



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA

**DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS
CENTROS DE ATENDIMENTO PARA PESSOAS COM TEA, A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO TEACOLHE, DE NOVO HAMBURGO-RS**

CANOAS, 2024

PRISCILA DA SILVA

**DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS
CENTROS DE ATENDIMENTO PARA PESSOAS COM TEA, A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO TEACOLHE, DE NOVO HAMBURGO-RS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade La Salle como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Priscila da.

Diretrizes para a implementação da política educacional dos centros de atendimento para pessoas com TEA, a partir da experiência do TEAcolhe, de Novo Hamburgo-RS [manuscrito] / Priscila da Silva. – 2025.

166 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.

“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação inclusiva. 2. Políticas públicas. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Novo Hamburgo (RS). I. Fossatti, Paulo. II.

Título.

376

CDU:

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 1071380

PRISCILA DA SILVA

**DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS
CENTROS DE ATENDIMENTO PARA PESSOAS COM TEA, A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO TEACOLHE, DE NOVO HAMBURGO-RS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 28 de fevereiro de 2025

Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle - Unilasalle

Prof^a. Dra. Moana Meinhardt
Universidade La Salle - Unilasalle

Prof^a. Me. Suely Melo de Castro Menezes
Conselheira Nacional de Educação/CNE
Vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle - Unilasalle
Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi marcada por desafios, aprendizados e a presença de pessoas especiais, que deixaram marcas profundas em minha vida e contribuíram de maneira única para a realização deste trabalho. Aos meus pais, Nara Rejane da Silva e Ronaldo Severo da Silva, meu mais sincero e eterno agradecimento. Vocês são o alicerce que me sustentou nos momentos de dúvida, e a força que me impulsionou a acreditar no meu potencial. Seu amor incondicional e dedicação foram fundamentais para cada passo desta jornada. Ao meu esposo, Wagner Luis Puton, meu porto seguro, meu parceiro de sonhos e de vida. Obrigada por estar ao meu lado, compartilhando as alegrias e os desafios, e por ser minha maior fonte de apoio e encorajamento nos momentos mais difíceis.

Aos meus mestres, Ir. Paulo Fossatti e Prof^a Hildegard Jung, dedico um agradecimento especial e profundo. Ir. Paulo Fossatti, sua liderança compassiva e seu exemplo de humanidade foram inspiração constante, mostrando que o conhecimento deve estar sempre a serviço do outro. Prof^a Hildegard Jung, minha mestra e guia nesta jornada, sua paciência, dedicação e sabedoria moldaram não apenas este trabalho, mas também meu entendimento sobre a importância de abraçar a complexidade humana. Ambos, com confiança e incentivo, ensinaram-me que a educação não transforma apenas mentes, mas corações.

A inclusão sempre esteve no centro de minhas reflexões e práticas, e este trabalho é, em parte, uma celebração deste compromisso. Falar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para desmistificar, acolher e construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde cada indivíduo, em sua singularidade, seja respeitado e compreendido. Este tema, que carrego com profundo zelo, é mais do que uma pauta acadêmica; é um chamado para que possamos ser agentes de transformação, garantindo que ninguém seja deixado para trás.

A todos vocês, que contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, minha eterna gratidão. Que esta conquista não seja apenas um marco pessoal, mas um convite a continuarmos lutando por um mundo mais inclusivo e humano.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Gestão Educacional e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A temática da inclusão insere-se nos campos de estudo do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, da Universidade La Salle. O objetivo geral do presente estudo consiste em analisar o programa TEAcolhe, do governo do estado do Rio grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de novo hamburgo-RS, á luz do parecer CNE nº50 (CNE,2024), identificando potencialidade e desafios para a inclusão de pessoas com TEA. O problema de pesquisa, abordado é: “Quais são as aproximações e distanciamentos entre o Programa TEAcolhe, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo - RS, e a Parecer 50 (CNE, 2024), realizando uma análise do Programa TEAcolhe do Rio Grande do Sul, à luz da Parecer 50 do Conselho Nacional de Educação”. A metodologia consiste em um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados, a partir do diário de campo da pesquisadora, de documentos legais e revisão de literatura. A análise ancora-se em Bardin (2016), seguindo as orientações da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a formação contínua de educadores, práticas pedagógicas adaptadas e o matriciamento interdisciplinar são essenciais para o sucesso da inclusão de pessoas com TEA. No entanto, desafios como falta de recursos e limitações logísticas apontam a necessidade de maior investimento em políticas públicas. A experiência do TEAcolhe reforça a relevância da articulação entre educação, saúde, assistência e comunidade, e apresenta um modelo replicável para promover inclusão e equidade na educação. Conclui-se, mediante a pesquisa resultados significativos para a implementação de políticas educacionais inclusivas: a importância da formação e capacitação contínua dos profissionais, que é essencial para garantir práticas pedagógicas de qualidade; a interação comunitária e o apoio familiar também para o sucesso da inclusão;a estruturação de práticas pedagógicas e interdisciplinares no atendimento às necessidades dos alunos com TEA. No entanto, a pesquisa também apontou desafios e limitações na implementação das diretrizes e oferece recomendações para a expansão e o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, visando uma educação mais acessível e eficaz para todos. As dificuldades logísticas e a falta de articulação entre os setores de educação,

saúde e assistência social dificultam o atendimento eficaz às pessoas com TEA. A falta de coordenação e protocolos padronizados, junto à sobrecarga de demandas e escassez de recursos, limita o acesso aos serviços, impactando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e prejudicando a educação dos alunos com TEA. Para melhorar as políticas educacionais inclusivas, é essencial investir na capacitação contínua dos profissionais, melhorar a articulação entre as redes de atendimento e apoiar o engajamento das famílias. A implementação de fluxos de trabalho claros e a promoção de uma abordagem interdisciplinar são fundamentais. O modelo TEAcolhe pode ser replicado em outras regiões, adaptando-se às realidades locais, desde que haja comprometimento político e financiamento contínuo. A grande conclusão da presente pesquisa é que a implementação de políticas educacionais inclusivas requer uma abordagem multifacetada e integrada. Com base nisso, são oferecidas recomendações para o fortalecimento e a ampliação dessas políticas, visando uma educação verdadeiramente inclusiva, acessível e eficaz para todos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Inclusivas; Educação Inclusiva; Transtorno Espectro Autista; Programa TEAcolhe; Rio Grande do Sul.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en la Línea de Gestión Educativa y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. La temática de inclusión forma parte de los campos de estudio del Grupo de Investigación Gestión Educativa en Diferentes Contextos de la Universidad La Salle. El objetivo general de este estudio es analizar el programa TEAcolhe, del gobierno del estado de Rio Grande do Sul, a partir de las actividades desarrolladas en la unidad Novo Hamburgo-RS, a la luz del parecer CNE nº 50 (CNE, 2024), identificando potencialidades y desafíos para la inclusión de personas con TEA. El problema de investigación abordado es: “¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre el Programa TEAcolhe, del Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul, a partir de las actividades desarrolladas en la unidad Novo Hamburgo – RS, y el Dictamen 50 (CNE, 2024), realizando un análisis del Programa TEAcolhe de Rio Grande do Sul, a la luz del Dictamen 50 del Consejo Nacional de Educación?”. La metodología consiste en un estudio de caso, con un enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados del diario de campo del investigador, documentos legales y revisión de literatura. El análisis se basa en Bardin (2016), siguiendo las pautas del análisis de contenido. Los resultados muestran que la formación continua de educadores, las prácticas pedagógicas adaptadas y la matriz interdisciplinaria son esenciales para la inclusión exitosa de personas con TEA. Sin embargo, desafíos como la falta de recursos y las limitaciones logísticas apuntan a la necesidad de una mayor inversión en políticas públicas. La experiencia de TEAcolhe refuerza la relevancia de la articulación entre educación, salud, asistencia y comunidad, y presenta un modelo replicable para promover la inclusión y la equidad en la educación. Se concluye, a través de la investigación, que se obtienen resultados significativos para la implementación de políticas educativas inclusivas: la importancia de la formación continua y la cualificación de los profesionales, lo que es fundamental para garantizar prácticas pedagógicas de calidad; interacción comunitaria y apoyo familiar también para el éxito de la inclusión; la estructuración de prácticas pedagógicas e interdisciplinarias en la atención a las necesidades de los estudiantes con TEA. Sin embargo, la investigación también destacó los desafíos y limitaciones en la implementación de las directrices y ofrece recomendaciones para ampliar y fortalecer las políticas de educación inclusiva, buscando una educación más

accesible y efectiva para todos. Las dificultades logísticas y la falta de coordinación entre los sectores educativo, sanitario y de asistencia social dificultan la prestación de una atención eficaz a las personas con TEA. La falta de coordinación y protocolos estandarizados, sumada a la sobrecarga de demandas y escasez de recursos, limita el acceso a los servicios, impactando la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y perjudicando la educación del estudiantado con TEA. Para mejorar las políticas educativas inclusivas, es fundamental invertir en la formación continua de los profesionales, mejorar la articulación entre las redes de servicios y apoyar la participación familiar. Implementar flujos de trabajo claros y promover un enfoque interdisciplinario son clave. El modelo TEAcolhe puede replicarse en otras regiones, adaptándose a las realidades locales, siempre que haya compromiso político y financiación continua. La principal conclusión de esta investigación es que la implementación de políticas educativas inclusivas requiere un enfoque multifacético e integrado. En base a ello, se ofrecen recomendaciones para fortalecer y ampliar estas políticas, apuntando a una educación verdaderamente inclusiva, accesible y efectiva para todos.

Palabras clave: Políticas Públicas Inclusivas; Educación Inclusiva; Trastorno del Espectro Autista; Programa TEAcolhe; Río Grande del Sur.

ABSTRACT

This research is part of the Educational Management and Public Policies Line of the Postgraduate Program in Education at La Salle University. The theme of inclusion is part of the fields of study of the Educational Management in Different Contexts Research Group, at La Salle University. The general objective of this study is to analyze the TEAcolhe program, of the government of the state of Rio Grande do Sul, based on the activities developed in the Novo Hamburgo-RS unit, in light of CNE opinion No. 50 (CNE, 2024), identifying potential and challenges for the inclusion of people with ASD. The research problem addressed is: "What are the similarities and differences between the TEAcolhe Program, of the Government of the State of Rio Grande do Sul, based on the activities developed in the Novo Hamburgo - RS unit, and Opinion 50 (CNE, 2024), carrying out an analysis of the TEAcolhe Program of Rio Grande do Sul, in light of Opinion 50 of the National Council of Education". The methodology consists of a case study with a qualitative approach. Data were collected from the researcher's field diary, legal documents and literature review. The analysis is based on Bardin (2016), following the guidelines of content analysis. The results show that ongoing training of educators, adapted pedagogical practices and interdisciplinary matrixing are essential for the successful inclusion of people with ASD. However, challenges such as lack of resources and logistical limitations point to the need for greater investment in public policies. The TEAcolhe experience reinforces the relevance of the articulation between education, health, assistance and community, and presents a replicable model to promote inclusion and equity in education. The conclusions drawn from the research are significant results for the implementation of inclusive educational policies: the importance of ongoing training and qualification of professionals, which is essential to ensure quality pedagogical practices; community interaction and family support are also important for successful inclusion; the structuring of pedagogical and interdisciplinary practices to meet the needs of students with ASD. However, the research also highlighted challenges and limitations in implementing the guidelines and offers recommendations for expanding and strengthening inclusive educational policies, aiming at more accessible and effective education for all. Logistical difficulties and the lack of coordination between the education, health and social assistance sectors make it difficult to effectively serve people with ASD. The lack of coordination and standardized protocols,

together with the overload of demands and scarcity of resources, limits access to services, impacting the implementation of inclusive pedagogical practices and harming the education of students with ASD. To improve inclusive educational policies, it is essential to invest in the continuous training of professionals, improve coordination between service networks and support family engagement. Implementing clear workflows and promoting an interdisciplinary approach are essential. The TEAcolhe model can be replicated in other regions, adapting to local realities, as long as there is political commitment and continued funding. The main conclusion of this research is that the implementation of inclusive education policies requires a multifaceted and integrated approach. Based on this, recommendations are offered for strengthening and expanding these policies, aiming at a truly inclusive, accessible and effective education for all.

Keywords: Inclusive Public Policies; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; TEAcolhe Program; Rio Grande do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	-	Artigos	científicos:	Google	
Acadêmico.....						33
Quadro	2	-	Artigos	científicos:		
Capes.....						46
Quadro	3	-	Artigos	científicos:		
Scielo.....						51
Figura 1 – Principais						
atividades e serviços do Programa TEAcolhe.....						94
Figura 2 – Folder Programa TEAcolhe.....						95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEs	Centros de Atendimento Especializado
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de saúde a pessoa com TEA
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CID	Código Internacional de Doenças
CIPT	A Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CMR	Centros Microrregionais de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRR	Centro Regional de Referência
DEA	Desordens do Espectro Autista
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECC	Estudo Caso Controle
ES	Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAETE	Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
PCD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação

RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
RS	Região de Saúde
SEE	Subsistema Nacional de Educação Especial
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SFARI	Simons Foundation Autism Research Initiative
SUS	Sistema Único de Saúde
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning
USF	Unidades de Saúde da Família

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	16
<u>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA</u>	21
<u>2.1 Caracterização do estudo</u>	22
<u>2.2 Relevância do estudo</u>	23
<u>2.2.1 Relevância pessoal-profissional</u>	23
<u>2.2.2 Relevância acadêmico-científica</u>	24
<u>2.2.3 Relevância social e educacional</u>	25
<u>2.2.4 Problema e objetivos da investigação</u>	25
<u>2.3 Constituição do <i>corpus</i> investigativo</u>	27
<u>3 REFERENCIAL TEÓRICO</u>	28
<u>3.1. Estado do conhecimento</u>	28
<u>3.2 Transtorno do Espectro Autista: Descobertas e perspectivas</u>	53
<u>3.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um Estudo Teórico e Quantitativo sobre o Diagnóstico e Apoio Especializado.</u>	56
<u>3.3 As políticas públicas e a Educação Inclusiva</u>	59
<u>3.3.1 Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil: Um olhar sobre a Legislação Vigente.</u>	69
<u>3.4 O papel do CNE como norteador das políticas de educação inclusiva</u>	72
<u>3.4.1 Importância e Contribuição do Parecer CNE/CP nº50</u>	74
<u>3.4.2 Princípios de Inclusão e Equidade</u>	74
<u>3.4.3 Currículo Adaptado e Flexível</u>	76
<u>3.4.4 Formação Continuada de Professores</u>	77
<u>3.4.5 Ambientes de Aprendizagem Estruturados e Seguros</u>	80
<u>3.4.6 Tecnologias Assistivas e Recursos Didáticos Adequados</u>	81
<u>3.4.7 Participação da Família e da Comunidade</u>	83
<u>3.4.8 Monitoramento e Avaliação Personalizados</u>	84
<u>4 O PROGRAMA TEACOLHE A PARTIR DA LEI ESTADUAL Nº 15.322 (RIO GRANDE DO SUL, 2019)</u>	87
<u>4.1 O Programa TEAcolhe na unidade de Novo Hamburgo - RS</u>	92
<u>4.2 A Parecer 50 (CNE, 2024)</u>	97
<u>4.3 Desafios na Implementação das Normas do CNE</u>	107
<u>4.4 Perspectivas Futuras para o CNE e a Educação Inclusiva</u>	108
<u>4.5 O Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Função Normativa</u>	109
<u>4.6 Diretrizes e Resoluções do CNE para a Educação Inclusiva</u>	110
<u>4.7 Apoio a Escolas e Profissionais para Inclusão</u>	112
<u>4.8 Desafios na Implementação da Educação Inclusiva</u>	114
<u>4.9 Impacto das Diretrizes do CNE na Educação Inclusiva</u>	115
<u>4.10 Aproximações e distanciamentos entre o TEAcolhe e a Parecer 50 (CNE, 2024) -</u>	

<u>Reflexões preliminares</u>	117
<u>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	125
<u>5.1 Formação e Capacitação Contínua dos Profissionais</u>	127
<u>5.2 Interação Comunitária e Apoio Familiar</u>	129
<u>5.3 Estruturação de Práticas Pedagógicas e Interdisciplinares</u>	130
<u>5.4 Desafios e Limitações na Implementação de Diretrizes para Educação Inclusiva</u>	132
<u>5.5 Recomendações para a Expansão e Fortalecimento de Políticas Educacionais Inclusivas</u>	133
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	136
<u>ANEXO A</u>	159

1 INTRODUÇÃO

A literatura aborda a inclusão de diversas maneiras, refletindo sobre a importância da igualdade, da diversidade e do respeito pela singularidade de cada indivíduo na sociedade. Em conotação, a literatura sobre a educação inclusiva no Brasil aborda uma série de questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e na sociedade, em geral, discutindo as leis e políticas que regem a educação inclusiva no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essas leis e políticas fornecem diretrizes para a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras.

A educação inclusiva é uma temática que perpassa todos os níveis. A inclusão é motivo de discussão no sistema de ensino, principalmente no Brasil, onde estudos e a literatura mostram que se deve incluir a pessoa com deficiência, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas, sem que haja exclusão. A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), cujo nome é uma homenagem à militante e ativista brasileira Berenice Piana, coautora da lei, mãe de três filhos, sendo o mais novo com autismo, institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais. Por meio desta legislação, pessoas no espectro autista são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e, portanto, têm seus direitos assegurados.

A inclusão tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência. A esfera educacional tem como um de seus objetivos promover respostas às necessidades educacionais especiais desse público-alvo. Entretanto, a vivência da inclusão encontra-se longe das expectativas esperadas. Seu conceito está, ainda, distante da realidade, a formação docente e a maneira como aprendemos sobre educação inclusiva, necessita percorrer um árduo caminho para que atenda de forma eficiente pessoas com necessidades específicas, a exemplo da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Tendo-se uma compreensão em torno do TEA, é fundamental informar-se sobre leis que permitam que essas pessoas sejam acolhidas e respeitadas pela sociedade. O direito à educação é parte de um conjunto chamado direito social, que tem como pano de fundo o direito à igualdade entre as pessoas. A inclusão é um direito de todos. Para a Constituição Federal de 1988:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p.108).

