v7.n9.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

ENTRE O DITO NO TEXTO LEGAL E A REALIDADE DO CHÃO DE ESCOLA: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO N° 12.686 NO PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

BETWEEN THE LETTER OF THE LAW AND THE REALITY OF THE CLASSROOM: A CRITICAL ANALYSIS OF DECREE NO. 12,686 WITHIN THE NATIONAL LANDSCAPE OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

ENTRE LO QUE SE ESTABLECE EN EL TEXTO LEGAL Y LA REALIDAD DEL AULA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DECRETO N° 12.686 EN EL CONTEXTO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA

Dominique Junior Vais[1], Joselaine Vais Tusset [2], Elenilda Viana dos Santos[3], Elizângela Aparecida de Jesus Acássio[4], Janete Eliane Scherer[5], Zuldimari Anacleto Bernardo Normanha[6], Daiane Santos Santana[7]

e798965
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.8965

PUBLICADO: 09/2026

RESUMO

O estudo apresenta como objetivo geral analisar os principais eixos estruturais do Decreto nº 12.686 de 2025 e sua implementação a fim de superar os limites institucionais da inclusão escolar no Brasil. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, explicativa e documental, com natureza qualitativa. Os principais pontos do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) foram analisados de forma descritiva qualitativa e comparados com a literatura científica nacional. O que se pode depreender é que este Decreto n° 12.686 de 2025 traz inovações relevantes, como é o caso da dispensa de exigibilidade de laudo médico, além de definir o funcionamento e financiamento da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Estas iniciativas são necessárias para que a educação inclusiva possa se consolidar e cumprir sua missão de viabilizar a aprendizagem de alunos com deficiência. Entretanto, essa nova macropolítica enfrenta obstáculos, sejam eles o aspecto lacunar da formação docente, bem como escolas sem infraestrutura adequada e profissionais que trabalham na educação inclusiva mediante contratos temporários, alta rotatividade e baixos salários. Soma-se a isso salas superlotadas, falta de acesso ao Atendimento Educacional Especializado por motivos burocráticos e falta de recursos para colocar em prática o que determina este decreto. O cumprimento desta nova ordem normativa pode fazer com que nas escolas brasileiras se construa uma cultura a favor da inclusão. Todavia, as barreiras mencionadas podem fazer com que essa lei acabe se mostrando distante de seus propósitos, muito por conta da escassez de recursos financeiros para maiores investimentos na educação especial inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Alunos com deficiência. Escolas brasileiras.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the main structural pillars of Decree No. 12,686/2025 and its implementation, aiming to overcome the institutional limitations of school inclusion in Brazil.

[1] Licenciado em Matemática, graduando em Engenharia de Controle e Automação pelo IFM.
[2] Pedagogia/Biologia. Pós-Graduações em Educação Infantil - UNINTER.
[3] Pedagogia/História. Pós-Graduações em Educação Infantil - UNINTER.
[4] Pedagoga/Matemática. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).
[5] Pedagoga/Geografia. Especialista em Psicopedagogia - UNOPAR.
[6] Pedagoga. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional - UNOPAR.
[7] Pedagogia/Geografia. Especialista em Libras e Educação Inclusiva – IFMT.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

This is a qualitative study based on bibliographic, explanatory, and documentary research. The key aspects of Decree No. 12,686 (Brazil, 2025) were analyzed using a qualitative-descriptive approach and compared with the national scientific literature. It is evident that Decree No. 12,686/2025 introduces significant innovations—such as waiving the requirement for a medical report—and defines the operations and funding of the National Inclusive Special Education Network. These initiatives are essential for consolidating inclusive education and fulfilling its mission to enable learning for students with disabilities. However, this new macro-policy faces obstacles, including gaps in teacher training, inadequate school infrastructure, and the reliance on professionals working in inclusive education under temporary contracts characterized by high turnover and low wages. Compounding these issues are overcrowded classrooms, lack of access to Specialized Educational Services due to bureaucratic hurdles, and a shortage of resources to implement the decree's provisions. Compliance with this new regulatory framework could foster a culture of inclusion within Brazilian schools. Nevertheless, the aforementioned barriers risk distancing the law from its intended goals, largely due to the scarcity of financial resources needed for substantial investment in inclusive special education.

KEYWORDS: *Inclusive education. Students with disabilities. Brazilian schools.*

RESUMEN
El estudio tiene como objetivo analizar los principales ejes estructurales del Decreto N° 12.686 de 2025 y su implementación para superar las limitaciones institucionales de la inclusión escolar en Brasil. Se trata de una investigación bibliográfica, explicativa y documental de carácter cualitativo. Los puntos principales del Decreto N° 12.686 (Brasil, 2025) se analizaron de manera descriptiva cualitativa y se compararon con la literatura científica nacional. Se puede inferir que este Decreto N° 12.686 de 2025 introduce innovaciones relevantes, como la exención del requisito de un informe médico, además de definir el funcionamiento y la financiación de la Red Nacional de Educación Especial Inclusiva. Estas iniciativas son necesarias para que la educación inclusiva se consolide y cumpla su misión de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta nueva macropolítica enfrenta obstáculos, como las brechas en la formación docente, las escuelas que carecen de infraestructura adecuada y los profesionales que trabajan en educación inclusiva con contratos temporales, con alta rotación y bajos salarios. A esto se suman las aulas superpobladas, la falta de acceso a servicios de educación especial por motivos burocráticos y la escasez de recursos para implementar lo que exige este decreto. El cumplimiento de esta nueva normativa podría propiciar el desarrollo de una cultura de inclusión en las escuelas brasileñas. Sin embargo, las barreras mencionadas podrían impedir que esta ley alcance sus objetivos, principalmente debido a la escasez de recursos financieros para una mayor inversión en educación especial inclusiva.

PALABRAS CLAVE*: Educación inclusiva. Estudiantes con discapacidad. Escuelas brasileñas.*

INTRODUÇÃO

O sistema jurídico do Brasil é amplamente conhecido como um dos mais avançados e detalhados do mundo na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Desde a publicação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), o país passou a reconhecer que o acesso, a permanência e a aprendizagem plena são

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

direitos inalienáveis de todos os alunos na educação regular. No entanto, a implementação desses princípios na educação brasileira também tem sido caracterizada por ações precárias, fragmentadas e por impedimentos estruturais e pedagógicos (Beletti, 2025; Couto, 2020; Lavor, 2022; Tiradentes, 2020; Vieira, 2024).

O profundo abismo entre o texto abstrato da lei e a realidade das salas de aula mostra que a garantia formal de matrícula nem sempre se traduziu em condições reais de equidade educacional (Castro, 2024). Nesse contexto de estrangulamento estrutural, o Governo Federal emitiu o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, para promulgar a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). A nova regulamentação baseia-se em uma reestruturação da colaboração entre os entes federados e no estabelecimento de mecanismos mais eficazes de monitoramento, financiamento e apoio técnico para garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Beletti, 2025; Pissaia, 2025).

Entretanto, a introdução de uma nova macropolítica reabre o debate sobre a capacidade das escolas públicas de implementar seus programas diante das lacunas históricas de infraestrutura e da sobrecarga crônica do corpo docente (Velasquez; Rebolo, 2025). Portanto, o problema de pesquisa é o seguinte: como as diretrizes do Decreto nº 12.686/2025 se relacionam com os desafios reais de superação da precariedade na Educação Especial brasileira?

Para abordar essa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar os principais eixos estruturais do Decreto nº 12.686 de 2025 e sua implementação a fim de superar os limites institucionais da inclusão escolar no Brasil. Em particular, visa examinar as inovações feitas por esse marco regulatório no financiamento e na formação de professores e também os desafios operacionais enfrentados pelos gestores escolares para implementar tais diretrizes como metodologia pedagógica inclusiva (Aguiar *et al.*, 2025; Oliveira *et al.*, 2026).

A motivação para este trabalho é uma necessidade acadêmica e social de avaliar o desenvolvimento de uma nova política pública em tempo real, a fim de oferecer orientação teórica e prática no campo da educação à comunidade escolar e permitir que ela lide com as novas exigências do estado sem deixar o tema do direito à Educação Especial à margem. Enfatiza-se que, mediante este novo regramento legal, possa haver maior articulação intersetorial conforme sugerido por Anunciação (2019) com vistas a fazer com que as escolas se tornem aptas a lidar com as novas exigências que agora estão vigentes e normatizam a educação inclusiva nacional.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O Decreto nº 12.686, aprovado em 20 de outubro de 2025, marca um ponto de virada na Educação Especial no Brasil ao revogar explicitamente o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011). Através da implementação da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), o Estado brasileiro reafirma seu compromisso com um sistema educacional diverso em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Amorim; Antunes; Santiago, 2021). O novo sistema legal vigente protege as redes escolares desse tipo de divisão ou tendência paralela, estabelecendo a escola regular como o local primário, inalterável e necessário para a educação dos alunos que são o público-alvo da educação especial (Lacerda Junior; Campos, 2024). Um dos principais pilares da nova PNEEI (Brasil, 2025) é a luta direta e institucionalizada contra o capacitismo, que é definido na literatura sociológica e jurídica como discriminação e opressão baseadas na falta de compreensão das habilidades físicas e cognitivas das pessoas com deficiência (Caldas *et al.*, 2025; Soares; Ribeiro, 2023).

O Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) estabelece que a luta contra o capacitismo e o reconhecimento da diversidade é uma realidade política da gestão educacional (Aguiar *et al.*, 2025). As escolas não devem apenas tolerar, mas devem adotar uma abordagem proativa para superar o preconceito atitudinal que tradicionalmente tem sido invisível, mas ao mesmo tempo muito severo, sendo isso um obstáculo à plena inclusão e desenvolvimento do aluno (Mendonça, 2026; Santos; Batista; Souza, 2025). Tem-se que esta questão do capacitismo é presente no Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025, p. 1-2), juntamente com outros temas relevantes em relação aos princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

> Art. 2º São princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: I - o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos;
> II - a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
> III - a promoção da equidade;
> IV - a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação; V - o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas;
> VI - a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial;
> VII - a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial; e
> VIII - o respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades no âmbito da educação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Este Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) também robustece a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, a qual afirma que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são pessoas com deficiência no contexto de política inclusiva para todos os fins. No contexto escolar, isso significa que alunos autistas podem acessar todos os recursos, adaptações e apoio especializado de vias públicas e privadas (Beletti, 2025; Souza; Yaegashi; Gonçalves, 2023). Essa é uma situação que coaduna com documentos internacionais na área da educação, como é o caso da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e mais recentemente as diretrizes presentes na Agenda 2030 (ONU, 2015).

Enfatiza-se que a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) diz que o desenvolvimento distinto do autismo não pode ser tratado com reducionismo clínico e que as demandas específicas dos alunos devem ser consideradas no planejamento pedagógico. O cumprimento desta medida é essencial, pois os autistas ainda lidam com muitos desafios na educação especial, sendo um deles o fato de que nem todos os professores da Sala Comum dão a devida atenção e suporte educacional para estudantes com deficiência, alegando falta de tempo e receio de atrasar os conteúdos programados (Lima, 2021; Silva, 2023). Tal situação ocorre seja por falta de formação especializada, seja pela resistência de determinados professores em ensinar alunos com deficiência (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022; Pinto, 2013).

Uma das mudanças mais disruptivas e academicamente bem-vindas do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) é a dispensa da exigência de laudos médicos prévios para que os alunos acessem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o pessoal de apoio escolar. Em lugar do diagnóstico biomédico, a nova política estabelece que a identificação das demandas do aluno deve ocorrer por meio da avaliação pedagógica realizada na própria escola. Essa mudança reconhece que as barreiras de aprendizagem estão no ambiente da sala de aula e que a intervenção pedagógica especializada deve ser determinada pelo que os alunos estão vivenciando e não pela CID - Classificação Internacional de Doenças (Beletti, 2025).

No processo de despatologização do acesso, este Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) tornou o Estudo de Caso a abordagem metodológica necessária para mapear as necessidades do aluno em um sentido pedagógico e é adotado como método padrão para a implementação. Essa decisão confere maior previsibilidade ao ambiente escolar, ao determinar que a identificação das barreiras e das necessidades educacionais se fundamente em evidências concretas do contexto, obtidas mediante coleta de dados e análise situacional (Patrício, 2025).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Para fins de contextualização, o trecho abaixo do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025, p. 4 – 5) explana tanto as diretrizes em relação ao estudo de caso, como também cita a inexigibilidade de laudo, conforme se pode ver a seguir.

> Seção II
> Do estudo de caso
> Art. 11. O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial. § 1º O estudo de caso é composto pelas seguintes etapas:
> I - identificação inicial das demandas individuais e barreiras;
> II - análise das barreiras e do contexto escolar;
> III - identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e
> IV - definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.
> § 2º O resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Plano Educacional Individualizado - PEI.
> § 3º O envolvimento do estudante e dos familiares responsáveis pelo cuidado cotidiano deverá ser garantido ao longo de todo o estudo de caso, tanto para contribuições ao histórico de estratégias já desenvolvidas e às atuais necessidades do estudante, quanto ao acompanhamento e ao apoio à implementação do plano.
> § 4º Para realização do estudo de caso, quando necessário, será estabelecido diálogo com profissionais que compõem a rede de proteção social, como os da saúde, da assistência social e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente.
> § 5º Os recursos de acessibilidade na educação serão considerados e planejados com vistas a assegurar ao estudante condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem, e abrangem tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar.
> § 6º A avaliação biopsicossocial da deficiência poderá ser utilizada como documento subsidiário ao estudo de caso.
> § 7º A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

O Estudo de Caso também faz com que a escola tome medidas ao exigir um diagnóstico multidimensional do aluno em relação ao espaço, materiais e metodologias (Castro, 2024). No Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), a obrigação e individualização do Plano de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é explicitada, sendo ele considerado um documento estritamente pedagógico, dinâmico e regularmente atualizado com base no Estudo de Caso anterior (Araújo *et al.*, 2025).

O PAEE é criado para auxiliar os professores no planejamento e implementação do trabalho cooperativo a ser executado por diferentes professores, de modo que os objetivos educacionais e os recursos sejam organizados para que a sala de aula regular se efetive como o espaço planejado para a aprendizagem (Santos; Silva, 2025). O PAEE é legalmente eficaz se for realmente parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Com isso, as ações de acessibilidade passam a constituir política institucional permanente da escola, em vez de iniciativa subjetiva ou dependente do voluntarismo individual.

