



Relato de experiência: A inclusão de uma criança com TEA nível 3 de suporte na Educação Infantil à luz do Decreto nº 12.686/2025

Debora Moura dos Santos  

Pesquisador independente

Correspondência

Debora Moura dos Santos,

E-mail: deboramoura@live.com

Resumo

Trata-se de um relato de experiência de uma professora da Educação Infantil que atuou em uma escola pública no ano letivo de 2025, em uma turma que incluía uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte. À luz do Decreto nº 12.686/2025, o estudo evidencia a distância entre os princípios legais da educação inclusiva e os desafios concretos enfrentados na prática, destacando problemas relacionados ao apoio especializado e à formação continuada. A criança não utilizava comunicação alternativa e apresentava frequentes episódios de desregulação, demandando acompanhamento constante e estratégias pedagógicas específicas. A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) orientou práticas centradas no bem-estar da criança, na ampliação gradual de sua participação e no uso de múltiplas linguagens, com destaque para recursos sensoriais e atividades musicais como mediadores de interação. Embora tenham sido observados avanços pontuais no processo de adaptação escolar, persistiram limitações estruturais, formativas e de articulação com a rede terapêutica. Conclui-se que a efetivação das diretrizes legais requer investimentos contínuos em formação docente, apoio especializado e adequação das condições escolares.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva, Educação Infantil, TEA, PEI, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, assegurada por marcos legais nacionais, fundamenta-se no direito de todas as crianças à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento no contexto da escola regular. O Decreto nº 12.686/2025 (Decreto nº 12.686, 2025) reafirma esse compromisso ao estabelecer a equidade como princípio estruturante da educação especial na perspectiva inclusiva, destacando a necessidade de apoio especializado, formação continuada de professores e condições institucionais adequadas para a efetivação desse direito.

Entretanto, a experiência cotidiana nas escolas evidencia que a materialização do princípio da equidade e das garantias de participação, aprendizagem e desenvolvimento previstas nos marcos legais ainda se apresenta de forma desigual e, muitas vezes, fragmentada. A distância entre o texto normativo e a realidade escolar torna-se especialmente visível quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que demandam elevado nível de suporte, cujas necessidades exigem planejamento pedagógico intencional, recursos humanos e estrutura física compatíveis, além de formação adequada dos profissionais.

Diante desse cenário, o presente artigo configura-se como um relato de experiência que tem como objetivo relatar, à luz dessa normativa (Decreto nº 12.686, 2025), a vivência de uma professora da Educação Infantil ao longo do ano letivo de 2025, atuando com uma turma de crianças de 5 e 6 anos, incluindo uma criança com TEA nível 3 de suporte. Busca-se evidenciar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias construídas para garantir a participação da criança e as aprendizagens docentes decorrentes dessa vivência, problematizando as condições concretas de implementação das políticas públicas de inclusão.

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência fundamentado na prática docente desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil durante o ano letivo de 2025. A experiência foi registrada a partir de observações cotidianas, anotações reflexivas da professora, registros sobre a participação da criança nas atividades propostas e interações estabelecidas com a família, com a profissional de apoio e com a gestão escolar.

O contexto da experiência foi uma turma composta por dez crianças com idades entre 5 e 6 anos, dentre as quais havia uma criança com TEA nível 3 de suporte, que não utilizava linguagem oral funcional nem comunicação alternativa, além de apresentar dificuldades significativas de autorregulação, interação social e permanência em atividades coletivas. Para fins éticos, a identidade da criança e dos demais envolvidos foi preservada.

No início do ano letivo, identificou-se a necessidade de apoio individualizado à criança; no entanto, o profissional de apoio foi designado apenas cerca de três semanas após a sua matrícula na instituição, tratando-se de uma estagiária em processo de formação. Nesse período inicial, a professora não possuía formação específica nem experiência prévia com crianças que demandassem nível 3 de suporte, configurando-se como sua primeira vivência pedagógica com esse perfil.

Diante da inexistência, naquele momento, de apoio institucional suficiente que possibilitasse o acompanhamento individualizado, a mãe manteve participação constante no processo de adaptação escolar, permanecendo em sala como estratégia provisória de acolhimento. Essa presença, aliada ao

diálogo frequente com a professora, contribuiu para a compreensão inicial das necessidades da criança no cotidiano escolar, possibilitando o conhecimento de aspectos do TEA de forma geral e, sobretudo, das particularidades apresentadas pela criança.

Diante da ausência de ações sistemáticas de formação continuada no início do ano letivo por parte do município, a professora recorreu à literatura acadêmica como forma de subsidiar o planejamento pedagógico e a organização de sua prática. As buscas, realizadas em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e CAPES, evidenciaram a escassez de relatos de experiências e estudos voltados à inclusão de crianças com TEA que demandam nível 3 de suporte na escola regular. Grande parte dos materiais disponíveis abordava contextos distintos daquele vivenciado, especialmente relacionados a crianças com menor necessidade de apoio. Além disso, a docente buscou cursos de formação específicos para o trabalho com crianças com TEA, entre os quais a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) mostrou-se mais coerente com as demandas observadas no contexto.

Para que a inclusão da referida criança não se restringisse apenas ao cuidado ou à permanência física no espaço escolar, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) foi fundamental para definir os objetivos trabalhados em sala. A reflexão inicial para a elaboração do PEI partiu das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Ministério da Educação, 2018) para a Educação Infantil. Realizou-se a análise das possibilidades de participação da criança no cotidiano do grupo, considerando o que conseguia realizar com apoio e mediação. Nesse momento, a professora já dispunha de maior conhecimento acerca das potencialidades e necessidades da criança, o que possibilitou a definição de prioridades pedagógicas, tendo como eixo central a preservação de seu bem-estar, especialmente diante da ocorrência frequente de crises durante o período escolar.

Destacaram-se no PEI da criança: a expressão por meio da pintura com giz e tinta; a aproximação gradual com os colegas, favorecendo processos de socialização de forma respeitosa; a participação nas rodas de conversa, música e contação de histórias; as atividades de movimento supervisionadas no parque; propostas voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora fina, como encaixar, rasgar e amassar; além de brincadeiras musicais, incluindo a exploração sonora ao tocar as cordas de um violão.

Ressalta-se que a criança realizava atendimentos terapêuticos em uma clínica particular no turno contrário ao da escola. Próximo ao encerramento do ano letivo, a criança passou a ser atendida por outra clínica, que adotou uma conduta distinta em relação à parceria com a escola. Nesse novo contexto, além do acesso aos programas terapêuticos, a professora passou a dialogar com a supervisora da equipe multidisciplinar, de modo a articular ações conjuntas que favorecessem o avanço no desenvolvimento da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao apoio institucional e à formação docente, o atraso na designação da estagiária evidenciou a distância entre os princípios assegurados pela legislação e as condições concretas de sua implementação no cotidiano escolar. Embora o documento legal (Decreto nº 12.686, 2025) garanta o direito ao apoio necessário para a permanência e participação do público da Educação Especial nas classes comuns, a ausência inicial da profissional de apoio comprometeu significativamente o processo de inclusão da criança. Nesse período, a professora precisou concentrar esforços na garantia da segurança da criança e em sua participação mínima nas atividades propostas, o que também demandou a presença constante da mãe durante o processo de adaptação escolar. Além disso, a posterior designação de uma estagiária sem

experiência específica revelou outra fragilidade: embora a legislação preveja que o profissional de apoio possua formação adequada para atuar junto a estudantes com TEA, tal requisito não se efetivou na prática naquele momento.

No que se refere à formação docente, as buscas por relatos de experiência e estudos que pudessem subsidiar a prática evidenciaram a escassez de produções voltadas à inclusão de crianças com TEA que demandam nível 3 de suporte em classes comuns. Embora demonstrasse interesse e disposição para promover a inclusão de forma efetiva, a professora não recebeu, naquele momento, orientação formativa sistemática por parte da rede municipal de ensino, configurando-se tal ausência como um entrave à efetivação das diretrizes previstas na normativa, especialmente no que tange à formação e ao suporte aos profissionais da educação inclusiva (Decreto nº 12.686, 2025). Diante dessas lacunas, a docente buscou, de forma autônoma, cursos de formação continuada (gratuitos e pagos), sendo as limitações financeiras um fator restritivo para o acesso a formações mais abrangentes. Ainda assim, conseguiu custear uma formação inicial voltada ao manejo em sala de aula, a qual contribuiu para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para uma compreensão mais ampla dos fatores que desencadeavam situações de crise na criança, embora não contemplasse, de modo aprofundado, todas as demandas do contexto educativo.

A primeira formação ofertada pelo município ocorreu posteriormente e teve como foco a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Àquela altura, a professora já havia elaborado e implementado o PEI em sala de aula. Ainda assim, a formação reforçou a necessidade de que o documento estivesse alinhado às orientações da BNCC, reiterando o disposto no decreto quanto à aplicabilidade da BNCC ao público da Educação Especial (Decreto nº 12.686, 2025).

Em relação à implementação do PEI e às estratégias pedagógicas, para favorecer a autorregulação da criança, foram ofertados objetos com diferentes texturas, proporcionando experiências sensoriais que se mostraram fundamentais para sua permanência nas rodas de conversa, música e leitura. O manuseio desses objetos possibilitou que a criança permanecesse por mais tempo em atividades coletivas, favorecendo sua participação junto aos colegas. Além disso, objetos de seu interesse foram utilizados como mediadores das interações, o que despertava a curiosidade das demais crianças, que se aproximavam para brincar.

No que se refere à expressão por meio do lápis e do papel, as propostas previstas no PEI não puderam ser plenamente desenvolvidas ao longo do ano letivo, uma vez que esses materiais se mostraram aversivos para a criança. Sempre que eram apresentados, observavam-se sinais de irritação na criança, e a insistência frequentemente desencadeava crises. Considerando que, na Educação Infantil, as crianças se expressam por múltiplas linguagens, foram ofertados diferentes materiais, como giz de cera em variados formatos, canetas para quadro branco e tinta para expressão com as mãos em papel ou papelão. Contudo, tais propostas não se mostraram funcionais para a criança, tampouco o papel isoladamente despertava interesse para atividades como rasgar ou amassar. Diante disso, a postura adotada pela professora foi a de não forçar a participação, priorizando o bem-estar da criança e a prevenção de crises.

Os momentos de contação de histórias mostraram-se mais efetivos quando a criança permanecia no colo da professora. Nessas situações, a docente apresentava as imagens e fazia sonorizações e onomatopéias entre as cenas, especialmente quando surgiam personagens animais. A criança demonstrava atenção visual, embora não tentasse imitar as vocalizações realizadas.

Em propostas envolvendo atividades de encaixe, com as quais a criança já possuía familiaridade, foram confeccionadas fichas com imagens de cores, frutas e animais, com o objetivo de favorecer a

nomeação e a ampliação do repertório linguístico. A criança não apresentava dificuldades na realização do encaixe, alternando entre situações de ajuda total, quando a professora conduzia sua mão, e ajuda parcial, em que apenas um leve toque era suficiente para que conseguisse realizar a tarefa.

A música mostrou-se uma importante aliada no processo de inclusão, uma vez que a criança demonstrava interesse pelos sons de modo geral. Observou-se que a criança não se incomodava diante dos sons produzidos pelos colegas com os instrumentos disponíveis na sala, como pandeiros, chocalhos e as cordas de um violão de brinquedo. Quando os colegas se aproximavam oferecendo os instrumentos, a criança interagia, pegando-os e explorando suas possibilidades sonoras. Tais momentos favoreceram a aproximação com o grupo e ampliaram as oportunidades de interação.

