

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS LEGAIS

ACCESS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH ASD IN BASIC EDUCATION: LEGAL CHALLENGES

Valdene Carvalho Peixoto da Silva* e Daniela Soares Leite**

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a efetividade das legislações brasileiras que asseguram o direito à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando sua aplicação prática no acesso, na permanência e na aprendizagem significativa na educação básica. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, a pesquisa adota a análise de conteúdo temática, com base em Bardin (2016), para examinar documentos legais e produções acadêmicas recentes. As categorias analíticas – acesso à educação, permanência escolar, direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente, adaptação curricular e responsabilidade do Estado – orientaram a leitura crítica. Os resultados indicam progressos normativos importantes, como a consideração do TEA como uma deficiência e a expansão do direito ao AEE. No entanto, eles também destacam que ainda existem limitações na aplicação de políticas inclusivas, principalmente no que diz respeito à capacitação de docentes, infraestrutura das escolas, definição das funções dos profissionais de apoio e colaboração entre setores. O estudo conclui que, embora a estrutura legal seja robusta, há uma desconexão entre as prerrogativas legais e a realidade escolar. Isso destaca a importância de investimentos, formação contínua e reestruturação das práticas pedagógicas para garantir a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas.

* Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora na Prefeitura Municipal de Parauapebas, Pará, Brasil. E-mail: valdene_carvalho@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3843-951X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0365508052182407>.

** Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: danielaleite@uepa.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3412-1375>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4352327596733807>.

ABSTRACT

This study presents the results of a study aimed to analyze the effectiveness of Brazilian legislation that guarantees the right to education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering its practical application in access, retention, and meaningful learning in basic education. Based on a qualitative, documentary, and bibliographic approach, the research uses thematic content analysis, based on Bardin (2016), to examine legal documents and recent academic productions. The analytical categories – access to education, school retention, the right to Specialized Educational Assistance (SEA), teacher training, curricular adaptation and state responsibility – guided the critical reading. The results indicate important normative progress, such as the recognition of ASD as a disability and the expansion of the right to SEA. However, they also highlight that limitations remain in the implementation of inclusive policies, particularly with regard to teacher training, school infrastructure, the definition of support staff roles, and cross-sector collaboration. The study concludes that, although the legal framework is robust, there is a disconnect between legal prerogatives and the school reality. This highlights the importance of investment, ongoing training, and restructuring pedagogical practices to ensure inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Specialized Educational Services. Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio constitucional e político-pedagógico, fundamenta-se na valorização da diversidade humana e na garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes. Esse paradigma rompe com as práticas excludentes que, historicamente, caracterizaram o sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito universal, reforçando a responsabilidade do Estado e da família na superação de barreiras de acesso, participação e aprendizagem (Brasil, 1988).

Ao longo das últimas décadas, marcos normativos importantes consolidaram esse direito, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/2015) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Esses instrumentos asseguram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adaptação curricular e a presença de profissionais de apoio, reafirmando o compromisso legal com uma escola pública democrática e inclusiva (Brasil, 2015).

No entanto, a realidade escolar ainda expõe contradições entre os avanços legais e a sua efetiva implementação. Práticas excludentes persistem, manifestadas pela falta de capacitação docente, insuficiência de recursos pedagógicos, rigidez curricular e reprodução de modelos

pedagógicos descontextualizados. O Censo Escolar de 2023 destaca que muitas escolas públicas ainda carecem de infraestrutura acessível e de serviços de apoio adequados, evidenciando uma lacuna preocupante entre a legislação e a prática (Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023).

O cenário se agrava quando se considera a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença em classes comuns tem ampliado os debates sobre formação docente, adequação curricular e práticas pedagógicas inclusivas. O TEA, caracterizado por dificuldades na comunicação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2014), demanda abordagens diferenciadas que respeitem as especificidades de cada estudante. A promulgação da Lei Berenice Piana, em 2012, representou um marco ao garantir o direito desses alunos ao AEE, à matrícula em escolas regulares e ao acompanhamento por profissionais de apoio, quando necessário (Brasil, 2012).

Ainda assim, estudos como os de Rodrigues e Filard (2024) revelam que a evasão escolar, a exclusão velada e a precariedade no acompanhamento pedagógico de alunos com TEA permanecem como desafios concretos. Fatores como a ausência de formação docente continuada e específica, o desconhecimento da legislação por parte dos gestores escolares e a fragmentação das políticas intersetoriais entre educação, saúde e assistência social comprometem a efetividade da inclusão (Agrellos, 2021; Prause, 2020).

A superação dessas barreiras demanda mais do que dispositivos legais. Exige investimentos em formação docente continuada, melhoria da infraestrutura escolar, produção de materiais pedagógicos acessíveis e a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Como destaca Mantoan (2011), a inclusão escolar não se resume ao ato de matricular, mas concretiza-se no cotidiano pedagógico, com participação efetiva e aprendizagem significativa.

