

Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes – CCECA
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Hellen Jasmim da Silva Cavalcante

**A Lei Brasileira de Inclusão e suas implicações no ambiente escolar, em
articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o atendimento de crianças com
TEA em um CMEI de Teresina-PI**

TERESINA – PI

2025

HELLEN JASMIM DA SILVA CAVALCANTE

A Lei Brasileira de Inclusão e suas Implicações no ambiente escolar, em articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o Atendimento de Crianças com TEA em um CMEI de Teresina-PI

Monografia apresentada à coordenação de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.
Orientadora: Me. Osmarina Oliveira da Silva Pires

TERESINA – PI

2025

C376l Cavalcante, Hellen Jasmim da Silva.

A lei brasileira de inclusão e suas implicações no ambiente escolar, em articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o atendimento de crianças com TEA em um CMEI de Teresina-PI / Hellen Jasmim da Silva Cavalcante. - 2025. 55f.: il.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientador: Prof^a. Me. Osmarina Oliveira da Silva Pires".

1. Inclusão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Acessibilidade. 5. Políticas Educacionais. I. Pires, Osmarina Oliveira da Silva. II. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI

GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3^a/1067

HELLEN JASMIM DA SILVA CAVALCANTE

A Lei Brasileira de Inclusão e suas implicações no ambiente escolar, em articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o atendimento de crianças com TEA em um CMEI de Teresina-PI

Monografia apresentada à coordenação de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.
Orientadora: Me. Osmarina Oliveira da Silva Pires

Data de aprovação: 04/12/2025

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Me. Osmarina Oliveira da Silva Pires
(Orientadora/UESPI)**

**Prof.^a. Dra. Maria Andréia da Nóbrega Marques
(Examinadora/UESPI)**

**Prof.^a. Dra. Juliana Brito de Araújo Cavalcante
(Examinadora/UESPI)**

Dedico este trabalho ao meu Deus e às minhas estrelinhas — minha mãe e minha avó — que, mesmo não estando mais aqui, continuam sendo minhas fontes de inspiração e força. Dedico também a todas as pessoas que caminharam ao meu lado e torceram para que eu concluísse esta etapa da minha vida com sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado até aqui, permitindo que esta etapa da minha vida fosse concluída, e por toda a força, sabedoria e ânimo que me foram concedidos ao longo do caminho. Sem Deus, nada disso seria possível. “Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isso.” (Isaías 41:20)

Agradeço a mim mesma, por não ter desistido diante das dificuldades e adversidades encontradas ao longo do curso, por toda a dedicação, determinação, persistência e por acreditar que eu seria plenamente capaz de chegar até o final desta graduação.

Agradeço ao meu primo, Igor, por toda a ajuda, apoio, força e por ter dividido comigo grande parte dessa trajetória.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Jonilson, por estar ao meu lado durante todo o percurso, me encorajando, apoiando e incentivando a ser sempre mais e melhor.

Agradeço à minha tia/mãe, Rosário, por acreditar em mim, no meu potencial e por torcer para que eu concluísse esta etapa com sucesso.

Agradeço a todos que, direta e indiretamente, torceram por mim, emanando força e boas energias durante toda a minha trajetória acadêmica, acreditando que eu chegaria até aqui.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas incríveis que pude conhecer e conviver ao longo dos 4 anos e meio de universidade, e em especial as minhas amigas de grupo, pelas trocas de conhecimento, apoio, força e risadas — não apenas durante essa jornada, mas também ao longo da escrita deste trabalho. E a Me. Osmarina Oliveira da Silva Pires, por aceitar ser minha orientadora, por confiar em mim e acreditar que eu conseguiria, quando me disse: “tenho certeza que você conduzirá essa pesquisa com tranquilidade”.

RESUMO

Este trabalho analisa as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o atendimento de crianças com TEA em um CMEI de Teresina-PI. A escolha do tema surgiu da observação, durante o estágio, de que a inclusão de crianças com TEA ainda não ocorre plenamente nas instituições públicas, devido à falta de recursos, formação e compreensão das legislações. O objetivo geral consistiu em analisar as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012 para o atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista de um CMEI em Teresina-PI. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizou-se como descritiva e exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental para compreender a realidade institucional. Os resultados evidenciaram que, embora as profissionais conheçam a existência das legislações inclusivas, esse conhecimento é superficial e não orienta sistematicamente as práticas pedagógicas. Identificou-se que a inclusão ocorre de forma improvisada, sem planejamento individualizado, e que há escassez de recursos, profissionais especializados e formações continuadas. Constatou-se ainda que o CMEI enfrenta limitações estruturais que dificultam a efetivação da inclusão, resultando em uma distância significativa entre o previsto em lei e o realizado na prática. Conclui-se que a operacionalização das legislações inclusivas ainda não é plenamente atendida pela instituição, e que os objetivos da inclusão são alcançados apenas parcialmente. O estudo reforça a necessidade de investimentos, formação docente continuada e organização institucional para que a inclusão das crianças com TEA se efetive de forma integral, podendo subsidiar pesquisas futuras relacionadas à implementação das políticas de inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: inclusão escolar; educação infantil; Transtorno do Espectro Autista; acessibilidade; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study analyzes the implications of implementing the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities (Law No. 13.146/2015), in conjunction with Law No. 12.764/2012, for the care of children with ASD in a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) in Teresina-PI. The choice of the topic arose from the observation, during the internship, that the inclusion of children with ASD is not yet fully achieved in public institutions, due to a lack of resources, training, and understanding of the legislation. The general objective was to analyze the implications of implementing the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities (Law No. 13.146/2015) in conjunction with the provisions of Law No. 12.764/2012 for the care of children with Autism Spectrum Disorder in a CMEI in Teresina-PI. The research, with a qualitative approach, was characterized as descriptive and exploratory, using semi-structured interviews, observations, and document analysis to understand the institutional reality. The results showed that, although the professionals are aware of the existence of inclusive legislation, this knowledge is superficial and does not systematically guide pedagogical practices. It was identified that inclusion occurs in an improvised manner, without individualized planning, and that there is a scarcity of resources, specialized professionals, and continuing education. It was also found that the Early Childhood Education Center (CMEI) faces structural limitations that hinder the effective implementation of inclusion, resulting in a significant gap between what is stipulated by law and what is achieved in practice. It is concluded that the operationalization of inclusive legislation is not yet fully met by the institution, and that the objectives of inclusion are only partially achieved. The study reinforces the need for investment, continuing teacher training, and institutional organization so that the inclusion of children with ASD is fully realized, and may support future research related to the implementation of inclusion policies in early childhood education.

Keywords: school inclusion; early childhood education; Autism Spectrum Disorder; accessibility; educational policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS E PARTICULARIDADES DA PESQUISA	12
2.1 Contexto da pesquisa: Tipo, local e participantes	12
2.2 Coleta de dados e procedimentos de análise	16
3 TRAJETÓRIA TEÓRICA: RELEITURA DAS LEIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	19
3.1 A trajetória da inclusão escolar e a consolidação da Lei Brasileira de Inclusão	19
3.1.1 <i>A inclusão escolar e os princípios da Lei Brasileira de Inclusão</i>	22
3.1.2 <i>A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)</i>	26
3.2 A Lei nº 12.764/2012 e os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista	27
3.3 A distância entre a legislação e a prática inclusiva no contexto escolar	29
3.3.1 <i>A atuação da escola e dos profissionais da educação na operacionalização das práticas inclusivas</i>	30
3.3.2 <i>A Lei Brasileira de Inclusão e o papel social da escola na superação das exclusões</i>	33
4 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, EM ARTICULAÇÃO COM A LEI Nº 12.764/2012	36
4.1 Conhecimento e compreensão das legislações de inclusão	36
4.2 Práticas pedagógicas e operacionalização da inclusão no cotidiano do CMEI	38
4.3 Recursos, estratégias e ações institucionais de apoio à inclusão	40
4.4 Articulação entre legislações e diretrizes para a inclusão escolar das crianças com TEA	42
CONSIDERAÇÕES	45
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORAS)	51
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORA)	53
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	55

1 INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão e suas implicações no ambiente escolar, em articulação com a Lei nº 12.764/2012, para o atendimento de crianças com TEA em um CMEI de Teresina-PI, constitui o eixo central deste trabalho. Em respeito às normas de ética na pesquisa e visando preservar a identidade das participantes, optou-se por não mencionar o nome da instituição investigada ao longo deste trabalho. O estudo analisa como os princípios da inclusão, garantidos pela Lei nº 13.146/2015, têm sido incorporados às práticas institucionais e pedagógicas dessa instituição, considerando os desafios e possibilidades que emergem na efetivação de uma educação inclusiva.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) representou um avanço significativo na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, ao estabelecer garantias que abrangem desde o acesso à educação até a participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade. No contexto escolar, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a responsabilidade das instituições em promover práticas pedagógicas inclusivas, recursos de acessibilidade e apoio individualizado. Complementarmente, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece o autismo como uma deficiência para fins legais, o que fortalece ainda mais a necessidade de garantir atendimento educacional adequado às especificidades dessas crianças. Embora a inclusão escolar dos alunos com TEA seja assegurada como um direito fundamental por essas legislações, a efetivação desses direitos ainda encontra inúmeros desafios na prática cotidiana das instituições de ensino, especialmente as públicas.

Nesse sentido, surgiu a seguinte problematização: quais as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012 para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de um CMEI em Teresina-PI?

A partir dessa problemática, este trabalho tem como objetivo geral analisar as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012 para o atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista de um CMEI em Teresina-PI. Os objetivos específicos deste trabalho são: Verificar o que as profissionais conhecem sobre as legislações voltadas à inclusão escolar das crianças com TEA; Identificar as práticas educativas realizadas pelas profissionais para a inclusão das crianças com TEA; Investigar as estratégias, recursos e ações institucionais de apoio à inclusão das crianças com TEA; Relacionar os direitos assegurados pelas Leis nº 13.146/2015 e nº 12.764/2012 e como a inclusão escolar das crianças com TEA ocorre na prática.

A escolha do tema está diretamente relacionada à minha experiência como estagiária em instituições públicas de educação infantil, onde pude perceber, na prática, que muitas vezes a inclusão de crianças com TEA não ocorre. A ausência de formação específica, a falta de recursos e a desinformação sobre os direitos legais ainda são obstáculos significativos que impedem a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar. A operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão nas escolas ainda representa um desafio, pois embora a legislação garanta direitos, sua implementação depende do comprometimento dos profissionais da educação, do suporte institucional e da oferta de condições estruturais adequadas. Nesse sentido, a Lei nº 12.764/2012, assume papel complementar e indispensável, ao reforçar a necessidade de garantir, de forma concreta e articulada, a plena participação e o desenvolvimento dessas crianças no contexto escolar.