No que se refere ao trabalho com Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), observou-se que essa estratégia foi pouco explorada ao longo do ano letivo. Foram realizadas tentativas pontuais, que não se mostraram significativas para a criança, uma vez que ela não utilizava o apontar como forma de comunicação, habilidade frequentemente requerida nas propostas iniciais de CAA. A ausência de formação específica da professora e da estagiária para a aplicação dessa abordagem constituiu um fator limitador para sua implementação sistemática. Soma-se a isso o fato de a professora ser responsável por toda a turma, o que reduzia o tempo disponível para intervenções individualizadas e contínuas. Destaca-se, ainda, que a escola não dispunha, naquele período, de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que restringiu as possibilidades de acompanhamento complementar e de consolidação das estratégias de comunicação. Evidencia-se, assim, que, embora a legislação preveja formação e suporte aos profissionais, sua efetivação demanda condições formativas e estruturais que sustentem, na prática, o trabalho pedagógico inclusivo.

Em relação à articulação com a rede terapêutica, a criança realizava atendimentos no turno contrário ao da escola em uma clínica multidisciplinar, compondo uma rede de cuidados que, conforme orienta a política nacional (Decreto nº 12.686, 2025), deveria articular-se ao trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar. Houve tentativas de contato com a acompanhante terapêutica responsável pelo atendimento da criança, porém sem êxito, evidenciando fragilidades na comunicação entre os profissionais envolvidos e limitando o compartilhamento de informações relevantes sobre o desenvolvimento do educando. Apenas próximo ao encerramento do ano letivo, a criança passou a ser atendida por outra clínica, que adotou uma postura distinta em relação à parceria com a escola. Nesse novo contexto, a professora pôde dialogar com a supervisora da equipe multidisciplinar, recebendo orientações mais adequadas para a condução das práticas pedagógicas em sala de aula, evidenciando, dessa forma, que o trabalho colaborativo da rede que atende a criança com TEA é fundamental para a promoção do seu desenvolvimento.

Os resultados desta experiência evidenciam que a inclusão escolar, embora assegurada legalmente, não se concretiza de forma efetiva quando desprovida de condições estruturais, humanas e formativas. O Decreto nº 12.686/2025 (Decreto nº 12.686, 2025) explicita a necessidade de profissionais qualificados, apoio especializado e formação continuada como pilares da educação inclusiva. Nesse sentido, o documento apresenta-se como um horizonte normativo importante, cujas diretrizes ainda dependem de efetivação por meio de investimentos, organização dos sistemas de ensino e priorização nas políticas públicas, para que se materializem no cotidiano escolar.

O Decreto nº 12.686/2025 reafirma que a inclusão não se configura como uma escolha, mas como um direito assegurado ao público da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular (Decreto nº 12.686, 2025). Entretanto, conforme problematiza Mantoan (2022), a efetivação da educação inclusiva

ainda enfrenta fragilidades na organização dos sistemas de ensino e limitações nas práticas pedagógicas, o que evidencia a distância entre os marcos legais e a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Essa distância entre o previsto na legislação e o vivenciado no cotidiano escolar manifesta-se, também, nas condições estruturais das escolas. Muitas instituições ainda convivem com salas de aula superlotadas, nas quais um único professor é responsável por um número elevado de crianças, o que dificulta o acompanhamento atento das singularidades de cada sujeito. Soma-se a esse cenário a ausência ou a chegada tardia de apoio pedagógico especializado, bem como a instabilidade desse suporte ao longo do período letivo, marcada por trocas frequentes de profissionais. Também se evidenciam limitações relacionadas à escassez de recursos materiais adequados e à fragilidade na formação de toda a equipe escolar para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Autores como Almeida (2025), Conceição e Freire (2021), Freire e Lima (2021), Lanuti e Mantoan (2021) e Souto e Freire (2025) corroboram essa discussão ao reconhecerem que a formação adequada dos professores constitui um dos pilares para o sucesso das práticas inclusivas. Nessa perspectiva, o Decreto nº 12.686/2025 reafirma o compromisso do Estado com a garantia da formação continuada dos profissionais da educação (Decreto nº 12.686, 2025). Entretanto, no contexto da experiência relatada, esse direito não se efetivou de maneira satisfatória. Apesar de o município ter promovido dois encontros voltados à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), observou-se a ausência de orientação específica, acompanhamento sistemático e contato direto com a professora, capazes de acolher dúvidas, angústias e demandas emergentes da prática pedagógica.

Na vivência relatada, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) integrou a formação autônoma da professora. Conforme apontam Brito e Elias (2023), a ABA tem demonstrado eficácia no contexto escolar, especialmente no trabalho com crianças com TEA; contudo, os autores ressaltam que essa abordagem ainda é pouco conhecida entre os professores. Assim, embora haja escassez de informações e oportunidades formativas, a nova política analisada (Decreto nº 12.686, 2025) sinaliza a possibilidade de ampliação do acesso a conhecimentos científicos a partir da criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, favorecendo que mais docentes que atuam com crianças com TEA nível 3 de suporte possam se apropriar de conhecimentos sobre o autismo e da ciência ABA em benefício de práticas pedagógicas mais equitativas e fundamentadas. Entretanto, a apropriação desses conhecimentos, por si só, não garante sua efetivação, uma vez que sua aplicação depende de condições institucionais e estruturais que sustentem as intervenções no cotidiano escolar.

Conforme destaca Almeida (2025), problemas estruturais persistem em muitas escolas públicas, realidade também vivenciada na experiência da professora. Em situações de sobrecarga sensorial, a criança não dispunha de um ambiente adequado para se autorregular. À luz da BNCC (Ministério da Educação, 2018), a Educação Infantil constitui-se como uma etapa em que a interação e a brincadeira são eixos estruturantes, marcada por múltiplas linguagens, expressões corporais, música, narrativas e intensa socialização. Trata-se de um ambiente ativo, no qual as crianças são incentivadas ao protagonismo, à autonomia e às descobertas sobre si, o outro e o mundo. Todavia, para crianças com TEA nível 3 de suporte, esse contexto pode tornar-se excessivamente estimulante, exigindo adaptações que respeitem seus limites sensoriais e emocionais.

Na vivência relatada, o espaço físico reduzido da sala de aula impossibilitou a organização de um espaço de calma, limitando alternativas para o afastamento de estímulos aversivos e comprometendo a efetivação de práticas pedagógicas equitativas. Embora o uso de objetos sensoriais tenha contribuído para

a regulação da criança, esses recursos, quando utilizados de forma isolada, mostram-se insuficientes para atender plenamente às necessidades de uma criança com TEA. Tal cenário evidencia a distância entre os princípios estabelecidos nessa normativa, que assegura o direito à educação inclusiva com equidade, e as condições concretas oferecidas no cotidiano escolar.

Corroborando essa análise, Coll et al. (1995, como citado em Brito, 2016) destacam que, para alunos com Transtorno do Espectro Autista, o ambiente educacional deve ser organizado de modo a reduzir estímulos excessivos, favorecer a previsibilidade e possibilitar que a criança compreenda as relações entre suas ações e as respostas do meio. Os autores também ressaltam a importância de grupos menores e de uma postura intencional do educador, que explicita objetivos, procedimentos e formas de registro. Tais aspectos dialogam diretamente com os princípios de equidade e de garantia de condições de aprendizagem previstos no decreto (Decreto nº 12.686, 2025).

A experiência apresentada evidencia que os desafios encontrados não se configuram como situações isoladas, mas refletem condições recorrentes nos contextos escolares que buscam efetivar a inclusão de crianças com TEA que demandam maior nível de suporte. As limitações relacionadas à formação docente, à organização do ambiente, ao apoio especializado e às condições institucionais demonstram que a materialização dos princípios da educação inclusiva depende de ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar e prática pedagógica cotidiana.

CONCLUSÃO

O relato de experiência apresentado evidencia que a inclusão de crianças com TEA nível 3 de suporte, embora assegurada legalmente (Decreto nº 12.686, 2025), ainda enfrenta entraves significativos em sua concretização no cotidiano da Educação Infantil. A experiência analisada demonstra que a efetivação da equidade, do apoio especializado e da formação continuada depende de ações institucionais sistemáticas, que ultrapassem o esforço individual do professor.

Embora estratégias pedagógicas tenham sido construídas ao longo do processo, possibilitando avanços na participação e no bem-estar da criança, tais conquistas ocorreram em um contexto marcado pela ausência inicial de apoio, pela falta de estrutura física adequada e pela fragilidade das políticas de formação docente.

Conclui-se que a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas exige investimentos contínuos em formação docente, suporte especializado e organização dos espaços escolares, de modo que os direitos assegurados em lei se materializem de forma concreta no cotidiano das instituições. Relatar essa experiência constitui, portanto, um exercício de reflexão crítica sobre a prática e um chamado à corresponsabilização do Estado na garantia de uma educação inclusiva efetiva desde a infância.

Nessa lógica, não é a deficiência, isoladamente, que orienta a definição do local de escolarização, mas o conjunto de necessidades educacionais decorrentes das condições adaptativas, comunicacionais, cognitivas e comportamentais apresentadas por cada estudante. O princípio da transição reforça, ainda, que a organização da Educação Especial proposta pela SEEDF não estabelece uma dicotomia entre escola comum e escola especializada. Ao contrário, ambas integram um mesmo sistema educacional, no qual o percurso escolar pode ser continuamente acompanhado, reavaliado e redefinido conforme o desenvolvimento do estudante e os apoios de que necessita.

REFERÊNCIAS

- Almeida, W. G. (2025). Entre o discurso e a realidade: O Decreto 12.686/2025 e as contradições da educação inclusiva no Brasil. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 8(19), e082649. <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i19.2649>
- Brito, A. T. S. (2016). Prática educativa no AEE: Os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo [Tese de doutorado, Universidade Federal do Piauí]. Repositório Institucional da UFPI. <https://ufpi.br/teses-pgged>
- Brito, L. L., & Elias, N. C. (2023). Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e análise do comportamento. *Revista Educação Especial*, 36(1), e54/1–31. <https://doi.org/10.5902/1984686X71273>
- Conceição, T. V. F., & Freire, K. R. L. C. (2021). Inclusão escolar ou segregação? Um estudo de caso em escolas de Aracaju-SE. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 73114–73124. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-472>
- Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. (2025). Institui a Política Nacional de Educação Inclusiva. *Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>
- Freire, K. R. L. C., & Lima, G. F. (2021). Da exclusão à inclusão: A trajetória da educação inclusiva. Em I. V. Sousa (Org.), *Educação inclusiva no Brasil: Legislação e contextos* (pp. 10–25). Paco Editorial.
- Lanuti, J. E. O. E., & Mantoan, M. T. E. (2021). Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? *Revista Ensin@ UFMS*, 2(6), 57–67. <https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14708>
- Mantoan, M. T. E. (2022). Uma escola hospitaleira. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, 7(13), e8589. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8589>
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. MEC.
- Souto, P. D. A. D., & Freire, K. R. L. C. (2025). A inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista: Um estudo pela ótica da psicologia cognitiva de Feuerstein. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 25(1), EE03. <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2025v25n01ID37618>