O PAEE deve ser integrado ao PPP para que a liderança escolar e o corpo docente possam realizar os objetivos conforme estabelecido no PPP, de modo que os tempos de planejamento, espaço e orçamento da escola devem ser adaptados ao aluno (Mantoan, 2015). Na natureza normativa do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025), toda preparação e uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) (ou qualquer outro produto pedagógico semelhante que seja adotado por diferentes escolas estaduais ou municipais) devem cumprir os critérios do PAEE (Miranda *et al.*, 2026).

Essa articulação confere estrutura comum ao cenário nacional, para que o aluno possa contar com um currículo de aprendizagem diversificado e facilmente adaptável, objetivos de aprendizagem claros, bem como também um sistema de monitoramento. O Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) estabelece mais requisitos técnicos para o desempenho do professor de AEE. A lei prevê que o professor tenha formação inicial que o qualifique formalmente para o ensino e, idealmente, formação específica em Educação Especial Inclusiva (Araújo *et al.*, 2025).

O objetivo pedagógico é claro: o professor deve possuir habilidades teóricas no campo da educação especializada para realizar estudos de caso complexos, bem como também dominar tecnologias assistivas, as quais são criadas para fazer com que o aprendizado de alunos com deficiência seja viabilizado, por meio de soluções tecnológicas voltadas para essa finalidade (Livramento, 2022). O segundo grande desenvolvimento é a regulamentação e profissionalização do profissional de apoio escolar no campo da alimentação, higiene, mobilidade, comunicação e relações sociais (Kokkonen; Rodrigues, 2025).

O Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) reconhece a complexidade desse papel e exige que os profissionais recebam formação contínua em serviço em um modelo de colaboração federativa (Castro, 2024). O profissional de apoio é integrado ao PAEE para que seu trabalho na

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

vida escolar diária seja realizado de acordo com as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela equipe escolar (Santos *et al.*, 2026).

A criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva visa superar a fragmentação histórica nas políticas inclusivas no Brasil. A instituição dessa referida rede é outro ponto relevante do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025, p. 7), conforme se pode ler a seguir.

> Seção I
> Da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
> Art. 16. Fica instituída a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instrumento de implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio de ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> Art. 17. São objetivos da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva:
> I - expandir e consolidar a formação continuada em serviço dos profissionais de educação das redes públicas de ensino;
> II - efetivar a articulação intersetorial para promover atenção integral aos estudantes que são o público da educação especial;
> III - fortalecer os serviços educacionais de apoio técnico e a produção de materiais acessíveis para a educação especial inclusiva;
> IV - aperfeiçoar os indicadores e o monitoramento da educação especial inclusiva; e V - produzir e difundir conhecimento sobre a educação especial inclusiva. Art. 18. Ato do Ministro de Estado da Educação instituirá formas e critérios para reconhecimento e valorização de experiências e práticas educacionais inclusivas nas redes públicas dos sistemas de ensino.

O artigo 16 da lei estabelece a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A rede nacional é governada pelo Ministério da Educação e é a ferramenta central para implementar a política de maneira coordenada: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. É responsável pela coordenação do financiamento, estabelecimento do conhecimento científico e do conhecimento comum da educação inclusiva, padronização dos sistemas de acessibilidade e monitoramento do benefício social dos investimentos públicos (Brasil, 2025).

Como o público-alvo da Educação Especial é complexo e diverso (Lavor, 2022; Rodrigues, 2020), o Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) codifica a articulação formal dos Ministérios da Educação, Saúde, Assistência Social, Família e Combate à Fome, e Direitos Humanos e Cidadania. Um dos aspectos práticos dessa cooperação intersetorial é a exigência de monitorar o acesso escolar de crianças e adolescentes em idade de escolaridade obrigatória que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC (Mesquita; Cruz; Bernardes, 2026).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Esta medida ajuda a impedir a exclusão escolar ao comparar dados de assistência social com matrículas na rede regular.

2. METODOLOGIA

Um dos pilares do estudo é a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2026), consiste na consulta a materiais bibliográficos anteriormente publicados. Para tanto, recorreu-se tanto ao Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025), como também a pesquisas localizadas na base de dados *Google* Acadêmico. A pesquisa é também do tipo documental (Marques *et al.*, 2025), tendo em vista a análise dos principais pontos do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) e a comparação com a literatura científica na área de educação especial inclusiva.

A pesquisa é também do tipo explicativa, na qual o pesquisador elenca os principais motivos que corroboram para a ocorrência de um determinado fenômeno (Vergara, 2016). A natureza do estudo é qualitativa, o que de acordo com Minayo (2025) se mostra pertinente para a compreensão da conjuntura social na qual os fenômenos estudados se manifestam. Buscou-se analisar de maneira descritiva qualitativa conforme Taquette e Minayo (2016) os tópicos principais do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) e em seguida fazer uma comparação com a realidade retratada na literatura com base nos cotidianos das escolas brasileiras no que se refere à inclusão de alunos com deficiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) revela um abismo existente entre o seu texto legal e a realidade das escolas públicas brasileiras, onde salas superlotadas, escassez de recursos e a precarização profissional barram a inclusão efetiva. Embora a nova legislação inove na despatologização e na ênfase na classe comum, a implementação enfrenta barreiras estruturais, como a cultura do laudo, a falta de infraestrutura para TEA e a burocratização do PAEE. Para mais detalhes, veja o quadro síntese abaixo:

Quadro 1. Comparação entre o que o Decreto n° 12.686 de 2025 estabelece e a realidade das escolas brasileiras

Eixo Analítico	O que o Decreto nº 12.686/2025 determina	Barreiras Reais de Implementação na Escola

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Acesso ao AEE	Dispensa de laudos médicos; acesso por Estudo de Caso pedagógico.	Resistência docente; dependência do diagnóstico clínico (cultura do laudo).
Espaço de Ensino	Centralidade e prioridade absoluta na classe comum regular.	Salas de aula superlotadas; falta de redução do contingente discente.
Planejamento	Obrigatoriedade do PAEE integrado e dinâmico.	Isolamento do professor de AEE; PAEE vira burocracia sem efeito na sala comum.
Profissionais	Critérios rígidos de formação para AEE e pessoal de apoio.	Contratos temporários; precarização salarial; alta rotatividade profissional.
Infraestrutura	Eliminação de barreiras sensoriais e arquitetônicas (Foco TEA).	Prédios antigos; excesso de barulho; falta de salas de descompressão.
Financiamento	Repasses descentralizados e criação de Rede Nacional.	Burocracia na aplicação do PDDE; orçamento público contingenciado.

Fonte: Organizado pelos autores, com base em Beletti (2025), Brasil (2025), Castro (2024), Franzi, Paula e Silva (2026), Portal e Rocha (2026), Santos, Vieira e Faria (2023) e Santos *et al.* (2026).

A legislação brasileira precisa superar o horizonte utópico e garantir financiamento sustentável para a reconfiguração física e estrutural das escolas, transformando conformidade jurídica em acolhimento real. O sucesso da nova política depende da capacidade do Estado em fornecer suporte contínuo para que as equipes gestoras superem a precariedade concreta.

O Decreto nº 12.686/2025 promove uma transformação conceitual revolucionária ao determinar que o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja balizado por um Estudo de Caso pedagógico, dispensando formalmente a obrigatoriedade de laudos biomédicos prévios (Morelatto, 2025). Esta diretriz atende a uma demanda histórica de despatologização da educação especial (Santana; Gomes, 2025), transferindo a centralidade da decisão para a equipe escolar, que passa a identificar as barreiras de aprendizagem *in loco*. Sob o ponto de vista estritamente normativo, a medida garante celeridade no acolhimento de estudantes com demandas imediatas de suporte, impedindo que a lentidão burocrática e as filas crônicas do sistema de saúde pública (SUS) funcionem como um mecanismo indireto de exclusão pedagógica (Lucena, 2025).

No entanto, a implementação factual dessa diretriz colide com uma enraizada "cultura do laudo" que domina o imaginário de professores, gestores e das próprias famílias no Brasil. Na prática cotidiana das escolas públicas, o diagnóstico médico ainda é amplamente encarado pelo corpo docente como um salvo-conduto indispensável para legitimar a flexibilização curricular ou para justificar as dificuldades de aprendizado do educando (Santos; Vieira; Faria, 2023). Sem um processo massivo de formação que capacite os professores a realizarem o Estudo de Caso com rigor metodológico, a dispensa do laudo gera insegurança jurídica e institucional, fazendo

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

com que as redes de ensino continuem exigindo informalmente o parecer clínico antes de alocar recursos (Torres *et al.*, 2025).

A nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) mostra-se a favor da defesa da inclusão ao estabelecer a prioridade absoluta e a centralidade da classe comum regular, asfixiando brechas legais para modelos segregados ou paralelos de ensino (Silva *et al.*, 2026). O decreto parte do pressuposto sociológico de que o convívio com a diversidade humana na sala de aula regular enriquece o desenvolvimento cognitivo e social de todos os estudantes, público-alvo ou não da educação especial (Franzi; Paula; Silva, 2026). Legalmente, as instituições de ensino ficam obrigadas a reconfigurar suas práticas didáticas para acolher quaisquer singularidades sob o mesmo teto, consolidando a escola como um espaço universal de direitos (Castro, 2024; Beletti, 2025; Tiradentes, 2020).

O chão da escola, contudo, desmascara as fragilidades dessa imposição normativa através do fenômeno das salas de aula cronicamente superlotadas (Nunes, 2024). Embora a literatura e as próprias diretrizes de gestão recomendem a redução substancial do número de alunos por turma sempre que houver matrículas de estudantes com deficiência, os gestores escolares enfrentam uma demanda populacional significativa e a falta de espaço físico para abrir novas salas (Costa, 2024).

O resultado empírico desse choque é o confinamento de alunos com demandas complexas de acessibilidade em ambientes ruidosos e saturados, onde o professor regente, frequentemente responsável por mais de trinta ou quarenta estudantes, não dispõe de condições objetivas para dispensar a atenção individualizada exigida pela lei (Beletti, 2025; Silva, 2023). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2024) indicam que mais de 1,7 milhão de alunos com deficiência estão matriculados na educação básica e a tendência é que este número se eleve, sendo essa questão da adequação dos espaços físicos mais um dos muitos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras.

A introdução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como documento obrigatório, dinâmico e integrado ao Projeto Político-Pedagógico visa amarrar o planejamento pedagógico e as metas de acessibilidade de forma institucional. O intento do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) é fazer com que o PAEE funcione como uma bússola de trabalho cooperativo, levando o professor do AEE e o professor regente da sala comum a sentarem juntos para desenhar adaptações e estratégias comuns, situação essa que é benéfica para a aprendizagem de alunos com deficiência (Linhares, 2025; Oliveira; Moraes; Ferreira, 2026; Ortega *et al.*, 2026). A norma busca, com isso, sepultar o isolamento do atendimento

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

especializado, transformando o suporte em uma ação transversal que acompanha o aluno em toda a sua jornada escolar.

A realidade documental e administrativa das escolas brasileiras, todavia, tende a fagocitar o caráter inovador do PAEE, convertendo-o em mera burocracia de gaveta. Diante da ausência de horários remunerados de planejamento conjunto e da sobrecarga de tarefas que afeta a rotina docente, o preenchimento do PAEE passa a ser encarado como um cumprimento formal de tabelas para responder a auditorias ou supervisões de ensino. O documento é frequentemente redigido de forma isolada pelo professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, sem qualquer diálogo real com o professor da sala comum, gerando um distanciamento que em nada corrobora para a construção de uma educação especial consolidada (Lima, 2021; Lima; Santos, 2023).

O marco legal do Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) eleva as exigências técnicas para os profissionais que atuam na linha de frente da inclusão, determinando critérios rígidos de formação inicial e continuada tanto para professores de AEE quanto para profissionais de apoio escolar. O Decreto n° 12.686 (Brasil, 2025) estabelece a necessidade de capacitações robustas e continuadas em serviço como pré-requisito para qualificar o manejo de tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativa. A intenção legislativa é profissionalizar esses papéis, superando a visão amadora que historicamente cercou o acompanhamento de alunos com deficiência nas escolas brasileiras (Beletti, 2025).

Esse rigor normativo desaba frente ao cenário de profunda precarização dos vínculos de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais do país. Em vez de concursos públicos e planos de carreira estruturados, a imensa maioria dos profissionais de apoio e, em muitos casos, os próprios professores de AEE são contratados por meio de regimes temporários, terceirizados e com salários defasados (Lopes; Mendes, 2023). Essa fragilidade contratual alimenta uma rotatividade profissional endêmica; os cuidadores e mediadores mudam constantemente ao longo do ano letivo, o que rompe os vínculos afetivos e pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de estudantes, especialmente aqueles com transtorno do espectro autista (Beletti, 2025; Nezzi, 2025).

O Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) abraça o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e impõe a eliminação rigorosa de barreiras arquitetônicas, tecnológicas e sensoriais, com especial menção às demandas de regulação de estudantes autistas (Leite, 2026). Este Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) exige que a escola seja um ambiente adaptado às sensibilidades físicas e neurológicas de seu público, o que pressupõe adequação acústica, iluminação adequada, sinalização tátil e a criação de espaços como as salas de descompressão

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

(Quevedo, 2025). Trata-se de remodelar o espaço escolar para que a estrutura física colabore ativamente com a permanência digna do sujeito de direito (Beletti, 2025).

A distância dessa exigência para a infraestrutura factual das escolas públicas brasileiras é abissal, caracterizando um cenário de abandono físico histórico. A maioria dos estabelecimentos de ensino ocupa prédios antigos, mal iluminados, com acústica precária e desprovidos de acessibilidade básica como rampas adequadas, elevadores ou banheiros adaptados, o que demonstra a precariedade da infraestrutura (Nardocci *et al.*, 2026). Para os alunos com TEA, o excesso de ruídos de pátios descobertos e salas sem isolamento acústico atua como um gatilho constante para crises de desorganização sensorial (Beletti, 2025). Sem verbas específicas para reformas estruturais profundas, as escolas não conseguem oferecer as adaptações razoáveis exigidas pelo texto da nova PNEEI (Castro, 2024; Tinti, 2016).

Na dimensão da governança e sustentabilidade financeira, o decreto institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva com a promessa de descentralizar recursos e otimizar os repasses da União para Estados e Municípios, utilizando ferramentas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Inclusivo (Brasil, 2025). A arquitetura da lei pressupõe que o aporte financeiro governamental carimbado para a educação especial permitirá aos gestores locais adquirir insumos de alto custo, como softwares de comunicação alternativa e equipamentos de tecnologia assistiva. O financiamento é desenhado para dar musculatura econômica à universalização do atendimento inclusivo (Ribas, 2023; Portal; Rocha, 2026).

Na engrenagem da administração real, contudo, esse financiamento esbarra na burocracia crônica e na cultura de contingenciamento orçamentário que asfixia a gestão pública brasileira. O processo de captação e aplicação das verbas descentralizadas exige das direções escolares uma perícia técnica em prestação de contas que muitas vezes supera sua capacidade operacional, resultando no bloqueio de repasses por falhas formais (Silva, 2023b). Além disso, as recorrentes crises fiscais do Estado brasileiro empurram o investimento em educação especial para patamares mínimos à luz do que o neoliberalismo apregoa sob o discurso da contenção de gastos (Gonçalves, 2020), fazendo com que as dotações orçamentárias previstas no Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) disputem espaço com despesas básicas de custeio, perpetuando o ciclo de precariedade material nas salas de recursos multifuncionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Ao final desta análise, constata-se que o Decreto nº 12.686/2025 representa uma grande conquista conceitual para a Educação Especial Inclusiva no Brasil e pode também ser utilizado para reformular a prática pedagógica e o direito à equidade educacional. Ao despatologizar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e colocar o Estudo de Caso pedagógico no centro do processo de identificação de barreiras, a legislação direciona a tomada de decisão para a equipe escolar, evitando assim a exclusão que as longas filas no sistema de saúde criam. No entanto, os achados deste artigo mostram que a força normativa da lei não é suficiente para mudar, isoladamente, a realidade concreta do ambiente escolar.

O estudo demonstra um cenário de "inclusão exclusiva" em que o acesso é universal e há grande crescimento nas classes regulares, mas mudanças estruturais não são feitas. A implementação das novas diretrizes é dificultada pela cultura do diagnóstico clínico, pelo confinamento de demandas complexas em salas de aula superlotadas, pelo declínio burocrático do AEE e pela alta rotatividade de cuidadores devido à precariedade dos vínculos de trabalho. Além disso, a sensibilidade física e neurológica dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é abordada por edifícios antigos que estão sob negligência física e carecem de salas de descompressão.

Diante do exposto, pode-se concluir que abordar essa lacuna exigirá que o Poder Público vá além do cumprimento burocrático. Será essencial descentralizar a alocação orçamentária, desburocratizar a forma como recursos como o PDDE Inclusivo são utilizados e romper com o sistema de contenção fiscal e o limite na distribuição de recursos em relação à acessibilidade. A limitação desta pesquisa se dá pelo fato de ela ser de abordagem teórica e documental. No futuro, é recomendável o desenvolvimento de pesquisas de campo nas redes municipais e estaduais e investigar os efeitos práticos da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva no cotidiano dos professores de AEE e na reconfiguração física das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. S. *et al.* Desafios da gestão escolar democrática na construção da educação inclusiva: análise teórica e prática no contexto brasileiro. **REI-Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 5, n. 2, p. 1 - 19, 2025.

AMORIM, C. C.; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Da educação básica ao ensino superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2021.

ARAÚJO, M. P. M. *et al.* A Nova Política de Educação Especial no Brasil: principais diretrizes do Decreto Nº 12.686/2025. **ARACÊ**, v. 7, n. 11, p. e10370-e10370, 2025.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Decreto n° 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: Casa Civil, 2025.

CALDAS, C. S. O. *et al.* Capacitismo e a inclusão social da pessoa com deficiência: uma revisão integrativa. **Revista CEFAC**, v. 27, p. e5824, 2025.

COSTA, Cleidineia C. Escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém-formado. **Revista Inova Ciência & Tecnologia/Innovative Science & Technology Journal**, v. 10, n. 1, 2024.

COUTO, M.N.F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio:** uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FRANZI, I. V. N. S.; PAULA, A. G.; SILVA, K. L. Da segregação à inclusão: uma análise da educação especial no contexto da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2026.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. Barueri, SP: 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Brasil**, Brasília, 18 de março de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Na%20sequ%C3%AAncia%2C%20est%C3%A3o%20pessoas%20com,duas%20ou%20mais%20defici%C3%AAncias%20combinadas. Acesso em: 01 jul. 2026.

KOKKONEN, R. L. F.; RODRIGUES, M. Profissional de apoio escolar ou cuidador? uma reflexão sobre essas nomenclaturas no estado de Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v. 51, 2025.

LACERDA JUNIOR, J. C.; CAMPOS, M. O. Processos de inclusão das pessoas com deficiência: o que dizem os estudantes da educação profissional técnica de nível médio?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 188-206, 2024.

LAVOR, P.L. **Sala inclusiva:** uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

LEITE, Vanislene Sousa Dias *et al.* Educação inclusiva e neurodiversidade: práticas pedagógicas para estudantes autistas no Ensino Médio público brasileiro sob a perspectiva da aprendizagem significativa. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-29, 2026.

LIMA, M.S. **O funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LIMA, M.S.; SANTOS, J.O.L. Atendimento educacional especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Educação Especial**, v.36, p. 1 – 14, 2023.

LINHARES, R. Coensino e educação inclusiva: análise de práticas colaborativas entre professores da sala regular e do AEE no contexto brasileiro. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 54, 2025.

LIVRAMENTO, M.S.C. **A comunicação alternativa/aumentativa para a interação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.

LOPES, M. M.; MENDES, Enicéia G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023.

LUCENA, Luiza. **Perspectivas Legais**. São Paulo: Literare Books, 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDONÇA, Fernanda Cantanhede Veiga. É tempo de eliminar barreiras atitudinais para vencer o capacitismo e promover a inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. **ARACÊ**, v. 8, n. 6, p. e13538-e13538, 2026.

MESQUITA, A. C. S.; CRUZ, G. F.; BERNARDES, L. C. G. **A Evolução do Benefício de Prestação Continuada entre 2004 e** 2024. Rio de Janeiro: Ipea, jan. 2026.

METZKA, N. R. M.; OLIVEIRA, R. R.; KLINGER, E. F. Atuação e preparo do profissional de apoio na educação básica no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e518111638494-e518111638494, 2022.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2025.

NEZZI, Fernanda Lubawski. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista: o papel da escola. **Eventos Pedagógicos**, v. 16, n. 3, p. 848-856, 2025.

NUNES, P. C. S. B. Altas habilidades/superdotação no ensino/aprendizagem: desafios e oportunidades na educação especial. **Gestão & Educação**, v. 7, n. 08, p. 180 a 185-180 a 185, 2024.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ORTEGA, Valdilene Silva *et al.* Práticas pedagógicas colaborativas na Sala de Recursos Multifuncionais: uma experiência no AEE da educação infantil. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 31, p. 1-14, 2026.

PINTO, M.C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino:** percepções dos pais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PORTAL, S. M. S.; ROCHA, G. O. R. A política educacional de atendimento ao público da educação especial no Brasil: fundamentos normativos, disputas e implicações para a meta 4 do Plano Nacional de Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 3, p. 1-9, 2026.

QUEVEDO, M. L. **As contribuições da ergonomia e do design no estudo dos ambientes de aprendizagem para crianças com autismo:** estudo de caso em uma escola em São Luís – MA. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design/CCET). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

RIBAS, M. H. R. Recursos na Educação Especial: Promovendo a Inclusão e Diversidade. **Altus Ciência**, v. 20, n. 20, p. 343-356, 2023.

RODRIGUES, S.M. **Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC:** considerações acerca do processo inclusivo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SANTANA, Luciano Rodrigues; GOMES, Selma Regina. A gestão da patologização da aprendizagem no contexto escolar: uma possibilidade para a atuação do psicopedagogo. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2025.

SANTOS, T. E. C.; SILVA, K. C. S. Impactos do atendimento educacional especializado numa faculdade de nível superior. **ARACÊ**, v. 7, n. 11, p. e10428-e10428, 2025.

SANTOS, C. V. P.; VIEIRA, E. A. O.; FARIA, Arlete Vilela de. Laudo médico como elemento (im)prescindível na sala de recursos multifuncionais. **Educação UFSM**, v. 48, 2023.

SANTOS, C. B.; BATISTA, L. C.; SOUZA, A. A. S. O papel do docente e da gestão escolar: promovendo a inclusão e a diversidade. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 8, n. 18, p. 1 -15, 2025.

SANTOS, Simone Trindade *et al.* Inclusão digital de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: relato de experiência em contexto escolar. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 18, n. 1, 2026.

SILVA, G. Q. *et al.* Educação especial inclusiva em uma abordagem curricular histórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 5, p. 1-12, 2026.

SOUZA, S. T.; YAEGASHI, S. F. R.; GONÇALVES, K. K. I. Políticas de inclusão escolar e o Transtorno do Espectro Autista: considerações sobre as leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, v. 1, n. 1, 2023.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. S. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.

TIRADENTES, R.O. **Políticas públicas educacionais inclusivas:** a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

TORRES, J. P. *et al.* Colaboração e trabalho docente na Educação Especial: uma práxis possível?. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 32, p. e16839-e16839, 2025.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2016.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.