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva está voltada para a sociedade global, plena e livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Assim, a inclusão ocorre quando se inserem pessoas com deficiência no ensino regular, e por meio do convívio com outras pessoas, que não são seus familiares. O indivíduo passa a ter uma vida social, podendo desenvolver suas habilidades cognitiva e social que, muitas vezes, ficam limitadas por falta de comunicação dos próprios familiares. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, determinam que inclusão é: “a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de equidade e oportunidades, em todas as dimensões de vida”. (Brasil, 2001, p. 23).

Por isso, o acesso à educação inclusiva é um tema crucial, abordado na literatura tanto no contexto brasileiro quanto global, ressaltando a importância da formação de educadores e profissionais em práticas inclusivas. Isso pode incluir o desenvolvimento de habilidades para atender às necessidades diversificadas das pessoas com deficiência, adaptando e implementando estratégias de ensino diferenciadas e promovendo uma cultura inclusiva. Dessa maneira, o estado e a sociedade têm o dever de promover acesso, permanência e sucesso do educando. O dever do Estado é de construir escolas e capacitar profissionais para a construção da cidadania de cada pessoa e para garantir a melhoria na qualidade do convívio em sociedade.

O Programa TEAcolhe tem o objetivo de implementar a Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), que instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, no âmbito do Rio Grande do Sul, destinada a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo. Trata-se de uma política que visa ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania e ao apoio às suas famílias. É construído pelas equipes técnicas das Secretarias de Saúde, Educação e Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social; a sociedade civil, com a participação de pessoas com autismo e suas famílias; TELESSAÚDE; profissionais e instituições de

ensino com pesquisas na área.

A fim de garantir a implementação e a execução da Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), foi publicado o Decreto Estadual nº 56.505, de 19 de maio de 2022, que regulamenta as diretrizes do denominado Programa TEAcolhe, que são a qualificação técnica dos profissionais, a horizontalização do atendimento multiprofissional integrado, além da sensibilização da sociedade quanto à inclusão da pessoa com autismo e sua família, a partir do trabalho em rede, tanto intra quanto intersetorial das áreas prioritárias de assistência social, educação e saúde.

O matriciamento é a metodologia de trabalho, pautado nas práticas baseadas em evidências (PBE), preconizando a discussão de caso, por meio de diferentes instrumentos, promovendo o alinhamento entre os serviços envolvidos, bem como sua parcela de responsabilidade sobre o caso. O conceito de atendimento integrado, trazido por esta política, consiste em compreender a pessoa com autismo em sua integralidade, considerando todos os contextos que compõem sua vida: social, familiar, econômico, sociodemográfico, de saúde, cultural, educacional, religioso, dentre outros. Para isso, é fundamental que se tenha serviços qualificados para o atendimento dessa integralidade.

Os Centros de Referência em TEA, do Programa TEAcolhe, consistem em pontos de articulação das redes locais/municipais de assistência social, educação e saúde, não tendo a atribuição de substituir o atendimento dos serviços e equipamentos já existentes, mas, sim, fortalecer e qualificar a rede instalada. Estão estruturados para oferecer retaguarda técnico-assistencial e suporte pedagógico às referidas redes, a partir da divisão da saúde em macrorregiões e regiões de saúde.

O tema desta pesquisa examina as aproximações e os distanciamentos entre a Parecer 50 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024), e a Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019) sobre o programa TEAcolhe do governo do estado do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa concebe um estudo sobre o matriciamento realizado nas gestões municipais de 15 municípios, pertencentes à região 07 do estado do Rio Grande do Sul, abordando o autismo.

O TEA engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, que podem se manifestar em conjunto ou isoladamente. São elas: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos; dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e

repetitivo. Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD, em inglês), recebe o nome de espectro (*spectrum*), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai do nível mais leve ao mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau, estão relacionadas com as dificuldades de comunicação e relacionamento social (American Psychiatric Association, 2014).

O autismo é, muitas vezes, caracterizado por déficits na interação social e na comunicação, apresentando repertório de atividades e interesses repetitivos e estereotipados, acompanhados de problemas cognitivos, que podem variar em grau (Backes, 2013). Para Gadia e Rotta (2016), os TEA são parte de um grupo de distúrbios da socialização com início precoce na infância e, geralmente, possuem desenvolvimento crônico. Desta forma,

Autismo é um transtorno de desenvolvimento. Não pode ser definida simplesmente como uma forma de deficiência intelectual embora muitos quadros de autismo apresentem QI abaixo da média. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um espectro de transtornos; o autismo manifesta-se de diferentes formas, variando do mais alto ao mais leve comprometimento (American Psychiatric Association, 2014, p. 62, tradução nossa).

Um dos maiores comprometimentos do desenvolvimento das pessoas com TEA são os déficit no processamento sensorial, ou seja, as dificuldades no processamento e utilização de informações sensoriais (tátil, visual, gustativa, olfativa, auditiva, proprioceptiva e vestibular), para a regulação da natureza e intensidade das respostas fisiológicas, motoras, afetivas e/ou de atenção, às quais interferem no comportamento e participação em atividades da vida diária (Machado *et al.*, 2017).

Dito isso, a pesquisa, em nível de Mestrado, tem como objetivo geral analisar as aproximações e distanciamentos entre o Programa TEAcolhe, do governo do estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo-RS, e a Parecer 50 (CNE, 2024). A metodologia consiste em um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Os dados serão coletados, a partir do diário de campo da pesquisadora e de documentos legais. A análise ancora-se em Bardin (2016), seguindo as orientações da análise de conteúdo.

Após a presente introdução, consta a abordagem metodológica, trazendo informações, como a caracterização do presente estudo, sua relevância, o estado do conhecimento do presente estudo, como os problemas e objetivos da investigação

da pesquisa. Enquanto referencial teórico, abordamos o TEA: Descobertas e perspectivas, além de conceitos sobre as políticas públicas e a educação inclusiva, e apresentamos, em nossa análise e discussão dos dados, o Programa TEAcolhe, a partir da Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), além de analisar as aproximações e os distanciamentos entre o TEAcolhe e a Parecer 50 (CNE, 2024). A dissertação foi estruturada de forma a proporcionar uma análise aprofundada e progressiva sobre o tema da educação inclusiva e as políticas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Capítulo 1 apresenta a introdução da pesquisa, incluindo seus objetivos, justificativa e relevância, estabelecendo o contexto teórico e prático que sustenta a investigação. No Capítulo 2, é discutida a metodologia empregada, detalhando os métodos qualitativos e quantitativos utilizados para a coleta e análise de dados. No Capítulo 3, intitulado *Estado do Conhecimento*, o trabalho explora os avanços na compreensão do TEA, discutindo descobertas e perspectivas teóricas e práticas. Esse capítulo abrange um estudo teórico e quantitativo sobre diagnóstico e apoio especializado, além de uma análise das políticas públicas e da legislação vigente no Brasil, destacando os direitos das pessoas com TEA. Ademais, aborda o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) como norteador das políticas inclusivas, detalhando princípios de inclusão, currículo adaptado, formação continuada, ambientes estruturados, tecnologias assistivas e o papel da família e da comunidade. O Capítulo 4 enfoca o *Programa TEAcolhe* no contexto da Lei Estadual Nº 15.322/2019 do Rio Grande do Sul. Apresenta a unidade de Novo Hamburgo como estudo de caso e examina a Parecer 50 (CNE, 2024), analisando desafios, perspectivas e o impacto das diretrizes normativas. Este capítulo também reflete sobre as aproximações e distanciamentos entre o TEAcolhe e a Parecer 50, oferecendo uma visão crítica e preliminar. No Capítulo 5, são apresentados os resultados e a discussão. Aqui, são analisados temas como a formação e capacitação contínua dos profissionais, a interação comunitária e o apoio familiar, e a estruturação de práticas pedagógicas interdisciplinares. Também são identificados desafios e limitações na implementação das diretrizes e oferecidas recomendações para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas.

Finalmente, a dissertação se encerra com o Capítulo 6, que contém as considerações finais, sintetizando os achados da pesquisa e oferecendo reflexões para o aprimoramento das práticas inclusivas, bem como sugestões para estudos

futuros e novas políticas públicas voltadas à educação de pessoas com TEA.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa científica pode ser compreendida como um processo metodologicamente estruturado e intelectualmente rigoroso, cujo objetivo central é identificar e responder a questões de relevância para a sociedade e para o desenvolvimento de conhecimentos específicos em diversas áreas do saber. Conforme Severino (2017), a pesquisa caracteriza-se por ser um procedimento racional e sistemático, com o intuito de propor respostas a problemas de investigação. Assim, assume um caráter formal, fundado no pensamento reflexivo, e orientado por um método que visa a garantir a validade, objetividade e reprodutibilidade dos resultados.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa científica transcende a mera busca pela "verdade", ao englobar um processo de construção do conhecimento, que é sempre parcial, dinâmico e passível de revisão. Este processo ocorre por meio da formulação e do teste de hipóteses, da sistematização de dados e da análise crítica de informações, elementos que permitem ao pesquisador explorar, descrever, explicar e prever fenômenos naturais ou sociais de forma fundamentada. Assim, a pesquisa científica torna-se não apenas um meio de revelar a realidade em suas complexidades, mas também um mecanismo para a constante atualização e refinamento do saber científico. Essas definições reforçam a importância da pesquisa como um pilar do avanço intelectual e social, sendo indispensável para o desenvolvimento de novos conhecimentos, tecnologias e práticas, que impactam diretamente o bem-estar humano e o progresso das comunidades.

Nessa linha, essa pesquisa científica seguiu as etapas sistemáticas que incluíram a revisão da literatura, a construção do problema de pesquisa, a definição dos objetivos e das hipóteses, a escolha do método e as técnicas adequadas de coleta e análise de dados, a interpretação dos resultados e a divulgação dos achados. É por meio desse rigor metodológico que a pesquisa científica alcança um grau elevado de credibilidade e reconhecimento. Assim, uma pesquisa não gera apenas saberes, mas contribui para a formação crítica do pesquisador e da sociedade, possibilitando que, por meio da ciência, sejam feitas inferências significativas e inovadoras sobre o mundo ao nosso redor. Como instrumento de avanço do conhecimento, a pesquisa científica promove o desenvolvimento teórico e

prático nas diversas áreas de conhecimento e cumpre um papel essencial na formação de políticas públicas, na criação de soluções tecnológicas e na promoção de um desenvolvimento sustentável. A prática científica, assim, atua como alicerce para a evolução humana e social, fornecendo uma base sólida para lidar com problemas complexos e para a construção de uma sociedade mais informada e consciente.

2.1 Caracterização do estudo

Este é um estudo qualitativo, de caráter descritivo e exploratório, com intuito de compreender as aproximações e os distanciamentos entre a Parecer 50 (CNE, 2024) e Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), tendo como base o trabalho realizado no Programa TEAcolhe, do município de Novo Hamburgo. De acordo com Bardin (2016, p. 15), “[...] a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação [...]”, quando possível. Desta maneira, em alguns momentos, foram apresentados gráficos e/ou tabelas, carregados de componentes quantitativos. Além desses aspectos, cabe destacar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma abordagem interpretativa do mundo, o que pressupõe, de parte de seus pesquisadores, a investigação dos seus objetos nos seus cenários naturais, buscando o entendimento dos fenômenos, de acordo com os significados a eles atribuídos (Denzin; Lincoln; Giardina, 2006).

Assim, os atores sociais, seu contexto histórico e os significados por eles transmitidos, assumem uma importância fundamental na interpretação dos fatos. Creswel (2007, p. 186) esclarece que “na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos”. Complementarmente, o autor acrescenta que, devido a essas características, o processo tem um significado muito maior do que o produto na pesquisa qualitativa, ou seja, ao investigar determinado tema, o pesquisador se preocupa muito mais com o “como” do que com o “quanto”.

No que se refere à tipologia da pesquisa, trata-se de um estudo de caso, o qual tem como unidade de análise o Programa TEAcolhe, de Novo Hamburgo, e suas políticas já citadas. O estudo de caso, segundo Yin (2010), é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas Ciências Biomédicas e Sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu

amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos, já considerados. Nas Ciências Biomédicas, o estudo de caso costuma ser utilizado tanto como estudo-piloto para esclarecimento do campo da pesquisa em seus múltiplos aspectos quanto para a descrição de síndromes raras. Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões (Yin, 2010).

Quanto à coleta de dados, essa foi realizada a partir do diário de campo da pesquisadora, que ocupa atualmente a função de diretora do Centro de Atendimento à pessoa com autismo - CAS/TEAcolhe. Os Centros de Atendimento em Saúde (CAS) TEAcolhe visam à ampliação da oferta de atendimentos especializados às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias, no Estado do Rio Grande do Sul. Foram habilitados 30 serviços, um por Região de Saúde (RS) do Estado, por meio de processos seletivos realizados pela Secretaria Estadual da Saúde. Esses serviços regionais especializados, com acesso regulado, são organizados, via Sistema GERCON, para prestar atendimento e avaliação de casos de autismo em todo o ciclo de vida, com apoio de equipe multidisciplinar, com formação em TEA, composta por 06 profissionais e capacidade instalada para a realização de atendimentos a 150 usuários/mês, no mínimo, totalizando em torno de 1.200 atendimentos anuais.

Neste estudo, foi utilizado o diário de campo. Segundo Gil (2008), o diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. O diário de campo, portanto, foi uma ferramenta que permitiu sistematizar as experiências para uma posterior análise dos resultados.

2.2 Relevância do estudo

A relevância do presente estudo está ancorada na tríade: pessoal-profissional, acadêmico-científica e social-educacional, como segue.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

A justificativa deste estudo apoia-se tanto nas relevâncias pessoais quanto profissionais, refletindo o comprometimento e a trajetória da autora, que combina

experiências práticas e a formação acadêmica na área de Psicologia com especialização em autismo e gestão em saúde. Além de sua formação, o interesse específico por esse campo decorre de sua atuação profissional no Centro Especializado em Reabilitação IV (CER IV), uma unidade de referência situada em um município do sul do Brasil, que se dedica à reabilitação de pessoas com deficiência, incluindo a população com TEA. O CER IV é um ponto de atenção ambulatorial de alta complexidade, que integra a rede de atenção à saúde, por meio de atividades de diagnóstico, tratamento, adaptação, concessão e manutenção de tecnologias assistivas, contemplando diversas modalidades de reabilitação, tais como auditiva, física, intelectual e visual. No serviço CAS/TEAcolhe, no qual a autora atua, são realizados mais de 1.200 atendimentos anuais, atendendo a população de toda a região 07 do estado do Rio Grande do Sul. Esse ambiente proporciona uma experiência abrangente e profunda no atendimento de pessoas com autismo, bem como na orientação e suporte aos seus cuidadores.

Sob a perspectiva profissional, a pesquisa representa uma oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre as melhores práticas e inovações em atendimento e gestão de serviços especializados para pessoas com autismo. A autora acredita que, por meio desta investigação, será possível não só aprimorar suas próprias práticas, mas também contribuir de maneira significativa para a qualidade de vida dos pacientes e o suporte adequado aos seus familiares e cuidadores. Enfrentar cada desafio inerente ao cuidado de pessoas com TEA é visto com entusiasmo, pois cada obstáculo e cada caso trazem novas aprendizagens e *insights* que enriquecem a atuação profissional.

Esta busca constante pela excelência é impulsionada por um compromisso ético com a qualidade e inovação, que se reflete na dedicação ao trabalho e na criação de práticas, que vão além das expectativas. O desenvolvimento pessoal e profissional da autora está, portanto, entrelaçado com a missão de contribuir para a construção de uma rede de atenção mais inclusiva e acessível. O compromisso com o estudo do autismo e da gestão, aliado à experiência prática e ao desejo de aprimoramento contínuo, torna a pesquisa altamente relevante, tanto para o avanço acadêmico quanto para o impacto social e humanitário, estabelecendo-se como um passo essencial na trajetória de quem almeja fazer a diferença na área da reabilitação e saúde mental.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

A relevância acadêmico-científica ampara-se no estado do conhecimento, que apresentamos na sequência. A partir dos dados trazidos, fica evidente que a literatura ainda não aborda a Parecer 50 (CNE, 2024), uma vez que é documento recente, assim como o próprio Programa TEAcolhe, no Rio Grande do Sul. Contudo, há alguma produção relacionada às políticas de inclusão no Brasil, como apresentamos na sequência.

2.2.3 Relevância social e educacional

Destaca-se a relevância social deste artigo, dada à importância das políticas públicas e da educação inclusiva a pessoas com autismo, que é um conjunto de desordens do desenvolvimento neuropsíquico, composto por déficits no comportamento social, como redução do contato visual e baixa expressividade facial.

O Transtorno do Espectro é uma condição complexa, caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Nesta perspectiva, o objetivo geral do estudo consiste em analisar as aproximações e os distanciamentos entre o Programa TEAcolhe, do governo do estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo, RS, e a Parecer 50 (CNE, 2024). Os objetivos específicos foram assim delineados: 1º) Historicizar as políticas públicas brasileiras relacionadas ao TEA; 2º) Descrever as orientações propostas pela Parecer Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019); 3º) Investigar as políticas de gestão do Programa TEAcolhe do governo do estado do Rio Grande do Sul; 4º) Propor, à luz da Parecer Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), orientações para as políticas de centros de atendimento para pessoas com TEA.

Em resumo, pesquisar o autismo é uma temática social e educacionalmente relevante, porque contribui para uma sociedade mais inclusiva, informada e capacitada a apoiar todas as pessoas, independentemente de suas diferenças neurodiversas.

2.2.4 Problema e objetivos da investigação

Para Gil (2008), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. O problema da pesquisa, no entanto, pode ser determinado por razões de ordem prática ou de ordem intelectual. Inúmeras razões de ordem prática podem conduzir à formulação de problemas. Pode-se formular um problema, cuja resposta seja importante para subsidiar determinada ação.

2.2.4.1 Problema

O problema de pesquisa ficou, assim, delineado: quais são as aproximações e os distanciamentos entre o Programa TEAcolhe, do governo do estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo-RS, e a Parecer 50 (CNE, 2024).

2.2.4.2 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo consiste em analisar o programa TEAcolhe do governo do estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo-RS, e luz do Parecer 50 (CNE, 2024). Identificando potencialidade e desafios para a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2.2.4.3 Objetivos específicos

- a) Historicizar as políticas públicas brasileiras relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- b) descrever as orientações propostas pela Parecer Lei Estadual 15.322 (Brasil, 2019);
- c) investigar as políticas de gestão do Programa Teacolhe do governo do estado do Rio Grande do Sul;
- d) propor, à luz da Parecer Lei Estadual n° 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), diretrizes para a implementação da política educacional dos

Centros de atendimento para pessoas com TEA, tendo como referência a Res.50/CNE, 2024.

2.3 Constituição do *corpus* investigativo

Segundo Bauer e Aarts (2002), o *corpus* de um tema é composto pelos materiais identificados como fontes importantes para que o pesquisador possa fundamentar seu texto, adequado ao caráter científico necessário. O *corpus* da pesquisa refere-se, ainda, à coleta de dados, que são as evidências da realidade, que permitirão avaliar os fatos reais, a partir das amostras coletadas, as quais irão colaborar na composição do texto.

Para a constituição do *corpus* investigativo desta pesquisa, utilizaremos os documentos legais e o diário de campo, sendo este o instrumento utilizado pelos investigadores para registrar os dados recolhidos suscetíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para, posteriormente, analisar os resultados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Estado do conhecimento

Foi realizada uma pesquisa na base de dados do *Google* acadêmico, CAPES e SCIELO Brasil, utilizando os descritores “Teacolhe” e “Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil” publicados em artigos científicos, teses e dissertações no Brasil, no período de 2020 a 2024. Verificamos que é recente e incipiente a discussão sobre a temática no Brasil, pois foram encontrados somente dezessete artigos científicos publicados no período de 2020 a 2024.

Após a análise dos artigos encontrados, iniciou-se a fase de discussão dos achados, à luz da teoria pertinente. Essa etapa envolveu a interpretação dos resultados obtidos nas pesquisas, à luz dos conceitos e princípios teóricos relevantes para o tema abordado. A partir desse exame crítico, foram feitas inferências e reflexões sobre as descobertas, buscando compreender melhor o contexto estudado e identificar possíveis lacunas ou áreas para futuras pesquisas. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada dos resultados encontrados nos artigos, possibilitando uma compreensão mais completa das questões investigadas. As inferências feitas foram fundamentais para tirar conclusões significativas, e gerar *insights* para o avanço do conhecimento na área estudada.

Mediante as buscas realizadas no *Google* acadêmico, corroboram as autoras Rosa, Silva e Cestari (2024) com seu artigo intitulado: *Educação inclusiva: um levantamento histórico acerca das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil*. O estudo perpassa tratados internacionais de cooperação e desenvolvimento, buscando, assim, a garantia dos Direitos Humanos e Fundamentais a todos os indivíduos. A análise do presente artigo proporcionou uma compreensão mais profunda das políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil. O estudo realizado pela autora Rosa, Silva e Cestari (2024) destaca a importância de entender a história da Educação Inclusiva, suas origens e trajetória até os dias atuais. O texto situa o leitor sobre os aspectos mais cruciais das políticas públicas voltadas para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, buscando garantir os direitos humanos fundamentais para todos os indivíduos. A pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica e exploratória, utilizando técnicas de amostragem para

coleta de dados. Essa metodologia permitiu identificar fontes relevantes de literatura e explorar conceitos e ideias pertinentes ao tema da Educação Inclusiva. As reflexões apresentadas no trabalho apontam para uma visão utópica em relação à ideia de uma escola inclusiva, que é considerada um desejo aberto da sociedade civil brasileira. Reconhece-se, porém, a necessidade de continuar avançando para garantir que as conquistas alcançadas não retrocedam, e que os direitos adquiridos não sejam comprometidos em nome de uma inclusão superficial. É enfatizado, no estudo referido, que respeitar as diferenças não é suficiente. É crucial respeitar verdadeiramente o diferente, reconhecendo o valor intrínseco de cada indivíduo diverso. Nesse sentido, a valorização do sujeito diverso, com suas experiências, sentimentos, deveres e direitos, é fundamental para uma sociedade inclusiva e justa.

Outra autora que aborda a questão da educação inclusiva, no contexto das políticas públicas no Brasil, é Maria Teresa Eglér Mantoan. Ela é uma importante referência no campo da educação inclusiva e tem contribuições significativas nessa área. Uma citação relevante dela sobre o assunto pode ser encontrada em seu livro "Inclusão Escolar: O Que é? Por quê? Como fazer?". Nele, ela discute o desafio de implementar políticas públicas eficazes para promover a inclusão na educação brasileira:

Entende-se, assim, que a política pública de educação inclusiva deverá, para ser efetiva, sustentar-se em um conjunto articulado de ações que se configurem em sistemas de suporte à escola, ao aluno e à comunidade. Trata-se, portanto, de garantir a acessibilidade a todos os alunos aos sistemas regular de ensino e, simultaneamente, de criar condições efetivas para que a escola possa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento para todos. (Mantoan, 2003, p. 13).

Nessa citação, Mantoan (2003) destaca a necessidade de políticas públicas articuladas que assegurem não apenas a presença dos alunos nas escolas regulares, mas também a oferta de suportes e condições que garantam sua aprendizagem e desenvolvimento pleno. Essa perspectiva ampla da inclusão vai além do acesso físico aos ambientes escolares e engloba a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Em análise do artigo dos autores Giareta, Reis e Silva (2024), intitulado "A política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no contexto da Política Neoliberal", realiza uma análise crítica da interseção entre a proposta de educação inclusiva e as políticas de educação especial, no contexto mais amplo das políticas

educacionais, em um cenário neoliberal. Fundamentado no materialismo histórico-dialético e utilizando a técnica de análise documental, o estudo destaca a formalização da proposta de educação inclusiva no Brasil em paralelo à implementação da agenda neoliberal. Uma das principais conclusões foi a caracterização das políticas de inclusão como paradoxais. Por um lado, há avanços significativos na estrutura legal do Estado em relação à inclusão educacional, evidenciando amplas conquistas no âmbito normativo, ressaltando uma contradição fundamental entre o reconhecimento formal da importância da inclusão educacional e as restrições financeiras e políticas, que dificultam sua efetiva implementação. O estudo ressalta, também, a necessidade de uma análise crítica das políticas educacionais no contexto neoliberal, destacando a importância de superar essas contradições, e garantir que os avanços normativos sejam acompanhados por recursos adequados e políticas eficazes. Isso evidencia a urgência de uma abordagem mais holística e equitativa para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes na educação.

Thomas M. Skrtic, ao abordar a política de educação especial na perspectiva inclusiva, dentro do contexto da política neoliberal, ficou conhecido por suas análises críticas sobre políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais. Ele examina como as políticas de educação especial podem ser moldadas por ideologias neoliberais e, como isso, impacta a prática inclusiva nas escolas.

A inclusão escolar, de acordo com a perspectiva inclusiva, vem ao encontro da política neoliberal, uma vez que está vinculada a um ideário de meritocracia, de competitividade e de adequação do aluno às necessidades do mercado de trabalho, negligenciando-se as diferenças, a cultura e a identidade dos sujeitos (Skrtic, 2021, p.).

Nessa citação, Skrtic, argumenta que a política de inclusão escolar, quando vista dentro do contexto neoliberal, pode ser influenciada por ideais de meritocracia e adaptação dos alunos às demandas do mercado, negligenciando as diferenças individuais, culturais e identitárias. Ele destaca como essa perspectiva pode trazer desafios e limitações para a efetivação de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade e promova a equidade.

Outra pesquisa, realizada pela autora Liette (2023), intitulada “Educação especial: políticas de inclusão”, uma reflexão sobre as políticas de inclusão, no

contexto atual da educação brasileira, destaca que sua diretriz central afeta toda a estrutura escolar, abrangendo não apenas acessibilidade física, mas também a integração dos alunos da educação especial no processo educacional. Reconhece-se que a implementação dessa política enfrentou desafios no cenário das escolas, dada à complexidade de legislações e normativas que a antecederam e a sucederam, todas visando à construção de uma educação inclusiva no Brasil. Para alcançar seus objetivos, o estudo adota uma metodologia de revisão bibliográfica, analisando leis, decretos e resoluções federais relevantes para o tema, incluindo uma ampla gama de documentos, que abordam aspectos legais e regulatórios da educação inclusiva. Essa abordagem permite observar que a perspectiva inclusiva ainda está em processo de construção no cenário educacional brasileiro, exigindo investimentos para a efetiva implementação das ações dessa política.

Além disso, esta pesquisa visou a enfatizar a necessidade de consolidar a concepção da inclusão dentro das escolas e redes de ensino, reconhecendo que as instituições educacionais refletem as contradições da sociedade em que estão inseridas. Portanto, é crucial que o processo inclusivo seja promovido nas escolas, de forma a sensibilizá-las não apenas para a inclusão como um direito e respeito às diferenças, mas também para a compreensão da deficiência como uma possibilidade diferente de aprendizado, apenas assim será possível alcançar uma verdadeira educação inclusiva.

A inclusão, enquanto fenômeno político, social e educacional, tem por objetivo garantir a todos os alunos, independente de suas características e necessidades, o direito à educação e à aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos, valorizando as diferenças e promovendo a equidade. (Mantoan, 2003, p. 37).

Na citação referida, Mantoan (2003) destaca a perspectiva política e social da inclusão educacional, enfatizando que o objetivo principal é assegurar o acesso de todos os alunos à educação em ambientes inclusivos, independentemente de suas características individuais. A autora ressalta a importância de valorizar as diferenças e promover a equidade como fundamentos essenciais para uma verdadeira política de inclusão na educação.

Corroborando o artigo anterior da autora Souza (2024), o estudo intitulado “*O Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial inclusiva: histórico, políticas e desafios*” se concentra no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

dentro do contexto da Educação Especial inclusiva no Brasil, pós-década de 1990. O objetivo é analisar o histórico, as políticas educacionais e os desafios enfrentados nesse campo. Para alcançar seu objetivo, a pesquisa adota uma abordagem metodológica, baseada nas análises teórico-documental e bibliográfica. Isso envolve o exame de produções acadêmicas de pesquisadores da educação especial, bem como a análise de políticas regulatórias, por meio de instrumentos legais oficiais, como leis, decretos, resoluções, diretrizes e pareceres. O trabalho está estruturado em quatro partes distintas: a primeira aborda o conceito de AEE; a segunda discute o histórico da educação especial até os dias atuais; a terceira analisa as principais políticas educacionais para o AEE na educação especial inclusiva no Brasil; e, por fim, a última parte apresenta possibilidades e desafios da educação especial no ambiente da sala de aula regular, que, conforme cita Montoan (2003, p. 32):

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de educação escolar que se desenvolve por meio de atividades educacionais, prestadas de forma complementar ou suplementar à escolarização, para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A pesquisa conclui que os desafios enfrentados pela educação especial estão intrinsecamente ligados ao seu histórico e às políticas que permeiam a implementação do AEE. A conclusão destaca a importância de compreender o contexto histórico e as políticas educacionais para enfrentar os desafios atuais e promover uma educação inclusiva eficaz.

Ressaltando a pesquisa da autora Silva (2024), o artigo “A importância da interação social da pessoa com deficiência física no ambiente educacional.”, aborda a realidade escolar pública das pessoas com deficiência física, intelectual, e com múltiplas e altas habilidades, destacando a importância da capacitação dos professores, da participação do psicólogo escolar/educacional e dos métodos didáticos na aprendizagem desses alunos. Também ressalta a necessidade de uma estrutura física escolar que facilite a transição desses alunos na instituição. A diferenciação entre inclusão social e escolar é discutida, enfatizando os desafios enfrentados na rede pública de ensino, na qual há carência de recursos didáticos apropriados e os docentes têm pouco acesso a eles. O artigo tem foco nas leis estabelecidas pelos órgãos reconhecidos no País, em prol dos direitos das pessoas com deficiência escolar. O objeto prioritário de investigação é a avaliação das

condições reais de inclusão oferecidas nas escolas, bem como os direitos legais relacionados ao acesso desses alunos. O estudo foi conduzido por um diretor e um professor de uma sala de aula para alunos com necessidades especiais em uma escola estadual na região Nordeste do Brasil. A metodologia adotada é qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado, e o método da observação participante. Essa abordagem visa a fornecer *insights* significativos sobre os desafios enfrentados na implementação da Educação Inclusiva no Brasil, particularmente dentro do contexto da rede pública de ensino.

Uma citação relevante sobre a importância da interação social da pessoa com deficiência física no ambiente educacional pode ser encontrada no livro "Educação Inclusiva: Histórias e Perspectivas", de Susan Stainback e William Stainback:

Interagir com colegas e professores é uma parte crucial da educação de qualquer aluno. Para os alunos com deficiência física, a interação social não é apenas uma parte importante do processo educacional, mas também uma oportunidade de construir relacionamentos, desenvolver habilidades sociais e promover um ambiente escolar inclusivo. (Stainback; Stainback, 1999, p. 76).

Essa citação destaca como a interação social é essencial para alunos com deficiência física, não apenas para seu desenvolvimento educacional, mas também para sua integração na comunidade escolar e o fortalecimento de suas habilidades sociais.

No presente estudo buscou-se investigar as contribuições teóricas e práticas disponíveis na literatura acadêmica sobre o tema em análise. Para isso, utilizou-se o Google Acadêmico como ferramenta de busca, selecionando artigos científicos alinhados ao objeto de pesquisa. No próximo parágrafo, será apresentado o Quadro 1, que sintetiza os artigos identificados, destacando os objetivos principais de cada estudo encontrado, de forma a oferecer uma visão geral das abordagens e tendências discutidas no campo.

Quadro 1 – Artigos científicos: *Google acadêmico*

Autor	Ano	Título	Objetivo
Rosa, Silva e Cestari	2024	Educação inclusiva: um levantamento histórico acerca das políticas	Segundo a Constituição Federal de 1988, é direito de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, integrarem a mesma escola, contudo, no Brasil atual, existem significativos obstáculos no tocante à concretização da inclusão escolar. Aquisição de direitos possibilitou,

		públicas para a educação inclusiva no Brasil	enfim, uma relativa visibilidade social, o ganho de vozes em meio a uma sociedade desigual, que, ao longo da história, marginalizou excluiu as crianças que nasciam diferentes (Rossetto, 2006). O presente trabalho, portanto, visa a abordar parte da história da Educação Inclusiva (EI), suas origens e caminhos até a atualidade, situando o leitor sobre os pontos considerados mais sensíveis das Políticas Públicas, voltadas para a inclusão de sujeitos há muito tempo marginalizados. O estudo perpassa tratados internacionais de cooperação e desenvolvimento, buscando, assim, a garantia dos Direitos Humanos Fundamentais a todos.
Giaretta, Reis e Silva	2024	A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto da Política Neoliberal	Este artigo objetiva analisar a proposta de educação inclusiva articulada às políticas de educação especial escolar, no âmbito das políticas educacionais estruturadas no contexto da mediação política e econômica neoliberal. Faz-se um exercício analítico-crítico, aportado no materialismo histórico-dialético, movimentando a técnica da análise documental. O trabalho indica a estruturação formal de uma proposta de educação inclusiva no Brasil de forma concomitante à formalização da agenda político-econômica neoliberal, caracterizando as políticas de inclusão por profunda contradição, a saber: há amplas conquistas no âmbito da estrutura jurídico normativa do Estado, mas tendo de ser viabilizadas orçamentariamente, a partir de propostas de gestão do Estado obediente às regras fiscais, centradas em matrizes de redução de custos.
Liete	2023	Educação especial: políticas de inclusão	A educação brasileira vivencia um momento importante com a inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, tem sido um dos maiores desafios a proposta da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que aspira descaracterizar a deficiência como obstáculo físico da aprendizagem, na intenção de incluir todos no processo educacional. Nesse propósito, este trabalho busca refletir sobre as políticas de inclusão no contexto atual da educação brasileira. Justifica-se, pois, que a diretriz central da política mexe com toda a estrutura escolar, pois depende de acessibilidade, não apenas arquitetônica, mas no sentido de possibilitar que os alunos, público da Educação Especial façam parte do processo educacional. Junto a isto, tensionam os embates no cenário das escolas, visto que o processo de implementação dessa política é precedida e sucedida por uma série de legislações com orientações e normativas que aspiram à construção de uma educação inclusiva no Brasil. Dessa maneira, a opção metodológica foi pela revisão bibliográfica de leis, decretos e resoluções de âmbito federal pertinentes ao objeto de estudo, sendo: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.396/96, Lei nº 10.098/2000, Lei nº 10.436/2002, Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.146/2015, Lei nº 12.764/2015, Decreto nº 5626/2005, Decreto nº 7611/2011, Decreto nº 10.502/2020, Decreto nº 11.370/2024, Parecer CNE/CEB 2/2001. Nesse sentido, as análises apresentadas permitem perceber que a perspectiva inclusiva é algo que ainda está sendo construída no cenário educacional e, para tanto, necessita de investimentos que contribuam na implementação das ações desta política e, ainda, é preciso que a concepção da inclusão seja consolidada no interior

			das escolas e das redes de ensino, haja vista que as escolas refletem a sociedade em si. Assim, os professores e também os alunos carregam para dentro dela todas as suas contradições. Desta forma, é fundamental que a construção do processo inclusivo dentro das escolas seja provocado, com intuito delas perceberem não apenas a inclusão como direito e ou respeito às diferenças, mas também perceberem a deficiência, não como impedimento da aprendizagem, mas como possibilidades diferentes de aprender, só assim teremos uma educação inclusiva.
Souza	2024	O Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial inclusiva: histórico, políticas e desafios	A temática deste trabalho é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Especial inclusiva. O objetivo do estudo é analisar o histórico, as políticas educacionais e os desafios enfrentados no AEE da Educação Especial inclusiva no Brasil, pós-década de 1990. A pesquisa tem como proposta metodológica uma análise teórico documental e bibliográfica, embasada na utilização de produções acadêmicas, oriundas de pesquisadores da Educação Especial, bem como de análise de políticas regulatórias pautadas em instrumentos legais oficiais, como leis, decretos, resoluções, diretrizes e pareceres. Dividido em quatro partes, explora inicialmente o conceito de AEE; seguido do histórico da Educação Especial até os dias atuais; posteriormente, delineando as principais políticas educacionais para o AEE na Educação Especial inclusiva no Brasil; e, por fim, a apresentação de possibilidades e desafios da EE no ambiente da sala de aula regular. Desta maneira, a pesquisa constata que os desafios enfrentados pela Educação Especial estão atrelados ao seu histórico e às políticas que perpassam a implementação do AEE.
Silva	2024	A importância da interação social da pessoa com deficiência física no ambiente educacional	Este estudo se refere à realidade escolar pública das pessoas com deficiências física, intelectual, e múltiplas e altas habilidades, nos quais a capacitação dos professores, a participação do psicólogo escolar/educacional e os métodos didáticos, na escola, são de extrema importância na aprendizagem deles, além da estrutura física de ensino, que deve estabelecer facilidade para a transição desses alunos na instituição escolar. Ressaltamos a diferença do que é inclusão social e escolar e os seus paradigmas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na rede pública, na qual a carência é maior, e os docentes têm pouco acesso aos recursos didáticos apropriados para essas crianças, fazendo-nos focar nas leis estabelecidas pelos órgãos reconhecidos no nosso País, em prol do direito das pessoas com deficiência escolar. O artigo também considera, como objeto prioritário de investigação, a avaliação das condições reais de inclusão que são oferecidas nas escolas, assim como os direitos legais da implementação do acesso a esses discentes. O presente artigo apresenta uma breve discussão sobre o processo de implantação da Educação Inclusiva no Brasil, analisando o papel da Educação Especial no âmbito dessa política.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A temática central desta pesquisa gira em torno das diretrizes para a implementação da política educacional dos centros de atendimento para pessoas

com TEA, a partir da experiência do TEAcolhe de Novo Hamburgo-RS, um assunto de grande relevância e interesse na literatura acadêmica. Nesta seção, serão apresentados e discutidos vários desses artigos, destacando suas contribuições individuais para o entendimento e avanço do campo.

Crochick, Costa e Faria (2020), em seu artigo “Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil”, objetiva refletir sobre o progresso, as contradições e os limites das políticas de educação inclusiva em uma sociedade capitalista, utilizando o referencial teórico da Escola de Frankfurt. Cabe destacar que a principal contradição refletida se refere à defesa da educação inclusiva em uma sociedade que se vale da exclusão como ameaça a todos os que estiverem fora da ordem. Como a estrutura social permanece inalterada, a educação inclusiva tanto busca romper a exclusão em uma sociedade que incentiva a competição e desvaloriza os perdedores quanto pode potencializá-la, uma vez que o pertencimento ocorre por meio da subsunção às condições estruturais previamente impostas. Conclui-se que as políticas e práticas da educação inclusiva são fundamentais na luta por uma sociedade justa e igualitária; não obstante, assim como para a educação escolar em geral, seus limites devem ser conhecidos para que possam ser pensadas as condições que os determinam, com o propósito de serem superados.

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre as políticas de educação inclusiva em uma sociedade capitalista, utilizando o referencial teórico da Escola de Frankfurt. Ele destaca a contradição entre a promoção da inclusão em uma sociedade que, ao mesmo tempo, se baseia na exclusão como forma de manter a ordem social.

De acordo com os autores Agra e Costa (2021), em seu artigo “Políticas de Educação Inclusiva e Práxis Pedagógica na Escola Pública: Experiências no Brasil”, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a implementação de políticas públicas de educação inclusiva e as experiências de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual na Escola Municipal Adelino Magalhães, localizada em Niterói, estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal é caracterizar as experiências relacionadas à prática pedagógica com esses estudantes considerados em situação de inclusão. O referencial teórico-metodológico adotado é a teoria crítica da sociedade, que permite uma análise profunda das questões sociais, políticas e educacionais envolvidas na inclusão escolar. Os participantes da pesquisa incluíram dois estudantes com deficiência visual em situação de inclusão, uma professora da

sala de aula inclusiva, uma professora da sala de recursos multifuncionais e uma professora de apoio pedagógico à inclusão escolar. Os resultados indicam que a Escola Municipal Adelino Magalhães está efetivamente implementando a educação inclusiva, especialmente devido à priorização da inclusão escolar de estudantes com deficiência pelas políticas públicas de educação, em Niterói.

É evidente que a educação inclusiva requer um compromisso coletivo político-pedagógico de professores, gestores e familiares em prol da democratização da escola pública. Além disso, a pesquisa referida constatou que a educação inclusiva proporciona experiências de ensino e aprendizagem solidárias, centradas na humanização dos estudantes com deficiência. Isso os capacita a se reconhecerem como participantes da sociedade, contrastando com a competição e violência presentes em ambientes competitivos. Esses resultados destacam a importância da educação inclusiva como um meio não apenas de fornecer acesso à educação, mas também de promover a participação ativa e a integração dos estudantes com deficiência na sociedade.

Sobreira (2018), em seu livro "Educação Inclusiva no Brasil: Desafios e Perspectivas", discute a implementação das políticas de educação inclusiva no contexto brasileiro, destacando a importância de considerar as experiências e práticas locais para promover uma inclusão efetiva e significativa. Para alcançar uma verdadeira educação inclusiva no Brasil, é fundamental reconhecer e valorizar as experiências vivenciadas nas escolas brasileiras, ressaltando a necessidade de políticas sensíveis ao contexto, que promovam a participação ativa das comunidades escolares e abordam as complexidades e desafios enfrentados por cada contexto educacional"

Na pesquisa dos autores Bondan, Werle e Saorín (2022), "Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual", é realizada uma análise documental e comparativa do conceito de educação inclusiva no Brasil e na Espanha, tomando como base documentos legais e a agenda internacional desde 1960 até 2020. A metodologia utilizada inclui a análise de documentos nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, categorizados em três grupos: Direitos Humanos, como sujeitos de direito; a Declaração de Salamanca, enfocando integração, e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, priorizando a inclusão. Essa análise revela diferentes percepções do conceito de educação inclusiva, apontando para a necessidade de novos caminhos para garantir o efetivo exercício do direito à

educação para todos. Ao abordar os direitos humanos como sujeitos de direito, os documentos examinados destacam a importância de garantir acesso à educação para todos, independentemente de suas características individuais. A Declaração de Salamanca, por sua vez, enfatiza a ideia de integração, buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Por fim, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência destaca a importância da inclusão total, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Essa análise comparativa permite identificar convergências e divergências entre os conceitos e práticas de educação inclusiva no Brasil e na Espanha, fornecendo *insights* valiosos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes em ambos os países.

Em análise, a pesquisa dos autores Machado e Walter (2024) sobre a contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil, contextualiza o panorama das políticas públicas educacionais inclusivas e destaca aspectos dos processos e das propostas educacionais, que contribuem para a efetivação de uma educação especial e inclusiva. O texto ressalta que a educação inclusiva está em constante construção, impulsionada pelo avanço das políticas públicas e pesquisas que abordam aspectos epistemológicos, e oferecem evidências científicas sobre a eficácia de propostas educacionais implementadas em diversos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior. Essas propostas visam a atender à diversidade de estudantes, reconhecendo suas necessidades individuais. O dossiê propõe um espaço para a reflexão sobre as políticas curriculares, a formação de professores e as práticas educacionais que integram a educação especial e inclusiva. Ele busca enfrentar as desigualdades na educação e garantir a equidade de acesso, a permanência, o progresso escolar e a aprendizagem para todos os alunos, especialmente para aqueles que são considerados público-alvo da educação especial. A conclusão destaca, ainda, que os estudos apresentados corroboram a ideia de que a educação especial está sendo redefinida e compreendida não mais como um sistema educacional especializado separado, mas, sim, como um conjunto consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que as escolas devem dispor para atender a diversidade de alunos.

O artigo dos pesquisadores Vernick *et al.* (2024), intitulado “Implantação da

educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: a percepção de docentes e pedagogos”, busca analisar a implementação da educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), por meio da comparação das políticas públicas nacionais de educação especial e a inclusão, desde 2008, com as normas oficiais estabelecidas pelo Exército Brasileiro sobre o tema e a realidade observada no Colégio Militar de Curitiba. A metodologia adotada incluiu a aplicação de questionários e análise documental das normas oficiais do Exército Brasileiro relacionadas à educação inclusiva. Os resultados da pesquisa destacam a necessidade de sensibilização e ampliação da capacitação de todos os envolvidos no ensino, direta ou indiretamente, para compreenderem as ações e estratégias organizacionais necessárias para a efetivação da educação inclusiva. Além disso, é apontada a importância de promover reflexões sobre a concepção de educação inclusiva presente nas políticas, a serem implementadas no SCMB, especialmente considerando que algumas deficiências podem ser priorizadas em detrimento de outras. Essa análise revela desafios significativos na implementação efetiva da educação inclusiva, no ambiente militar, incluindo a necessidade de garantir que as políticas e normas estejam alinhadas com os princípios da inclusão educacional e promovam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

A análise da pesquisa dos autores Nonato e Costa (2021), “As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016”, revela um processo dinâmico de mudança e evolução.” Enfatiza a importância de examinar os diferentes momentos e contextos que influenciaram a formulação e implementação dessas políticas, visando a identificar lições aprendidas e direcionamentos futuros para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Em decorrência ao estudo “As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016”, que visa a analisar as políticas públicas de inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil, no período de 1996 a 2016, com o objetivo de entender como essas políticas contribuíram para a construção de um sistema educacional inclusivo. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental. Os resultados indicaram que houve avanços significativos na legislação brasileira em relação à educação inclusiva. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 estabeleceram a educação especial como um direito de todos, incentivando a matrícula desse público no ensino regular. Além disso, a

Constituição Federal (Brasil, 1988) reforçou o direito à educação para todos, destacando a obrigação do Estado de fornecer escolas adequadas e vagas para eliminar o analfabetismo e a exclusão nas escolas. A LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) representou outro marco importante ao garantir o direito dos deficientes à escola regular. No entanto, apesar dos avanços legais, o estudo concluiu que ainda há muito a ser feito para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência não apenas à escola regular, mas também à sociedade como um todo. Essa análise ressalta a importância de continuar desenvolvendo e implementando políticas que promovam a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, visando a garantir seus direitos fundamentais e a promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Quanto à pesquisa de Rosa e Ferreira (2024), “Política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências, sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil”, ressaltamos que os autores analisaram a política de educação especial, na perspectiva inclusiva implementada pelo município de Santo André, localizado na região do ABC Paulista, Brasil. A pesquisa destaca o pioneirismo da cidade em romper com a cultura de exclusão e segregação de alunos com deficiência desde os anos 1990, sob gestões democráticas locais, ao mesmo tempo que discute as resistências e os retrocessos que, ocasionalmente, ameaçam sua continuidade. A pesquisa qualitativa que embasa o trabalho combinou dados documentais com informações empíricas obtidas em uma roda de conversa com professoras, assessoras de educação inclusiva, que atuam de forma itinerante nas escolas municipais. O estudo se baseia no conceito de implementação de políticas, que considera o contexto e os processos de interpretação e tradução das normativas oficiais realizadas pelos atores escolares. Diante da consolidação de políticas orientadas por uma cultura competitiva e meritocrática na educação, a conclusão do estudo aponta que a sobrevivência da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, depende mais do engajamento das profissionais, que atuam diretamente nas escolas, do que do genuíno compromisso das administrações públicas em investir em sua continuidade. Essa análise destaca a importância do compromisso e da dedicação dos profissionais da educação inclusiva na implementação e manutenção de políticas que promovam a inclusão escolar. Além disso, ressalta a necessidade de um apoio consistente das administrações públicas para garantir a continuidade e o fortalecimento dessas políticas, em

oposição às pressões por políticas educacionais mais competitivas e voltadas para a meritocracia.

Em complementação, o artigo dos autores Nicácio e Nicácio (2022) “Política pública de educação inclusiva: um olhar para o Núcleo de apoio pedagógico à inclusão em Cruzeiro do Sul”, descreve a trajetória histórica da implementação da política pública de educação inclusiva, no município de Cruzeiro do Sul, no Acre, com destaque para a criação e o funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), em 2006. O NAPI foi estabelecido com o objetivo de promover e disseminar a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, oferecendo cursos de capacitação e formação continuada para professores, e produzindo materiais específicos, de acordo com as demandas de cada comunidade escolar. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica incluiu a consulta a livros, artigos, dissertações e teses, enquanto a pesquisa documental envolveu análise de relatórios, arquivos públicos e privados, fontes estatísticas e legislação específica. Os resultados apontam para avanços significativos na prestação de serviços de educação inclusiva à comunidade local, graças à implementação do NAPI. No entanto, evidencia-se que a consolidação do NAPI, enquanto política pública, ainda é um desafio para os indivíduos envolvidos no processo de escolarização. Isso sugere a necessidade contínua de apoio e aprimoramento das estratégias de inclusão escolar para garantir o pleno acesso e participação dos alunos com necessidades especiais na educação regular.

Considerando, ainda, a pesquisa realizada pelos autores Volpato e Chemin (2022), intitulada “Políticas públicas de educação básica inclusiva sob a ótica da declaração universal sobre bioética e direitos humanos”, que aborda a situação da educação no Brasil em relação à inclusão de pessoas com deficiência, e destaca a perplexidade diante da disparidade entre os direitos garantidos pela legislação nacional e tratados internacionais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, e a realidade da implementação da educação inclusiva no País. O objetivo dessa pesquisa foi investigar se os princípios da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos estavam presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras. O estudo adotou uma abordagem exploratória e qualitativa, utilizando pesquisa documental para analisar as políticas públicas, desde 1985 até o presente, com foco

no Plano Nacional de Educação, de 2014, e no Plano Nacional da Educação Especial, de 2020. A análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Bardin, buscou identificar a presença dos princípios bioéticos nos referidos planos. Os resultados revelaram que o teor bioético não estava adequadamente contemplado nos Planos Nacionais de Educação e de Educação Especial. Isso sugere uma falta de cuidado ético-bioético suficiente para com as pessoas mais vulneráveis, especialmente aquelas com deficiência, que acabam sendo discriminadas pela ausência de medidas inclusivas. A pesquisa destaca a necessidade de futuros estudos, que busquem integrar referenciais bioéticos nas políticas públicas escolares, especialmente para garantir a inclusão efetiva das pessoas com deficiência. Essa integração poderia ajudar a promover uma abordagem mais ética e inclusiva na educação, alinhada com os princípios de dignidade humana e direitos universais. Criar políticas públicas de educação básica inclusiva alinhadas com os princípios da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos é essencial para garantir a equidade e a justiça na educação.

O artigo apresentado pelos autores Schabbach e Rosa (2021), intitulado Segregar ou incluir? "Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil", investiga as transformações na escolarização de pessoas com deficiência (PcD) no Brasil, decorrentes da disseminação de ideias e ações governamentais que introduziram a perspectiva da inclusão na educação especial. Utilizando a teoria das coalizões de defesa, o estudo analisou o subsistema nacional de educação especial (SEE), as coalizões de defesa que o compõem, as crenças em disputa e os fatores explicativos das mudanças observadas no setor. Trata-se de um estudo de caso que envolveu reconstrução histórica, análise documental, revisão bibliográfica e levantamento de dados secundários. Os resultados revelaram a existência de duas coalizões no subsistema: a do atendimento exclusivo (coalizão 1) e a da educação inclusiva (coalizão 2). A primeira foi dominante entre 1973 e 2002, enquanto a segunda emergiu na década de 2000, e se tornou hegemônica em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Verificou-se que a coalizão 1 defende a separação dos estudantes, de acordo com os tipos de deficiência e capacidades de aprendizagem, priorizando o atendimento clínico especializado e as escolas especiais. Por outro lado, a coalizão 2 sustenta que todos são capazes de aprender, principalmente quando inseridos em classes comuns de escolas regulares, dentro de sistemas

inclusivos. Entre os fatores explicativos das mudanças no SEE, destacam-se as variáveis exógenas, como a mudança de Governo Federal, em 2003, a disseminação global e nos subsistemas de concepções sobre educação inclusiva, além do *feedback* das políticas públicas do SEE e de outros setores.

Esses resultados fornecem *insights* importantes sobre as dinâmicas e os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva no Brasil, destacando a importância das coalizões de defesa e dos contextos políticos na formulação e na implementação de políticas educacionais inclusivas. A inclusão educacional de pessoas com deficiência não se trata apenas de colocá-las em salas de aula regulares, mas, sim, de transformar as estruturas e as práticas educacionais para atender às suas necessidades individuais e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Com base nas informações concedidas do artigo anterior, o presente estudo realizado pela autora Pereira (2024), intitulado "Desenvolvimento emocional na educação de alunos disléxicos", propôs a analisar como a dislexia pode afetar o desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar e os desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais brasileiras para lidar com essa questão. Para isso, foi utilizado o método dedutivo com abordagem qualitativa, combinado com pesquisa bibliográfica e documental. O texto foi dividido em duas partes principais: a primeira abordou a conscientização sobre o desenvolvimento emocional de crianças com dislexia, enquanto a segunda discutiu a importância da inteligência emocional para essas crianças em idade escolar, juntamente com um breve debate sobre as políticas educacionais no Brasil. Como resultado, concluiu-se que profissionais da Educação, do Direito e da Psicologia podem desempenhar um papel fundamental na criação de novas políticas que incluam a inteligência emocional como um aspecto essencial para o desenvolvimento integral das crianças disléxicas. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais abrangente e holística na educação dessas crianças, levando em consideração não apenas suas dificuldades acadêmicas, mas também suas necessidades emocionais e sociais.

Ressaltamos que o desenvolvimento emocional dos alunos disléxicos pode ser impactado pela forma como são percebidos e tratados na escola. Ao reconhecer e valorizar suas habilidades únicas, podemos ajudar a promover uma autoestima positiva e um senso de realização, fundamentais para seu sucesso acadêmico e emocional. Destacando-se a importância de reconhecer e apoiar o desenvolvimento

emocional dos alunos disléxicos, ressaltando como a abordagem educacional pode influenciar significativamente sua autoimagem e bem-estar emocional.

Os autores Sebastian-Heredero e Anache (2020, p. 1019), na pesquisa intitulada “A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil”, aborda a educação inclusiva como um desafio contínuo e uma meta a ser alcançada em benefício da educação para todos, tanto dentro da escola regular quanto no atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, independentemente de serem estudantes da educação especial ou não. É apresentado um estudo de caso qualitativo, realizado com 51 professores de escolas públicas do Mato Grosso do Sul, relacionado às suas percepções sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas. Os resultados do estudo indicam que embora muitos professores tenham familiaridade com os conceitos relacionados à educação inclusiva, sentimentos de descrédito, falta de apoio e recursos, ou falta de organização impactam suas percepções e práticas em relação ao tema.

Esses elementos configuram uma abordagem diversificada da inclusão nesta amostra, que oscila entre a implementação de ações e práticas educativas inclusivas e a falta de respostas adequadas derivadas dessas concepções. Essa análise destaca a importância não apenas de promover uma compreensão sólida dos conceitos de educação inclusiva entre os professores, mas também de fornecer o apoio e os recursos necessários para que eles possam implementar efetivamente práticas inclusivas em suas salas de aula. Isso ressalta a necessidade de um esforço contínuo para melhorar a formação docente e o suporte institucional, a fim de avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Por sua vez, Rocha e Schlünzen (2020) realizaram estudo sobre o título “Política, atores e implementação: análise do atendimento educacional especializado”, oferecendo uma análise detalhada sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto brasileiro, com foco na implementação na rede pública do Estado de São Paulo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de intervenção em três fases distintas. Primeiramente, houve uma observação das práticas pedagógicas tanto no AEE quanto na sala de aula comum. Em seguida, foram conduzidas entrevistas com duas professoras colaboradoras da pesquisa. Por fim, houve uma intervenção na sala de aula comum utilizando a metodologia de projetos. Os resultados indicaram que a implementação da política de educação

inclusiva estava ocorrendo principalmente, por meio do funcionamento do atendimento especializado. No entanto, a segregação dos espaços escolares representava um obstáculo significativo para a realização de um trabalho pedagógico inclusivo e colaborativo entre os profissionais envolvidos. Esta análise destaca não apenas os avanços na implementação da política de inclusão educacional, mas também os desafios enfrentados na prática diária das escolas. A segregação física dos espaços escolares pode dificultar a colaboração entre os professores do AEE e aqueles da sala de aula comum, o que pode comprometer a eficácia do atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Em análise ao artigo realizado pelos autores Guimarães, Borges e Petten (2021) “Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior”, esse estudo investigou as trajetórias escolares de estudantes cotistas com deficiência em uma instituição pública de Ensino Superior no Brasil, utilizando o Modelo Social da Deficiência como base analítica. Após enviar questionários a todos os estudantes com deficiência ingressantes por cotas em 2018, cinco participantes foram selecionados aleatoriamente para entrevistas, representando diferentes tipos de deficiência. As entrevistas foram conduzidas e analisadas, utilizando a metodologia da História Oral, com foco no possível impacto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, em suas trajetórias educacionais. As narrativas dos estudantes revelaram memórias de experiências tanto dentro quanto fora da escola, destacando o papel crucial do apoio familiar e dos profissionais de educação em suas vidas. Além disso, os estudantes mencionaram o acesso a suportes e recursos no ambiente escolar como elementos-chave para o seu sucesso acadêmico.

Na referida pesquisa, embora os participantes tenham encontrado dificuldades em identificar diretamente o impacto da Política, de 2008, em seus percursos escolares, eles reconheceram que a oportunidade de frequentar escolas regulares foi fundamental para o acesso ao Ensino Superior. Esses resultados sugerem que embora a política específica possa não ter sido identificada pelos estudantes como um fator determinante em suas trajetórias educacionais, ela contribuiu indiretamente para a promoção da inclusão ao permitir a escolarização em ambientes regulares. Isso destaca a importância de políticas de inclusão que promovam o acesso equitativo à educação para todos os alunos,

independentemente de suas necessidades especiais.

Essa fase de discussão dos achados, à luz da teoria pertinente, é fundamental para agregar valor aos resultados encontrados nas pesquisas. Ao interpretar os resultados, mediante conceitos e princípios teóricos relevantes, os pesquisadores podem contextualizar suas descobertas e proporcionar uma compreensão mais profunda do tema estudado. Ao fazer inferências e reflexões sobre os resultados, conseguimos identificar padrões, tendências e relações significativas entre as variáveis estudadas. Além disso, a abordagem crítica permite a identificação de lacunas no conhecimento existente e sugere áreas para futuras pesquisas, contribuindo, assim, para o avanço do campo.

Dando continuidade à análise das produções acadêmicas sobre o tema, foram explorados artigos científicos disponíveis na plataforma CAPES, uma das principais ferramentas de disseminação do conhecimento científico no Brasil. A seguir, apresenta-se o Quadro 2, que reúne os artigos selecionados, com ênfase nos objetivos de cada estudo, evidenciando as contribuições teóricas e metodológicas encontradas na base consultada.

Quadro 2 – Artigos científicos: CAPES

Autor	Ano	Título	Objetivo
Crochick, Costa e Faria	2020	Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil	Refletir sobre o progresso, as contradições e os limites das políticas de educação inclusiva em uma sociedade capitalista, utilizando o referencial teórico da Escola de Frankfurt. A principal contradição refletida se refere à defesa da educação inclusiva em uma sociedade que se vale da exclusão como ameaça a todos os que estiverem fora da ordem: como a estrutura social permanece inalterada, a educação inclusiva tanto busca romper a exclusão em uma sociedade que incentiva a competição e desvaloriza os perdedores, quanto pode potencializá-la, uma vez que o pertencimento ocorre por meio da subsunção às condições estruturais previamente impostas.
Agra e Costa	2021	Políticas de Educação Inclusiva e Práxis Pedagógica na Escola Pública: Experiências no Brasil	Tem por objetivo central caracterizar as experiências sobre a práxis pedagógica com estudantes com deficiência visual considerados em situação de inclusão.
Bondan, Werle e Saorín	2022	Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual	Este artigo apresenta uma análise documental e comparada do contexto histórico, a partir de documentos legais, que tratam do conceito de

			Educação inclusiva no Brasil e Espanha e com base na agenda internacional (1960 até 2020).
Machado e Walter	2024	A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil	Contextualizar o cenário das políticas públicas educacionais inclusivas, bem como assinalar aspectos dos processos e propostas educacionais que possibilitem a concretização de uma educação especial e inclusiva.
Vernick et al.	2024	Implantação da educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: a percepção de docentes e pedagogos	Analisar a implantação da Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), por meio da confrontação das políticas públicas nacionais de educação especial e inclusão, a partir de 2008, com as normas oficiais estabelecidas pelo Exército Brasileiro sobre o tema e a realidade observada no Colégio Militar de Curitiba.
Nonato e Costa	2021	As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016	Analisar as políticas públicas de inclusão escolar de alunos com deficiência implementadas no Brasil, no período de 1996 a 2016, que favoreceram a construção de “um sistema educacional inclusivo”.
Rosa e Ferreira	2024	Política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências, sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil	Destaca o pioneirismo da cidade ao romper com a cultura de exclusão e segregação de alunos com deficiências de gestões democráticas da cidade, a partir dos anos 1990, assim como as resistências e recuos que, recorrentemente, ameaçam a sua continuidade.
Nicácio e Nicácio	2022	Políticas públicas de educação inclusiva: um olhar para o núcleo de apoio pedagógico à inclusão em Cruzeiro do Sul	Apresentar o percurso histórico do NAPI, enquanto política pública de inclusão em Cruzeiro do Sul.
Volpato, Chemin e Chizini	2022	Políticas Públicas de Educação Básica inclusiva, sob a ótica da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos	O objetivo desta pesquisa é verificar se o conteúdo da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, aprovada pelos países membros da Organização das Nações Unidas, inclusive o Brasil, é encontrado no teor das políticas públicas educacionais brasileiras.
Schabbach e Rosa	2022	Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil	O artigo examina as mudanças na escolarização das pessoas com deficiência (PcD) no Brasil, advindas da difusão de ideias e ações governamentais que introduziram a perspectiva da inclusão na educação especial.
Pereira	2024	Desenvolvimento emocional na educação de alunos disléxicos	Este artigo objetivou analisar como a dislexia pode impactar o desenvolvimento emocional de crianças em idade escolar e os desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais brasileiras para lidar com essa questão.
Sebastian-	2020	A percepção docente	A educação inclusiva continua sendo um

Herederro e Anache		sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil	desafio e uma meta a ser alcançada em benefício da educação para todos, dentro da escola regular e do atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sejam estes estudantes da educação especial ou não.
Rocha e Schlünzen	2020	Política, atores e implementação: análise do atendimento educacional especializado	Este artigo analisa as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e a sua organização na rede pública do Estado de São Paulo, a partir da implementação em uma escola pública da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.
Guimarães, Borges e Petten	2021	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	O objetivo deste estudo foi analisar, a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas de uma instituição pública de Ensino Superior, antes do ingresso nesse nível de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A fase de discussão dos achados, à luz da teoria pertinente desempenha um papel crucial no processo de pesquisa, permitindo uma análise aprofundada e uma compreensão mais completa das questões investigadas. Mediante a temática de pesquisa, corroboram a apresentação dos artigos abaixo:

O artigo dos autores Beltrão, Teixeira e Simas (2024), intitulado “Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro”, menciona a Lei nº 13.409, que estabelece cotas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de Ensino no Brasil, promulgada em 2016. Desde 1995, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) coleta dados sobre cursos universitários e matrículas de alunos, por meio do Censo da Educação Superior. A partir de 2009, esse censo passou a identificar individualmente todos os alunos matriculados nos cursos superiores, incluindo informações sobre deficiência. No entanto, há uma lacuna na pesquisa sobre estudantes com deficiência no Ensino Superior, apesar da disponibilidade dos dados coletados pelo Inep/MEC. O estudo atual buscou preencher essa lacuna ao traçar um perfil dos alunos sem deficiência que ingressaram no sistema de Ensino Superior entre 2009 e 2019.

A Lei Geral de Proteção de Dados levou à descontinuação da publicação dos microdados individuais dos alunos pelo INEP, dificultando, ainda mais, a realização de estudos sobre esse tema. Os resultados mostram que os estudantes com

deficiência apresentam um perfil diferente em comparação com os demais estudantes, especialmente em relação à distribuição por sexo, idade média e escolha de curso/área. Instituições que oferecem tecnologia assistiva e condições de acessibilidade parecem ser mais atrativas para os estudantes com deficiência. O maior contingente de estudantes com deficiência declara ter deficiência física, seguido por baixa visão, e ambos os grupos aumentaram ao longo do tempo. Embora o número total de estudantes com deficiência tenha mais que dobrado durante o período analisado, sua representatividade no Ensino Superior ainda é bastante reduzida em comparação com o total de alunos. A taxa média de crescimento anual de 9,0% indica que o processo de inclusão no Ensino Superior está em andamento, mas ainda em estágios iniciais. Este estudo destaca a necessidade contínua de políticas e práticas que promovam a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro.

No artigo dos autores Bondan, Werle e Saorín (2022), intitulado “Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual”, é realizada uma análise documental e comparativa do contexto histórico da educação inclusiva no Brasil e na Espanha, utilizando documentos legais e a agenda internacional desde a década de 1960 até 2020 como referência. A metodologia adotada envolve a análise de documentos nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, organizados em três categorias principais: direitos humanos como sujeitos de direito; a Declaração de Salamanca, que aborda o conceito de integração; e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que enfatiza a inclusão. Através dessa análise, o artigo identifica diferentes percepções e abordagens do conceito de Educação inclusiva ao longo do tempo e em diferentes contextos nacionais e internacionais. Além disso, sugere a necessidade de novos caminhos e estratégias para promover o efetivo exercício do direito à Educação para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Essa abordagem comparativa e documental oferece *insights* valiosos para entender a evolução e as complexidades da educação inclusiva em diferentes contextos culturais e políticos, bem como para orientar políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas no futuro.

Corroboram os autores Hashizume e Alves (2022) com “Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos”, apresentando uma discussão sobre as políticas afirmativas e os direitos dos estudantes com deficiência, contextualizando brevemente o histórico das políticas afirmativas no Brasil e refletindo sobre as

intersecções entre direitos, inclusão escolar e ações afirmativas, tendo como principais objetivos desta pesquisa refletir sobre as conexões entre direitos, inclusão escolar e políticas afirmativas, situando o debate da inclusão escolar em um contexto mais amplo de inclusão social e direitos. Isso implica reconhecer que a inclusão escolar não é apenas uma questão educacional, mas também uma questão de justiça social e direitos humanos; e reconhecer a importância do estudo das políticas afirmativas para qualificar o debate sobre as políticas públicas em educação inclusiva. Ainda, compreender como as políticas afirmativas podem contribuir para promover a inclusão efetiva de estudantes com deficiência nas escolas e colaborar com reflexões sobre o processo de formação continuada de professores para educação inclusiva.

Nesse sentido, a formação de professores deve capacitar os estudantes para atuarem como protagonistas de direitos, no contexto da inclusão escolar. Isso implica não apenas fornecer conhecimentos técnicos sobre como adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, mas também promover a construção da autoestima dos estudantes, capacitando-os a defenderem suas diferenças de maneira objetiva e solidária. Ensinar direitos aos estudantes com deficiência é fundamental para empoderá-los a participarem plenamente da vida escolar e da sociedade, em geral. Isso requer não apenas o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também o fortalecimento de sua autoconfiança e capacidade de advocacia pelos seus direitos e pela inclusão de todos.

No estudo realizado pelos autores Schabbach e Rosa (2021) “Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil”, artigo também encontrado na base de dados do *CAPES*, *que* examina as transformações na escolarização das pessoas com deficiência (PcD), no Brasil, decorrentes da disseminação de ideias e ações governamentais que introduziram a perspectiva da inclusão na educação especial. Utilizando a teoria das coalizões de defesa, o estudo analisou o subsistema nacional de educação especial (SEE), as coalizões de defesa envolvidas e as crenças em conflito, além dos fatores explicativos das mudanças observadas no setor. As coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil representam um aspecto fundamental da evolução desse campo ao longo do tempo.

A promulgação de leis como a LDB e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) tem

impulsionado mudanças significativas na legislação e nas políticas de educação especial, no Brasil. As coalizões de defesa desempenham um papel crucial na elaboração e implementação dessas políticas.

O artigo apresentado pelos pesquisadores Martins, Melo e Martins (2021) e intitulado como “Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios” aborda os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência ao acessar e ter sucesso no Ensino Superior (ES), destacando o papel dos Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência nas universidades. Os coordenadores desses serviços fornecem perspectivas importantes sobre a prestação de apoio direto e indireto aos estudantes com deficiência, descrevendo suas características, dificuldades e desafios. Os dados foram coletados em 62 instituições universitárias públicas do Brasil e de Portugal, por meio de questionários desenvolvidos para esse fim. Apesar das demandas enfrentadas pelos Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência, o estudo identifica sinais de progresso positivo no apoio a esses estudantes. No entanto, apesar da importância dos serviços, ainda existem desafios significativos em vários aspectos de gestão e intervenção.

O artigo supracitado discute a necessidade de mudanças e adaptações nos serviços de apoio a estudantes com deficiência nas universidades, reconhecendo as consequências significativas da inclusão e do sucesso desses estudantes. Destaca-se a importância de políticas inclusivas baseadas na equidade e na igualdade de oportunidades, bem como a necessidade de mais recursos para garantir os direitos de todos os estudantes no Ensino Superior. Essa pesquisa destaca a importância de abordar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência no Ensino Superior e de fornecer o apoio necessário para garantir sua inclusão e sucesso acadêmico.

Dando continuidade à análise das produções acadêmicas sobre o tema, foram explorados artigos científicos disponíveis na plataforma Scielo, uma base de dados amplamente reconhecida pela qualidade e relevância de suas publicações. A seguir, apresenta-se o Quadro 3, que sintetiza os artigos selecionados dessa plataforma, destacando os objetivos principais de cada estudo e as contribuições significativas para o avanço do conhecimento na área de pesquisa.

Autor	Ano	Título	Objetivo
Beltrão, Teixeira e Simas	2024	Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary Education	Preventing and eliminating all forms of discrimination against persons with disabilities and providing their full integration into society
Bondan, Werle e Saorín	2022	Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual	Propor novos caminhos para o efetivo exercício do direito à Educação para todos
Hashizum e e Alves	2022	Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos	a) refletir sobre as intersecções entre direitos, inclusão escolar e ações afirmativas, inserindo o debate da inclusão escolar num âmbito mais amplo da inclusão social e direito, e especificamente; b) reconhecer o estudo das Políticas Afirmativas como fundante para qualificar o debate sobre as políticas públicas em educação inclusiva; c) colaborar com reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores para educação inclusiva.
Schabbach e Rosa	2021	Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil	Se as escolas deveriam segregar ou incluir os alunos que necessitam de uma educação especial no Brasil.
Martins, Melo e Martins	2021	Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios	Caracterizar (1) os Serviços de Apoio a estes estudantes nas universidades públicas do Brasil e de Portugal, (2) o funcionamento destes serviços e (3) as suas características de coordenação. As dificuldades e desafios são ainda analisados de forma a propor diretrizes globais que possam melhorar a sua eficácia e contribuir para a inclusão e o sucesso destes estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destacamos a relevância e a necessidade de mais pesquisas e discussões sobre as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, especialmente aquelas relacionadas ao programa "Teacolhe". Com apenas dezessete artigos científicos encontrados no período de 2020 a 2024, fica evidente que há uma lacuna significativa no conhecimento acadêmico sobre essa temática. Essa escassez de estudos pode refletir uma falta de atenção ou priorização insuficiente por parte da comunidade acadêmica em relação às políticas de educação inclusiva, ou talvez indicar que o programa "Teacolhe" e suas implicações ainda não foram completamente explorados e compreendidos. Em qualquer caso, essa descoberta

ressalta a importância de mais pesquisas para melhor entender os desafios, sucessos e impactos das políticas de educação inclusiva, especialmente aquelas direcionadas ao acolhimento de alunos com deficiência. Esses dados também podem servir como um ponto de partida para futuras pesquisas e estudos sobre o tema, incentivando acadêmicos e pesquisadores a explorarem mais profundamente as políticas de educação inclusiva no Brasil e sua implementação eficaz, incluindo iniciativas como o programa "Teacolhe".

3.2 Transtorno do Espectro Autista: Descobertas e perspectivas

O TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. Dentro do espectro, são identificados graus que podem ser leves e com total independência, apresentando discretas dificuldades de adaptação, até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida.

Os primeiros sinais do TEA podem ser percebidos e aparentes logo após o nascimento na criança, quando ainda são bebês, mas a grande maioria, os sintomas só serão consistentes e identificados entre os 12 meses até os 24 meses de idade, conforme coloca a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019). Em torno dos 12 aos 18 meses de vida da criança os comportamentos, antes pouco visíveis, de inadequação se tornam claros e perceptíveis, em que a diferenciação do desenvolvimento atípico e frequência de comportamentos desta idade são alterados, caracterizadores do autismo. Estes sintomas e sinais são detectados através de avaliações formais do desenvolvimento neuropsicomotor, que é indispensável e fundamental nas consultas pediátricas, sendo também observáveis pelos familiares e quem convive com a criança, pois desde cedo quase sempre apresentam baixa disponibilidade de resposta e carregados de pouca iniciativa. Por haver uma grande diversidade de sintomas, o diagnóstico se torna de difícil conclusão para o profissional, e quanto às suas causas temos uma variedade diversificada e ampla de hipóteses não comprovadas pela ciência.

Quanto aos níveis do TEA, como na maioria das patologias, os casos graves são mais facilmente identificáveis. De acordo com o Silva e Mulick (2009), o TEA pode se apresentar em 3 níveis diferentes:

- O suporte 1 é o Autismo Leve, no qual são enquadrados aqueles que apresentam sintomas menos graves, requerendo um suporte mínimo para auxiliá-lo nas atividades diárias, podendo ser capazes de se comunicar e ter relacionamentos, mesmo com dificuldade de manter conversas e de se sentirem desconfortáveis com mudanças e eventos inesperados, entre outras coisas;

- O suporte 2 é o Autismo Moderado, quando necessitam de suporte, devido à gravidade de sintomas maior que o leve, pois as habilidades sociais são mais restritas, podendo haver ou não comunicação verbal; é considerado o nível intermediário do autismo quando a referência de gravidade de sintomas gera necessidade de assistência por apresentar comportamentos restritivos e repetitivos;
- O suporte 3, considerado Autismo Severo, é a forma mais grave de TEA, que precisam de muito apoio, pois apresentam uma significativa dificuldade em várias áreas desde a comunicação até as habilidades sociais, com a presença de comportamentos repetitivos e restritivos, que prejudicam o desempenho das atividades diárias e atrapalham o funcionamento independente da criança como um todo; muitos deles não se comunicam de forma verbal e não sabem lidar com estímulos sensoriais, sendo pouco ou muito sensíveis, e são pessoas que precisam de um grande suporte para conseguir aprender habilidades consideradas importantes para a vida cotidiana.

O DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2024) classifica o autismo como TEA. Dentre os critérios diagnósticos aparecem os déficits de comunicação (verbal e não-verbal) e interação social, dificuldade de estabelecer laços afetivos. Os sintomas que aparecem no decorrer do desenvolvimento vão de movimentos estereotipados ao comprometimento significativo do funcionamento social e profissional do sujeito, e seu prejuízo varia de acordo com o ambiente e o indivíduo.

O TEA tem sido objeto de intensa pesquisa ao longo das últimas décadas, resultando em várias descobertas significativas e perspectivas promissoras. Uma das principais descobertas é que o TEA é altamente heterogêneo, com uma ampla variação nas características e no funcionamento das pessoas afetadas. Isso levou ao reconhecimento do termo "espectro", que abrange uma ampla gama de habilidades e desafios. Estudos têm mostrado que o TEA tem uma base multifatorial, com contribuições tanto genéticas quanto ambientais. Descobertas recentes na genética têm identificado vários genes associados ao TEA, fornecendo *insights* sobre os mecanismos biológicos subjacentes ao transtorno. Estudos recentes na neurociência têm revelado diferenças no funcionamento cerebral de pessoas com

TEA, incluindo padrões de conectividade neural, processamento sensorial e funcionamento executivo, sendo essas descobertas essenciais para entender melhor as bases neurobiológicas do transtorno. A pesquisa contínua nessa área é essencial para desenvolver intervenções mais eficazes e promover a inclusão. O TEA é hoje um dos campos mais dinâmicos de pesquisa em neurociência e genética, devido à complexidade do transtorno e sua diversidade de manifestações. Estudos recentes indicam que o TEA é um transtorno altamente heterogêneo, com origens genéticas, neurobiológicas e ambientais. Uma revisão das pesquisas mais recentes mostra um avanço no entendimento sobre os mecanismos biológicos, fatores de risco e prevalência do autismo, que também ajuda a ampliar as perspectivas sobre tratamentos e intervenções.

Nos últimos anos, pesquisadores têm avançado na identificação de fatores genéticos que contribuem para o desenvolvimento do TEA. A análise genética tem revelado que cerca de 20 a 30% dos casos de TEA estão associados a mutações em genes específicos, que estão diretamente ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao funcionamento dos circuitos neuronais. Estudos como o consórcio de genética do autismo do *Simons Foundation Autism Research Initiative* (SFARI) identificaram mais de 100 genes de risco ligados ao TEA, destacando o papel da herança genética e de mutações espontâneas. As pesquisas em neuroimagem também avançaram significativamente, permitindo uma análise detalhada do cérebro de indivíduos com TEA. Essas pesquisas mostram que pessoas com TEA apresentam diferenças na conectividade cerebral, especialmente em áreas associadas à comunicação, interação social e processamento sensorial (Pelphrey *et al.*, 2014). Estudos de imagem cerebral funcional indicam padrões de hiper ou hipoativação em circuitos de integração sensorial e áreas responsáveis pelo processamento emocional, o que pode ajudar a explicar algumas das dificuldades sensoriais e sociais associadas ao TEA. Além dos fatores genéticos, pesquisadores têm investigado fatores ambientais, que podem influenciar o desenvolvimento do TEA. A exposição a poluentes, infecções maternas durante a gravidez e o uso de certos medicamentos durante a gestação foram associados ao aumento do risco para o TEA, embora esses fatores não sejam determinantes isolados. Esse campo de pesquisa sugere que o autismo é resultado de uma complexa interação entre predisposição genética e exposições ambientais (Sandin *et al.*, 2014). A compreensão dos mecanismos biológicos do TEA tem impulsionado o

desenvolvimento de tratamentos mais específicos e baseados em evidências. Terapias comportamentais, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), continuam sendo amplamente recomendadas, mas avanços nas intervenções têm sido incorporados, incluindo o uso de tecnologias de apoio, terapias assistidas por realidade virtual e programas personalizados de aprendizagem. A terapia ocupacional, combinada com abordagens sensoriais, têm mostrado eficácia em melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento social dos indivíduos com TEA (Pfeiffer; Kinnear; Hodge, 2011).

A prevalência do TEA tem aumentado ao longo das últimas décadas, devido a mudanças nos critérios diagnósticos e a uma maior conscientização sobre o transtorno. Segundo o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), a taxa atual nos Estados Unidos é de aproximadamente 1 em cada 36 crianças, com prevalência ligeiramente maior entre meninos do que entre meninas. No Brasil, um estudo conduzido pela Universidade de São Paulo, em 2021, estimou que o TEA afeta cerca de 1 em cada 68 crianças, um número que se alinha com as tendências globais.

A pesquisa em TEA está evoluindo para uma abordagem mais personalizada, com foco na identificação de subtipos de autismo, o que pode permitir intervenções mais direcionadas e eficazes. A combinação de genética, neuroimagem e análise comportamental está possibilitando uma visão mais holística do transtorno, no qual se espera que novas terapias e intervenções surjam com maior precisão. Essa abordagem personalizada, conhecida como “medicina de precisão” para o autismo, promete identificar intervenções que possam ser mais eficazes para cada perfil específico dentro do espectro (Lombardo; Dunkin; Baron-Cohen, 2019). A pesquisa contínua e os avanços na área são essenciais para entender melhor o TEA e melhorar a vida das pessoas com o transtorno, reduzindo barreiras sociais e promovendo maior inclusão e autonomia.

3.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um Estudo Teórico e Quantitativo sobre o Diagnóstico e Apoio Especializado.

O TEA é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, na interação social e por comportamentos e interesses restritivos e repetitivos. Este artigo examina o TEA, sob uma perspectiva teórica, considerando

conceitos, diagnósticos e dados quantitativos, além de discutir a importância dos serviços especializados para o apoio a pessoas com TEA e suas famílias. O TEA afeta milhões de pessoas no mundo, sendo reconhecido por uma variabilidade significativa na forma como os sintomas se manifestam e na sua intensidade. As dificuldades que surgem no cotidiano das pessoas com TEA variam desde desafios nas interações sociais até limitações na adaptação ao ambiente, o que exige uma compreensão abrangente e um diagnóstico precoce para intervenções adequadas (American Psychiatric Association, 2013).

O diagnóstico e o entendimento do TEA evoluíram ao longo dos anos, especialmente com a introdução da categoria de espectro no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que unificou diagnósticos anteriores, como o autismo clássico, a síndrome de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Essa reformulação permitiu uma abordagem mais inclusiva, na qual indivíduos podem ser classificados dentro do espectro, independentemente de apresentarem ou não comprometimentos severos (American Psychiatric Association, 2013). De acordo com Kanner (1943) e Asperger (1944), pioneiros no estudo do autismo, o transtorno é caracterizado por uma “solidão autística” e interesses restritos e intensos, sendo identificado inicialmente em crianças. Nas últimas décadas, os avanços na Neurociência, Psicologia e Genética têm permitido maior compreensão dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do TEA, incluindo a interação complexa de fatores genéticos e ambientais (Lord *et al.*, 2020). O diagnóstico do TEA é clínico e baseado nos critérios do DSM-5, que identifica dois domínios principais: (1) déficits na comunicação e interação social e (2) padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Além disso, o transtorno é classificado em níveis de suporte, que variam de leve à grave, de acordo com a intensidade dos sintomas e da necessidade de apoio (American Psychiatric Association, 2013). Os sintomas geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida, embora a idade e a intensidade possam variar consideravelmente entre os indivíduos. A detecção precoce e as intervenções apropriadas são fundamentais para a melhora do desenvolvimento e da qualidade de vida dos indivíduos com TEA (Zwaigenbaum *et al.*, 2015). Estima-se que o TEA afete aproximadamente 1 em cada 100 pessoas no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022). Essa prevalência tem apresentado crescimento nas últimas décadas, possivelmente devido à maior conscientização,

aprimoramento dos métodos diagnósticos e ampliação dos critérios de diagnóstico. Nos Estados Unidos, o CDC apontou que cerca de 1 em 36 crianças são diagnosticadas com TEA, com uma incidência maior entre os meninos, numa proporção de 4 para 1 em relação às meninas (CDC, 2024). No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Saúde estimam que haja, aproximadamente, 2 milhões de pessoas com TEA, embora a falta de um sistema nacional de monitoramento limite a precisão desses números.

As intervenções especializadas são essenciais para promover o desenvolvimento e a inclusão de pessoas com TEA. Entre os métodos mais reconhecidos estão as abordagens comportamentais, como a ABA, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia, que visam ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, interação e autonomia. Os Centros Especializados em Reabilitação (CER), como o CER IV, desempenham um papel crucial na oferta de serviços especializados, oferecendo diagnóstico, reabilitação e apoio contínuo. Esses centros também proporcionam acesso a tecnologias assistivas e suporte aos familiares, promovendo um atendimento integrado, que se mostra eficaz para as necessidades das pessoas com TEA (Brasil, 2020).

No serviço CAS/TEAcolhe, por exemplo, são realizados atendimentos integrados que incluem avaliação multidisciplinar e intervenção, abarcando desde o apoio emocional até a adaptação de tecnologias assistivas. A região 07, do Rio Grande do Sul, atendida pelo CAS/TEAcolhe, beneficia-se dessa abordagem integrada, que atende a mais de 1.200 casos anualmente, demonstrando o impacto positivo das políticas de atenção à saúde.

Apesar dos avanços, o apoio às pessoas com TEA enfrenta desafios, incluindo a necessidade de ampliação dos serviços de saúde, a escassez de profissionais qualificados e a falta de políticas públicas consistentes. A implementação de programas de intervenção precoce e a capacitação de equipes multidisciplinares são essenciais para garantir uma melhor qualidade de vida e inclusão para pessoas com TEA. A ampliação de políticas de inclusão escolar e profissional, aliada ao desenvolvimento de tecnologias assistivas, surge como uma perspectiva importante para o futuro, buscando não apenas facilitar o acesso a serviços essenciais, mas também promover a autonomia e a cidadania.

O TEA é uma condição complexa, que exige compreensão, diagnóstico precoce e apoio contínuo. A partir de uma abordagem que considere tanto as

especificidades do transtorno quanto o contexto social e familiar, é possível promover o desenvolvimento e a inclusão de pessoas com TEA, garantindo-lhes uma vida digna e plena. A ampliação dos serviços especializados, como os CERs e outros programas de saúde, é essencial para que se alcance uma resposta efetiva às necessidades dessa população crescente.

3.3 As políticas públicas e a Educação Inclusiva

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, que visa a garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares inclusivos. A implementação de leis, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e a legislação nacional que garante o acesso à educação para todos, como a LDB (Brasil, 1996).

Visando ao contexto de políticas públicas, são necessárias formações para adotar práticas pedagógicas inclusivas, adaptar o currículo para atender às necessidades diversificadas das pessoas e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e a equidade, sendo importante que as políticas públicas incluam mecanismos eficazes de avaliação e monitoramento para garantir que as escolas estejam cumprindo as metas de inclusão educacional e identificar áreas em que mais apoio seja necessário, desempenhando um papel importante na promoção da educação inclusiva, criando um ambiente de formação de profissionais e apoio às famílias, promovendo uma cultura de inclusão em toda a sociedade.

As políticas públicas, no campo da educação inclusiva, se referem a todos os aspectos de criação e gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino. Nesse sentido, abrangem as instâncias legislativa, executiva e judiciária de um determinado País ou território, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais nacionais, que buscam concretizar o referido direito.

Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os

níveis. O Decreto nº 6.571 (Brasil, 2009a) dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

A educação inclusiva é fundamental para promover a equidade e a justiça social no contexto educacional. Ela está alinhada com os princípios de direitos humanos e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que defende o acesso à educação inclusiva e de qualidade para todos. A inclusão promove a valorização da diversidade, a promoção da igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais empática e acolhedora (Marchi, 2021). Segundo o autor Maranhão *et al.* (2019), além dos benefícios sociais e emocionais, a educação inclusiva oferece oportunidades significativas à pessoa com autismo. Ao participar de atividades e interagir, as pessoas com TEA têm a chance de desenvolver habilidades de comunicação, linguagem e interação social.

A busca por sociedades mais justas e igualitárias têm impulsionado a atenção para a eficácia das políticas públicas em mitigar desigualdades e garantir oportunidades equitativas para todos os cidadãos. Nesse sentido, a atuação governamental, por meio de políticas, desempenham um papel fundamental na criação de condições que promovam a participação plena e a integração de grupos historicamente marginalizados. A obra organizada por Cavalcanti, Lotta e Pires (2018) enfoca a análise teórica e prática da implantação de políticas públicas no Brasil, oferecendo uma visão abrangente sobre a complexidade desse processo. No contexto atual, a discussão sobre políticas públicas e sua relação com a inclusão social é essencial para a construção de sociedades mais coesas e sustentáveis.

Conforme discutido por Ciríaco (2020), a inclusão social representa um processo fundamental que visa a assegurar a igualdade de acesso a oportunidades, serviços e recursos para todos os cidadãos, independentemente de suas origens socioeconômicas, gênero, raça, etnia ou capacidades individuais. Esse conceito envolve a eliminação de barreiras e desigualdades sistêmicas que, historicamente, excluem determinados grupos da participação plena na vida econômica, social e cultural da sociedade. Ao adotar essa perspectiva inclusiva, as políticas públicas buscam promover um ambiente que respeite e valorize a diversidade, criando condições para que cada indivíduo contribua e beneficie-se de maneira igualitária. A compreensão clara deste conceito é vital para orientar a formulação e implementação de políticas públicas eficazes que possam desempenhar um papel significativo na construção de sociedades mais justas e coesas.

Segundo Santos e Rosa (2024), a inclusão social é um objetivo que abrange diversas dimensões, sendo multifacetado e abrangente em sua natureza. Essa abordagem envolve áreas cruciais como educação, emprego, saúde, habitação e participação cívica. As políticas públicas são instrumentos vitais para a concretização desse propósito, atuando por meio de intervenções estruturais e estratégias focadas. O objetivo central dessas políticas é remover obstáculos e oferecer suporte às populações mais vulneráveis, garantindo, assim, que todos os indivíduos possam se engajar plenamente na vida econômica, social e cultural de suas comunidades. Através de tais ações, busca-se criar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a participação e a contribuição de todos sejam valorizadas, independentemente de sua origem ou condição. A interconexão entre as diversas dimensões da inclusão social destaca a importância de uma abordagem abrangente nas políticas públicas, que vão além de setores isolados para criar um ambiente inclusivo e equitativo para todos (Hoyler; Campos, 2019).

Em última análise, a pesquisa destaca a importância crucial das políticas públicas na promoção da inclusão social, reforçando sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este trabalho oferece uma base sólida para pesquisas futuras e o desenvolvimento contínuo de estratégias eficazes que busquem enfrentar as complexidades das desigualdades sociais e promover a inclusão de todos os cidadãos. A trajetória das políticas públicas para pessoas com TEA é marcada por avanços significativos, tanto no âmbito internacional quanto nacional, refletindo um esforço crescente para assegurar direitos e promover a inclusão social. O desenvolvimento dessas políticas, especialmente nas últimas décadas, visa a garantir o atendimento especializado, acesso à saúde, educação e inclusão no mercado de trabalho, respeitando os princípios de equidade e dignidade humana. No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) têm desempenhado papéis cruciais no reconhecimento dos direitos das pessoas com autismo. Em 2006, a ONU adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovendo o direito à acessibilidade e inclusão para todas as pessoas com deficiência, incluindo o autismo. Em 2008, essa Convenção foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, impulsionando a criação de políticas públicas inclusivas.

O reconhecimento do autismo como um aspecto a ser tratado nas políticas de

saúde pública global veio com o aumento das taxas de diagnóstico e a compreensão ampliada do espectro. A OMS, em 2014, lançou o Plano de Ação sobre Deficiência (2014-2021), instando os países a desenvolverem políticas específicas para o TEA, como o acesso ao diagnóstico precoce, a inclusão educacional e o suporte familiar. No Brasil, o movimento em direção a políticas inclusivas para pessoas com TEA começou a ganhar força nas últimas duas décadas. Em 2012, a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como a *Lei Berenice Piana*, foi um marco fundamental, pois instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação reconhece o autismo como deficiência, garantindo acesso a direitos assegurados pela Constituição, e estabelecendo normas para promover a inclusão e o atendimento especializado.

Além disso, a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2011, conhecido como *Plano Viver sem Limite*, trouxe ações intersetoriais para atender a essa população, visando à ampliação de serviços especializados de saúde, educação e assistência social. Outro avanço significativo ocorreu em 2015 com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que reforçou a acessibilidade e a adaptação de conteúdos e métodos pedagógicos para pessoas com autismo.

As políticas educacionais para o autismo, no Brasil, avançaram para garantir o direito à educação inclusiva. A Parecer CNE/CEB nº 4/2009, por exemplo, estabelece que todas as escolas devem oferecer suporte educacional especializado e adaptações necessárias para integrar estudantes com TEA. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, traz metas específicas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, incluindo o autismo.

A inclusão escolar de pessoas com TEA, no Brasil, é regida por uma série de normativas e políticas públicas que visam a garantir o direito à educação em condições de igualdade, conforme os princípios da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nos últimos anos, legislações específicas, como a Lei Berenice Piana nº 12.764 (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforçaram a necessidade de adaptação dos ambientes educacionais para atender as necessidades individuais dos estudantes com TEA, promovendo uma abordagem centrada na diversidade e na equidade.

No Brasil, a implementação da Parecer CNE/CEB nº 4/2009 foi um marco importante, pois estabeleceu que todas as instituições de ensino, públicas e

privadas, deveriam oferecer suporte educacional especializado a alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Brasil, 2009b). Segundo Amaral e Mendes (2022), essa parecer promoveu avanços ao requerer que as escolas adotassem práticas inclusivas, como a disponibilização de salas de recursos multifuncionais e a adaptação de conteúdo e métodos pedagógicos.

De acordo com Silva e Mendes (2021), a introdução de políticas de inclusão nas escolas tem sido acompanhada por desafios práticos, como a formação insuficiente de professores e a falta de recursos para adaptar a estrutura física e pedagógica da escola. Ainda assim, a normativa serve como uma base sólida para a promoção da inclusão e para a conscientização sobre os direitos dos estudantes com TEA.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental para a adaptação dos currículos escolares a estudantes com TEA. Esses alunos frequentemente apresentam necessidades específicas que requerem abordagens diferenciadas e personalizadas. Gomes e Pereira (2024) enfatizam que práticas de ensino, baseadas na individualização, no uso de tecnologias assistivas e na flexibilidade curricular são essenciais, para que os estudantes com TEA possam participar efetivamente das atividades escolares.

Para Lopes e Souza (2022), o uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa, auxilia na comunicação e na interação social, facilitando a aprendizagem e o engajamento dos alunos com TEA. Além disso, a adaptação curricular, segundo esses autores, permite que o conteúdo e a metodologia de ensino sejam ajustados para atender aos diferentes perfis de aprendizagem dentro do espectro autista.

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e as salas de recursos multifuncionais têm sido fundamentais para oferecer o apoio necessário aos estudantes com TEA em escolas públicas. No entanto, um dos desafios que permanecem é a formação continuada dos profissionais da educação para trabalhar com estudantes no espectro autista, conforme destaca Geraldi e Costa (2024). A formação de professores é um dos principais desafios na educação inclusiva de alunos com TEA. Conforme destacou Santos (2021), muitos professores relatam dificuldades em lidar com as necessidades específicas dos estudantes no espectro autista, especialmente em relação ao comportamento, à comunicação e à socialização. É essencial que a formação inicial e continuada de professores inclua

conteúdos relacionados ao TEA, abordando estratégias pedagógicas eficazes, gerenciamento de sala de aula e técnicas de mediação.

Geraldi e Costa (2024) defendem que a capacitação em ABA e outras abordagens baseadas em evidências pode contribuir significativamente para a compreensão dos comportamentos típicos do autismo e para a aplicação de métodos pedagógicos mais eficazes. Segundo os autores, a formação adequada dos profissionais da educação é um fator essencial para que os alunos com TEA recebam um ensino de qualidade e participem de forma ativa e produtiva no ambiente escolar. Apesar dos avanços, a inclusão escolar de pessoas com TEA ainda enfrenta diversas barreiras, como a falta de recursos materiais, a carência de apoio especializado e a resistência de alguns setores da comunidade escolar. Oliveira e Mattos (2024) destacam que, em muitas escolas, a inclusão é realizada sem a infraestrutura necessária, o que prejudica a qualidade do ensino oferecido aos alunos com autismo. A pesquisa de Reis e Lima (2022) identificou que a ausência de acompanhamento especializado, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, compromete o atendimento completo das necessidades desses estudantes. Segundo os autores, a falta de apoio técnico adequado pode limitar o progresso acadêmico e social dos alunos com TEA, pois, muitas vezes, os profissionais da educação não possuem as ferramentas e o suporte necessários para atender plenamente esses alunos. Apesar das dificuldades, os benefícios da inclusão escolar para estudantes com TEA são amplamente reconhecidos. A inclusão possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e emocionais, promovendo a participação ativa dos alunos no ambiente escolar e incentivando interações positivas com seus colegas. Almeida e Rodrigues (2024) enfatizam que a convivência em ambientes inclusivos ajuda a melhorar a comunicação e a adaptação dos alunos com TEA, criando um ambiente onde a diversidade é valorizada e respeitada.

Conforme apontado por Lima (2022), a inclusão escolar também traz benefícios para os alunos sem deficiência, pois promove uma cultura de aceitação e respeito à diversidade. Segundo o autor, ambientes escolares inclusivos fomentam o desenvolvimento de empatia e habilidades sociais, que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. A saúde é uma área crucial nas políticas para o autismo, especialmente em relação ao diagnóstico precoce e ao atendimento especializado. O Brasil integrou o autismo nas políticas de saúde

pública, por meio da Portaria nº 3.088/2011, que instituiu a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), e da Portaria nº 1.635 (Brasil, 2015b), que estabeleceu normas para o diagnóstico e atendimento especializado. Essas normativas criaram uma rede de apoio, para que as pessoas com TEA tenham acesso ao diagnóstico precoce e ao tratamento adequado, como o atendimento psicológico e de terapia ocupacional. As Unidades de Saúde da Família (USF) também são orientadas a identificar sinais precoces de autismo, favorecendo o acesso ao atendimento em estágios iniciais da vida. O diagnóstico precoce é fundamental para que as pessoas com TEA possam iniciar tratamentos e intervenções o mais cedo possível, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Segundo Amaral *et al.* (2024), a detecção precoce do autismo é uma das medidas mais eficazes para melhorar o prognóstico, mas, no Brasil, essa etapa ainda é marcada por dificuldades, especialmente no Sistema Único de Saúde (SUS). A falta de capacitação de profissionais da saúde e a ausência de protocolos padronizados contribuem para atrasos no diagnóstico, o que compromete a eficácia das intervenções. Para Rocha e Pires (2022), outro aspecto que dificulta o diagnóstico precoce é o desconhecimento sobre os sinais iniciais do autismo tanto entre profissionais da saúde quanto entre familiares, o que resulta em um subdiagnóstico. Os autores ressaltam que a implementação de programas de conscientização e capacitação para profissionais da atenção primária à saúde poderia contribuir para a identificação mais célere dos casos de TEA.

Pessoas com TEA frequentemente necessitam de acompanhamento interdisciplinar, incluindo apoio de terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e médicos especializados. De acordo com Lima e Almeida (2021), o acesso a esses serviços é desigual e limitado em muitas regiões do Brasil, onde a maioria das clínicas e centros especializados está concentrada em áreas urbanas e regiões mais desenvolvidas, dificultando o atendimento para famílias em áreas rurais e periféricas. Além disso, segundo Ribeiro (2024), os custos de terapias especializadas representam uma barreira significativa, pois muitas famílias precisam recorrer ao setor privado para obter acompanhamento adequado, o que sobrecarrega financeiramente a maioria dos lares. Esses autores sugerem que o fortalecimento do SUS e a ampliação de convênios com clínicas privadas poderiam melhorar o acesso e a continuidade dos cuidados para pessoas com TEA, especialmente em contextos de baixa renda. A capacitação de profissionais da

saúde é essencial para garantir que as necessidades específicas das pessoas com TEA sejam atendidas de maneira adequada. Segundo Santos e Freitas (2022), a falta de conhecimento sobre o autismo entre profissionais de diferentes áreas médicas, como pediatria e psiquiatria, resulta em abordagens inadequadas e na falta de continuidade no cuidado. Esse problema é especialmente grave na atenção básica, onde muitos pacientes com TEA passam por dificuldades no atendimento inicial. Na opinião de Oliveira e Martins (2024), a sensibilização dos profissionais de saúde também é importante para reduzir atitudes estigmatizantes e garantir um atendimento mais humanizado. Esses autores ressaltam que treinamentos regulares e específicos sobre TEA deveriam fazer parte da formação contínua dos profissionais, especialmente no SUS.

A criação de centros de referência para o atendimento de pessoas com TEA é uma das propostas mais viáveis para melhorar o acesso a serviços especializados e evitar a sobrecarga de famílias e do próprio SUS. Gonçalves e Sousa (2024) destacam que as iniciativas, como o Programa Nacional de Atenção ao Autismo, que visa à criação de centros especializados em regiões estratégicas, têm mostrado resultados positivos, mas, ainda, carecem de expansão para cobrir áreas mais remotas. A expansão de políticas públicas focadas em saúde mental e em necessidades específicas do autismo é essencial, segundo Mello e Carvalho (2022). Para os autores, além de criar infraestrutura, é necessário garantir financiamento adequado e supervisão para que esses centros de apoio ofereçam atendimento contínuo e de qualidade. O atendimento interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, é amplamente reconhecido como um modelo eficaz para o acompanhamento de pessoas com TEA. De acordo com Cardoso *et al.* (2022), a integração de cuidados facilita a adaptação dos tratamentos e permite um enfoque mais holístico, abrangendo aspectos comportamentais, comunicativos e sociais. A prática de integrar atendimentos de saúde, educação e assistência social pode ajudar a melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento dessas pessoas, além de facilitar a inclusão em diferentes âmbitos. Para Souza e Rodrigues (2021), esse modelo de atendimento integrado não só é mais eficiente como também reduz a fragmentação do atendimento, uma queixa recorrente das famílias de pessoas com TEA. Os autores defendem que as políticas de incentivo ao atendimento integrado devem ser uma prioridade nas agendas de saúde pública, voltadas para a população com autismo.

O acesso adequado aos serviços de saúde para pessoas com TEA é um direito garantido pela legislação brasileira, mas, ainda, há muito a ser feito, para que essa população tenha acesso igualitário e eficiente ao atendimento de saúde especializado. Desde o diagnóstico precoce e a intervenção inicial até a capacitação dos profissionais de saúde, e a expansão de centros de referência, cada etapa do processo é fundamental para garantir a qualidade de vida e a inclusão efetiva das pessoas com autismo. O acesso ao atendimento de saúde para pessoas com TEA é um tema central nas políticas públicas de saúde, dada a crescente prevalência do autismo e as especificidades necessárias no atendimento desse público. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a demanda por serviços especializados e multidisciplinares é fundamental para atender adequadamente às necessidades das pessoas com TEA (WHO, 2021). No Brasil, legislações como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764) (Brasil, 2012) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA estabelecem diretrizes para garantir a inclusão dessas pessoas em programas de saúde pública. Apesar dos avanços nas políticas públicas, os desafios persistem. O atendimento integral e a inclusão das pessoas com TEA ainda enfrentam barreiras como a falta de infraestrutura nas escolas, insuficiência de profissionais capacitados, e o estigma social. As pesquisas de Amaral e Castro (2024) apontam que embora existam legislações e políticas em vigor, sua implementação varia amplamente entre as diferentes regiões do País, principalmente nas áreas rurais e nas regiões Norte e Nordeste.

Outro desafio está na integração dos sistemas de saúde, educação e assistência social, uma vez que o atendimento a pessoas com TEA exige uma abordagem intersetorial e contínua. A perspectiva para o futuro das políticas para o autismo no Brasil deve incluir um planejamento mais eficaz e a expansão dos recursos destinados ao treinamento de profissionais e à infraestrutura inclusiva. Apesar de avanços significativos nas últimas décadas, as políticas públicas para o autismo ainda enfrentam desafios estruturais que dificultam a efetividade das intervenções. Segundo Almeida e Silva (2022), a falta de uniformidade nas diretrizes e na aplicação das políticas públicas é um problema central. Cada estado brasileiro tem sua própria interpretação e implementação das diretrizes federais, resultando em desigualdades no acesso a serviços e recursos. Isso é especialmente evidente em regiões mais carentes, onde o acesso a diagnósticos e tratamentos é extremamente limitado. Outra dificuldade importante é a escassez de profissionais

qualificados para atender a essa demanda. Gonçalves (2024) ressaltam que a formação de profissionais em saúde e educação, muitas vezes, não abrange as necessidades específicas de pessoas com TEA, criando um hiato entre a teoria e a prática. Esse déficit de formação contribui para a estigmatização e a inadequação do atendimento, afetando diretamente a qualidade dos serviços oferecidos.

Além da falta de profissionais qualificados, existem barreiras geográficas e econômicas que limitam o acesso aos serviços necessários. Santos e Costa (2021) destacam que a localização das unidades de atendimento muitas vezes não é compatível com as necessidades da população, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. Essa disparidade resulta em um fluxo contínuo de pessoas que não conseguem acessar diagnósticos e intervenções adequadas. A questão econômica também se faz presente, visto que muitos serviços especializados ainda não são cobertos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), levando famílias a buscar alternativas no setor privado. De acordo com Pereira (2024), isso gera uma desigualdade significativa, na qual apenas famílias com maior poder aquisitivo conseguem proporcionar o atendimento adequado, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização de pessoas com TEA de contextos menos favorecidos. A complexidade do TEA exige abordagens interdisciplinares e a integração de serviços de saúde, educação e assistência social. Segundo Rocha e Pires (2022), a implementação de programas que promovam essa integração ainda é incipiente no Brasil, o que resulta em um atendimento fragmentado e desarticulado. A falta de comunicação entre as diferentes áreas responsáveis pelo cuidado das pessoas com TEA compromete a eficácia das intervenções e a continuidade do atendimento.

Estudos indicam que modelos de atendimento integrados têm demonstrado eficácia superior na promoção da qualidade de vida e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em pessoas com TEA (Silva; Martins, 2024). Esses modelos, no entanto, necessitam de apoio financeiro e administrativo para serem implementados e sustentados. Apesar dos desafios, várias iniciativas estão emergindo no Brasil, buscando promover melhorias nas políticas para o autismo. Santos e Oliveira (2024) destacam o surgimento de redes de apoio comunitário e de programas de formação continuada para profissionais, que têm mostrado resultados promissores na inclusão e no atendimento de qualidade. Adicionalmente, o uso da tecnologia na educação e na saúde pode oferecer novas oportunidades para o atendimento a pessoas com TEA. Ferreira e Souza (2024) argumentam que

ferramentas digitais podem auxiliar tanto no diagnóstico precoce quanto no acompanhamento terapêutico, permitindo uma personalização do tratamento e uma maior flexibilidade nas intervenções. A inclusão da voz das famílias e das pessoas com TEA na formulação de políticas públicas também é uma tendência crescente. Segundo Lima (2024), essa abordagem participativa pode gerar políticas mais eficazes e sensíveis às reais necessidades da população afetada. O Brasil avançou substancialmente nas últimas duas décadas em relação às políticas públicas para pessoas com TEA, embora a efetividade dessas políticas ainda dependa da superação de desafios na implementação e na capacitação profissional. A trajetória das políticas públicas para o autismo, marcada por legislações e diretrizes específicas, tem sido fundamental para a inclusão social e educacional dessas pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. O comprometimento contínuo e a ampliação das políticas públicas são essenciais, para que os direitos das pessoas com TEA sejam respeitados em todos os setores da sociedade.

3.3.1 Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil: Um olhar sobre a Legislação Vigente.

As pessoas com TEA enfrentam, além dos desafios relacionados ao transtorno, barreiras no acesso à saúde, à educação e à inclusão social. O Brasil, nas últimas décadas, tem avançado em sua legislação para assegurar os direitos dessas pessoas, visando a proporcionar a elas uma vida digna e inclusiva. Esse arcabouço legal visa a garantir não apenas o acesso a serviços básicos, mas também a promover uma conscientização mais ampla sobre o autismo. Destacamos abaixo as principais Leis e Normativas sobre os Direitos das Pessoas com Autismo.

1. Lei Federal nº 12.764 (Brasil, 2012) - Lei Berenice Piana: Promulgada em 27 de dezembro de 2012, a Lei Berenice Piana representa um marco na proteção dos direitos das pessoas com TEA. Ela define o autismo como uma deficiência, assegurando às pessoas com autismo os mesmos direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) (Brasil, 2015a). Os principais pontos da Lei Berenice Piana incluem:

- **Direito ao Diagnóstico e Tratamento:** a lei garante o acesso ao diagnóstico precoce e ao tratamento adequado, com foco na reabilitação e na integração

social;

- Direito à Educação e à Inclusão Escolar: assegura o direito à matrícula de crianças e adolescentes com TEA nas escolas regulares, promovendo a inclusão e o atendimento educacional especializado, se necessário;
- Direito ao Trabalho e à Inclusão Social: estabelece que as pessoas com autismo têm direito ao trabalho e à inclusão social, com apoio para superar barreiras no mercado de trabalho;
- Instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA: a lei criou uma política nacional voltada para os direitos e à inclusão das pessoas com autismo, reconhecendo-as como cidadãos plenos.

2. Decreto nº 8.368 (Brasil, 2014) - Regulamentação da Lei Berenice Piana: O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta a Lei Berenice Piana e detalha as responsabilidades dos entes federativos (União, Estados e Municípios) para assegurar os direitos das pessoas com TEA. Esse decreto especifica a necessidade de:

- Criação de centros de atendimento especializados: fomentar a criação de Centros de Referência em Reabilitação (CERs) e de outras unidades especializadas;
- Capacitação de profissionais: promover a capacitação de profissionais da saúde, educação e assistência social para lidar com as necessidades das pessoas com TEA;
- Apoio às famílias: implementar programas de suporte e orientação às famílias, a fim de que possam exercer plenamente seus direitos e o cuidado adequado aos familiares com TEA.

3. Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015a): O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante uma série de direitos que se aplicam também às pessoas com TEA, uma vez que a Lei Berenice Piana reconhece o autismo como uma deficiência. Dentre os direitos previstos no Estatuto, destacam-se:

- Direito à acessibilidade: proporciona acessibilidade em todos os âmbitos sociais, incluindo o transporte público, a comunicação e a informação;
- Direito à igualdade de oportunidades: busca eliminar a discriminação em

todos os setores, garantindo igualdade de tratamento no mercado de trabalho, na educação e no acesso à saúde;

- Benefícios e assistência social: a pessoa com deficiência tem direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), desde que atendidos os critérios socioeconômicos, sendo este um auxílio fundamental para muitas famílias que enfrentam dificuldades financeiras.

4. Lei nº 13.370 (Brasil, 2016) - Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. Essa lei altera a LDB para garantir o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, incluindo as pessoas com TEA, preferencialmente na rede regular de ensino. Os principais pontos incluem:

- Atendimento educacional especializado (AEE): assegura que o AEE seja oferecido nas escolas para apoiar o aprendizado das pessoas com TEA;
- Capacitação de profissionais de educação: exige a capacitação e formação continuada dos profissionais de educação para atender as especificidades de alunos com autismo;
- Auxílio de profissionais especializados: prevê o direito ao acompanhamento de profissionais especializados, como mediadores ou auxiliares em sala de aula, para facilitar a inclusão dos estudantes com TEA no ensino regular.

5. Lei nº 13.977 (Brasil, 2020) - Lei Romeo Mion: A Lei Romeo Mion estabelece a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Essa carteira é um documento que facilita o acesso prioritário em estabelecimentos públicos e privados, tais como:

- Direito à prioridade no atendimento: a CIPTEA concede prioridade de atendimento em estabelecimentos de saúde, educação e outros serviços públicos;
- Facilitação do acesso a direitos: a carteira visa a garantir um acesso mais ágil e simplificado aos direitos previstos em lei, principalmente para aqueles que demandam atendimento rápido, como consultas e exames.

Apesar das garantias legais, muitos desafios persistem na implementação dessas políticas. Entre eles, estão a falta de conhecimento sobre o TEA por parte da sociedade e de profissionais de saúde, a carência de centros de atendimento

especializados e a escassez de profissionais capacitados. Além disso, a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos significativos, como a insuficiência de recursos humanos e materiais para atender plenamente as necessidades dos estudantes com autismo. Outro desafio relevante é a efetiva fiscalização e aplicação das leis, de forma que os direitos garantidos na legislação sejam de fato cumpridos e acessíveis a toda a população, especialmente nas regiões mais remotas e menos assistidas. O fortalecimento das políticas públicas, a promoção de campanhas de conscientização e o investimento em formação profissional são passos fundamentais para uma inclusão mais eficaz das pessoas com TEA. As leis brasileiras representam um avanço significativo na proteção e promoção dos direitos das pessoas com TEA, reconhecendo sua condição como uma deficiência e garantindo-lhes acesso a serviços e políticas de inclusão. No entanto, é crucial que o poder público e a sociedade civil continuem engajados na implementação efetiva desses direitos, enfrentando os desafios de forma colaborativa e visando à plena inclusão e à qualidade de vida das pessoas com autismo.

3.4 O papel do CNE como norteador das políticas de educação inclusiva

Visto a fragilidade sobre a temática da presente pesquisa, torna-se perceptível a importância de estudos relacionados a políticas públicas da pessoa com transtorno do espectro autista e o distanciamento e aproximações do programa TEAcolhe. Contudo, quando o tema é relacionado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, ainda, mais complexo, embora seja fundamental discuti-lo, sobretudo para questionar equívocos, mitos e exclusões. Neste sentido, pode-se questionar: “como a política de gestão do Teacolhe - Regional Novo Hamburgo - Grupo Solução em Gestão - se aproxima e se distancia das orientações propostas pela Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019)?” Temos ciência enquanto pesquisadores que a Constituição Federal (CF) brasileira não traz especificamente um artigo que trate dos direitos dos autistas, mas trata dos direitos do portador de deficiência. Esses direitos são garantidos por outros dispositivos constitucionais. Existe a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Essa última, promulgada em 2008, com status de emenda constitucional. Mas somente, em 2012, foi instituída a primeira lei voltada diretamente aos direitos do autista.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável por formular e avaliar as políticas educacionais, diretrizes curriculares e normas para a educação em todos os níveis e modalidades. Sua atuação é de extrema importância para a melhoria contínua do sistema educacional brasileiro, visando a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. O CNE foi criado pela Lei nº 9.131 (Brasil, 1995), e é composto por diversas Câmaras de Educação, cada uma dedicada a uma etapa ou modalidade de ensino, bem como temas específicos da área educacional. Essa estrutura permite ao Conselho abordar de maneira especializada questões que envolvem desde a Educação Infantil até a Educação Superior, considerando também a Educação Especial, a Educação a Distância, entre outros aspectos relevantes.

Enquanto norteador das políticas de educação inclusiva, o CNE desempenha um papel fundamental na construção e revisão das políticas educacionais do País. Ele emite pareceres sobre propostas legislativas relacionadas à educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras iniciativas que impactam diretamente o sistema educacional. O Conselho Nacional de Educação visa à capacitação dos profissionais educadores, sendo essencial que se pautem em programas de letramento e alfabetização, para que ocorra contribuição e quebra da perspectiva do espaço escolar como um espaço apenas de socialização, mas também como um espaço de inclusão. Sabemos que é na escola que o estudante com Transtorno do Espectro Autista passará uma parte significativa de suas horas. Tornar esse espaço promotor de autonomia e desenvolvimento transforma vidas tanto para aqueles que promovem esse processo quanto para aqueles que o recebem.

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público Federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a Política Nacional de Educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei nº 9.131 (Brasil, 1995), emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. Dentre os compromissos do CNE, visam a Consolidar a identidade do Conselho Nacional de Educação como Órgão de Estado, identidade essa afirmada e construída na prática cotidiana, nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino.

3.4.1 Importância e Contribuição do Parecer CNE/CP nº 50

O Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) sobre os princípios de inclusão e equidade realça a importância de criar um ambiente escolar onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a oportunidades educacionais, que os valorizem e os respeitem como indivíduos. Esses princípios são fundamentais para a promoção de um sistema educacional, que busca não apenas integrar, mas, efetivamente, incluir todos os alunos, garantindo que cada um tenha o apoio necessário para alcançar seu potencial.

3.4.2 Princípios de Inclusão e Equidade

Os princípios da equidade e da inclusão são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente no contexto educacional. A **equidade** refere-se à garantia de oportunidades e recursos ajustados às necessidades específicas de cada indivíduo, reconhecendo as desigualdades e oferecendo apoio para superá-las. Já a inclusão envolve a prática de integrar todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, no ambiente educacional, promovendo sua participação ativa e o respeito às diferenças. Juntas, essas abordagens visam não apenas a adaptação de estratégias, mas também a valorização da diversidade, criando espaços educacionais que respeitam e atendem às necessidades de todos os estudantes.

Fletcher (2012) oferece uma perspectiva importante ao sugerir que a inclusão e a equidade devem ser promovidas, por meio de uma prática relacional da liderança, que se baseia na criação de laços e na valorização das conexões humanas. A liderança relacional, quando aplicada ao ambiente educacional, promove um ambiente acolhedor, onde a comunicação e o respeito mútuo são valorizados.

Goleman (1995) discute a inteligência emocional como um conjunto de habilidades essenciais para a comunicação eficaz, a empatia e a gestão emocional. No contexto da inclusão educacional, essas habilidades são fundamentais para os educadores, que precisam estar atentos e responder às necessidades emocionais dos alunos com TEA. A empatia, por exemplo, permite que os professores compreendam melhor os desafios que esses alunos enfrentam e, assim, ajustem

suas abordagens pedagógicas para torná-las mais sensíveis e eficazes.

Hunter (2004) discute a liderança servidora que prioriza o bem-estar dos outros e o fortalecimento da comunidade. Essa abordagem é altamente relevante para o contexto da inclusão educacional, no qual os educadores precisam adotar uma atitude de serviço em relação aos seus alunos. Isso significa criar estratégias pedagógicas que priorizem o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, além de promover um senso de pertencimento e segurança.

Grubb (2018) discute os desafios de gerenciar ambientes multigeracionais, destacando a importância de compreender e respeitar as diferenças individuais. Embora o foco de Grubb seja o ambiente corporativo, suas ideias são aplicáveis à educação inclusiva, na qual os educadores devem reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprender e se comunicar dos alunos com TEA. A habilidade de ajustar as práticas pedagógicas para atender essas necessidades demonstra a flexibilidade e a empatia necessárias para uma prática inclusiva e equitativa.

Os princípios discutidos no Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) convergem com a teoria de Fletcher sobre a importância das relações humanas e o papel da liderança na criação de ambientes acolhedores. A perspectiva de Goleman sobre inteligência emocional complementa essa abordagem ao fornecer uma compreensão das habilidades necessárias para promover uma inclusão eficaz. Enquanto Laloux (2017) oferece uma visão de sistemas adaptáveis, Hunter e Greenleaf sublinham a importância da liderança focada no bem-estar dos alunos.

A comparação entre essas bibliografias evidencia que a inclusão efetiva requer uma abordagem holística, na qual as habilidades emocionais, a capacidade de adaptação e a criação de um ambiente relacional são fundamentais. Além disso, demonstra que os princípios de equidade precisam ser traduzidos em práticas concretas que vão além da integração física, promovendo o desenvolvimento integral e respeitando as singularidades de cada aluno. O autor Goleman (1995), com sua obra sobre inteligência emocional, pode ser uma referência importante. Ele discute como as habilidades emocionais são cruciais para o desenvolvimento pessoal e social, essenciais para ambientes inclusivos. Outra referência relevante seria Booth e Ainscow (2011), que em seu trabalho sobre inclusão educacional, enfatizam a importância de uma abordagem holística e relacional, considerando as diversas dimensões do indivíduo, incluindo aspectos emocionais e sociais, para uma inclusão verdadeira e eficaz.

3.4.3 Currículo Adaptado e Flexível

A flexibilidade curricular é crucial em ambientes de ensino inclusivos, pois reconhece que as crianças com TEA têm diferentes formas de processar informações, interagir com o ambiente e se comunicar. Ao adaptar conteúdos e métodos, os educadores podem utilizar estratégias, que se alinham às preferências sensoriais e cognitivas dos alunos, garantindo que eles possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso pode incluir o uso de materiais visuais, rotinas estruturadas, atividades práticas, ou o uso de tecnologia assistiva. Isso significa que as práticas pedagógicas são constantemente revisadas e adaptadas para garantir que o ensino seja relevante e acessível, especialmente para alunos com TEA, que podem apresentar grandes variações em suas preferências e capacidades de aprendizagem.

Komives, Lucas e McMahon (2007) enfatizam a importância de uma abordagem de liderança inclusiva, na qual práticas educacionais são adaptadas para atender uma diversidade de perfis de alunos. A obra destaca que liderar em ambientes educacionais envolve ouvir e respeitar as diferentes formas de aprender e interagir dos estudantes. No caso de alunos com TEA, isso se traduz na necessidade de um currículo que valorize essas diferenças e ofereça múltiplas formas de engajamento, como métodos que combinam atividades práticas com suporte visual e rotinas estruturadas, reconhecendo que cada aluno tem uma trajetória única de desenvolvimento.

A teoria de Goleman (1995) sobre inteligência emocional contribui para a compreensão do papel dos educadores na implementação de um currículo adaptado e flexível. Educadores emocionalmente inteligentes são capazes de perceber e responder às necessidades de seus alunos de forma sensível e eficaz. Eles entendem que a rigidez curricular pode ser um obstáculo para o aprendizado de alunos com TEA e, portanto, ajustam suas práticas para criar um ambiente acolhedor e adaptado às capacidades emocionais e sociais de cada estudante.

A abordagem de liderança servidora, apresentada por Hunter (2004), sugere que líderes e educadores devam estar dispostos a servir às necessidades de seus alunos, o que inclui ajustar práticas pedagógicas para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Um currículo flexível é, assim, uma extensão dessa filosofia, na qual o foco está no desenvolvimento holístico e na criação de um

ambiente que atenda às necessidades de cada aluno de maneira personalizada.

Goleman, Boyatzis e McKee (2019) defendem a liderança ressonante, que prioriza o bem-estar emocional e o desenvolvimento das pessoas em um ambiente adaptativo. A aplicação dessa abordagem na educação inclusiva significa que os currículos devem ser adaptados, para que os alunos se sintam emocionalmente seguros e apoiados. Isso é especialmente relevante para alunos com TEA que, muitas vezes, têm dificuldades com mudanças repentinas ou ambientes estressantes. Um currículo que se adapta às suas necessidades, estruturando o aprendizado de forma previsível e compreensível, criando um espaço de segurança emocional que favorece a aprendizagem.

Embora Grubb (2018) enfoque a gestão intergeracional em ambientes corporativos, suas ideias sobre a necessidade de adaptação para atender diferentes expectativas e formas de trabalhar podem ser aplicadas à educação inclusiva. O currículo flexível pode ser visto como uma forma de gestão adaptativa no ambiente escolar, onde a diversidade de perfis e estilos de aprendizagem são respeitadas e valorizadas. Alunos com TEA exigem essa adaptabilidade, assim como profissionais de diferentes gerações podem requerer abordagens de gestão específicas.

Comparando essas abordagens teóricas, fica evidente que um currículo adaptado e flexível não é apenas uma necessidade prática, mas também um princípio que deve ser guiado por uma compreensão profunda das necessidades humanas e sociais dos alunos. A obra de Laloux (2017) reforça a ideia de que o ambiente escolar deve ser dinâmico e responsivo, enquanto Komives, Lucas e McMahon destacam a importância da liderança inclusiva no processo de adaptação curricular. Goleman e Hunter fornecem *insights* sobre a importância da inteligência emocional e da liderança servidora, ressaltando que um currículo inflexível pode prejudicar o bem-estar emocional dos alunos.

3.4.4 Formação Continuada de Professores

O item Formação Continuada de Professores do Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) ressalta a necessidade de capacitação contínua para os educadores, focando em estratégias pedagógicas eficazes e específicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O documento reconhece que trabalhar com a diversidade no ambiente educacional exige que os professores estejam

constantemente aprimorando suas habilidades e se atualizando quanto às melhores práticas pedagógicas, inclusive em relação a metodologias inclusivas, que valorizem a sensibilidade e a adaptabilidade.

A formação continuada é fundamental para que os professores desenvolvam competências que vão além do conhecimento técnico, abarcando habilidades emocionais, sociais e pedagógicas. Os programas de capacitação contínua devem fornecer aos educadores não apenas estratégias para a inclusão, mas também suportes práticos que os ajudem a gerenciar os desafios diários de trabalhar com alunos com TEA.

A obra de Goleman, Boyatzis e McKee (2019) sublinha a importância do desenvolvimento de habilidades emocionais como um elemento essencial da formação de profissionais. No contexto da educação, isso significa que os professores precisam ser capacitados para compreender e gerenciar suas próprias emoções, bem como as emoções de seus alunos. O ensino de crianças com TEA que, frequentemente, apresenta desafios relacionados à comunicação e ao comportamento, exige que os educadores sejam particularmente hábeis em práticas emocionalmente inteligentes. A formação continuada, portanto, deve incluir módulos que desenvolvam a empatia, a resiliência emocional e a capacidade de construir ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos.

Hunter (2004) explora princípios de liderança que podem ser aplicados à formação de professores. Ele enfatiza a importância do crescimento contínuo e da aprendizagem ao longo da vida, destacando que líderes (neste caso, professores) devem estar sempre buscando aprimorar suas competências. No ambiente educacional, isso significa que os educadores devem ser incentivados a participar regularmente de cursos de atualização e *workshops*, recebendo suporte institucional para seu desenvolvimento. Hunter argumenta que a liderança servidora promove um ambiente de apoio e colaboração, o que é crucial para professores que trabalham com alunos que requerem abordagens pedagógicas personalizadas, como, no caso, alunos com TEA.

A abordagem de Goleman, Boyatzis e McKee (2019) sobre liderança ressonante reforça a necessidade de um ambiente de trabalho onde os professores se sintam valorizados e motivados a aprender continuamente. Eles defendem que a liderança ressonante, que promove o bem-estar emocional e a conexão interpessoal, é fundamental para que os educadores possam oferecer um ensino de qualidade.

Essa perspectiva é relevante para a formação continuada de professores, pois evidencia que a capacitação deve ir além do treinamento técnico, englobando também o desenvolvimento de um ambiente de apoio emocional.

Freire (1996) destaca que a formação do professor não deve ser limitada a técnicas pedagógicas, mas deve também promover uma consciência crítica e reflexiva. Aplicando essa visão à educação inclusiva, a formação continuada para professores que trabalham com alunos com TEA deve incentivá-los a refletir sobre suas práticas e a se adaptar de forma dinâmica às necessidades dos alunos. A ideia de Freire de que “ninguém educa ninguém” ressalta que o aprendizado é um processo colaborativo, o que implica que a formação de professores deve ser dialogada e baseada na troca de experiências.

Laloux (2017) argumenta que as organizações modernas precisam ser flexíveis e adaptativas para prosperar. Esse conceito pode ser aplicado às instituições educacionais, que devem se adaptar às necessidades de seus professores e alunos. Programas de formação continuada devem ser estruturados de forma adaptativa, permitindo que os professores escolham áreas específicas de capacitação que sejam mais relevantes para suas necessidades e para as de seus alunos. No caso de educadores que trabalham com alunos com TEA, isso pode significar capacitação em métodos como a ABA, o uso de comunicação alternativa, ou estratégias para o ensino de habilidades sociais.

Komives, Lucas e McMahon (2007) enfatizam que líderes educacionais devem fomentar uma cultura de inclusão e aprendizagem contínua. Eles defendem que a formação de professores deve ser inclusiva, atendendo à diversidade das experiências e das necessidades de aprendizagem dos educadores. Essa abordagem se alinha com a ideia de que para serem eficazes os programas de capacitação devem ser acessíveis e adaptáveis, refletindo as diversas realidades dos professores que lidam com alunos com TEA.

As obras analisadas revelam que a formação continuada dos professores é um processo multidimensional que deve incluir o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e pedagógicas. Goleman, Boyatzis e McKee (2019) destacam a importância das competências emocionais, enquanto Hunter (2004) sublinha a necessidade do crescimento contínuo, baseado em princípios de liderança. Goleman, