

# ENTRE NORMAS E PRÁTICAS: A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TEA E TDAH NO BRASIL

BETWEEN NORMS AND PRACTICES: THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC  
POLICIES ON INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH ASD AND  
ADHD IN BRAZIL

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Linguística & Letras e  
Artes

• 17/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778870690](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778870690)

---

Cláudia Pelicao Camargo Bahia<sup>1</sup>

Patrícia Regina Oliveira da Silva<sup>2</sup>

Gutemberg Gomes Silva<sup>3</sup>

Inara Maria da Silva Cunha<sup>4</sup>

Rosângela Maria Barreto dos Santos de Almeida<sup>5</sup>

Nelton Moreira Souza<sup>6</sup>

Adão Pinto dos Santos<sup>7</sup>

Roberta Alves da Silva Ferreira<sup>8</sup>

Thiago Benitez de Melo<sup>9</sup>

Agnaldo Braga Lima<sup>10</sup>

---

## RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, demanda análise crítica da relação entre o arcabouço normativo e sua materialização no cotidiano escolar. Embora o país disponha de um conjunto expressivo de normas constitucionais, legais e infralegais voltadas à garantia do direito à educação, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado e ao acompanhamento integral de estudantes com necessidades específicas, persistem lacunas relevantes entre a previsão jurídica e a prática pedagógica. Este artigo tem como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH no Brasil, considerando marcos legais, diretrizes institucionais, limites de implementação e desafios enfrentados pelas redes de ensino. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica e documental, fundamentada na análise de legislações, políticas educacionais, documentos oficiais e produções acadêmicas sobre educação especial, inclusão escolar e direito à educação. Os achados indicam que a efetividade da educação inclusiva não depende apenas da matrícula em classes comuns, mas da existência de condições concretas de permanência, participação, aprendizagem, apoio pedagógico, formação docente, acessibilidade curricular, acompanhamento intersetorial, financiamento adequado e avaliação sistemática. No caso dos estudantes com TEA, destacam-se avanços normativos relacionados à Lei nº 12.764/2012, à Lei Brasileira de Inclusão e às políticas de educação especial inclusiva. No caso dos estudantes com TDAH, a Lei nº 14.254/2021 representa marco importante ao prever acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de

aprendizagem. Conclui-se que o Brasil avançou significativamente no plano normativo, mas a efetividade das políticas públicas inclusivas exige governança federativa, formação continuada, recursos pedagógicos, monitoramento, avaliação, articulação entre educação, saúde e assistência social e compromisso político permanente com equidade e justiça educacional.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais; educação inclusiva; TEA; TDAH; efetividade normativa; direito à educação.

## **ABSTRACT**

The consolidation of inclusive education in Brazil, especially regarding students with Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, requires a critical analysis of the relationship between the normative framework and its implementation in everyday school practices. Although Brazil has an extensive set of constitutional, legal, and regulatory provisions aimed at guaranteeing the right to education, equal opportunities, accessibility, specialized educational assistance, and comprehensive support for students with specific needs, significant gaps remain between legal provisions and pedagogical practice. This article aims to analyze the effectiveness of public policies on inclusive education for students with ASD and ADHD in Brazil, considering legal frameworks, institutional guidelines, implementation limits, and challenges faced by education systems. The study adopts a qualitative, theoretical-analytical, and documentary approach, based on the analysis of legislation, educational policies, official documents, and academic literature on special education, school inclusion, and the right to education. The findings indicate that the effectiveness of inclusive education does not depend solely on enrollment in mainstream classes, but on concrete conditions for permanence, participation, learning, pedagogical support, teacher

training, curricular accessibility, intersectoral monitoring, adequate funding, and systematic evaluation. Regarding students with ASD, important normative advances are related to Law No. 12,764/2012, the Brazilian Inclusion Law, and inclusive special education policies. Regarding students with ADHD, Law No. 14,254/2021 represents an important milestone by establishing comprehensive monitoring for students with dyslexia, ADHD, or other learning disorders. The article concludes that Brazil has made significant progress at the normative level, but the effectiveness of inclusive public policies requires federative governance, continuing teacher education, pedagogical resources, monitoring, evaluation, articulation among education, health, and social assistance, and permanent political commitment to equity and educational justice.

**Keywords:** Educational public policies; inclusive education; ASD; ADHD; normative effectiveness; right to education.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui uma das dimensões mais relevantes do direito contemporâneo à educação. No Brasil, esse debate ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Constituição também assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando uma orientação normativa que desloca a educação especial do lugar da segregação para o campo da inclusão escolar.

