se limita ao acesso físico, sem transformação das práticas pedagógicas.

No contexto educacional, a experiência profissional da pesquisadora aponta que a inclusão escolar de estudantes com TEA ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à ausência de diretrizes claras e à insuficiência de recursos pedagógicos adequados.

Esses dados evidenciam os efeitos das políticas públicas como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabeleceram direitos fundamentais à educação inclusiva. Porém, é necessário refletir se o aumento no número de matrículas corresponde, de fato, a uma inclusão que respeita as singularidades dos alunos com TEA. Afinal, como aponta Mantoan (2006), inclusão não é apenas estar presente fisicamente na escola, mas ter acesso a uma aprendizagem significativa. Os achados deste estudo dialogam com a pesquisa de Pesqueira (2023), que, ao analisar produções recentes sobre o AEE, constatou que a distância entre o que as políticas públicas propõem e o que ocorre nas escolas é um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão. Assim

como verificado nesta análise documental, a autora evidencia que as políticas são robustas no papel, mas ainda carecem de condições materiais, estruturais e humanas para se concretizar no cotidiano escolar.

Mantoan (2006) ressalta que a matrícula, por si só, não garante aprendizagem significativa, sendo necessário assegurar suporte pedagógico adequado para que o processo inclusivo seja efetivo. Esses números chamam atenção para uma inclusão que ainda se mostra frágil e insuficiente. Se o AEE é uma estratégia essencial prevista em políticas públicas para garantir o direito à aprendizagem, sua ausência em grande parte das escolas evidencia que o país ainda não assegura as condições mínimas para uma educação inclusiva. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*, as salas adaptadas para mobilidade cresceram de 19% para 51%, e a acessibilidade nas dependências das escolas atingiu 76% (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSPER, 2024) ( Anexo D), a inclusão real precisa de articulação entre educação, saúde e assistência social, e esta articulação, infelizmente, ainda é incipiente no cenário brasileiro. Não basta adaptar estruturas físicas, é imprescindível que as práticas pedagógicas e o apoio intersetorial acompanhem tais avanços.

Outro desafio está na formação docente, Segundo a pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana (2019), 67% dos entrevistados afirmaram que os professores “não têm formação para ensinar crianças com deficiência” (Anexo E), por isso, Freire (1996) reforça que a formação docente precisa ser ética, crítica e orientada à valorização da diversidade. A falta de capacitação adequada limita a capacidade das escolas de implementar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. É inegável que o professor ocupa uma posição central na inclusão, e a ausência de formação adequada contribui para práticas excludentes, ainda que involuntárias. A formação docente inicial ainda é insuficiente para lidar com a complexidade do TEA, pois muitas licenciaturas abordam superficialmente a educação inclusiva. Por isso, programas de formação continuada tornam-se imprescindíveis para atualizar as práticas pedagógicas. Mantoan (2006) destaca que o professor precisa compreender o aluno como sujeito de direitos e adaptar as estratégias conforme as necessidades apresentadas. Além disso, políticas públicas que incentivem parcerias entre universidades e redes de ensino podem contribuir para reduzir o hiato entre teoria e prática, garantindo uma formação mais humanizada e efetiva.

A Lei Brasileira de Inclusão prevê a figura do acompanhante pedagógico (Lei nº 13.146/2015), porém a ausência de regulamentação e de formação específica compromete sua atuação eficaz, como também aponta Aranha (2004). O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, trouxe novas diretrizes sobre o atendimento educacional especializado e a formação dos profissionais de apoio. O texto reforça a importância de garantir suporte contínuo às pessoas com deficiência e TEA, estabelecendo que o Estado deve assegurar acompanhamento qualificado em todas as etapas da vida educacional. Essa atualização normativa representa um avanço significativo, pois reconhece o acompanhante pedagógico como figura essencial no processo de inclusão, além de enfatizar a necessidade de articulação entre educação, saúde e assistência social para o pleno desenvolvimento do estudante.

Esses achados também são confirmados no estudo de Matos & Araújo (2025), que demonstram que a presença do profissional de apoio, embora assegurada por legislação recente, ainda é marcada por dificuldades como formação insuficiente, falta de acompanhamento institucional e ausência de diretrizes claras. O estudo evidencia que a existência da legislação não basta: é necessário investimento contínuo, orientação pedagógica e condições adequadas de trabalho para que a inclusão ocorra de forma plena.

Apesar da existência de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e da Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), a investigação de Matos & Araújo (2025) evidencia que a lacuna entre normatização e prática persiste, sobretudo em relação à capacitação e ao suporte técnico do profissional de apoio. Tal lacuna compromete a concretização dos direitos garantidos pela legislação no âmbito escolar. Embora os dados oficiais não indiquem recusa explícita de matrícula — pois a legislação proíbe essa prática — o que se observa são barreiras implícitas que dificultam a inclusão plena, como falta de preparo docente, ausência de recursos pedagógicos e infraestrutura precária. Iniciativas como as do Instituto Rodrigo Mendes, que sistematiza dados e oferece formação especializada, e a plataforma DIVERSA, que disponibiliza materiais e diretrizes, têm contribuído para apoiar escolas e profissionais no processo de inclusão. Essas ações mostram que é possível avançar quando há investimento direcionado e compromisso institucional com a diversidade. É fundamental que experiências como essas sejam ampliadas e sirvam de inspiração para políticas públicas mais abrangentes.

Os resultados desta análise documental convergem com o estudo de Santana

(2022), que conclui que políticas públicas bem estruturadas nem sempre resultam em práticas inclusivas efetivas. Ao examinar o Plano Municipal de Educação de Caetité, o autor verificou que, embora o documento apresente metas alinhadas às diretrizes nacionais, sua implementação é limitada por lacunas normativas, pouca clareza operacional e fragilidade dos mecanismos de acompanhamento. Assim como identificado neste estudo, Santana (2022) ressalta que a simples existência de leis e políticas não garante inclusão; é preciso investir em formação, gestão articulada e acompanhamento contínuo das ações.

Embora o Brasil tenha avançado em termos de legislação e aumento no número de matrículas, persistem lacunas significativas na formação docente, na infraestrutura escolar, na implementação de políticas intersetoriais e no reconhecimento profissional do acompanhante pedagógico. Diante do exposto, observa-se que o Brasil avança em políticas e legislações inclusivas, mas ainda caminha lentamente para efetivar uma inclusão plena. Os dados analisados revelam que o desafio não é apenas ampliar o acesso, mas garantir que as práticas pedagógicas sejam realmente transformadoras. A efetividade das políticas públicas depende de uma gestão comprometida, de professores capacitados e de políticas intersetoriais permanentes. Somente a partir dessa integração será possível assegurar o desenvolvimento integral das crianças com TEA e consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva. Para que a inclusão de fato ocorra, é necessário transformar as normas legais em ações concretas, com investimento contínuo, fiscalização rigorosa e mobilização social, essas questões serão aprofundadas nas considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar criticamente as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão escolar de crianças com TEA, buscando compreender os avanços, os desafios e as lacunas existentes entre a legislação e sua aplicação prática, conforme evidenciado nas pesquisas analisadas. A partir da análise documental e da fundamentação teórica, constatou-se que, apesar dos marcos legais significativos, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), ainda há uma considerável distância entre o que está estabelecido em lei e o que efetivamente se concretiza nas escolas brasileiras. Essa constatação decorre dos estudos analisados ao longo deste trabalho, os quais evidenciam que os avanços normativos não têm sido plenamente acompanhados por práticas pedagógicas e institucionais que garantam a inclusão efetiva.

Os principais desafios identificados envolvem a formação inadequada dos profissionais da educação, a insuficiência de recursos pedagógicos e estruturais, a falta de planejamento intersetorial e o desconhecimento, por parte das famílias e da própria comunidade escolar, sobre os direitos das crianças com TEA. Além disso, foi evidenciado que a simples matrícula de alunos com TEA em escolas regulares não garante uma inclusão efetiva, sendo necessário investir em práticas pedagógicas adaptadas, apoio profissional e na construção de uma cultura escolar verdadeiramente acolhedora.

Pesqueira (2023), evidencia que a inclusão escolar de crianças com TEA só se efetiva quando políticas públicas, formação docente, recursos pedagógicos e participação da família caminham juntos. A autora demonstrou que, sem esse alinhamento, o AEE e a sala regular operam de forma isolada, o que compromete o desenvolvimento dos estudantes e limita a efetividade da inclusão prevista em lei.

Apesar desses entraves, a análise também apontou caminhos possíveis e transformadores, como o fortalecimento do papel do acompanhante pedagógico, a valorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o investimento em formação docente continuada e o estímulo ao diálogo entre escola, família e sociedade. Autores como Mantoan (2015), Freire (1996) e Sassaki (2004) reforçam que a inclusão não deve ser um ato isolado ou pontual, mas um compromisso coletivo com a dignidade e o direito de todas as crianças à educação de qualidade.

Da mesma forma, Matos & Araújo (2025) apontam que a atuação do profissional de apoio só ganha efetividade quando há formação adequada, acompanhamento pedagógico e reconhecimento institucional. Na ausência dessas condições, as políticas públicas não alcançam sua finalidade e a inclusão permanece limitada.

Além dessas legislações, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa um avanço normativo recente, ainda em fase inicial de implementação, reforçando o compromisso do Estado com a formação e a valorização dos profissionais que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, especialmente aqueles com TEA. Por ser uma normativa recente, ainda não há pesquisas consolidadas sobre seus impactos práticos, o que reforça a necessidade de futuras investigações. O documento enfatiza a importância do acompanhamento pedagógico especializado e da oferta de suporte técnico contínuo, reafirmando a necessidade de integração entre educação, saúde e assistência social para garantir o desenvolvimento global dos estudantes. Essa atualização normativa evidencia que a efetivação da inclusão não depende apenas de leis, mas de uma política pública dinâmica, articulada e permanentemente avaliada.

Alinhando-se ao estudo de Santana (2022), reafirma-se que as políticas públicas representam avanços importantes, porém ainda insuficientes quando não acompanhadas de mecanismos de monitoramento, recursos adequados e participação efetiva da comunidade. A inclusão de crianças com TEA depende não apenas da formulação de políticas, mas da capacidade de implementá-las no cotidiano escolar de forma coerente, contínua e articulada.

Em diálogo com a pesquisa de Jaime de Jesus Santana (2022), reforça-se que a efetividade das políticas públicas depende diretamente da capacidade de implementá-las no cotidiano escolar. O autor, ao analisar o município de Caetité, identificou que, embora haja diretrizes claras nos documentos oficiais e metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação, a execução ainda é marcada por fragilidades estruturais, ausência de monitoramento contínuo e ações isoladas que impedem a consolidação de uma inclusão plena. Assim como apontado nesta pesquisa, Jaime evidencia que as políticas públicas avançam no plano legal, mas não se traduzem integralmente em práticas pedagógicas e institucionais que garantam o direito à aprendizagem das crianças com TEA.

Assim, conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva para crianças com TEA exige mais do que legislações bem-intencionadas. É necessário

que o Estado, por meio de políticas públicas intersetoriais e eficazes, garanta condições reais para que a escola se transforme em um espaço de aprendizagem, respeito e desenvolvimento humano. Para alcançar esse objetivo, recomenda-se:

- Investir na formação inicial e continuada de professores, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias específicas para o atendimento de alunos com TEA;
- Regulamentar e valorizar o papel do acompanhante pedagógico, assegurando reconhecimento legal, capacitação e condições adequadas de trabalho;
- Criação de protocolos obrigatórios para a troca de informações entre os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas, garantindo que o Plano Educacional Individualizado (PEI) esteja alinhado com o acompanhamento clínico.
- Promover ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social, visando oferecer um atendimento integral às crianças com TEA e suas famílias;
- Realizar campanhas de sensibilização e formação para a comunidade escolar e sociedade civil, com o intuito de combater o preconceito e promover uma cultura de respeito à diversidade.
- Destinação de recursos específicos e fiscalizáveis para a expansão e qualificação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), assegurando que o AEE seja uma realidade em todas as unidades escolares, conforme os dados do Censo Escolar 2024.

Além disso, ressalta-se que este estudo teve como limitação o foco documental e teórico, sem aplicação empírica em campo. Pesquisas futuras poderão investigar como as escolas estão implementando o Decreto nº 12.686/2025, analisando a percepção de gestores, professores e acompanhantes pedagógicos sobre suas práticas e desafios. Essa continuidade é essencial para compreender o impacto real das políticas públicas na vida das crianças com TEA.