Práticas como o Plano Educacional Individualizado (PEI), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e as adaptações curriculares são reconhecidas como estratégias fundamentais para atender às necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Entretanto, sua aplicação ainda é insuficiente e, muitas vezes, depende da iniciativa individual de educadores, o que evidencia a fragilidade das políticas públicas de formação (Bassi, 2022; Bezerra *et al.*, 2025).

Além disso, a literatura destaca a importância de uma análise crítica da legislação vigente para que se compreendam as lacunas entre o discurso normativo e a realidade escolar.

Estudos como os de Agrellos (2021) e de Silva *et al.* (2025) reforçam a necessidade de avaliar de forma sistemática a coerência, a abrangência e a aplicabilidade das políticas educacionais direcionadas ao público com TEA.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a efetividade das legislações brasileiras que asseguram o direito à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando sua aplicação prática no acesso, na permanência e na aprendizagem significativa na educação básica. A partir de uma abordagem qualitativa, documental e interpretativa, espera-se oferecer uma leitura crítica que contribua para o fortalecimento de políticas públicas educacionais mais inclusivas, socialmente justas e condizentes com os princípios constitucionais de equidade e dignidade humana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema amplamente debatido nas últimas décadas, impulsionado pela crescente compreensão da neurodiversidade e dos direitos educacionais. O objetivo principal de pesquisas na área é analisar as dificuldades enfrentadas no contexto escolar e propor estratégias para uma educação mais acessível e equitativa, que garanta o pleno desenvolvimento desses estudantes. Conclui-se que, para uma inclusão real, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores e sociedade. A relevância também reside em aprimorar políticas e práticas educacionais, reforçando a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, considerando o impacto emocional e social da inclusão (Silva *et al.*, 2025).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, a linguagem e a busca por regularidade. Seus sintomas geralmente se manifestam antes dos três anos de idade e se prolongam por toda a vida. Por ser um espectro, os indivíduos apresentam um quadro de sintomas heterogêneos e variáveis, com limitações em diversas áreas do desenvolvimento psíquico e social. Embora as causas ainda não sejam totalmente claras, estudos apontam para fatores genéticos ou neurobiológicos (Mello; Barbosa, 2023). Pesquisas recentes sugerem conexões com fatores ambientais, como pesticidas, ou mesmo questões maternas, como falta de vitaminas ou peso excessivo. A educação de pessoas com TEA deve ir além do diagnóstico, focando em suas especificidades e promovendo seu desenvolvimento (Prause, 2020).

O Brasil possui um vasto conjunto de leis e políticas públicas que visam garantir os direitos dos indivíduos com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Madureira *et al.*, 2022). A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos, com atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), define a Educação Especial e garante o atendimento a estudantes com TEA e outras necessidades. A LDB estabelece a necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses alunos, bem como a capacitação de professores para sua integração em classes comuns.

Apesar dos avanços legislativos em prol dos indivíduos com TEA no Brasil, a implementação dessas normas ainda enfrenta desafios, como a burocracia excessiva e a falta de informações claras sobre direitos e serviços disponíveis (Ramos; Silva, 2024). A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 foi um marco para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência (PcD), que até então eram marginalizadas (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022). Contudo, os parâmetros legais, por mais importantes que sejam, não são suficientes por si só para a concretização da inclusão, sendo necessária a desconstrução de crenças e a superação do preconceito (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022).

As principais barreiras para a inclusão efetiva de estudantes com TEA englobam a carência de formação específica dos docentes, a insuficiência de recursos adaptados e a resistência à implementação de metodologias inclusivas (Silva *et al.*, 2025). Muitos professores se sentem despreparados para lidar com as particularidades do TEA, o que impacta negativamente na qualidade do ensino (Melo; Souza, 2024). Há debates sobre a melhor abordagem educacional, com defensores da inclusão plena e outros que destacam a necessidade de serviços especializados (Silva *et al.*, 2025).

A atuação do Profissional de Apoio Pedagógico (PAP) é descrita como fundamental para a inclusão de alunos com deficiência (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022). O PAP pode ser um mediador em questões de higiene, alimentação, locomoção, além de auxiliar em atividades pedagógicas (Prause, 2020). O Estatuto da Pessoa com Deficiência define o profissional de apoio escolar como aquele que exerce atividades de suporte ao estudante, excluindo procedimentos de profissões legalmente estabelecidas. Contudo, a formação e o preparo voltados para a atuação desse profissional ainda são pouco difundidos, e há lacunas claras na legislação que define suas funções (Agrellos, 2021).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo TEA (Bassi, 2022). Sua implementação e a organização da intervenção pedagógica pressupõem uma avaliação pedagógica prévia para identificar as necessidades educacionais específicas do aluno (Bassi, 2022). De acordo com o Parecer nº 50 de 2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), essa análise é de cunho estritamente educacional, não se baseando em laudos ou prescrições médicas para tal finalidade, mas sim no perfil do estudante (Brasil, 2023). O PEI é o norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno, contribuindo para uma prática pedagógica que se adapta às particularidades de cada criança (Bassi, 2022).

Entre as abordagens mais eficazes para o ensino de crianças com TEA está o uso de recursos visuais e estruturados, pois esses alunos tendem a responder melhor a estímulos visuais do que a instruções verbais extensas (Silva *et al.*, 2025). O uso de agendas visuais, pictogramas, quadros de rotina e sinalizações claras no ambiente escolar facilita a compreensão das tarefas e promove maior autonomia. Materiais adaptados, como textos com imagens e vídeos interativos, tornam o conteúdo mais acessível e estimulante (Silva *et al.*, 2025). A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) consiste em um conjunto de estratégias e ferramentas que facilitam a expressão e a compreensão da linguagem, contribuindo para a autonomia e o progresso acadêmico e social dos estudantes (Bezerra *et al.*, 2025).

A inclusão efetiva demanda aprimoramento constante dos educadores, ajustes nos currículos, aplicação de métodos de comunicação alternativa e a oferta de apoio especializado (Silva *et al.*, 2025). Atividades lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento psicomotor, promovendo a convivência e a interação (Coelho *et al.*, 2024). Os planos de ensino e aprendizagem devem focar na abordagem crítica dos conteúdos, estabelecendo sentidos e significados condizentes com as necessidades e singularidades de cada aluno (Prause, 2020).

Assim, estabelecer um projeto integrado para a inclusão educacional, que consiga conectar os diversos contextos e indivíduos envolvidos, superando abordagens limitadas e fragmentadas, ainda é desafiador (Souza; Sommerfeld-Ostetto; Pietra, 2021). A interdisciplinaridade, vista como uma atitude, constitui o conhecimento através das ações da prática, do envolvimento e da partilha de saberes dos participantes (Mello; Barbosa, 2023). A parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com TEA e para a continuidade das práticas pedagógicas em casa (Silva *et al.*, 2025). Além disso, a articulação entre o ensino comum e a Educação Especial é necessária para um contexto escolar inclusivo (Bassi, 2022).

A formação continuada é cada vez mais valorizada, especialmente quando integrada ao trabalho cotidiano, de maneira contínua (Prause, 2020). A superação do medo e da insegurança dos docentes depende dessa formação, o que sublinha a necessidade de a escola, em articulação com o sistema de ensino, promover educação continuada, conforme indicação do Parecer nº 50/2023 do CNE (Brasil, 2023).

A parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento dos alunos com TEA (Silva *et al.*, 2025). A comunicação e a troca de saberes entre familiares, educadores e terapeutas formam uma rede de apoio essencial ao estudante com TEA (Souza; Sommerfeld-Ostetto; Pietra, 2021). Para que o profissional de apoio pedagógico possa organizar o ensino com qualidade, é importante que ele tenha acesso aos conteúdos com antecedência para planejar sua intervenção em conjunto com o professor regente (Prause, 2020).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza documental, bibliográfica e descritiva. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender, em profundidade, os significados sociais, educacionais e legais associados ao processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica pública brasileira. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa é recomendada quando o objetivo é interpretar fenômenos complexos e socialmente construídos, o que justifica sua adoção neste estudo voltado à análise crítica das legislações educacionais.

No que tange à classificação metodológica, a pesquisa assume caráter documental por se apoiar na análise de fontes oficiais, como leis, decretos, pareceres e resoluções que regulamentam o direito à educação para estudantes com TEA. Esses documentos, ao serem interpretados à luz do contexto educacional, permitem a identificação de avanços, lacunas e desafios práticos na efetivação das políticas inclusivas.

Além disso, a pesquisa apresenta também natureza bibliográfica, uma vez que se fundamenta no levantamento, na seleção e na análise de produções acadêmicas, incluindo artigos científicos, dissertações e teses que discutem as dificuldades e as possibilidades da inclusão de alunos com TEA na escola pública. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade explorar o conhecimento já produzido, permitindo ao pesquisador um aprofundamento teórico que contribua para a compreensão crítica do fenômeno investigado. A

bibliografia consultada foi essencial para embasar as categorias analíticas definidas no estudo, como acesso à educação, permanência escolar, direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente, adaptação curricular e responsabilidade do Estado.

A seleção das obras acadêmicas foi realizada por meio de levantamento sistemático em bases de dados e repositórios institucionais, considerando publicações entre 2015 e 2025. Foram priorizados trabalhos que analisassem a inclusão escolar de estudantes com TEA em interface com a legislação, buscando evidenciar experiências práticas, desafios pedagógicos e estratégias de adaptação curricular. Entre os principais autores dialogados, destacam-se Agrelos (2021), Bassi (2022), Bezerra *et al.* (2025), Freitas e Gonçalves (2023) e Silva *et al.* (2025), cujas contribuições teóricas permitiram a interpretação crítica dos dados documentais.

Por fim, o estudo também possui caráter descritivo, uma vez que se propõe a examinar, descrever e sistematizar os principais dispositivos legais existentes. Além disso, analisa suas implicações práticas no cotidiano das escolas.

3.1 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma análise documental das principais legislações brasileiras que tratam da educação de pessoas com deficiência, com ênfase específica naquelas que mencionam ou abrangem estudantes com TEA. Os documentos analisados incluem:

- Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).
- Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).
- Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana) (Brasil, 2012).
- Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) (Brasil, 2015).
- Decreto nº 6.949/2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada pelo Brasil com status constitucional) (Brasil, 2009).
- PNEE-PEI (Brasil, 2008), CNE/CP nº 50/2023 (Brasil, 2023), Convenção da ONU (2009).

A seleção dos documentos obedeceu aos critérios de relevância jurídica, atualidade e relação

direta com o tema da inclusão escolar de pessoas com TEA.

3.2 Análise dos dados

A análise orientou-se pela análise temática de conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados:

- pré-análise: organizou o corpus documental e a leitura exploratória das legislações e normativas selecionadas;
- exploração do material: identificou e codificou as unidades de registro (palavras, artigos, expressões legais) relevantes para os objetivos do estudo;
- tratamento dos resultados e interpretação: categorizou a temática dos dados e a elaboração de interpretações críticas em diálogo com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida em diálogo constante com os autores que fundamentam a pesquisa, como Bardin (2016), Bassi (2022), Madureira *et al.* (2022), Mantoan (2011), Prause (2020), Ramos e Silva (2024), Rodrigues e Filard (2024), entre outros. Esse diálogo permitiu não apenas descrever, mas também problematizar os achados, garantindo uma interpretação crítica, contextualizada e alinhada às exigências científicas da pesquisa qualitativa na área da Educação.

Foram construídas categorias de análises como: acesso à educação, permanência escolar, direito ao AEE, formação docente, adaptação curricular e responsabilidade do Estado. A partir dessas categorias, foi possível construir uma leitura crítica sobre a efetividade e os limites das legislações brasileiras frente aos desafios da inclusão de estudantes com TEA na escola pública.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública brasileira, fundamentada no referencial teórico-metodológico adotado e nas exigências de rigor científico, revela um cenário marcado por avanços normativos significativos, mas também por persistentes lacunas entre a legislação e a prática educacional. A partir das categorias analíticas definidas – acesso à educação, permanência escolar, direito ao AEE, formação docente, adaptação curricular e responsabilidade do Estado –, é possível construir

uma leitura que evidencia tanto os méritos quanto os limites das políticas inclusivas no Brasil.

Quadro 1 – Comparativo das categorias de inclusão de estudantes com TEA na escola pública brasileira

Categoria	Avanços garantidos por lei	Limites e desafios na prática escolar
Acesso à educação	Constituição Federal (1988), LBI (Lei nº 13.146/2015), PNNE-PEI (2008) e Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) garantem matrícula em escolas regulares e reconhecem o TEA como deficiência.	Acesso limitado ao aspecto formal da matrícula; presença física sem efetiva participação; infraestrutura inadequada; falta de recursos materiais; preconceitos persistentes; exclusão velada e resistência institucional em adequar metodologias e ambientes às especificidades do TEA.
Permanência escolar	LDB (1996) e PNNE-PEI (2008) garantem não só o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação; previsão de flexibilização do calendário letivo para casos de necessidades severas.	Sobrecarga emocional docente; salas superlotadas; baixa qualidade de ensino; falta de apoio especializado contínuo; exclusão indireta por inadequação pedagógica; foco excessivo no comportamento e não no desenvolvimento integral; casos de segregação por turmas específicas para alunos com TEA.
Direito ao AEE	Lei nº 12.764/2012 e Lei nº 13.146/2015 asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com recursos pedagógicos, PEI e apoio especializado.	Ambiguidade na função dos profissionais de apoio; presença de estagiários despreparados; fragilidade na oferta de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); falta de materiais e equipamentos; foco excessivo em laudos médicos como critério de acesso, contrariando a legislação.
Formação docente	LDB (1996) e PNNE-PEI (2008) exigem formação inicial e continuada para inclusão; Parecer CNE/CP nº 50/2023 reforça a necessidade de capacitação docente para o trabalho com alunos com TEA.	Formação excessivamente teórica e desconectada da prática; ausência de conteúdos específicos sobre TEA nos cursos de licenciatura; baixa oferta de formação continuada; busca de capacitação docente por conta própria; insegurança docente; baixa expectativa de aprendizagem por parte dos educadores.
Adaptação curricular	LDB (1996) e Parecer CNE/CP nº 50/2023 garantem o direito a adaptações curriculares e avaliações diferenciadas; PEI como instrumento norteador das práticas pedagógicas inclusivas.	Manutenção de currículos rígidos; ausência de planejamento individualizado; falta de materiais adaptados; inexistência de espaços sensoriais; resistência docente à flexibilização; uso incipiente de recursos como CAA e atividades lúdicas adaptadas para o desenvolvimento de alunos com TEA.
Responsabilidade do Estado	Constituição Federal (1988), LBI (2015) e a Convenção da ONU (2009) definem a educação como dever do Estado; obrigatoriedade de garantir recursos, formação e intersetorialidade nas ações.	Falta de articulação entre os setores de saúde, educação e assistência social; ausência de regulamentação nacional para funções de apoio; investimentos insuficientes; práticas gerencialistas que priorizam índices quantitativos de desempenho; “dívida social” acumulada e não superada por políticas públicas efetivas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

As legislações brasileiras demonstram um avanço na garantia do acesso à educação para crianças com TEA. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), juntamente com a Lei Berenice Piana nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), asseguram o direito à educação inclusiva e o acesso ao ensino regular (Melo; Souza, 2024). A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando à igualdade de condições de acesso. O reconhecimento do TEA como deficiência em 2012 pela Lei nº 12.764/2012 foi um marco que abriu as portas da escola para esse público.

No entanto, a efetividade desse acesso encontra limites práticos. A inclusão real vai além da matrícula ou da mera presença em sala de aula, exigindo uma reorganização profunda das estruturas escolares, currículos, metodologias e recursos (Freitas; Gonçalves, 2023). A escola ainda se depara com dificuldades em implementar a educação inclusiva devido à prevalência de um ensino homogêneo que desconsidera as especificidades dos alunos com deficiência intelectual, conforme Bassi (2022). De acordo com Oliveira e Santos (2021), há uma exclusão velada decorrente da carência de recursos materiais e da existência de uma infraestrutura inadequada. Ramos e Silva (2024), por sua vez, apontam a persistência de preconceitos e a falta de informações.

A legislação não apenas garante o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino para todos os alunos. A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e a PNEEPEI (Brasil, 2008) visam assegurar a continuidade do aprendizado em todos os níveis. A flexibilidade do ano letivo, prevista para atender às necessidades de alunos com deficiências severas, é um mecanismo de suporte (Prause, 2020).

No entanto, a permanência de alunos com TEA na escola continua sendo um desafio. Professores relatam sentir-se emocionalmente sobrecarregados e com receios em relação ao comportamento desses alunos, muitas vezes devido à falta de apoio adequado (Prause, 2020). A inclusão, considerada um instrumento da biopolítica para governar e controlar populações, pode desviar o foco do desenvolvimento integral do aluno, priorizando a modulação de comportamentos em vez de fomentar uma aprendizagem significativa (Agrellos, 2021). A superlotação das salas de aula e a baixa qualidade do ensino demonstram a fragilidade de uma política que apenas insere alunos sem implementar melhorias sistêmicas (Agrellos, 2021). A distribuição de alunos não pode resultar na segregação de estudantes com TEA em turmas específicas; e restringir vagas com base na deficiência é evidentemente discriminatório e contrário às leis de inclusão, conforme o Parecer 50/2023 do CNE.

O direito ao AEE e ao acompanhamento especializado é garantido por legislações como as Leis nº 12.764/2012 e nº 13.146/2015. O AEE, de acordo com o Parecer nº 50/2023 do CNE, é concebido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras, complementando e/ou suplementando a escolarização regular. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico para atender às necessidades específicas do TEA, permitindo práticas de ensino customizadas e adaptações curriculares (Bassi, 2022). A Lei nº 13.146/2015 propõe a formação e a disponibilização de profissionais de apoio. A elegibilidade para o apoio não deve se basear apenas em laudos médicos, mas nas necessidades educacionais do estudante, em conformidade com o conceito social de deficiência estabelecido no Parecer nº 50/2023 do CNE.

Apesar dessas garantias, a implementação do AEE enfrenta consideráveis obstáculos. A crescente oferta de serviços terapêuticos e a presença de acompanhantes terapêuticos nas escolas podem desestabilizar os princípios da educação inclusiva, gerando conflitos e um silenciamento pedagógico no qual a responsabilidade pela aprendizagem é transferida do professor para o acompanhante (Freitas; Gonçalves, 2023). A falta de clareza e de consenso em relação à função e à formação desses profissionais de apoio resulta em papéis ambíguos, na desvalorização do serviço e, em alguns casos, na indevida atribuição de tarefas pedagógicas a estagiários não qualificados (Santos; Oliveira, 2021). Os autores também fazem uma observação sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que, embora sejam prioritárias para o AEE, geralmente não comportam materiais adaptados e não são padronizadas, fazendo com que os próprios docentes tenham que arcar com os custos dos equipamentos. Agrellos (2021) indica que a priorização do AEE em SRM pode enfraquecer a atuação da educação especial em classes regulares.

A formação continuada dos professores é universalmente reconhecida como essencial para a inclusão efetiva de alunos com TEA, pois capacita esses profissionais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. A LDB nº 9394/96 delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de capacitar professores para a integração desses educandos. Recomenda-se que a formação inclua tanto conhecimentos teóricos quanto práticos sobre Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), bem como fomente uma postura inclusiva e receptiva (Bezerra *et al.*, 2025).

No entanto, a falta de capacitação docente específica é consistentemente apontada como uma das maiores barreiras para essa empreitada (Silva *et al.*, 2025). Muitos professores não se sentem preparados para as demandas do TEA, tais como dificuldades de comunicação e

interação social (Souza; Sommerfeld-Ostetto; Pietra, 2021). Os autores abordam que as formações oferecidas frequentemente são excessivamente teóricas, distanciadas da prática e insuficientes para a realidade da sala de aula. Muitos educadores buscam qualificação por conta própria, dada a insuficiência da formação institucional (Bezerra *et al.*, 2025). Há um silenciamento pedagógico e uma baixa expectativa de sucesso por parte dos docentes, que acabam por acreditar que profissionais da área da saúde são mais competentes para lidar com as especificidades do TEA em sala de aula (Freitas; Gonçalves, 2023).

De acordo com Silva *et al.* (2025), a adaptação de currículos e métodos é essencial para o sucesso da inclusão. Isso envolve a aplicação de estratégias pedagógicas adaptáveis e personalizadas, como comunicação alternativa, materiais visuais, atividades organizadas e a modificação das avaliações. A personalização do ensino é fundamental para aumentar a segurança e a motivação dos alunos com TEA.

Embora haja clareza sobre a necessidade de adaptação, muitas instituições de ensino ainda preservam modelos inflexíveis que não consideram a diversidade (Silva *et al.*, 2025). Um obstáculo a ser realçado é a dificuldade dos docentes em adaptar tarefas às limitações das crianças e em planejar atividades que sejam do seu interesse (Bezerra *et al.*, 2025). A ausência de recursos adaptados e de espaços sensoriais representa uma limitação estrutural que afeta o processo de ensino (Madureira *et al.*, 2022). A predominância de um planejamento pedagógico uniforme, desconsiderando-se as necessidades individuais, dificulta a inclusão eficaz (Bezerra *et al.*, 2025).

Segundo a Constituição, o Estado tem a obrigação de garantir a educação como um direito político e fundamental, em parceria com a família e a sociedade. De acordo com a Lei nº 13.146, as leis brasileiras atribuem ao poder público a obrigação de garantir, estabelecer, promover, implementar, apoiar, monitorar e avaliar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis. Isso inclui a oferta de recursos, a capacitação de docentes e o incentivo à colaboração intersetorial, de acordo com o Parecer nº 50/2023 do CNE. É essencial investir em políticas públicas para aumentar o acesso a recursos e assegurar um ensino verdadeiramente inclusivo (Silva *et al.*, 2025).

Contudo, a efetivação da inclusão é limitada por fatores estruturais e metodológicos, com claras dissonâncias entre as prerrogativas legais e a prática escolar (Silva *et al.*, 2025). O Parecer nº 50/2023 do CNE aponta que há uma dívida social histórica de exclusão que precisa ser superada por meio de ações afirmativas. A ausência de diretrizes definidas para as responsabilidades dos profissionais de apoio tem se mostrado um entrave para que isso aconteça

efetivamente (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022). O discurso generalista e a performatividade, que medem a produtividade por meio de índices pré-estabelecidos, geram um paradoxo para estudantes com necessidades educacionais especiais, cujas aprendizagens frequentemente não podem ser avaliadas por esses padrões. Isso desvia o foco do desenvolvimento integral em direção a metas quantitativas (Agrellos, 2021). A falta de coordenação entre os diversos setores dificulta a atenção integral aos direitos dos estudantes com TEA (Ramos; Silva, 2024). Além disso, os recursos destinados às escolas públicas costumam ser inadequados (Prause, 2020).

A análise das fontes indica que, apesar de a legislação brasileira ser sólida e avançada no que diz respeito à garantia do direito à inclusão de alunos com TEA, a eficácia e os limites dessas leis na escola pública enfrentam muitos desafios na prática. Existe uma diferença significativa entre o que é estabelecido legalmente e o que é efetivamente praticado no ambiente escolar. A ausência de capacitação docente específica e prática, a insuficiência de recursos e infraestrutura, a indefinição dos papéis dos profissionais de apoio e a resistência a abordagens pedagógicas flexíveis constituem entraves persistentes para um trabalho eficaz nesse campo.

Em vez de uma reforma sistêmica, o silenciamento pedagógico e a judicialização das demandas indicam a necessidade de um esforço coletivo e constante, que vá além da simples conformidade legal e busque uma mudança cultural significativa, valorizando e incentivando a verdadeira participação e aprendizado de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e habilidades (Freitas; Goncalves, 2023). Para que a inclusão seja verdadeiramente equitativa e significativa, não são necessárias apenas legislações, mas também condições materiais, formação de qualidade e um compromisso coletivo que mantenha um diálogo constante com as realidades e demandas dos estudantes e de suas famílias (Silva; Endres; Sangalli, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES

A análise realizada evidencia um paradoxo constante no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica pública brasileira. De um lado, o País apresenta uma estrutura legal alinhada aos princípios dos direitos humanos, com a existência de marcos legislativos que reconhecem e garantem o direito à educação para todos. De outro, persiste uma distância significativa entre o que está assegurado em termos legais e a realidade vivenciada nas escolas.

Em relação ao acesso à educação, embora haja um crescimento nas matrículas de alunos com TEA em turmas regulares, esse avanço se mostra, em muitos casos, limitado ao

cumprimento formal das exigências legais. A presença física desses estudantes nas escolas nem sempre se traduz em participação efetiva nas atividades pedagógicas, resultando em situações de exclusão velada, agravadas pela falta de recursos adequados, infraestrutura apropriada e formação especializada das equipes escolares.

No que se refere à permanência escolar, os instrumentos normativos existentes, que deveriam assegurar a continuidade dos processos educativos para esses alunos, mostram-se insuficientes. Fatores como a ausência de suporte pedagógico contínuo, o despreparo docente e a inexistência de uma política de acompanhamento eficaz acabam por comprometer a trajetória educacional dos estudantes com TEA, expondo-os a situações de evasão e exclusão indireta.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), os resultados apontam para uma implementação fragilizada, marcada pela escassez de materiais adaptados, precariedade das Salas de Recursos Multifuncionais e indefinição das atribuições dos profissionais de apoio. O acesso ao AEE, muitas vezes, depende de critérios inadequados, como a exigência de laudos clínicos, desconsiderando as reais necessidades educacionais dos estudantes.

A formação docente, elemento central para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, também apresenta lacunas preocupantes. As ações formativas oferecidas aos professores, quando existentes, tendem a ser teóricas, desarticuladas da prática pedagógica cotidiana e insuficientes para enfrentar os desafios impostos pela inclusão de alunos com TEA.

No campo da adaptação curricular, apesar das diretrizes legais que garantem o direito a currículos flexíveis e avaliações diferenciadas, observa-se a predominância de modelos pedagógicos rígidos, pouco sensíveis às especificidades desses estudantes. Estratégias como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) ainda são pouco exploradas nas escolas.

Por fim, a responsabilidade do Estado em garantir as condições necessárias para a inclusão plena mostra-se fragilizada. As ações governamentais têm sido insuficientes em termos de financiamento, articulação intersetorial e definição de diretrizes claras para a atuação dos profissionais de apoio. A ausência de políticas públicas efetivas para operacionalizar as garantias legais reforça um quadro de precariedade estrutural que limita os avanços já conquistados no campo legislativo.

Em síntese, apesar dos importantes progressos normativos alcançados, a plena realização do direito à educação para alunos com TEA ainda enfrenta barreiras de ordem estrutural, cultural e política. Superar esses desafios exige, além da manutenção dos marcos

legais, um compromisso coletivo com mudanças profundas nas práticas pedagógicas, investimentos públicos contínuos e a consolidação de uma cultura educacional verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSI, Tânia Mara dos Santos. Alunos com deficiência intelectual: um olhar investigativo sobre o plano educacional individualizado (PEI) na escolarização no ensino regular. **Open Science Research**, v. 9, 2022. DOI: 10.37885/221211433. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BEZERRA, Thaynara de Moura; VIANNA, Pedro Henrique Farias; COSTA, Sheila Sousa da; TEIXEIRA, Haciane Moreira da Silva; FREITAS, Ana Paula da Costa; SANTOS, Sirlei Alves dos; SANTOS, Hiarles Dias dos; FARIA, Rose Cristina Veiga de; CORREIA, Sunami Graças de Farias; MARTINS, Márcia Thallita Nunes. Estratégias de comunicação alternativa e ampliada (CAA) na educação de alunos com TEA: um desafio para formação de professores. In: EDITORA Científica Digital (org.). **Open Science Research**. XVIII. Guarujá: Editora Científica Digital, 2025. DOI: 10.37885/250118786. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/250118786.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 5 nov. 2024. Disponível em: https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Censo Escolar de 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COELHO, Ana Cely de Sousa; SANTANA, Geisa Carla Cavalcante; TAKANASHI, Silvânia Yukiko Lins; GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. As múltiplas estratégias docente frente ao aluno com TEA – vivências pedagógicas. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1-23, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9596>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9596>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com TEA em escolas públicas: contradições na oferta de serviços terapêuticos. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 18, p. e11133, 2023. DOI: 10.7867/1809-03542022e11133. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atospesquisa/article/view/11133>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; XAVIER, Mario Jorge Brasil; COSTA, Nivia Maria Vieira; FLEXA, Thina Threicy dos Santos. Práticas pedagógicas para alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos. **Nova Revista Amazônica**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 23, 2022. DOI: 10.18542/nra.v10i2.13516. Acesso em: 13 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa: educação inclusiva na prática**, [s.l.], 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MELLO, Tatiana de Souza; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. Ações interdisciplinares mediadas pela tecnologia para crianças com TEA. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.40689>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40689>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MELO, Géssica Pinheiro; SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. A formação do professor do ensino regular da educação de crianças do público-alvo da educação especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as práticas pedagógicas na alfabetização. **Revista Saber Incluir**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i1.2574. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2574>. Acesso em: 14 jun. 2025.

METZKA, Nara; OLIVEIRA, Rhubia; KLINGER, Ellen. Atuação e preparo do profissional de apoio na educação básica no Brasil. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, p. e518111638494, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38494. Acesso em: 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, Mariza; SANTOS, Raila. Os desafios da inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, [s.l.], v. 14, p. 647-661, 2021. DOI: 10.14571/brajets.v14.n4.647-661. Acesso em: 14 jun. 2025.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental**. 2020. 188 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

RAMOS, Paola Marques; SILVA, Cyro José Jacometti. Autismo e o direito: uma análise da (des)proteção jurídica aos indivíduos. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [s.l.], v. 5, n. 11, p. e5116006, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i11.6006. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/6006>. Acesso em: 14 jun. 2025.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos; FILARD, Maria Izabel. A inclusão educacional da pessoa com TEA à luz da Lei Berenice Piana: acesso, permanência e qualidade. **Revista de los Estudios de Derecho y Sociedad – DELOS**, v. 11, n. 5, p. 1905-1946, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2589>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, Raila Lara dos; OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. Os desafios da inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 4, p. 647-661, out./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Disponível em: <https://brajets.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães; CAETANO, Andréia de Sousa Magalhães; SILVA, Camila Naiara Ferreira da; SANTOS, Daiane Soledade dos; CUNHA, Elizabeth Sena da; RIBEIRO, John José Amaral; ARANTES, Joseildo Alves de; OLIVEIRA, Jones Pereira de; FUJIYOSHI, Mirian Roberta dos Santos; OLIVEIRA, Paulo Matos de. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): desafios e caminhos para uma educação acessível. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. 1-18, 2025. DOI:

10.55905/cuadv17n4-038. Disponível em:
<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7968>. Acesso em: 21 jun.
2025.

SILVA, Francimar Batista; ENDRES, Maria Cândida Alves Gedro; SANGALLI, Marili Terezinha. O professor regente e o professor de apoio em sala de aula inclusiva/Regent teacher and support teacher in inclusive classroom. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 6, n. 9, p. 64395-64406, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-031. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16022>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, Luiza Camila de; SOMMERFELD-OSTETTO, Caroline Evelyn; PIETRA, Roselaine Maciel Regis. Processo de inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios da articulação intersetorial. **Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 2, n. 4, p. 194-213, jul./dez. 2021. ISSN 2675-7826.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONFLITOS DE INTERESSE

As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Publicação e abertura dos dados da pesquisa.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto (*Open Access*) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso *online* gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como “acesso aberto” quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la – ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iTThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da Crossref.



PUBLISHER

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



HISTÓRICO

Submetido: 15 de julho de 2025.

Aprovado: 24 de novembro de 2025.

Publicado: 09 de dezembro de 2025.