Nas últimas décadas, o país construiu um arcabouço jurídico robusto em favor da educação inclusiva. Esse conjunto normativo inclui a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e, mais recentemente, a Lei nº 14.254/2021, que trata do acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão, instituída pela Lei nº 13.146/2015, tem como finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Apesar desse conjunto normativo, a realidade educacional brasileira ainda revela distância significativa entre o direito formalmente reconhecido e sua efetivação concreta. A matrícula de estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação em classes comuns cresceu de modo expressivo, mas a presença física na escola não garante, por si só, inclusão, aprendizagem, participação e desenvolvimento. O Censo Escolar 2024 registrou crescimento de 17,2% nas matrículas da educação especial entre 2023 e 2024, passando de 1,8 milhão para 2,1 milhões; especificamente no caso do TEA, as matrículas aumentaram 44,4%, passando de 636.202 para 918.877 no mesmo período.

Esse crescimento representa avanço importante, mas também explicita o desafio das redes de ensino. Quanto maior o número de estudantes identificados e matriculados, maior a necessidade de professores formados, salas de recursos multifuncionais,

atendimento educacional especializado, adaptação curricular, tecnologias assistivas, profissionais de apoio, planejamento pedagógico individualizado, articulação com famílias e serviços de saúde, além de mecanismos de monitoramento e avaliação. A inclusão não pode ser medida apenas pelo acesso inicial à escola; precisa ser avaliada também pela permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

O problema torna-se ainda mais complexo quando se consideram estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Embora TEA e TDAH sejam condições distintas, ambas podem gerar demandas educacionais específicas relacionadas à atenção, comunicação, interação social, organização, autorregulação, sensorialidade, comportamento, planejamento, função executiva, aprendizagem, socialização e adaptação ao ambiente escolar. O TEA é reconhecido legalmente como deficiência para todos os efeitos legais pela Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O TDAH, por sua vez, é contemplado pela Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem.

A educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH não pode ser reduzida à matrícula, ao laudo médico ou à disponibilização isolada de um profissional de apoio. Ela exige transformação da cultura escolar, planejamento pedagógico, avaliação formativa, flexibilização curricular, práticas colaborativas, formação docente e corresponsabilidade entre escola, família, sistema de saúde e assistência social. A ausência dessas condições produz inclusão apenas aparente: o estudante está na escola, mas não aprende de

modo significativo; está na sala comum, mas permanece isolado; tem direito formal ao apoio, mas não recebe acompanhamento adequado; possui matrícula registrada, mas não encontra práticas pedagógicas acessíveis.

A questão central deste artigo é: **em que medida as políticas públicas brasileiras de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH têm sido efetivas na passagem da norma jurídica para a prática escolar?**

O objetivo geral é analisar a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva voltadas a estudantes com TEA e TDAH no Brasil, considerando marcos normativos, diretrizes institucionais e desafios de implementação. Como objetivos específicos, busca-se: a) examinar os principais fundamentos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil; b) compreender as especificidades educacionais de estudantes com TEA e TDAH; c) identificar lacunas entre normatização e prática pedagógica; d) discutir os desafios de formação docente, infraestrutura, financiamento, monitoramento e articulação intersetorial; e e) propor caminhos para fortalecimento da efetividade das políticas públicas.

A relevância do estudo decorre de três fatores. O primeiro é jurídico: a educação inclusiva constitui direito fundamental e dever estatal, não podendo ser tratada como concessão administrativa. O segundo é pedagógico: a inclusão escolar exige mudanças concretas no processo de ensino-aprendizagem. O terceiro é social: estudantes com TEA e TDAH historicamente enfrentam estigmas, barreiras institucionais, incompreensão e exclusão, o que compromete seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Defende-se, neste artigo, que o Brasil vive uma fase de transição entre uma inclusão predominantemente normativa e uma inclusão efetivamente pedagógica. O país avançou na formulação legal, na ampliação das matrículas e no reconhecimento dos direitos, mas ainda precisa consolidar políticas de implementação capazes de garantir aprendizagem, participação e equidade.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, bibliográfica e documental. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a relação entre legislação, políticas públicas, diretrizes institucionais e práticas escolares no campo da educação inclusiva. A efetividade normativa não pode ser analisada apenas por indicadores quantitativos de matrícula; exige interpretação crítica dos marcos legais, das condições de implementação e dos sentidos pedagógicos atribuídos à inclusão.

A pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: **quais são os principais avanços e limites das políticas públicas brasileiras de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH, considerando a distância entre a previsão normativa e a prática escolar?**

Foram analisadas normas constitucionais, leis federais, políticas educacionais, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, educação especial, TEA, TDAH, direito à educação e políticas públicas. Entre os documentos normativos e institucionais considerados, destacam-se: Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Lei nº 12.764/2012; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 14.254/2021; Decreto nº 12.686/2025; documentos do Ministério da Educação; dados do Censo Escolar; e estudos sobre inclusão escolar.

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Esse marco é relevante porque demonstra que o tema permanece em atualização e disputa institucional, exigindo análise constante.