Que estas reflexões possam contribuir para práticas e políticas mais inclusivas, fortalecendo o compromisso ético com a diversidade e com o direito à educação de qualidade para todos. Como demonstrado, a inclusão eficaz demanda não apenas leis, mas investimento em formação, infraestrutura e participação social. Este estudo abre caminho para novas discussões que avaliem o impacto das ações

governamentais em contextos reais de aprendizagem. Que este trabalho possa inspirar profissionais da educação, gestores e pesquisadores a continuarem na luta por uma educação que verdadeiramente inclua, acolha e valorize todas as formas de ser e aprender.

## APÊNDICES

Apêndice A - Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados e analisados

<b>Título do artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>
O papel dos profissionais de apoio na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atuação, contribuições e desafios	Michelly Walla da Silva Araújo e Gabriela Souza de Matos	2025
Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)	Janete Santana Pesqueira	2023
Alunos com transtorno do espectro autista em escolas comuns: conhecer para incluir	Dileane Oliveira Silva e Rayanne de Souza Silva	2021
Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetité - BA	Jaime de Jesus Santana	2022

Fonte: Elaboração pela autora, 2025.

Apêndice B - Quadro 2 - Principais legislações utilizadas no estudo

<b>Documento / Legislação</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição / Contribuição para o Estudo</b>
Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana)	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; garante direitos básicos e reforça a inclusão escolar.
Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI)	2015	Regulamenta os direitos da pessoa com deficiência; assegura educação inclusiva em todos os níveis e proíbe a recusa de matrícula.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Orienta a organização do Atendimento Educacional Especializado e a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns.
Decreto nº 10.502	2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial, trazendo diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE).
Decreto nº 12.686	2025	Atualiza normas da educação especial; reforça a formação e a atuação de profissionais de apoio e acompanhantes pedagógicos.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Define competências essenciais e orienta práticas pedagógicas inclusivas em toda a educação básica.
Declaração de Salamanca	1994	Documento internacional que fundamenta os princípios da educação inclusiva, influenciando

		políticas no Brasil.
Anuário Brasileiro da Educação Básica	2024	Fonte estatística sobre acessibilidade, infraestrutura e matrícula de estudantes público-alvo da educação especial.
Censo Escolar da Educação Básica – INEP	2024	Dados oficiais sobre matrículas, infraestrutura e oferta do AEE, utilizados na análise documental.
Pesquisa Datafolha – Instituto Alana	2019	Estudo nacional que evidencia a percepção da população sobre a falta de formação docente para inclusão.
Relatórios e diretrizes do Instituto Rodrigo Mendes / Plataforma Diversa	2022	Referências para análise de práticas inclusivas e formação de profissionais de apoio.

Fonte: Elaboração pela autora, 2025.

## ANEXOS

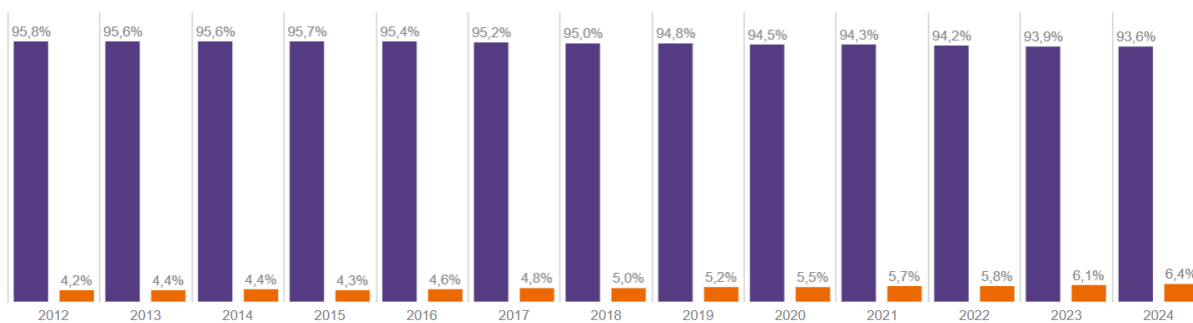
### Anexo A

Professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial

Série histórica ⓘ

(Tudo)

■ Sem formação    ■ Com formação



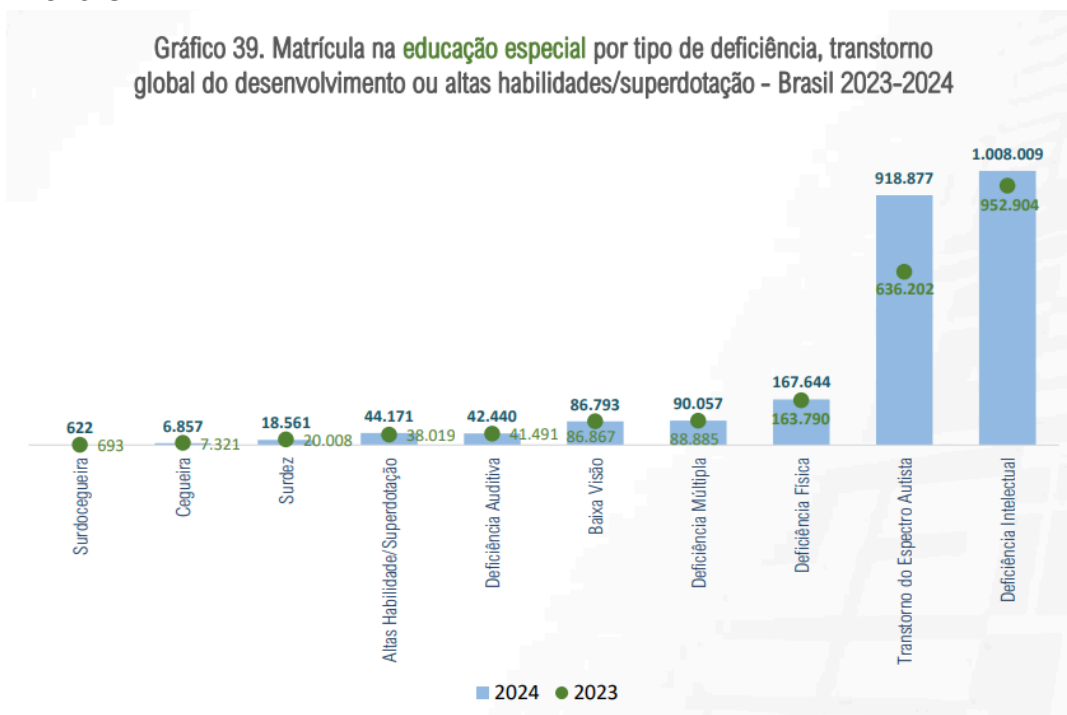
Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial do Diversa  
Acesso em: <https://diversa.org.br/indicadores/>

### Anexo B



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial do Diversa  
Acesso em: <https://diversa.org.br/indicadores/>

## Anexo C

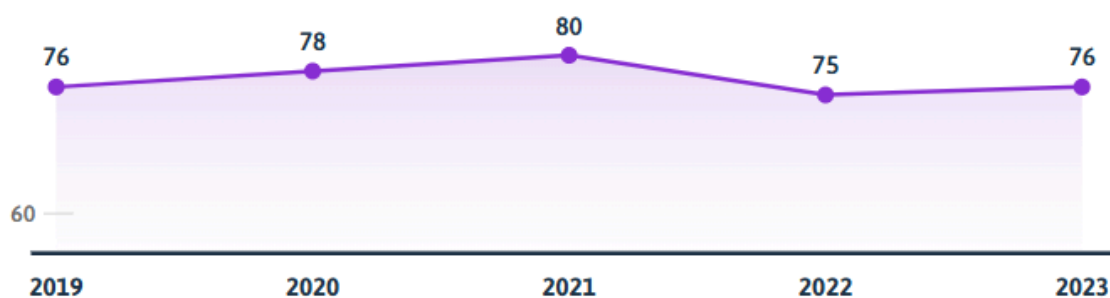


Fonte: Censo Escolar 2024 (p. 41)

Acesso em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2024/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf)

## Anexo D

**Infraestrutura básica**  
**Escolas da rede pública com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida - Brasil (em %)**



Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.

Elaboração: Todos Pela Educação.

Acesso em:

[https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/capitulo-11-educacao-inclusiva.html?utm\\_source=](https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/capitulo-11-educacao-inclusiva.html?utm_source=)

## Anexo E



Fonte: Instituto Alana 2019

Acesso em:

[https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha\\_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf)

## REFERÊNCIAS

- ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva: resultados da pesquisa Datafolha**. 2019. Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha\\_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf). Acesso em: 8 nov. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)**. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da educação especial e a perspectiva da inclusão escolar**. *Revista Educar*, n. 17, p. 109-125, 2001.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ARNOLDO JUNIOR, H. **Adequações curriculares para alunos com autismo: o que é? Como fazer?** *Revista Insignare Scientia*, v. 4, n. 2, p. 122-134, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12079>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- AS IDEIAS importam para a equidade na educação**. Diversa, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/as-ideias-importam-para-a-equidade-na-educacao/>. Acesso em: 04 maio. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 43-56, 26 mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33350>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde**. Transtorno do Espectro Autista precisa de mais visibilidade, afirmam conselheiros de saúde. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/transtorno-do-espectro-autista-precisa-de-mais-visibilidade-afirmam-conselheiros-de-saude>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo Escolar 2024: apresentação coletiva. Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2024/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.
- 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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em:  
6 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em:  
17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em:  
<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CASTRO, Maria Tereza. **Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs**. Agência de Notícias CEUB, Brasília, [s. d.]. Disponível em:  
<https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 16 maio. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2016. Disponível em:  
<https://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

**CRESCEM matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. INEP, Brasília, [s. d.]. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matrículas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 17 maio. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2025.

E-DOCENTE. **Educação Especial: desafios e caminhos para a inclusão na escola pública**. E-docente, [s. l.], [s. d.]. Disponível em:  
<https://www.edocente.com.br/blog-saber-na-bett-brasil-2025-educacao-especial/>. Acesso em: 10 abril. 2025.

**EDUCAÇÃO inclusiva e de qualidade no Brasil**. UNESCO, Brasília, 23 fev. 2023. Disponível em:  
<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/expertise/education-quality-brazil>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENOTYPING. **Autismo: transtorno afeta cerca de 1% da população mundial**. Genotyping, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://genotyping.com.br/autismo-transtorno-afeta-cerca-de-1-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Marta (Coord.). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

GOMES, P. V.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: desafios e perspectivas**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e212896, 2019. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v39n120a12.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://lucienecavalcante.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Inclusao-escolar-pontos-e-contrapontos-MANTOAN-M.-T.-Egler-PRIETO-R.-Gavioli-ARANTES-V.-Amorim-Org..pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MATOS, Gabriela Souza de; ARAÚJO. Michelly Walla da Silva. **O papel dos profissionais de apoio na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): atuação, contribuições e desafios**. Orientadora: Carla Cassiana. 2025. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, Barreiras, BA, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da ONU sobre a inclusão de pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/reports/annualreport2015.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

**OFERTA de AEE nas escolas cresce lentamente, aponta Censo Escolar 2024.**

Diversa, [s. l.], [s. d.]. Disponível em:

<https://diversa.org.br/noticias/oferta-de-ae-e-nas-escolas-cresce-lentamente-aponta-censo-escolar-2024/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PESQUEIRA, Janete Santana. **Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Orientadora: Kalline Flávia Silva de Lira. 2023. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2023.

**PESQUISA Datafolha encomendada pelo Instituto Alana.** Instituto Alana, São

Paulo, [s. d.]. Disponível em:

[https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha\\_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf). Acesso em: 07 abr. 2025.

SANTANA, Jaime de Jesus. **Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas aceções no município de Caetité - BA**. Orientadora: Marinalva Nunes Fernandes. 2022. 146f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade). Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Caetité, BA, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, p. 10-15, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Dileane Oliveira. SILVA, Rayanne de Souza. **Alunos com transtorno do espectro autista em escolas comuns: conhecer para incluir**. Orientadora: Sílvia Lucia Lopes Benevides. 2021. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2021.

**UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 06 mar. 2025.

**VEJA. Educação inclusiva avança no país.** *Veja*, São Paulo, [s. d.]. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/educacao-inclusiva-avanca-no-pais/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VIVER Consciente. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Viver Consciente, [s. l.], [s. d.]. Disponível em:

[http://www.viverconsciente.com.br/exibe\\_artigo.asp?codigo=75&codigo\\_categoria=13](http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13). Acesso em: 14 fev. 2025.