A escolha da instituição de ensino como campo de pesquisa se justifica por ser um ambiente onde as crianças compartilham realidades sociais semelhantes e onde foi possível observar como a coordenação pedagógica e as práticas das professoras contribuem - ou não - para tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo. Investigar como essas profissionais compreendem e aplicam a Lei Brasileira de Inclusão permite identificar avanços, desafios e lacunas na concretização dos direitos das crianças com TEA.

Assim, a pesquisa busca não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também promover a reflexão sobre as práticas educacionais, oferecendo

subsídios para possíveis melhorias no cotidiano escolar para o fortalecimento da efetivação dos direitos previstos nas legislações. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, foi considerado a realidade da escola e seus contextos. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental, instrumentos que possibilitaram uma aproximação mais concreta da realidade investigada e possibilitaram compreender de que forma a legislação é operacionalizada no cotidiano escolar, bem como identificar práticas, desafios e estratégias voltadas à inclusão de crianças com TEA. Participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica e as professoras da instituição, por atuarem diretamente no processo de inclusão dessas crianças.

Dessa forma, o trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução, que aborda de forma geral o tema investigado. O segundo capítulo descreve a trajetória metodológica, contemplando a tipologia da pesquisa, a caracterização do CMEI, as colaboradoras participantes, os instrumentos de coleta de dados - entrevistas, observações e análise documental - e os procedimentos adotados para análise dos dados. O terceiro capítulo que discute os fundamentos legais da inclusão escolar, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei nº 12.764/2012, que dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do espectro Autista (TEA). Nele, é apresentada uma análise crítica do percurso histórico, político e legal da inclusão escolar no Brasil, bem como dos desafios ainda existentes para sua efetivação nas escolas. São também discutidos os princípios da Lei Brasileira de Inclusão, os limites da legislação diante da realidade institucional e o papel da escola e dos profissionais da educação na superação das práticas excludentes.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, acompanhados da análise dos dados obtidos por meio das respostas das colaboradoras e das informações adquiridas a partir das entrevistas, observações e análise documental. Buscando compreender de que forma a operacionalização das legislações, pela coordenadora e pelas professoras, implica nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na experiência das crianças com TEA. Por fim, nas considerações, são apresentadas as principais conclusões do estudo, destacando os desafios identificados, os avanços observados e

sugestões que possam contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas na educação infantil.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS E PARTICULARIDADES DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo a abordagem qualitativa adotada, o delineamento descritivo e exploratório e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Também caracteriza o CMEI, detalhando sua infraestrutura, organização interna, quadro de profissionais e limitações estruturais, como a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida, são apresentadas as participantes da pesquisa. Por fim, o capítulo expõe as categorias analíticas definidas para interpretar as respostas das colaboradoras participantes, as quais orientam o processo de organização e compreensão dos dados coletados.

2.1 Contexto da pesquisa: Tipo, local e participantes

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por permitir uma compreensão sobre como a Lei Brasileira de Inclusão em articulação com a lei nº 12.764/2012 estão sendo operacionalizadas no CMEI investigado, a partir das experiências, percepções e práticas das participantes. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.15)

A pesquisa qualitativa envolve um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível, permitindo que o pesquisador analise fenômenos em seus contextos naturais, buscando compreender as ações e significados atribuídos pelos sujeitos.

De forma complementar, Bogdan e Biklen (1994, p. 15) afirmam que a metodologia qualitativa “considera que a realidade é construída socialmente, valorizando o ponto de vista dos participantes e a complexidade do ambiente estudado, pois não há uma única verdade absoluta a ser descoberta”.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois buscou observar, registrar e analisar características do fenômeno investigado. De acordo Gil (2008, p. 44), “a pesquisa descritiva tem como propósito principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Já Vergara (2011, p. 46) destaca que “esse tipo de pesquisa permite retratar com precisão o objeto investigado, sendo essencial para estudos que visão compreender realidades institucionais ou sociais”.

O estudo também se caracterizou como uma pesquisa exploratória, por envolver um tema que, embora já amparado legalmente, ainda demanda compreensão sobre sua aplicação prática em contextos específicos, como no caso do CMEI analisado. Para Gil (2008, p. 42) “a pesquisa exploratória é adequada quando há necessidade de maior familiaridade com o problema possibilitando sua delimitação e formulação de hipóteses.” Nessa mesma linha, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 48) destacam que “esse tipo de investigação busca examinar um problema de forma ampla e flexível, permitindo ao pesquisador construir conhecimento inicial sobre a temática.”

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada em um CMEI de educação infantil que atende aproximadamente 76 crianças, com idade de 3 à 5 anos de idade, sendo 10 delas com Transtorno do Espectro Autista, além de outras que apresentam necessidades específicas que demandam um acompanhamento mais atento por parte da equipe pedagógica, todas matriculadas na modalidade de tempo integral. Em respeito às normas de ética na pesquisa e para preservar a identidade das participantes, optou-se por não mencionar o nome da instituição investigada ao longo deste trabalho. O CMEI está localizado em uma comunidade periférica de Teresina-PI, caracterizada por laços de proximidade entre famílias e o ambiente escolar, o que favorece a construção de vínculos significativos entre a escola e o território.

O quadro de funcionários da instituição é composto por um total de 26 profissionais sendo, 3 professoras da educação infantil, 1 professora complementar, 1 gestora, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretaria e 1 auxiliar de secretária, além de 2 agentes de limpeza, 2 agentes de portaria, 2 profissionais da alimentação escolar, 7 auxiliares de apoio a inclusão - das quais 6 são técnicas de enfermagem e 1 acadêmica de psicologia - e 6 auxiliares pedagógicos. Ressalta-se que o CMEI não dispõe de sala ou professor/a de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que representa uma limitação importante no processo de garantia do direito ao atendimento suplementar previsto na legislação.

A instituição dispõe de um pátio coberto, que, além de proporcionar momentos de interação coletiva entre as crianças, também é utilizado como refeitório. A cozinha é equipada com os utensílios básicos necessários ao preparo das refeições, como fogão, freezer e geladeira, além de contar com dois

depósitos — um destinado ao armazenamento de alimentos e outro a materiais diversos. O CMEI dispõe também, de um bebedouro com água gelada. No setor administrativo, há salas específicas para a secretaria e a auxiliar de secretária, coordenadora pedagógica e diretoria, ambas organizadas e funcionalmente equipadas.

A estrutura do CMEI inclui três salas de aula amplas, com mobiliário adequado à faixa etária atendida. A instituição não dispõe de biblioteca e brinquedoteca. As instalações sanitárias contam com dois banheiros infantis adaptados, além de um banheiro acessível, que também é utilizado pelos funcionários da instituição. Quanto ao espaço destinado ao lazer, existe um parquinho que apresenta uma estrutura simples, composta por apenas três brinquedos, e o espaço reduzido compromete o desenvolvimento de atividades recreativas mais diversificadas. Essa limitação dificulta a exploração livre e a interação entre as crianças de maneira mais ampla e dinâmica. No que se refere aos equipamentos pedagógicos e administrativos, a unidade conta com um aparelho de TV, DVD, duas caixas acústicas, um computador de uso exclusivo da secretária e dois notebooks de uso pessoal da diretora e da coordenadora, além de uma impressora.

As participantes desta pesquisa foram três profissionais que atuam diretamente no cotidiano do CMEI: 2 professoras e a coordenadora pedagógica, identificadas neste trabalho como professora A, professora B e coordenadora girassol (nome fictício escolhido pela própria participante), preservando a identidade das colaboradoras conforme as normas éticas.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TURMA QUE LECIONA	TURNOS
Professora A	Letras/Português, Pedagogia e nunca participou de formações específicas sobre as legislações inclusivas	14 anos	1º Período	Manhã e tarde

Professora B	Pedagogia, História, especialização em Educação Infantil e conhecimento em Libras. Possui formação voltada para as legislações inclusivas	24 anos	2º Período	Manhã e tarde
Coordenadora Girassol	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Está tendo contato inicial com as legislações inclusivas	19 anos de experiência como pedagoga	—	Manhã e tarde

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2025)

A escolha se baseou no envolvimento direto e ativo que mantém na rotina da instituição e no processo de inclusão de alunos com TEA. Suas vivências cotidianas permitem uma análise prática e contextualizada da aplicação das políticas inclusivas no ambiente escolar. Além disso, desempenham um papel central implementação das legislações vigentes, especialmente no que diz respeito à garantia de acessibilidade, equidade pedagógica e práticas educativas inclusivas. A partir das perspectivas dessas colaboradoras, a pesquisa buscou analisar as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012 para o atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista de um CMEI em Teresina-PI.

No que se refere a coordenadora pedagógica, esta atua como mediadora e interlocutora entre a gestão e o corpo docente. Sua função consiste em orientar, acompanhar e apoiar a prática pedagógica, assegurando que os planejamentos pedagógicos atendam às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, é responsável por organizar momentos de formação e reflexão sobre

a legislação, estimulando a construção de práticas mais alinhadas aos direitos das crianças. As professoras, por sua vez, têm papel fundamental na concretização da inclusão no espaço da sala de aula. Cabe a elas adaptar estratégias, propor metodologias inclusivas, observar as necessidades individuais e promover a participação plena dos alunos com TEA nas atividades escolares.

2.2 Coleta de dados e procedimentos de análise

A pesquisa teve como foco central analisar a operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em um CMEI, com ênfase nas ações institucionais voltadas ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Buscou-se compreender como a legislação foi integrada às rotinas da escola, aos documentos de institucionais, à coordenação e ao planejamento educacional, verificando se existe coerência entre o que as legislações propõem e o que, de fato, é adotado na prática escolar.

Foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados: entrevistas, observações e análise documental. As entrevistas foram essenciais para apreender os sentidos atribuídos pelas profissionais às legislações inclusivas e à sua efetivação na rotina escolar. Conforme afirma Cruz Neto (*apud*, Santos, 2013, p. 68)

A entrevista é o procedimento mais usual na pesquisa qualitativa. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. A entrevista não é uma conversa neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram explorar o nível de familiaridade das colaboradoras com as legislações e compreender os desafios, limitações e estratégias adotadas na sua efetiva implementação no atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As observações realizadas no cotidiano do CMEI, possibilitaram captar situações não verbalizadas nas entrevistas, favorecendo a compreensão de

práticas, rotinas e dinâmicas institucionais relacionadas à inclusão das crianças com TEA, como a presença de recursos de acessibilidade, o suporte especializado e a adequação dos espaços escolares. Esse procedimento permitiu correlacionar as respostas das entrevistas com as práticas observadas no cotidiano da escola. Segundo Gil (2008, p. 100), “a observação apresenta como principal vantagem [...] a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”.

A análise documental complementou o processo investigativo, tornando possível examinar leis, registros institucionais, planejamentos, relatórios e demais documentos relevantes. Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), definem a análise documental como: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. No presente estudo, esse procedimento permitiu identificar diretrizes formais, normativas internas e registros que evidenciam – ou não – a articulação da instituição com o que estabelecem a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 12.764/2012.

Após a coleta, foi realizada a análise qualitativa dos dados, conforme orienta Gil (2008), que tem como objetivo organizar e sintetizar informações de modo que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema investigado. As informações foram agrupadas em categorias analíticas definidas com base nos objetivos específicos do estudo, o que possibilitou relacionar práticas, percepções e condições institucionais às determinações legais que orientam a inclusão escolar. Esse processo de organização dos dados permitiu construir uma visão crítica e fundamentada sobre os avanços, desafios e limitações da efetivação dos direitos educacionais das crianças com TEA no CMEI investigado.

A partir dessa sistematização, foram estabelecidas quatro categorias analíticas: a primeira categoria se refere ao conhecimento e à compreensão das legislações de inclusão, buscando verificar até que ponto as profissionais conhecem a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, bem como suas percepções sobre os direitos que essas normativas asseguram às crianças com TEA. A segunda categoria aborda as práticas pedagógicas e a operacionalização da inclusão no cotidiano do CMEI, examinando como tais práticas se manifestam – ou não – na rotina institucional

e nas ações docentes. A terceira categoria contempla os recursos, estratégias e ações institucionais de apoio à inclusão, investigando a disponibilidade de profissionais, materiais, formações e parcerias intersetoriais que sustentam (ou deveriam sustentar) o atendimento às crianças com TEA. Por fim, a quarta categoria trata a relação entre as disposições da Lei Brasileira de Inclusão e da Lei nº 12.764/2012 e as diretrizes para a inclusão escolar das crianças com TEA no contexto do CMEI, analisando como os direitos previstos nessas legislações — como acessibilidade, atendimento adequado, apoios especializados, participação plena, entre outros — se articulam com as ações efetivamente desenvolvidas na instituição. Essa categoria permitiu compreender em que medida a prática escolar se aproxima ou se distancia das determinações legais, evidenciando avanços, lacunas e desafios na efetivação da inclusão no cenário investigado.

3 TRAJETÓRIA TEÓRICA: RELEITURA DAS LEIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Este capítulo analisa a trajetória histórica e normativa da inclusão escolar no Brasil, com ênfase nos marcos legais que fundamentam os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Destacam-se, nesse percurso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A discussão evidencia os avanços legais conquistados ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que problematiza os limites e contradições presentes na materialização desses dispositivos no cotidiano das instituições de educação infantil. Ao articular legislação, documentos normativos recentes e contribuições teóricas, o capítulo busca compreender como os princípios da inclusão escolar são operacionalizados na prática, considerando as tensões entre a garantia formal de direitos e as condições reais de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

3.1 A trajetória da inclusão escolar e a consolidação da Lei Brasileira de Inclusão

A construção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por avanços graduais e contradições persistentes. Durante o século XIX e início do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil era restrito a instituições filantrópicas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), cujas ações estavam alicerçadas em modelos segregadores, voltadas mais à tutela e profissionalização mínima do que à garantia de cidadania. O modelo assistencialista predominou por décadas, reforçando a ideia de que pessoas com deficiência deveriam ser educadas em espaços paralelos à escola comum.

Na segunda metade do século XX, o discurso da integração começou a ganhar espaço, mas ainda sob a lógica de adaptação do aluno ao sistema, e não de transformação institucional. A Lei nº 5.692/1971, consolidou a educação especial como modalidade de ensino, porém manteve a fragmentação entre

escolas comuns e serviços especializados. A Constituição Federal de 1988 representou uma reflexão importante, ao assegurar no Art. 208, inciso III, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo inaugurou um novo paradigma, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, consolidou princípios gerais da educação brasileira, reconhecendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas. No início do século XXI, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) reforçaram a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, alinhando-se a tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que orientam os países a garantir igualdade de oportunidades e participação plena.

Posteriormente, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a primeira a considerar o autista como pessoa com deficiência e detentoras de direitos equivalentes aos das pessoas com deficiência. Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), consolidou esse percurso, garantindo de forma estruturada a participação plena de todos os alunos com deficiência no contexto escolar e representando o amadurecimento jurídico das políticas inclusivas no país.

Mais recentemente, o Parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024, reafirma e amplia os princípios da LBI, estabelecendo diretrizes específicas para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema de ensino. Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, o documento enfatiza a formação inicial e continuada dos professores, a articulação entre o docente regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a definição do papel do profissional de apoio escolar como elemento essencial à inclusão. Além disso, determina a obrigatoriedade da elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) e dos Planos de Atendimento Educacional

Especializado (PAEE), instrumentos pedagógicos fundamentais para garantir o acompanhamento, a aprendizagem e a participação dos estudantes com TEA.

O Parecer também reafirma que a avaliação das necessidades do estudante deve ser de natureza pedagógica, e não clínica, de modo que o direito à educação inclusiva não seja condicionado à apresentação de laudo médico. Essa diretriz reforça o compromisso do Estado e das instituições escolares com o modelo social da deficiência, que compreende que as barreiras estão no meio e não na pessoa, exigindo adaptações institucionais, metodológicas e atitudinais. O documento consolida a corresponsabilidade entre escola, família e poder público, orientando a criação de práticas mais equitativas e colaborativas.

No movimento normativo subsequente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Inclusiva, acrescenta camadas importantes, embora não isentas de tensões, à trajetória histórica da inclusão. O decreto estabelece que o profissional de apoio escolar deve possuir, no mínimo, formação de nível médio e curso de 80 horas em educação inclusiva, o que representa uma tentativa de padronização nacional que, embora avance na regulamentação da função, revela uma compreensão limitada da complexidade do suporte exigido pelos estudantes com deficiência. Ao não mencionar escolas ou instituições especializadas, reafirma a centralidade da escola comum como espaço de escolarização, mantendo a direção histórica de superação da segregação consolidada pela LBI. Entretanto, ao omitir referências explícitas ao Plano Educacional Individualizado (PEI), o decreto deixa uma lacuna normativa relevante, especialmente frente ao destaque dado a esse instrumento por normativas recentes.

O documento ainda introduz a categorização de apoios “universais, adicionais e suplementares”, aproximando-se de modelos internacionais recentes e sinalizando uma tentativa de organização mais refinada dos níveis de suporte. Contudo, o decreto não explicita como tais apoios devem ser integrados ao planejamento pedagógico ou às práticas escolares cotidianas, o que pode comprometer sua efetividade. Além disso, reforça a responsabilização das redes de ensino pela identificação de barreiras, reorganização de práticas e monitoramento de indicadores de inclusão – um movimento alinhado à tendência contemporânea de descentralização operacional, mas que exige condições estruturais muitas vezes inexistentes nos sistemas públicos. Essas

características demonstram que, embora avance em alguns pontos, o decreto também introduz descontinuidades e fragilidades que evidenciam a persistente instabilidade das políticas públicas de inclusão no Brasil.

Esses avanços, entretanto, não ocorreram de forma espontânea, mas resultam da mobilização de movimentos sociais, famílias e organizações da sociedade civil que lutaram contra a exclusão sistemática. Como lembra Mazzotti (2006, p. 4), tais avanços legais são fruto direto das reivindicações desses grupos:

O avanço da legislação que garante o direito à educação das pessoas com deficiência é consequência de reivindicações históricas de diversos grupos sociais que lutaram contra a exclusão sistemática praticada pelo Estado e pelas instituições.

Ainda assim, a simples existência de legislações abrangentes não assegura, por si só, mudanças profundas na prática escolar. A efetivação dos direitos previstos depende da ação concreta das instituições, da formação docente e da implementação de políticas públicas consistentes e contínuas. A legislação representa, portanto, o ponto de partida de um processo que deve se concretizar nas escolas, nos currículos e nas atitudes cotidianas.

Assim, compreender a trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil é essencial para analisar criticamente a consolidação e a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão e da Lei nº 12.764/2012 no contexto real das escolas públicas. É a partir dessa base normativa e histórica que este estudo busca compreender como tais princípios são operacionalizados em um Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina-PI, revelando os desafios e avanços da inclusão na prática inclusiva.

3.1.1 A inclusão escolar e os princípios da Lei Brasileira de Inclusão

A inclusão escolar é um princípio que orienta o sistema educacional brasileiro no sentido da equidade, da valorização das diferenças e do respeito à dignidade da pessoa humana. Retomando o percurso histórico analisado por Mendes (2010), observa-se que a educação especial no Brasil foi historicamente marcada por longos períodos de práticas segregadoras e, posteriormente, por propostas de integração que condicionavam a presença do estudante à sua

capacidade de se adaptar à escola comum. A autora destaca que, ao longo do século XX, a política educacional brasileira evoluiu para modelos de integração, nos quais “o aluno deveria ajustar-se às condições da escola regular” Mendes (2010, p. 81), mantendo a lógica excludente, ainda que de forma mais sutil. Essa concepção, como aponta Mendes, exigia do estudante a responsabilidade de se adaptar ao ambiente escolar, produzindo o que ela denomina “integração disfarçada de inclusão” Mendes (2010, p. 83).

Esse histórico é fundamental para distinguir Educação Especial de Educação Inclusiva, conceitos frequentemente confundidos, mas que possuem funções distintas dentro da escola. Segundo Lacerda (2020, p. 12), a Educação Especial não se configura como substitutiva à escolarização comum, mas como um conjunto de serviços, apoios e estratégias especializadas organizados em um “continuum de serviços de acordo com as necessidades do estudante”. Trata-se de uma área que oferece suporte pedagógico, comunicacional e tecnológico, garantindo que o estudante tenha condições de acessar, participar e aprender no ensino comum.

A Educação Inclusiva, por sua vez, refere-se à transformação estrutural, cultural e pedagógica da escola. Enquanto a Educação Especial fornece apoios específicos, a Educação Inclusiva determina que a instituição escolar modifique suas práticas para eliminar barreiras e assegurar condições equitativas de aprendizagem. Como afirma Lacerda (2020, p.12), a educação inclusiva não visa eliminar a educação especial, mas articulá-la ao cotidiano escolar, pois a aprendizagem de muitos estudantes “exige apoios segundo a medida de cada estudante”.

Essa formulação contrasta diretamente com a chamada Inclusão Total, criticada de forma consistente por Lacerda (2020, p. 5). A Inclusão Total defende que todos os estudantes estejam apenas na classe comum, independentemente das condições individuais, rejeitando serviços especializados, adaptações curriculares ou atendimentos específicos. O autor explica que esse movimento “advoga pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular” e, ao fazê-lo, propõe inclusive “a extinção do contínuo de serviços” da educação especial.

Essa perspectiva, porém, não apenas ignora evidências científicas, como também reproduz a lógica criticada por Mendes (2010, p. 83), quando a autora

descreve que, no modelo de integração, “o aluno deveria ajustar-se às condições da escola regular”, permanecendo nela sem receber os apoios de que necessita. Tal dinâmica, segundo a autora, produzia uma “integração disfarçada de inclusão”, na qual o estudante estava fisicamente presente, mas continuava excluído pela ausência de adaptações pedagógicas e suporte especializado. Assim, ao assumir que basta inserir o aluno na sala comum, a Inclusão Total mantém a mesma estrutura criticada por Mendes (2010), deslocando a responsabilidade da inclusão para o estudante e não para o sistema educacional, o que inviabiliza a participação e a aprendizagem e reforça práticas que a autora demonstra não romperem com o modelo histórico de exclusão.

Nesse viés, Lacerda (2020, p. 37) também critica a negação das escolas especializadas, característica do movimento de Inclusão Total. Ele argumenta que, embora a escolarização deva ocorrer prioritariamente na escola comum, há situações em que alguns estudantes necessitam, temporariamente ou de forma mais contínua, de “serviços intensivos que não podem ser oferecidos na classe comum”. A negação absoluta de espaços especializados, portanto, não representa avanço, mas retrocesso, pois pode resultar na violação do direito à aprendizagem, sobretudo quando a escola comum ainda não dispõe dos recursos adequados.

Essa análise converge diretamente com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão, que rompe com a lógica da adaptação individual e afirma a responsabilidade institucional pela eliminação das barreiras que produzem desigualdades. Trata-se de um compromisso com a superação das desigualdades históricas vividas pelas pessoas com deficiência no acesso ao direito à educação, e não apenas de um projeto pedagógico, mas de um direito legalmente assegurado.

Diante disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou a educação como direito inalienável. A legislação determina que o ensino deve ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assegurando o aprendizado ao longo da vida. Em seus artigos 27 e 28, estabelece a obrigatoriedade de garantir permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade, definindo medidas como oferta de

profissionais de apoio, adaptações razoáveis, metodologias acessíveis e formação continuada para professores.

Ao enfatizar que a inclusão não é um favor ou concessão, mas um dever legal e uma condição de cidadania, a LBI amplia o conceito de acessibilidade para além das barreiras físicas, envolvendo também dimensões atitudinais, comunicacionais e metodológicas. Isso significa que a exclusão pode manifestar-se tanto na arquitetura escolar quanto nas práticas pedagógicas que não reconhecem ou não acolhem a diversidade.

Apesar de sua amplitude normativa, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão encontra entraves significativos. De acordo com Paula, Fonseca e Silva (2021, p. 12) “a matrícula de crianças com deficiência não garante por si só o acesso ao currículo nem a vivência plena no ambiente escolar”. Em outras palavras, a matrícula representa apenas o primeiro passo para a inclusão, mas não assegura que o aluno tenha acesso efetivo ao conhecimento ou participação plena nas experiências escolares. A citação evidencia que a presença física do estudante, embora necessária, não é suficiente para caracterizar a inclusão.

Além disso, os mesmos autores observam que a ausência de políticas intersetoriais e a insuficiência de formação docente comprometem a efetividade da inclusão. Como apontam os autores, não basta receber o aluno; é necessário garantir que ele aprenda e participe de modo pleno.

A inclusão requer estrutura, preparo e, sobretudo, compromisso coletivo com a equidade e com a efetivação de direitos. Não basta colocar o aluno na sala; é preciso garantir que ele aprenda e participe como os demais. (Paula; Fonseca; Silva, 2021, p. 14)

Portanto, a inclusão escolar, segundo os princípios da Lei Brasileira de Inclusão, deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas, estruturas e relações escolares, orientado pela justiça social e pela valorização da diferença. A Lei Brasileira de Inclusão oferece um conjunto robusto de diretrizes, mas sua concretização no cotidiano das escolas, ainda enfrenta desafios. Nesse sentido, a escola inclusiva, não se limita a abrir portas, mas precisa reconstruir práticas e valores para que todos os estudantes tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver.

3.1.2 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, representa um marco regulatório essencial para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Fundamentada nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece diretrizes para promover a igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena em todas as esferas da vida social. No campo educacional, o Art. 27 determina que a educação deve ocorrer em um sistema inclusivo, com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, consolidando uma compreensão mais ampla do papel da escola na efetivação dos direitos humanos.

A legislação também introduz conceitos centrais que redefinem a compreensão da deficiência e suas implicações no processo educativo. Termos como “adaptação razoável”, “barreiras atitudinais”, “comunicacionais” e “metodológicas” deslocam o foco da deficiência do indivíduo para o ambiente, atribuindo às instituições – e especialmente às escolas – a responsabilidade de identificar e eliminar os obstáculos que impedem a participação plena. Essa abordagem exige que gestores e educadores revisem currículos, práticas pedagógicas, modos de avaliação e até a organização dos espaços escolares, avançando além de iniciativas pontuais ou meramente formais. Ao reconhecer que a exclusão pode estar nos currículos, nas metodologias ou nas atitudes cotidianas, a legislação amplia compreensão sobre o que significa garantir acesso e permanência.

Apesar de sua robustez conceitual, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão enfrenta desafios significativos. A legislação, embora abrangente, não determina mecanismos diretos de responsabilização institucional quando as escolas não cumprem seus dispositivos, o que contribui para a manutenção de práticas excludentes legitimadas pelo argumento da falta de recursos ou de capacitação. Além disso, a ausência de políticas públicas contínuas de formação docente, aliada à precarização progressiva do trabalho nas redes municipais e estaduais, compromete a possibilidade de implementação sistemática das diretrizes da lei.

Outro ponto crítico refere-se ao distanciamento entre a previsão legal e a realidade estrutural das escolas. A Lei Brasileira de Inclusão assegura atendimento adequado, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, oferta de profissionais de apoio e adaptação curricular; porém, em muitos contextos, tais garantias ficam restritas ao plano normativo. A ausência de investimentos, a irregularidade na presença de profissionais especializados e a falta de articulação intersetorial – especialmente entre educação, saúde e assistência social – tornam visível a dificuldade do Estado brasileiro em transformar princípios legais em políticas efetivas.

Portanto, a lei parte da compreensão da inclusão como direito universal, mas não detalha como esse direito deve ser operacionalizado nos sistemas municipais de ensino, o que gera interpretações distintas entre escolas e redes, e uma grande variação nos níveis de qualidade da oferta. Assim, embora a Lei Brasileira de Inclusão represente um avanço histórico incontestável, sua materialização depende de condições objetivas que ultrapassam o texto legal, exigindo planejamento institucional, recursos, formação continuada e acompanhamento sistemático das práticas escolares.

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão é um instrumento fundamental para orientar a construção de sistemas educacionais inclusivos, mas sua efetivação permanece condicionada à capacidade do Estado e das instituições de transformar princípios em ações. Reconhecer essa distância entre o que a lei garante e o que a escola consegue oferecer é elemento central para compreender os desafios enfrentados na prática inclusiva, sobretudo em instituições de educação infantil.

3.2 A Lei nº 12.764/2012 e os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e reconhece essa população como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Esse reconhecimento garante o acesso às políticas públicas em áreas como educação, saúde e assistência social, fundamentado nos princípios da igualdade de oportunidades e da inclusão.

No campo educacional, a lei reafirma a obrigatoriedade da matrícula na escola regular e estabelece, em seu Art. 3º, §1º, que, quando necessário, haverá o acompanhamento de profissional especializado, com vistas à inclusão plena do aluno com TEA. Além disso, o Art. 7º prevê sanções aos gestores escolares ou autoridades competentes que recusarem matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, reforçando a responsabilidade legal das escolas na efetivação da inclusão. Apesar dos avanços, a legislação apresenta lacunas. Um dos principais pontos é a ausência de definição clara sobre o perfil e as atribuições do profissional de apoio especializado, o que pode gerar diferentes interpretações entre redes de ensino e comprometer a qualidade do suporte pedagógico.

Considerando esse panorama, é fundamental distinguir inclusão formal, caracterizada apenas pela matrícula e presença física do aluno, de inclusão real, que exige planejamento pedagógico, adaptações curriculares e suporte contínuo. Como destaca Mantoan (2006), incluir significa garantir que todos aprendam, e não apenas que estejam no mesmo espaço físico. A efetiva participação depende da transformação das práticas escolares e da oferta de recursos adequados, o que constitui um desafio em muitas instituições. Assim, a Lei nº 12.764/2012 enfrenta diretamente uma das formas mais recorrentes de exclusão: a aceitação formal sem as condições necessárias para a aprendizagem e permanência. Como afirmam Lopes e Resende (2021, p. 59), a inclusão ocorre “não apenas com a presença física do aluno, mas com a transformação das práticas escolares para atender sua singularidade”. A ausência de adaptações, curriculares, a formação insuficiente dos professores e a carência de profissionais especializados continuam sendo barreiras significativas à efetivação da inclusão escolar.

A relação entre a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) também merece destaque. Enquanto a Lei Brasileira de Inclusão define direitos gerais das pessoas com deficiência e estabelece obrigações para o sistema educacional, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) específica e reforça tais direitos no contexto das pessoas com TEA. Juntas, essas legislações ampliam a proteção legal e fortalecem a exigência de condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem. No entanto, embora as leis representem avanços significativos, sua efetividade depende do comprometimento das

instituições e da qualificação contínua dos profissionais da educação. A legislação, por si só não é suficiente para assegurar a inclusão plena, como já apontavam Mazzotta (2006) e Paula *et al.* (2021). O cumprimento desse direito requer investimentos em políticas públicas que garantam formação docente, estrutura adequada e acompanhamento pedagógico efetivo, de modo a transformar os princípios legais em práticas cotidianas.

A análise articulada da Lei Brasileira de Inclusão e da Lei nº 12.764/2012, possibilitou um olhar mais amplo sobre os direitos educacionais das crianças com TEA, evidenciando como a aplicação conjunta dessas normativas pode fortalecer e ampliar o alcance das práticas inclusivas na educação infantil. Portanto, embora a legislação represente conquistas significativas, sua efetividade depende do compromisso institucional e da atuação cotidiana da escola. Transformar direitos em experiências reais exige superar obstáculos estruturais e pedagógicos, garantindo que a inclusão das crianças com TEA seja vivida de fato, e não apenas assegurada formalmente.

3.3 A distância entre a legislação e a prática inclusiva no contexto escolar

O contraste entre o texto da lei e o cotidiano escolar é um dos aspectos mais desafiadores da inclusão no Brasil. Diversos estudos apontam que, embora exista uma legislação avançada, a efetivação dos direitos educacionais ainda é comprometida por limitações estruturais, pedagógicas e culturais. A ausência de recursos adequados, e despreparo de parte dos profissionais da educação e a fragilidade de políticas públicas de acompanhamento são fatores que dificultam a consolidação da inclusão. Paula *et al.* (2021, p. 8) destacam que, em muitas escolas, gestores e educadores desconhecem plenamente as exigências legais, o que compromete o cumprimento dos direitos dos estudantes com deficiência. Mesmo quando a matrícula é assegurada, não há garantia de estrutura para a permanência e a aprendizagem: “A ausência de capacitação de todos os professores e escolas pode ser considerada fator determinante para barreiras. Constitui prática pedagógica afastada das necessidades reais dos alunos especiais”. Esse argumento evidencia que a inclusão exige mais do que a

simples matrícula, pois demanda de ações concretas capazes de transformar práticas pedagógicas e estruturas institucionais.

A fragilidade das políticas públicas torna evidente a distância entre a legislação e a realidade escolar, já que “mesmo consubstanciada em documento oficial próprio, *Política Nacional De Educação Especial*, MEC/SESPE, 1993, tal ‘política’ continua inexistindo por faltar-lhe precisão, coerência e clareza” Mazzotta (2011, p. 141, grifos do autor). Essa falta de definição gera incertezas nas redes de ensino e nas instituições escolares, dificultando a implementação de práticas que garantam, de fato, o direito à educação inclusiva. Muitas vezes, os gestores, professores e coordenadores pedagógicos se veem diante de orientações genéricas ou contraditórias, o que resulta em ações fragmentadas, descontinuidade de programas e ausência de suporte técnico e financeiro adequado. Assim, a distância entre o que é previsto em lei e o que ocorre no cotidiano escolar não decorre apenas de resistência ou desconhecimento, mas também de um cenário em que a própria formulação das políticas carece de clareza e de mecanismos que assegurem sua efetivação.

A análise do funcionamento das escolas é, portanto, essencial para compreender como as leis de inclusão são operacionalizadas e em que medida se configuram como garantias de direito. Apesar dos avanços legislativos, persistem obstáculos estruturais, institucionais e culturais que dificultam a implementação. Isso demonstra que a legislação, por si só, não assegura a efetivação da inclusão e precisa ser acompanhada de planejamento, comprometimento institucional e políticas públicas que promovam mudanças no cotidiano escolar. A efetiva inclusão requer que a escola se reorganize, repensando processos administrativos, métodos de ensino e formas de avaliação, de modo a garantir oportunidades reais de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

3.3.1 A atuação da escola e dos profissionais da educação na operacionalização das práticas inclusivas

A efetividade da Lei nº 12.764/2012 e da Lei Brasileira de Inclusão depende diretamente da capacidade da escola em transformar as determinações legais em práticas cotidianas. Embora a legislação estabeleça direitos e diretrizes, cabe à instituição escolar – em especial à equipe gestora e à

coordenação pedagógica – criar as condições concretas para que esses direitos se materializem. De acordo com Paula *et al.* (2021, p. 1), “a escola tem como papel principal o de formação, socialização e inclusão”. Essa perspectiva demonstra que o cumprimento da legislação não pode se restringir ao acesso formal, exigindo planejamento institucional, articulação com os outros serviços e formação permanente dos profissionais. Essa atuação, contudo, não ocorre de forma espontânea, mas é orientada por um conjunto de normativas e princípios legais que dão sustentação à prática inclusiva.

A operacionalização das práticas inclusivas pressupõe a capacidade da escola de transformar os princípios legais em ações pedagógicas concretas. Isso significa que a efetivação dos direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei nº 12.764/2012 depende da mediação dos profissionais da educação, que reinterpretem as políticas públicas à luz das demandas e singularidades das crianças com TEA. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão não se reduz a cumprir normas, mas requer um exercício contínuo de construção de práticas que deem sentido ao que a legislação propõe, articulando teoria, política e cotidiano escolar.

Entretanto, a pesquisa evidencia que a falta de capacitação é um dos maiores entraves à inclusão efetiva dessas crianças. Conforme Paula *et al.* (2021, p. 3), “um grande número de alunos com espectro autista não consegue se matricular nas escolas [...] devido à falta de capacitação adequada dos professores e preparo da escola para receber alunos especiais”. Essa carência reforça a necessidade de políticas públicas que garantem formação obrigatória e continuada para professores, coordenadores e gestores, assegurando que o direito à educação inclusiva não permaneça apenas no plano normativo.

Mais do que aceitar a matrícula, é imprescindível oferecer serviços complementares e práticas pedagógicas adaptadas. Como afirmam Oliveira e Lima (2016, *apud* Paula *et al.* 2021, p. 10), “não basta apenas aceitar a matrícula dessas crianças, visto que essa é uma imposição legal, é necessário ir além, oferecendo serviços adicionais e criatividade em sala de aula”. A coordenadora pedagógica desempenha papel decisivo nesse processo, pois é quem acompanha o trabalho docente, orienta as adaptações curriculares e garante que as estratégias de formação cheguem efetivamente à prática. O estudo também destaca que a efetividade da lei depende da atuação direta da gestão escolar.

Para Paula *et al.* (2021, p. 4), “a capacitação dos gestores é de fundamental importância” para assegurar o acolhimento e o desenvolvimento dos alunos com TEA, uma vez que são eles que definem prioridades, articulam recursos e promovem, no ambiente escolar, uma cultura de valorização da diversidade. Assim, a aplicação da legislação não pode ser tratada como simples cumprimento burocrático, mas como compromisso coletivo que integra professores, gestores, coordenadores e famílias na construção de práticas que respeitem as diferenças e garantam a aprendizagem de todos.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 aprofunda orientações fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, apontando limites estruturais que historicamente dificultam a efetivação da inclusão. Diferentemente de documentos anteriores, ele explicita que a inclusão de estudantes com TEA não pode depender da boa vontade individual do professor, mas exige uma ação institucional articulada entre docentes, gestores, profissionais do AEE e equipe pedagógica. Essa diretriz confronta a lógica improvisada ainda frequente nas escolas, onde o professor acaba assumindo responsabilidades que deveriam ser coletivas.

O Parecer determina que a escola deve garantir o funcionamento efetivo do AEE, não apenas sua existência formal. Isso implica assegurar carga horária adequada, espaço físico apropriado, articulação com o professor regente, planejamento conjunto e uso pedagógico sistemático do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Ao destacar essa exigência, o documento denuncia indiretamente um dos maiores problemas das escolas públicas: a presença simbólica do AEE, muitas vezes desvinculado do currículo e sem integração com o cotidiano da sala de aula regular. Além disso, reforça a obrigatoriedade do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento contínuo de avaliação, tomada de decisão e acompanhamento pedagógico, evidenciando a necessidade de tempo institucional e coordenação interna para sua implementação efetiva.

Outra contribuição central do Parecer é a definição das atribuições do profissional de apoio, frequentemente confundido com cuidador ou responsável exclusivo pela “mediação” do aluno. O documento esclarece que esse profissional integra a equipe pedagógica, atuando para favorecer autonomia, participação e segurança, e não como substituto do professor. Essa orientação

confronta práticas equivocadas comuns no cotidiano escolar, onde o apoio é delegado sem formação adequada e com funções distorcidas, muitas vezes reduzido a vigilância ou contenção comportamental. Ao reafirmar a responsabilidade institucional para eliminação de barreiras, pela organização de práticas inclusivas e pela avaliação pedagógica – e não clínica – das necessidades do estudante, o parecer enfrenta um debate sensível: a medicalização da inclusão, que transforma o laudo em requisito para direitos que deveriam ser universais.

Com isso, o documento desloca o foco da deficiência para a responsabilidade do sistema educacional em identificar e eliminar barreiras, uma mudança que exige reorganização profunda das rotinas, tempos e processos escolares, e não apenas da existência de marcos normativos. Assim, evidencia que a inclusão não falha por falta de legislação, mas por fragilidades estruturais, formativas e organizacionais que ainda precisam ser enfrentadas no cotidiano escolar.

3.3.2 A Lei Brasileira de Inclusão e o papel social da escola na superação das exclusões

A Lei Brasileira de Inclusão representa um marco significativo na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando princípios de igualdade e cidadania. Para Furtado, Lacerda Furtado e Queiroz (2023, p. 2), “a LBI constitui-se como um importante marco regulatório no que diz respeito à proteção dos direitos das PCD no país”, indicando que sua efetiva aplicação depende não apenas da promulgação formal, mas também da criação de condições materiais, políticas públicas consistentes e transformações culturais que possibilitem uma educação realmente inclusiva e equitativa.

Apesar do avanço legislativo, muitas unidades de ensino ainda apresentam obstáculos complexos que limitam a inclusão de estudantes com deficiência em diferentes níveis de ensino. Segundo os autores, “diversas barreiras de acessibilidade existentes nas unidades de ensino ainda permanecem, sem sequer serem identificadas como possíveis problemas a serem enfrentados” (Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 5), indicando que dificuldades arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais

persistem, dificultando a plena participação desses alunos na vida escolar e perpetuando práticas excludentes naturalizadas ao longo do tempo.

Mesmo com políticas de reserva de vagas e incentivos à educação inclusiva, o sistema escolar ainda carece de mecanismos que promovam o ingresso e a continuidade escolar para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes. Furtado, Lacerda Furtado e Queiroz (2023, p. 5) observam que “[...] não prevê mecanismos que permitam o acesso a uma educação efetivamente inclusiva, nem a condições que viabilizem a sua permanência nesses espaços”, reforçando que o cumprimento da lei exige um planejamento estratégico, acompanhamento contínuo e compromisso institucional para garantir que o direito à educação seja exercido de forma plena, evitando a marginalização de estudantes que apesar de legalmente incluídos, continuam em situação de vulnerabilidade.

A escola deve ser compreendida como um espaço central para a promoção de mudanças sociais e culturais, capazes de estimular a reflexão crítica e a construção de valores éticos coletivos. Para os autores, trata-se de “um espaço privilegiado de construção e reflexão social, com grande potencial para promover mudanças de paradigmas na sociedade” (Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 10), atribuindo à instituição educacional a responsabilidade de superar práticas discriminatórias, fomentar a valorização da diversidade e desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem diferentes necessidades, habilidades e ritmos de aprendizagem.

Modelos pedagógicos segregados continuam a marginalizar estudantes, comprometendo seu progresso escolar e o exercício de direitos básicos. Fávero (2016, p. 20, *apud* Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 6) alerta que “o aluno fica à margem do mesmo direito que todos exercem” quando a educação é organizada de forma segregada, mostrando que estratégias inclusivas devem ser incorporadas no cotidiano escolar, promovendo o aprendizado conjunto, a socialização equitativa e a construção de autonomia e cidadania desde as primeiras etapas da escolarização.

A acessibilidade escolar deve contemplar múltiplos aspectos, indo muito além da adaptação física das unidades de ensino. Guerreiro (2012, p. 277, *apud* Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 7) afirma que ela “vai muito além [da estrutura física], envolvendo comunicação, transporte, recursos didáticos e

tecnológicos”, constatando que a integração educacional exige políticas integradas, capacitação continuada de profissionais e o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis que favoreçam a participação ativa e efetiva de todos os estudantes em atividades curriculares e extracurriculares.

A implementação de ações afirmativas contribui de maneira significativa para reduzir desigualdades estruturais e consolidar a cidadania das pessoas com deficiência. Oliveira e Costa (2015, p. 7, *apud* Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 8) defendem “[...] a implementação de mecanismos de discriminação positiva [...] com vistas a combater as diversas formas de desigualdade social”, reforçando que cabe à escola não apenas promover o acesso, mas garantir condições que favoreçam a continuidade, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o papel da instituição como agente transformador e mediador de práticas inclusivas.

A discussão teórica sobre o papel da escola e dos profissionais da educação prepara o caminho para compreender, posteriormente, como essas práticas se realizam na rotina escolar das crianças com TEA, conforme os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) e da Lei nº 12.764/2012.

4 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, EM ARTICULAÇÃO COM A LEI Nº 12.764/2012

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa, cujo propósito foi analisar as implicações da operacionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em articulação com as disposições da Lei nº 12.764/2012 para o atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista de um CMEI em Teresina-PI. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com duas professoras e uma coordenadora pedagógica, observações e análise de documentos destacando os aspectos mais relevantes para a investigação. Os resultados foram organizados em 4 categorias de modo a contemplar os objetivos específicos da pesquisa, abordando as legislações que orientam a inclusão, a operacionalização, as estratégias e ações institucionais que favorecem a efetivação da inclusão e a relação entre os direitos assegurados pelas legislações vigentes e as práticas observadas, permitindo estabelecer um diálogo entre os fundamentos teóricos e a realidade empírica investigada. Por razões éticas, a identidade das participantes e da instituição não será revelada, sendo utilizados nomes fictícios para as colaboradoras participantes.

4.1 Conhecimento e compreensão das legislações de inclusão

As três participantes — Professoras A, B e a coordenadora Girassol — demonstram conhecer a existência da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei nº 12.764/2012, ainda que, de formas distintas, todas reconheçam não dominar profundamente seus conteúdos.

A professora A afirma: “Sei que das legislações existem, mas não tenho domínio sobre elas. [...] Acredito que garantam adaptação do ambiente, tratamento adequado e acompanhamento especializado”. Já a professora B declara: “Sim, conheço ambas, apesar de não ter lido elas completamente, sei que tratam de leis onde garantem uma série de práticas que buscam incluir pessoas com deficiência de forma justa e igualitária nos espaços sociais. [...] Direito a educação inclusiva, materiais específicos, profissionais de apoio [...]”. A coordenadora Girassol converge com essas percepções ao dizer: “Eu

conheço, mas não estudei nenhuma delas a fundo ainda. [...] A LBI é uma das principais leis que rege sobre como deve acontecer a inclusão no ambiente escolar e a lei 12.764/2012 é a Lei Berenice, que vai dá um direcionamento maior sobre a inclusão das crianças com TEA, como acessibilidade, os PEIs, a forma de avaliação [...]”.

Essa percepção está alinhada ao que o Parecer CNE/CP nº 50/2023 afirma ao destacar que “as redes de ensino ainda enfrentam fragilidades na compreensão e implementação das normativas de inclusão, especialmente no que diz respeito aos direitos educacionais de estudantes com deficiência”. Da mesma forma, Mendes (2010) observa que muitas instituições confundem o simples acolhimento com inclusão efetiva, justamente pela falta de domínio das legislações e diretrizes que deveriam orientar a prática escolar e pedagógica. Por meio da observação, foi possível confirmar que essa superficialidade se reflete na prática: as legislações não são utilizadas como referência sistemática no processo de inclusão.

Há aqui clara convergência entre as três profissionais: todas reconhecem conhecer as leis de forma superficial. A divergência se dá no nível de detalhamento acerca do que elas acreditam se tratar cada legislação. A superficialidade do conhecimento revela um ponto crítico: apesar de serem legislações estruturantes, o CMEI não assegura formação ou palestras que sejam suficientes para que a equipe compreenda plenamente o que deve ser cumprido, o que contribui para práticas intuitivas e não fundamentadas, conforme a própria Girassol admite ao afirmar: “[...] A gente sabe que existe, mas a gente não estudou elas a fundo e não sabemos até que ponto conseguimos atingi-las.”

Esse cenário também aparece em Mazzotta (2006, p. 82) ao afirmar que “a expansão das políticas inclusivas no país não foi acompanhada de processos formativos robustos”, situando o desconhecimento como barreira recorrente em instituições públicas. Essa lacuna de conhecimento evidencia a necessidade de formação continuada, capaz de orientar os docentes sobre os dispositivos legais e de consolidar práticas pedagógicas estruturadas. Sem essa capacitação permanente, a legislação não é efetivamente transformada em ações concretas, comprometendo o planejamento individualizado, o uso de recursos acessíveis e

a oferta de suporte especializado. Dessa forma, a inclusão permanece reativa, dependente da boa vontade individual e distante de ser plena e equitativa.

Assim, nesta categoria, a convergência é predominante: todas conhecem, mas nenhuma domina; todas associam as leis à garantia de direitos e à inclusão, mas não utilizam essas legislações como referência sistemática para a prática. Essa superficialidade revela carência institucional de formação continuada e fragilidade na articulação entre legislação e ação pedagógica.

4.2 Práticas pedagógicas e operacionalização da inclusão no cotidiano do CMEI

As três profissionais relatam práticas que buscam atender às necessidades das crianças com TEA, mas revelam também limitações significativas no processo de inclusão. A professora A afirma: “As crianças seguem a rotina comum aos demais alunos. [...] Em sala realizam as mesmas atividades que os demais colegas, recebendo auxílio da auxiliar de apoio à inclusão para realizá-las [...]”. De forma semelhante, a professora B complementa: “Tenho 5 crianças atípicas em sala, elas são acompanhadas pela auxiliar de apoio, que ajusta como pode a rotina do CMEI, com a ajuda da auxiliar pedagógica. [...] As crianças atípicas ‘não têm atividades diferenciadas, mas brincam e participam de atividades propostas junto com as demais crianças’. E Girassol observa: “A gente não cria uma rotina específica para essas crianças [...] no geral elas participam das atividades do mesmo jeito que as outras crianças e quando tem algo mais específico, aí a gente age de acordo com a necessidade daquela criança em específico para que ela possa participar naquele momento”.

Esse cenário confirma o que o Decreto nº 12.686/2025 prevê como essencial para a educação inclusiva: a oferta de serviços, recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis, que devem ser sistematizados e não apenas improvisados no cotidiano escolar. Nesse viés, a observação permitiu constatar que a inclusão no CMEI é predominantemente reativa e improvisada, reforçando a necessidade de planejamento, adaptação curricular e formação continuada. A divergência se manifesta na intensidade da crítica: enquanto as professoras relatam o que fazem, Girassol expressa maior indignação com a

falta de iniciativas sistemáticas, afirmando: “A principal barreira é querer, porque quando a gente quer, tenta várias coisas [...]”. A coordenadora também relata tentativas de adaptação metodológica, ainda que insuficientes: “Uma das coisas que me incomoda muito é a gente incluir de verdade [...], mas depende muito da vontade das professoras [...] inclusive fiz uns caderninhos com letras móveis para as crianças com TEA, que não deu muito certo, mas são tentativas [...]”.

Embora essas falas revelem esforços individuais e iniciativas pontuais por parte da coordenação e das docentes, é necessário problematizar a ideia de que a efetivação da inclusão dependa exclusivamente da “vontade” das professoras. A responsabilidade pela implementação de ações afirmativas e práticas inclusivas é partilhada e envolve a gestão escolar, os órgãos administrativos, as políticas públicas, a oferta de formação continuada, o suporte técnico especializado e a garantia de recursos materiais e humanos adequados. A centralização dessa responsabilidade nas professoras desconsidera as condições objetivas de trabalho e contribui para a naturalização de um modelo de inclusão frágil, sustentado mais por iniciativas individuais do que por ações institucionais sistemáticas.

Nesse contexto, é possível afirmar que a implementação de ações afirmativas constitui um instrumento fundamental para a redução das desigualdades estruturais e para a consolidação da cidadania das pessoas com deficiência. Conforme defendem Oliveira e Costa (2015, p. 7, *apud* Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 8), “[...] a implementação de mecanismos de discriminação positiva [...] com vistas a combater as diversas formas de desigualdade social”, reforçando que cabe à escola não apenas promover o acesso, mas garantir condições que favoreçam a continuidade, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a efetividade das legislações inclusivas depende da transformação das determinações legais em práticas pedagógicas concretas. Paula et al. (2021, p. 1) destacam que “a escola tem como papel principal o de formação, socialização e inclusão”, e Oliveira e Lima (2016, *apud* Paula et al., 2021, p. 10) reforçam que “não basta apenas aceitar a matrícula dessas crianças [...] é necessário ir além, oferecendo serviços adicionais e criatividade em sala de aula”. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 reforça essa compreensão ao afirmar que a inclusão de estudantes com TEA não pode estar condicionada à boa

vontade individual do professor, exigindo uma ação institucional articulada entre docentes, gestores, profissionais do AEE e equipe pedagógica. O documento destaca, ainda, a necessidade de funcionamento efetivo do AEE, com carga horária adequada, espaço físico apropriado, planejamento conjunto com o professor regente e uso pedagógico sistemático do Plano Educacional Individualizado (PEI), além de reconhecer o profissional de apoio como integrante da equipe pedagógica, responsável por favorecer autonomia, participação e a segurança do estudante, e não por substituir o docente.

Dessa forma, as práticas descritas pelas profissionais evidenciam que o CMEI ainda não operacionaliza plenamente a inclusão, permanecendo aquém do que preveem a Lei nº 12.764/2012, o Decreto nº 12.686/2025 e a Lei Brasileira de Inclusão. Tais normativas determinam a oferta de planejamento individualizado, recursos de acessibilidade e suporte especializado aos estudantes com TEA, exigindo compromisso institucional, formação contínua e articulação pedagógica para que a inclusão seja efetiva.

4.3 Recursos, estratégias e ações institucionais de apoio à inclusão

Nesta categoria, há forte convergência sobre a precariedade dos recursos. A professora A afirma: “Não há apoio especializado [...] falta capacitação voltada à inclusão para todos da escola [...] não temos parceria alguma, apenas uma psicóloga que vem observar os resultados e desempenhos das crianças”. A professora B complementa: “A escola não possui materiais que viabilize a inclusão [...] só contamos com uma auxiliar de apoio [...] não temos parcerias fixas. Tem uma profissional de AEE que vem visitar os alunos e conversa indagando sobre as dificuldades, mas a visita dessa profissional não é frequente”. Girassol reforça essa percepção e aprofunda a análise, detalhando: “Os materiais são muito escassos [...] a maioria a gente precisa produzir mesmo [...] os recursos humanos ainda não são o ideal [...] uma sala com 5 crianças e apenas 1 auxiliar de apoio [...]”. Ela também demonstra frustração com a limitação das formações oferecidas: “A formação que é oferecida é restrita e insuficiente. Cada pessoa dessa escola precisa ir atrás dessa autoformação, por fora”.

A convergência é absoluta: todas reconhecem a insuficiência estrutural. A divergência surge apenas no grau de compreensão sobre as implicações. As professoras apresentam a falta de recursos como um dado objetivo; já Girassol evidencia seus efeitos no cotidiano escolar, destacando a ausência de orientação especializada como barreira: “[...] Falta alguém aqui que trabalhe de forma mais específica com TEA ou AEE para orientar melhor as professoras nesse processo de inclusão”.

Sob essa perspectiva, torna-se possível diferenciar inclusão formal, caracterizada apenas pela matrícula e presença física do aluno, de inclusão real, que exige planejamento pedagógico, adaptações curriculares e suporte contínuo. Como observa Mantoan (2006), incluir significa garantir que todos aprendam, e não apenas que estejam no mesmo espaço físico, um desafio evidente no cotidiano do CMEI. Essa perspectiva contrasta com a chamada Inclusão Total, criticada por Lacerda (2020, p. 5), que defende a presença de todos os estudantes apenas na classe comum, sem serviços especializados ou adaptações curriculares, reproduzindo a lógica criticada por Mendes (2010, p. 83). Nesse modelo, ocorre a chamada “integração disfarçada de inclusão”, em que o estudante está presente fisicamente, mas continua excluído pedagogicamente.

Ademais a questão da acessibilidade escolar reforça ainda mais essa necessidade. Segundo Guerreiro (2012, p. 277, *apud* Furtado; Lacerda Furtado; Queiroz, 2023, p. 7), ela “vai muito além [da estrutura física], envolvendo comunicação, transporte, recursos didáticos e tecnológicos”, exigindo políticas articuladas, capacitação continuada e materiais pedagógicos acessíveis que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Portanto, a convergência das falas evidencia que o CMEI segue distante das condições ideais de inclusão, não apenas em termos de recursos materiais e humanos, mas também quanto à organização e planejamento das ações institucionais. O que foi possível confirmar através da observação que os materiais pedagógicos são limitados, inexistem tecnologias assistivas e o ambiente físico não é adequado para crianças com TEA, comprometendo sua participação plena e aprendizado efetivo. A frustração unânime das participantes reforça que essas limitações comprometem diretamente o direito das crianças à participação plena e à aprendizagem efetiva.

4.4 Articulação entre legislações e diretrizes para a inclusão escolar das crianças com TEA

Nesta categoria, torna-se evidente que, embora a escola reconheça a obrigatoriedade legal, a prática cotidiana ainda não dialoga de forma consistente com o que as legislações determinam. As falas das participantes revelam uma distância significativa entre o arcabouço normativo e as ações efetivamente desenvolvidas no CMEI.

A professora A declara: “Acredito que somente o direito a matrícula está sendo garantido [...] muitas coisas deixam a desejar, como a falta de planejamento para colocar em pauta a inclusão dessas crianças, uma educação que seja de fato inclusiva, profissionais adequados, adaptar os espaços, recursos pedagógicos eficientes [...]”. Essa percepção indica que a inclusão vem sendo tratada de modo restrito, limitada ao acesso e sem assegurar os elementos estruturantes garantidos pela legislação brasileira.

A professora B também reconhece limitações semelhantes ao afirmar: “Alguns direitos são garantidos, mas ainda falta muito para a aplicação dessa lei na rotina do CMEI. Falta treinamentos, formações, parcerias, espaços adequados, alinhamento de estratégias de ensino, recursos adaptados e suficientes, envolvimento das famílias [...]”. Sua fala reforça que, apesar de a legislação estar presente no discurso institucional, ela ainda não é traduzida em práticas pedagógicas planejadas e alinhadas às necessidades das crianças com TEA.

A coordenadora Girassol aprofunda essa análise ao afirmar explicitamente que não consegue identificar com clareza quais direitos são plenamente garantidos: “Eu não sei dizer exatamente quais direitos a gente consegue assegurar, mas a gente tenta suprir de acordo com as necessidades deles, não sei se está dentro das leis. Mas sei que falta recursos adequados, formações continuadas. Ainda falta muita coisa para que a gente consiga de fato incluir essas crianças”. Essa fala demonstra uma fragilidade institucional que transcende o desconhecimento individual e evidencia que as normativas legais não orientam de forma sistemática o funcionamento do CMEI. Por meio da observação, foi possível confirmar essas limitações: a escola não realiza ajustes

curriculares sistemáticos, não disponibiliza recursos acessíveis adequados e não implementa práticas pedagógicas estruturadas.

Essa realidade é coerente com o que o Parecer CNE/CP nº 50/2023 afirma ao destacar que “a mera matrícula não garante inclusão”, enfatizando que é necessário assegurar condições estruturais, acessibilidade, avaliação adequada e formação continuada — aspectos que, conforme apontam as participantes, ainda não são plenamente contemplados na escola. Além disso, tanto a LDB (art. 59) quanto a Constituição Federal (art. 208) determinam o direito a apoio pedagógico especializado, adaptações e atendimento específico, evidenciando que a escola tem assegurado apenas parte mínima do que está previsto legalmente.

Somente Girassol responde à questão 13 sobre os desafios para implementar as legislações, afirmando: “Independente de qualquer coisa, é incluir de verdade [...] a adaptação metodológica precisa melhorar com urgência [...] uma coisa que nenhuma dessas leis especificam é a questão de orientar melhor com relação as crianças com TEA ou outro transtorno passar o dia em escola integral, que a gente acha um absurdo”. A crítica evidencia que, além de barreiras pedagógicas, há desafios éticos significativos, como crianças com TEA passando todo o dia na escola sem condições adequadas: “Eu acho um crime a criança passar o dia inteiro [...] são crianças que tem seletividade alimentar, muitas vezes elas precisam de um tempo de descanso maior, um ambiente silencioso e aqui não tem.”

Girassol também destaca a necessidade do envolvimento familiar: “[...] uma das coisas é de os pais terem mais consciência do papel deles, enquanto pais [...] levar para as terapias, buscar um tratamento correto para essas crianças, para que a gente tenha condições de trabalhar melhor com eles”. Essa fala evidencia a centralidade da família, aspecto enfatizado tanto na Lei nº 12.764/2012 — que atribui à família papel essencial no acompanhamento das necessidades da criança com TEA — quanto na LBI (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a corresponsabilidade entre família, escola e Estado na garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Esses documentos reforçam que a efetividade da inclusão depende de articulação entre todos os atores da rede de apoio, algo que ainda não se concretiza plenamente no CMEI.

Portanto, a convergências entre as três participantes indicam que os direitos previstos nas legislações não são plenamente assegurados e que a inclusão no CMEI ainda depende mais de esforços individuais do que de políticas institucionais estruturadas. A divergência principal está na profundidade crítica: enquanto as professoras reconhecem falhas, Girassol tensiona aspectos estruturais, familiares e institucionais, revelando a falta de articulação entre escola, legislação e rede de apoio.

Desse modo, a análise da quarta categoria demonstra que, embora as profissionais reconheçam a existência das leis, estas ainda não orientam de forma efetiva a organização pedagógica, os recursos humanos ou as práticas institucionais. A inclusão realizada permanece parcial, limitada e frequentemente improvisada, distanciando-se dos princípios e diretrizes estabelecidos pelo marco legal brasileiro.

CONSIDERAÇÕES

A partir do percurso desenvolvido ao longo da pesquisa, posso afirmar que o problema proposto foi respondido de forma clara. A análise das entrevistas, observações e documentos evidenciou que, embora existam legislações estruturantes como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, sua aplicação no cotidiano escolar enfrenta restrições. As profissionais demonstram conhecimento sobre essas leis, mas de maneira superficial, o que se reflete em práticas pedagógicas improvisadas, reativas e dependentes da dedicação individual, em vez de políticas institucionais sistemáticas.

Nesse contexto, a resposta ao problema indica que a operacionalização dessas legislações no CMEI assegura a inclusão formal das crianças com TEA, garantindo matrícula e participação na rotina escolar. No entanto, a inclusão efetiva ainda enfrenta desafios: não há planejamento individualizado consistente, adaptações curriculares regulares ou estratégias pedagógicas estruturadas; as auxiliares de apoio estão sobrecarregadas, atendendo várias crianças ao mesmo tempo sem formação específica; há escassez de recursos materiais, tecnológicos e humanos; e existe pouca articulação entre escola, família e rede de apoio.

Essas limitações evidenciam fragilidades na implementação da inclusão, mostrando que os direitos legais são apenas parcialmente concretizados na prática. Além de impactar a aprendizagem, a situação afeta diretamente o bem-estar, a segurança e a participação social das crianças, evidenciando que a inclusão envolve também uma dimensão ética essencial. Portanto, embora o problema tenha sido respondido, os resultados apontam a necessidade de avanços institucionais, formação continuada, planejamento pedagógico estruturado e investimentos em recursos adequados para que a inclusão seja plena, equitativa e efetiva.

Em relação aos objetivos estabelecidos, todos foram alcançados, pois cada um possibilitou a compreensão das práticas, limitações e desafios da inclusão de crianças com TEA no CMEI. O objetivo geral foi atendido por meio da análise crítica das implicações da operacionalização das legislações para o

atendimento de crianças com TEA, permitindo identificar tanto avanços quanto lacunas na operacionalização das normas.

Quanto aos objetivos específicos, foi possível verificar com clareza o nível de conhecimento das profissionais sobre a LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012; observei como as práticas pedagógicas são realizadas no cotidiano do CMEI, reconhecendo limitações na personalização do atendimento e na adaptação curricular, o que confirma a relevância de políticas institucionais estruturadas; investiguei as estratégias, recursos e ações institucionais, constatando a escassez de materiais, infraestrutura e apoio técnico, evidenciando a necessidade de investimentos e formação continuada; e relatei os direitos legais com as práticas observadas, percebendo que, embora formalmente garantidos, os direitos ainda não são plenamente concretizados, revelando lacunas que impedem a efetivação do processo de inclusão.

Consequentemente, esses resultados permitem compreender os desafios da efetiva implementação da inclusão, apontando lacunas e aspectos a serem superados, e mostram que os objetivos foram alcançados, porque cada um contribuiu para mapear a realidade, analisar criticamente a prática pedagógica e relacionar legislação, estratégias institucionais e direitos das crianças.

Um ponto crítico que evidenciei diz respeito às auxiliares de apoio à inclusão, fundamentais para o atendimento das crianças com TEA. No CMEI, observa-se uma realidade preocupante: cada auxiliar é responsável por atender de três a cinco crianças, sem suporte técnico, sem formação específica e sem treinamento continuado. Essa situação limita a efetividade do acompanhamento, sobrecarrega os profissionais e compromete o desenvolvimento das crianças, reforçando que a inclusão não pode depender apenas da dedicação individual de uma ou outra pessoa. É uma questão que evidencia fragilidade institucional e ética, pois coloca em risco a qualidade do atendimento e o direito das crianças à participação plena.

Outra implicação foi a escassez de recursos e suporte institucional. A falta de materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, infraestrutura adequada e formação continuada evidencia que a inclusão formal — a simples matrícula e presença física — não garante inclusão real. Além disso, percebi fragilidade na articulação entre legislação, prática pedagógica e rede de apoio,

incluindo a família, mostrando que os direitos previstos não se concretizam plenamente. A inclusão ainda depende de esforços individuais, destacando a necessidade de sistematização institucional.

Ao refletir sobre a ética e o bem-estar das crianças, percebo que a falta de planejamento, recursos e estrutura adequada não afeta apenas o aprendizado. Ela impacta diretamente o conforto, a segurança e a participação plena das crianças com TEA, evidenciando que a inclusão escolar envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões éticas e de cuidado. Essa constatação reforça a necessidade de um olhar atento à implementação das práticas inclusivas, garantindo que os direitos previstos nas legislações não sejam apenas formais, mas efetivamente vivenciados pelas crianças em seu cotidiano escolar.

Ademais, tive dificuldades quanto ao acesso a documentos institucionais que regulamentem a inclusão de alunos e a formação docente específica em inclusão ou TEA. Obtive apenas informações gerais por meio da entrevista, indicando que existem orientações para matrícula e acompanhamento, mas sem detalhamento formal ou documentação acessível. Essa limitação evidencia, portanto, a dependência de informações informais, impactando a implementação das leis e o planejamento pedagógico.

Nesse sentido, acredito que esse estudo também possa vir a contribuir significativamente para a formação docente e para a política educacional. Ao evidenciar lacunas na capacitação das profissionais e na estrutura institucional, a pesquisa mostra a urgência de políticas de formação continuada e de investimentos adequados em recursos humanos, materiais e pedagógicos. Dessa forma, os resultados podem orientar decisões futuras na escola ou na rede, promovendo práticas mais consistentes e inclusivas, capazes de assegurar direitos, aprendizagem e bem-estar das crianças com TEA.

Por fim, este trabalho aponta caminhos para pesquisas e intervenções futuras, como aprofundar estratégias de capacitação para docentes e equipe pedagógica, desenvolver materiais pedagógicos acessíveis, fortalecer a articulação entre escola, família e rede de apoio, avaliar o impacto das políticas institucionais e da infraestrutura na efetividade da inclusão, e refletir sobre práticas éticas de cuidado e ensino. Ao reconhecer essas limitações e valorizar o papel das auxiliares de apoio, é possível avançar para uma inclusão mais

plena, equitativa e efetiva, aproximando a realidade escolar dos princípios e direitos assegurados pelas legislações brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649975/inciso-i-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>; Acesso em: 15 abril 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: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 128, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023 (Reanalizado em 2024)**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192; Acesso em: 2 Nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. [Brasília, DF]: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>; Acesso em: 13 Nov. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Walquíria Leal (org.). **Educação especial no Brasil**: análises e reflexões. 1. Ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FURTADO, José Henrique de Lacerda; FURTADO, Francisca Paula de Lacerda; QUEIROZ, Caio Ramon. **A Lei Brasileira de Inclusão**: entre avanços, desafios e possibilidades para a construção de cidadania às PCD. Revista Valore, [S. l.], vol. 8, p. e-8077, 2023. DOI: 10.22408/reva8020231147e-8077. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1147/1153>. Acesso em: 5 Maio 2025.

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

LACERDA, Lucelmo. **Inclusão Total e Educação Inclusiva**. Luna Aba, 2020. Disponível em: <https://lunaaba.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Inclusao-Total-e-Educacao-Inclusiva-MATERIAL-DE-APOIO-ED.-1.pdf>; Acesso em: 3 Nov. 2025.

LOPES, R. L.; RESENDE, D. B. **Desafios da inclusão escolar de crianças com TEA: uma leitura à luz da LBI**. Educação em Foco, vol. 26, n. 1, p. 55-65, 2021.

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

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Acessibilidade e a indignação por sua falta**. Anais. Brasília: SEDH, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, 2010.

PAULA, Claudia R. de.; SERRA, Fernanda Camargo F.; PEIXOTO, Joziane de S.; QUEIROZ, Rosilene da C.; FIORINI, Bernardo Henrique M. **Inclusão e direitos dos autistas: educação inclusiva com destaque na análise do (des) cumprimento das normas pelos gestores escolares**. LIBERTAS DIREITO, [S. l.], v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.famig.edu.br/index.php/direito/article/view/71>. Acesso em: 10 abril 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson. R.; ALMEIDA, Cristóvão. D. de; GUINDANI, Joel. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, n. I, jul. 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORAS)

✓ IDENTIFICAÇÃO

- Nome:
- Tempo de atuação no magistério
- Tempo de atuação na Educação Infantil
- Tempo de atuação neste CMEI
- Formação inicial
- Já participou de alguma formação, estudo ou capacitação que trata da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei nº 12.764/2012?

✓ PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012? Se sim, o que poderia destacar de cada Lei?
2. Em sua visão, quais são os principais direitos que essas legislações garantem às crianças com TEA no ambiente escolar?
3. Quais documentos institucionais têm aqui no CMEI que, de algum modo, têm orientado, no dia a dia, os profissionais para a aplicação do que determinam as referidas Leis (13.146/2015 e 12.764/2012)?
4. Descreva como é a rotina das crianças com TEA neste CMEI (acolhida, ida ao banheiro, hora do lanche, na sala de aula e em outros momentos.)
5. Quais são as maiores dificuldades que você observa na inclusão das crianças com TEA na sala de aula e, de forma mais ampla, no CMEI? Por quê?

6. Que recursos ou estratégias pedagógicas vocês utilizam aqui e que você considera que, de fato, favorecem a aprendizagem e socialização de crianças com TEA?
7. Há momento específico de planejamento ou de formação para discutir inclusão no CMEI? Comente.
8. Quais profissionais de apoio, a exemplo de mediadores, auxiliares ou AEE, que atuam na escola?
9. Quais parcerias com outros serviços, como saúde ou assistência social, vocês têm aqui no CMEI para apoiar a inclusão das crianças com TEA?
10. Como você avalia a aplicação da LBI e da Lei nº 12.764/2012 na rotina do CMEI?
11. Quais direitos previstos nessas legislações você considera que já são garantidos na prática escolar? E quais ainda não estão sendo garantidos?
12. O que poderia ser feito para tornar a escola mais inclusiva e garantir melhor a efetivação dos direitos das crianças com TEA?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORA)

✓ IDENTIFICAÇÃO

- Nome:
- Tempo de atuação como pedagoga?
- Tempo de atuação neste CMEI?
- Formação inicial?
- Já participou de alguma formação, estudo ou capacitação que trata da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei nº 12.764/2012?

✓ PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012? Se sim, do que trata cada Lei?
2. Em sua visão, quais são os principais direitos que essas legislações garantem às crianças com TEA no ambiente escolar?
1. Quais documentos, orientações ou políticas municipais orientam a inclusão de crianças com TEA neste CMEI?
2. De que maneira essas diretrizes chegam à equipe pedagógica e são discutidas no cotidiano escolar?
3. Como você avalia a aplicação da LBI e da Lei nº 12.764/2012 na rotina do CMEI?
4. Como a rotina diária da instituição é organizada para favorecer a participação das crianças com TEA nas atividades?

5. Em geral, quais adaptações curriculares ou metodológicas específicas são feitas pelas professoras para atender às necessidades desses alunos?
6. Como você orienta e acompanha a prática docente voltada para a inclusão das crianças com TEA?
7. Quais são as principais barreiras que você percebe na rotina escolar para a efetivação da inclusão?
8. Quais recursos ou apoios a escola dispõe (materiais, humanos ou parcerias) para garantir a inclusão das crianças com TEA?
9. Qual o tipo de formação ou acompanhamento específico vocês recebem para trabalhar com inclusão?
10. Quais direitos previstos na LBI e na Lei nº 12.764/2012 você considera plenamente assegurados nesta instituição? E quais ainda não estão sendo assegurados?
11. Para você, quais aspectos dessas leis ainda representam maior desafio para serem implementados na prática escolar? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

✓ O QUE OBSERVAR E REGISTRAR:

1. Existência de documentos institucionais (PPP, regimento, planos pedagógicos) de registros que mencionem a inclusão de alunos e formação docente em inclusão ou em TEA.
2. A equipe gestora menciona ou utiliza referenciais legais para orientar as práticas inclusivas no CMEI?
3. Alinhamento das ações da escola com as políticas públicas de inclusão.
4. Atividades em sala de aula: adaptação de conteúdos, metodologias, formas de avaliação.
5. Interações entre professoras, alunos com TEA e colegas.
6. Estratégias de mediação, acolhimento e participação.
7. Como os planejamentos pedagógicos são ajustados para contemplar a diversidade.
8. Recursos materiais disponíveis (brinquedos, materiais pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva, ambiente físico).
9. Existência de profissionais de apoio ou acompanhamento especializado.
10. Que ações institucionais (formações, parcerias, projetos) reforçam o compromisso com a inclusão?
11. Situações em que a prática da escola confirma ou contrasta com o que está previsto em lei.

12. O CMEI assegura condições de acessibilidade e participação plena das crianças com TEA nas atividades escolares?
13. As práticas observadas evidenciam respeito às necessidades individuais e ao direito ao atendimento educacional especializado?
14. O cotidiano institucional demonstra compromisso com a proteção e promoção dos direitos das crianças com TEA, conforme estabelecido nas legislações?
15. Garantia de matrícula, permanência e condições reais de aprendizagem.
16. Postura da equipe escolar diante de demandas familiares relacionadas a direitos.