Os critérios de inclusão dos materiais foram: a) documentos legais e políticos diretamente relacionados à educação inclusiva; b) estudos sobre estudantes com TEA e TDAH no contexto escolar; c) produções acadêmicas sobre formação docente, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas; d) dados oficiais sobre matrículas, atendimento e infraestrutura; e e) materiais com relevância para análise da efetividade normativa.

Foram excluídos materiais de caráter meramente opinativo, textos sem autoria ou fonte identificável, conteúdos comerciais, publicações sem relação direta com educação inclusiva e materiais que tratassem TEA ou TDAH exclusivamente sob perspectiva clínica, sem diálogo com o contexto educacional.

A análise foi organizada em seis categorias: a) fundamentos normativos da educação inclusiva; b) especificidades educacionais de estudantes com TEA; c) especificidades educacionais de estudantes com TDAH; d) distância entre matrícula e inclusão

efetiva; e) desafios de implementação das políticas públicas; f) estratégias de fortalecimento da efetividade.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, não houve coleta direta com seres humanos. Portanto, não se aplica submissão a comitê de ética. Ainda assim, a investigação observa princípios éticos fundamentais: respeito à dignidade dos estudantes, não estigmatização, valorização da diversidade, compromisso com a equidade e defesa do direito à aprendizagem.

### **3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS NORMATIVOS E POLÍTICOS**

A educação inclusiva no Brasil está ancorada em um conjunto de fundamentos constitucionais, legais e internacionais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e define que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público e garantia de padrão de qualidade. Esses princípios formam a base jurídica para a inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, consolidou a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Esse dispositivo é fundamental porque desloca o foco da adaptação do estudante para a organização do sistema de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representou marco político importante ao afirmar a inclusão escolar como orientação estruturante. O documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Essa política fortaleceu a compreensão de que a educação especial não deve substituir a escolarização comum, mas atuar de forma transversal, complementar ou suplementar. O Atendimento Educacional Especializado, nessa perspectiva, deve eliminar barreiras e apoiar o acesso ao currículo, sem funcionar como espaço segregado ou paralelo que retire o estudante da convivência com seus pares.

No caso do TEA, a Lei nº 12.764/2012 é marco central. Ela instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A lei estabelece diretrizes relacionadas à intersetorialidade, participação da comunidade, atenção integral à saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso à educação, proteção social e inserção no mercado de trabalho.

A Lei Brasileira de Inclusão ampliou a proteção jurídica ao estabelecer regras sobre acessibilidade, não discriminação, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, recursos de acessibilidade, profissionais de apoio escolar e vedação de cobrança adicional por parte de instituições privadas em razão da

deficiência. A LBI consolidou a ideia de que a deficiência não está apenas na pessoa, mas na interação entre impedimentos e barreiras sociais, urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, atitudinais e pedagógicas.

No caso do TDAH, a Lei nº 14.254/2021 representa avanço normativo importante. Ela dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, prevendo identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde. A importância dessa lei está em reconhecer que estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem também demandam políticas públicas específicas, e não apenas responsabilização individual por dificuldades escolares.

O Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualiza o debate ao reafirmar o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Embora o TDAH não esteja necessariamente no mesmo enquadramento jurídico da deficiência, a efetividade da inclusão escolar exige que estudantes com TDAH também sejam contemplados por estratégias pedagógicas, acompanhamento integral e apoio intersetorial.

A partir desses marcos, observa-se que a educação inclusiva brasileira possui forte base normativa. O problema, portanto, não reside apenas na ausência de leis, mas na capacidade de converter normas em práticas pedagógicas, recursos institucionais, formação profissional e acompanhamento sistemático.

## **4. TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR: ESPECIFICIDADES E DEMANDAS PEDAGÓGICAS**

### **4.1. Transtorno do Espectro Autista e Educação Escolar**

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diversidade de manifestações. Estudantes com TEA podem apresentar diferenças na comunicação social, interação, flexibilidade comportamental, interesses, processamento sensorial, autorregulação, linguagem, atenção compartilhada, organização da rotina e compreensão de regras sociais. Como se trata de um espectro, as necessidades variam amplamente.

No ambiente escolar, essas diferenças podem se manifestar de diversas formas. Alguns estudantes autistas apresentam linguagem oral fluente, bom desempenho acadêmico e dificuldades predominantemente sociais ou sensoriais. Outros podem apresentar deficiência intelectual associada, comunicação não oral, necessidade de comunicação alternativa, crises de desregulação, hipersensibilidade auditiva, seletividade alimentar, dificuldades motoras ou necessidade de apoio intenso. Há ainda estudantes autistas com altas habilidades em áreas específicas, mas com dificuldades de interação ou adaptação à rotina escolar.

A inclusão escolar de estudantes com TEA exige planejamento individualizado, previsibilidade, comunicação clara, organização visual, respeito à sensorialidade, flexibilização de atividades, mediação social, estratégias de autorregulação e parceria com a família. A escola precisa compreender que comportamentos desafiadores muitas vezes expressam comunicação, sobrecarga

sensorial, ansiedade, frustração ou inadequação do ambiente. Reduzir esses comportamentos a indisciplina é erro pedagógico e ético.

Um dos desafios recorrentes é a confusão entre inclusão e mera socialização. É comum que estudantes autistas sejam inseridos em classes comuns sem um plano pedagógico consistente, sob o argumento de que a convivência com os demais já seria suficiente. A convivência é importante, mas não substitui o direito à aprendizagem. Inclusão implica participação curricular, desenvolvimento de habilidades, construção de autonomia, acesso a conteúdos e reconhecimento das potencialidades do estudante.

Outro ponto relevante é o papel do profissional de apoio escolar. A Lei Brasileira de Inclusão prevê esse profissional para atividades de alimentação, higiene, locomoção e outras necessárias no ambiente escolar, quando demandadas. Contudo, em muitas redes, há indefinição sobre formação, atribuições e limites desse profissional. Em alguns casos, o apoio escolar é confundido com professor particular, cuidador permanente ou substituto do docente. Em outros, é inexistente, mesmo quando necessário. A efetividade da política exige clareza normativa e gestão adequada desse recurso humano.

## **4.2. TDAH e Desafios Escolares**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade envolve padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com impactos na aprendizagem, organização, comportamento, relações sociais e desempenho escolar. Estudantes com TDAH podem apresentar dificuldade para sustentar atenção, concluir

tarefas, organizar materiais, seguir instruções longas, controlar impulsos, esperar a vez, regular movimento corporal e planejar atividades.

No cotidiano escolar, o TDAH é frequentemente confundido com falta de interesse, preguiça, indisciplina ou desobediência. Essa interpretação moralizante aumenta o sofrimento do estudante, fragiliza sua autoestima e pode gerar punições inadequadas. A resposta pedagógica deve substituir julgamento por estratégias de apoio.

Entre as estratégias educacionais relevantes estão: instruções curtas e objetivas; divisão de tarefas em etapas; uso de agenda visual; redução de distrações; tempo adicional para atividades; feedback frequente; alternância entre atividades; pausas planejadas; reforço positivo; organização do espaço; avaliação diversificada; acompanhamento da rotina; e diálogo com família e saúde.

A Lei nº 14.254/2021 é importante porque reconhece a necessidade de acompanhamento integral e intersetorial para educandos com TDAH, dislexia ou outros transtornos de aprendizagem. A lei desloca o problema do campo da culpabilização individual para o campo das responsabilidades públicas. Isso significa que a escola deve desenvolver estratégias de identificação, apoio e encaminhamento, articulando-se com serviços de saúde quando necessário.

Diferentemente do TEA, o TDAH não é automaticamente enquadrado como deficiência em todos os casos. No entanto, isso não elimina o dever escolar de oferecer apoio pedagógico. A educação inclusiva não deve limitar-se a categorias legais rígidas; deve reconhecer barreiras à aprendizagem e à participação,

oferecendo respostas educacionais adequadas às necessidades dos estudantes.

### **4.3. Aproximações e Diferenças Entre TEA e TDAH**

TEA e TDAH são condições distintas, mas podem coexistir. Ambos podem envolver dificuldades de atenção, autorregulação, organização, interação social e adaptação ao ambiente escolar. Contudo, as origens e manifestações dessas dificuldades não são idênticas. No TEA, aspectos comunicacionais, sensoriais e de flexibilidade cognitiva podem ter centralidade. No TDAH, as funções executivas, impulsividade e regulação atencional costumam ser mais evidentes.

A política pública precisa reconhecer essas diferenças para evitar soluções padronizadas. Nem todo estudante com TEA precisa do mesmo tipo de apoio; nem todo estudante com TDAH precisa das mesmas adaptações. O diagnóstico é ponto de partida, não roteiro fechado. O planejamento pedagógico deve considerar o estudante concreto, sua história, seu contexto, sua família, suas potencialidades e suas barreiras.

## **5. ENTRE A MATRÍCULA E A INCLUSÃO: A DISTÂNCIA ENTRE NORMA E PRÁTICA**

A expansão das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns é um dos avanços mais visíveis da política inclusiva brasileira. O aumento das matrículas de estudantes com TEA entre 2023 e 2024, de 636.202 para 918.877, indica maior identificação e presença desses estudantes na educação básica. Além disso, dados divulgados a partir do Censo Escolar 2024

mostram crescimento expressivo da educação especial e maior presença em escolas regulares.

Entretanto, a matrícula é apenas uma dimensão do direito à educação. A efetividade depende de quatro dimensões articuladas: acesso, permanência, participação e aprendizagem. O acesso refere-se à matrícula e à entrada na escola. A permanência diz respeito à continuidade da trajetória escolar, evitando evasão, exclusão informal ou frequência irregular. A participação envolve presença ativa nas atividades, interação com colegas, pertencimento e protagonismo. A aprendizagem refere-se ao desenvolvimento acadêmico, cognitivo, social e emocional.

A inclusão falha quando uma dessas dimensões é negligenciada. Há estudantes matriculados que não participam das atividades; estudantes presentes que não aprendem; estudantes que aprendem parcialmente, mas permanecem socialmente isolados; estudantes que recebem apoio individualizado, mas não acessam o currículo comum; estudantes que frequentam a escola, mas são constantemente retirados da sala por “comportamento inadequado”. Essas situações demonstram que a norma pode estar formalmente cumprida, enquanto o direito permanece materialmente violado.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025 aponta que, embora as matrículas de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação tenham avançado, os dados ainda indicam insuficiência de condições para garantir ambiente verdadeiramente inclusivo e suporte adequado nas escolas; o mesmo levantamento destaca que somente 41% desses estudantes tinham acesso ao Atendimento Educacional Especializado previsto em lei. Esse dado

ilustra a distância entre a expansão quantitativa do acesso e a qualidade do suporte educacional.

A distância entre norma e prática é produzida por múltiplos fatores. O primeiro é a insuficiência de formação docente. Muitos professores relatam insegurança para trabalhar com estudantes com TEA e TDAH, especialmente quando não recebem formação prática, apoio pedagógico e acompanhamento institucional. A formação inicial de professores ainda aborda a educação inclusiva de forma limitada em muitos cursos. A formação continuada, por sua vez, pode ser episódica, genérica ou desvinculada dos problemas reais da escola.

O segundo fator é a infraestrutura escolar. Salas superlotadas, ausência de salas de recursos multifuncionais, falta de materiais pedagógicos adaptados, ambientes ruidosos, barreiras arquitetônicas, ausência de espaços de regulação sensorial e carência de tecnologia assistiva dificultam a inclusão. No caso de estudantes com TEA, fatores sensoriais podem influenciar diretamente a permanência e participação. No caso de estudantes com TDAH, ambientes muito desorganizados ou sem rotina clara podem intensificar dificuldades de atenção e autorregulação.

O terceiro fator é a fragilidade do Atendimento Educacional Especializado. O AEE deve complementar ou suplementar a formação do estudante, eliminando barreiras e ampliando acesso ao currículo. Contudo, em muitas redes, o AEE é insuficiente, inexistente, desarticulado da sala comum ou reduzido a atendimento paralelo. Quando o professor do AEE não dialoga com o professor regente, perde-se a possibilidade de planejamento colaborativo.

O quarto fator é a ausência de articulação intersetorial. Estudantes com TEA e TDAH frequentemente necessitam de diálogo entre escola, família, saúde e assistência social. No entanto, os sistemas funcionam de forma fragmentada. A escola solicita laudo, a saúde demora a atender, a família não recebe orientação, a assistência social não é acionada, e o estudante permanece sem apoio integrado. A intersetorialidade prevista nas normas muitas vezes não se converte em fluxo institucional.

O quinto fator é a ausência de monitoramento e avaliação. Muitas políticas públicas são formuladas sem indicadores claros de efetividade. Sabe-se quantos estudantes estão matriculados, mas nem sempre se sabe quantos recebem apoio adequado, quantos aprendem, quantos permanecem, quantos abandonam, quantos têm plano educacional individualizado, quantos professores foram formados, quantas escolas possuem estrutura e quais estratégias produzem melhores resultados.

## **6. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

A formação docente é o eixo central da efetividade da educação inclusiva. Nenhuma política pública se concretiza sem professores capazes de interpretá-la, adaptá-la e aplicá-la no cotidiano escolar. A inclusão de estudantes com TEA e TDAH exige que o professor compreenda não apenas conceitos clínicos básicos, mas sobretudo estratégias pedagógicas.

A formação inicial precisa incorporar a educação inclusiva como princípio transversal, e não como disciplina isolada ou conteúdo periférico. O futuro professor deve estudar desenvolvimento humano, diversidade, acessibilidade curricular, desenho universal

para aprendizagem, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, manejo de sala, mediação de conflitos, planejamento colaborativo e relação escola-família.

A formação continuada deve ser prática, contextualizada e permanente. Cursos genéricos sobre inclusão podem sensibilizar, mas nem sempre resolvem problemas concretos. O professor precisa de acompanhamento no planejamento, observação, troca com especialistas, estudo de caso e tempo institucional para colaboração. A inclusão não pode depender apenas do esforço individual do professor; precisa ser assumida pela escola como projeto coletivo.

No caso de estudantes com TEA, práticas pedagógicas inclusivas podem incluir: antecipação da rotina; uso de recursos visuais; comunicação objetiva; adaptação sensorial; organização do ambiente; interesses do estudante como ponte para aprendizagem; atividades estruturadas; apoio à interação social; comunicação alternativa quando necessária; avaliação flexível; e planejamento de momentos de regulação.

No caso de estudantes com TDAH, estratégias podem incluir: divisão de tarefas; instruções curtas; uso de sinais visuais; estabelecimento de metas pequenas; reforço positivo; pausas planejadas; redução de estímulos excessivos; organização do material; feedback imediato; avaliação em etapas; e apoio à função executiva.

Essas práticas não significam redução de expectativas. Pelo contrário, inclusão exige altas expectativas com apoios adequados. O estudante não deve ser abandonado sob o argumento de que “não

consegue”, nem submetido a exigências sem suporte. O desafio é construir mediações que permitam acesso real ao conhecimento.

A cultura escolar também precisa mudar. Muitas escolas ainda operam segundo uma lógica de normalização: espera-se que todos aprendam do mesmo modo, no mesmo tempo, com os mesmos recursos e avaliações. A educação inclusiva exige substituir a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade. A pergunta deixa de ser “por que esse estudante não se adapta à escola?” e passa a ser “que barreiras a escola precisa remover para que esse estudante participe e aprenda?”.

## **7. GOVERNANÇA, FINANCIAMENTO E GESTÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA**

A efetividade da educação inclusiva depende de governança. Governança significa capacidade de coordenar atores, definir responsabilidades, distribuir recursos, monitorar resultados e garantir continuidade. No Brasil, essa tarefa é complexa porque a educação básica envolve União, estados, Distrito Federal e municípios, cada qual com competências específicas.

A União formula diretrizes nacionais, coordena políticas, presta assistência técnica e financeira e produz dados. Estados e municípios organizam redes de ensino, contratam professores, mantêm escolas e implementam políticas no território. Quando a coordenação federativa é frágil, surgem desigualdades territoriais. Alguns municípios conseguem estruturar atendimento inclusivo; outros não possuem equipe técnica, formação ou recursos suficientes.

O financiamento é outro fator decisivo. Educação inclusiva exige investimento em formação, profissionais, materiais, acessibilidade, tecnologia assistiva, transporte, salas de recursos, equipes multiprofissionais e monitoramento. Sem financiamento adequado, a política torna-se declaração de intenção. A norma afirma o direito, mas a escola não dispõe de meios para realizá-lo.

A gestão também precisa produzir dados qualificados. O Censo Escolar é ferramenta essencial, mas os indicadores precisam avançar da matrícula para a qualidade do atendimento. É necessário monitorar acesso ao AEE, formação docente, presença de profissionais de apoio, acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos, frequência, aprendizagem, permanência e participação. Sem dados, a política pública não aprende com seus próprios resultados.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025 reforça a necessidade de garantir sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. O desafio é fazer com que essa política não permaneça apenas no plano declaratório. Para isso, é indispensável estabelecer planos de implementação, metas, prazos, responsabilidades, orçamento e mecanismos de avaliação.

## **8. INTERSETORIALIDADE: EDUCAÇÃO, SAÚDE, ASSISTÊNCIA SOCIAL E FAMÍLIA**

A inclusão de estudantes com TEA e TDAH exige articulação intersetorial. A escola não deve ser transformada em clínica, mas também não pode atuar isoladamente quando há demandas que envolvem saúde, assistência social e proteção familiar. A Lei nº

14.254/2021, ao tratar do acompanhamento integral de educandos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, prevê apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde, revelando a necessidade de integração entre setores.

No caso do TEA, a intersetorialidade é igualmente central. A Lei nº 12.764/2012 estabelece diretrizes que envolvem atenção integral à saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso à educação, proteção social e trabalho. Isso significa que a inclusão escolar deve dialogar com redes de saúde, assistência social e direitos humanos.

A família ocupa papel essencial. Muitas vezes, é a família que identifica sinais, busca diagnóstico, orienta a escola, acompanha tratamentos, reivindica apoio e enfrenta barreiras institucionais. Contudo, a família não pode ser responsabilizada sozinha pela inclusão. A escola deve acolher, escutar e dialogar com os familiares, mas o dever de garantir educação inclusiva é público e institucional.

A articulação entre escola e família deve ser construída com respeito. Famílias de estudantes com TEA e TDAH frequentemente enfrentam culpabilização. São acusadas de superproteger, negligenciar, medicalizar ou exagerar dificuldades. Essa postura rompe vínculos e prejudica o estudante. A escola deve reconhecer a família como parceira, sem transferir a ela a responsabilidade pela ausência de estrutura.

Uma política intersetorial efetiva deveria prever fluxos claros: identificação de sinais; comunicação com a família; estratégias pedagógicas iniciais; encaminhamento à rede de saúde quando necessário; acompanhamento educacional; retorno das informações

relevantes à escola; reuniões periódicas; e avaliação de avanços. Sem fluxo, cada caso depende da iniciativa individual de professores, coordenadores ou familiares.

## **9. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE**

A efetividade das políticas públicas de educação inclusiva depende de monitoramento e avaliação. Não basta saber se a lei existe ou se a matrícula foi realizada. É necessário verificar se a política produz os resultados esperados.

A avaliação deve considerar indicadores quantitativos e qualitativos. Indicadores quantitativos podem incluir número de matrículas, percentual de estudantes em classes comuns, acesso ao AEE, número de professores formados, escolas com recursos de acessibilidade, presença de salas de recursos, taxa de permanência e desempenho escolar. Indicadores qualitativos devem avaliar participação, pertencimento, qualidade das interações, percepção das famílias, práticas pedagógicas, barreiras enfrentadas e satisfação dos estudantes.

A ausência de avaliação cria risco de inclusão simbólica. O sistema registra matrícula e declara cumprimento da política, mas não acompanha se o estudante aprende. Essa situação é especialmente grave para estudantes com TEA e TDAH, que podem permanecer anos na escola sem desenvolvimento acadêmico proporcional, sem suporte adequado e sem participação plena.

A avaliação também deve evitar reducionismos. Não se deve medir estudantes com TEA e TDAH apenas por padrões homogêneos. É preciso considerar progresso individual, desenvolvimento de autonomia, comunicação, participação, aprendizagem curricular,

habilidades sociais e bem-estar. A avaliação inclusiva deve combinar critérios comuns e apoios individualizados.

O monitoramento deve orientar decisões de gestão. Se determinada rede possui aumento expressivo de matrículas de estudantes com TEA, precisa planejar formação docente, profissionais de apoio, AEE, recursos sensoriais e diálogo com saúde. Se estudantes com TDAH apresentam repetência elevada, a rede precisa revisar práticas pedagógicas, avaliação, formação e acompanhamento. Dados devem produzir ação.

## **10. DISCUSSÃO**

A análise dos marcos normativos e dos desafios de implementação demonstra que o Brasil possui uma das bases legais mais relevantes para a educação inclusiva na América Latina, mas ainda enfrenta dificuldades significativas para transformar direitos formais em práticas escolares efetivas.

O primeiro ponto de discussão é a diferença entre inclusão jurídica e inclusão pedagógica. A inclusão jurídica ocorre quando a lei reconhece direitos, proíbe discriminação e estabelece obrigações. A inclusão pedagógica ocorre quando a escola reorganiza currículo, avaliação, práticas, tempos, espaços e relações para garantir aprendizagem e participação. O Brasil avançou muito na primeira dimensão, mas ainda precisa consolidar a segunda.

O segundo ponto é a insuficiência da matrícula como indicador de sucesso. O aumento das matrículas de estudantes com TEA é relevante e deve ser reconhecido como avanço. Contudo, esse avanço também pressiona as redes de ensino. Quanto maior o

acesso, maior a responsabilidade de garantir suporte. A matrícula sem apoio pode gerar exclusão dentro da própria escola.

O terceiro ponto refere-se à formação docente. Professores não podem ser responsabilizados individualmente por falhas estruturais. Muitos desejam incluir, mas não recebem formação, tempo, equipe, recursos ou apoio. A política pública precisa transformar a inclusão em responsabilidade coletiva da rede, e não em tarefa solitária do professor da sala comum.

O quarto ponto envolve o Atendimento Educacional Especializado. O AEE é elemento central da política inclusiva, mas sua efetividade depende de articulação com a sala comum. Quando funciona de forma isolada, perde potência. O estudante não precisa apenas de atendimento em turno complementar; precisa que o currículo da sala comum seja acessível.

O quinto ponto é a necessidade de olhar específico para o TDAH. Historicamente, muitas políticas de educação especial concentraram-se nas deficiências e no TEA, enquanto estudantes com TDAH foram tratados de modo ambíguo. A Lei nº 14.254/2021 corrige parcialmente essa lacuna ao reconhecer a necessidade de acompanhamento integral. No entanto, a implementação ainda é incipiente, especialmente na formação docente e nos fluxos entre educação e saúde.

O sexto ponto diz respeito à justiça educacional. A inclusão de estudantes com TEA e TDAH não é favor, adaptação opcional ou privilégio. É requisito de equidade. Tratar igualmente estudantes em condições desiguais pode reproduzir exclusão. A equidade exige

reconhecer necessidades específicas e oferecer apoios proporcionais.

O sétimo ponto é a necessidade de evitar tanto a medicalização quanto a negligência. Medicalizar significa reduzir dificuldades escolares a diagnósticos e remédios, sem modificar a escola. Negligenciar significa ignorar que algumas condições demandam apoios específicos. A posição adequada é pedagógica e intersetorial: reconhecer diagnósticos quando existirem, mas agir sobre barreiras escolares e sociais.

## **11. PROPOSTAS PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Com base na análise realizada, é possível indicar estratégias para fortalecer a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH.

### **11.1. Formação Continuada Obrigatória e Contextualizada**

As redes de ensino devem instituir programas permanentes de formação docente sobre TEA, TDAH, educação inclusiva, acessibilidade curricular, desenho universal para aprendizagem, avaliação inclusiva e práticas colaborativas. A formação deve ser vinculada aos desafios reais das escolas, com estudo de casos e acompanhamento.

### **11.2. Planos Educacionais Individualizados**

Estudantes com TEA e TDAH podem se beneficiar de planos educacionais individualizados, construídos com participação de professores, AEE, gestão escolar, família e, quando possível, o próprio

estudante. Esses planos devem definir necessidades, apoios, metas, estratégias e formas de avaliação.

### **11.3. Fortalecimento do AEE**

O Atendimento Educacional Especializado deve ser ampliado e articulado à sala comum. O professor do AEE precisa atuar em colaboração com os professores regentes, contribuindo para remover barreiras e adaptar práticas.

### **11.4. Protocolos Intersetoriais**

Educação, saúde e assistência social devem construir fluxos integrados para identificação, encaminhamento, acompanhamento e devolutiva. A escola não deve ficar sozinha diante de casos complexos.

### **11.5. Monitoramento por Indicadores de Qualidade**

As redes devem monitorar não apenas matrícula, mas permanência, participação, aprendizagem, acesso ao AEE, formação docente, acessibilidade, apoio escolar e satisfação das famílias.

### **11.6. Financiamento Adequado**

A inclusão exige recursos. Políticas sem financiamento tendem à baixa efetividade. É necessário garantir orçamento para formação, profissionais, tecnologia assistiva, materiais, transporte acessível e infraestrutura.

### **11.7. Cultura Escolar Inclusiva**

A inclusão precisa ser incorporada ao projeto político-pedagógico da escola. Não pode depender apenas de professores específicos ou da presença de laudo. A cultura escolar deve combater capacitismo, preconceito e exclusão informal.

## **12. CONCLUSÃO**

A efetividade das políticas públicas de educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH no Brasil revela uma tensão persistente entre normas e práticas. O país possui arcabouço jurídico robusto, com garantias constitucionais, legislação específica, políticas educacionais e diretrizes institucionais que reconhecem o direito à educação inclusiva, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade e ao acompanhamento integral. No entanto, a existência de normas não assegura automaticamente a transformação do cotidiano escolar.

A análise demonstrou que estudantes com TEA e TDAH demandam respostas pedagógicas específicas, planejadas e intersetoriais. No caso do TEA, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão consolidaram importantes garantias, reconhecendo direitos e fortalecendo a obrigação de inclusão. No caso do TDAH, a Lei nº 14.254/2021 representa avanço ao prever acompanhamento integral, identificação precoce, apoio educacional e articulação com a saúde. Esses marcos indicam progresso normativo relevante.

Todavia, persistem lacunas significativas na implementação. A formação docente ainda é insuficiente; o Atendimento Educacional Especializado não alcança todos os estudantes que dele necessitam; as escolas nem sempre possuem infraestrutura, recursos pedagógicos e profissionais de apoio; a articulação entre educação,

saúde e assistência social é frágil; e os mecanismos de monitoramento e avaliação permanecem limitados. Esses fatores comprometem a efetividade das políticas e impactam diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

O crescimento das matrículas de estudantes com TEA e da educação especial em classes comuns deve ser interpretado como avanço, mas também como alerta. A ampliação do acesso precisa ser acompanhada pela ampliação das condições de permanência, participação e aprendizagem. Caso contrário, a inclusão pode tornar-se apenas formal, produzindo presença física sem pertencimento e matrícula sem aprendizagem.

Conclui-se que a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva exige superar a lógica meramente normativa. É necessário transformar a inclusão em prática institucional, pedagógica e cultural. Para isso, são indispensáveis governança federativa, financiamento adequado, formação continuada, fortalecimento do AEE, planos educacionais individualizados, protocolos intersetoriais, avaliação de qualidade e participação das famílias.

A educação inclusiva para estudantes com TEA e TDAH não é uma política setorial secundária. É expressão concreta do direito à educação, da dignidade humana, da equidade e da justiça social. Entre normas e práticas, o desafio brasileiro é fazer com que o direito escrito se converta em experiência escolar real, garantindo que cada estudante não apenas esteja na escola, mas aprenda, participe, pertença e se desenvolva plenamente.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília, DF: Inep, 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração, segregação e inclusão. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 751-768, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, n. 29, p. 3-8, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025: Educação Inclusiva**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Global education monitoring report: inclusion and education**. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Obras escolhidas. Madrid: Visor, 1997.

---

<sup>1</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica em Abordagens Institucional e Terapêutica pela Universidade Ritter dos Reis (UniRitter - Porto Alegre - RS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (Habilitação em Educação Especial) pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Mestranda em Educação Inclusiva, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>6</sup> Doutor em Geografia Humana pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Doutor pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>8</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável, Mestra em Ciências Ambientais e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>9</sup> Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>10</sup> Doutor em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)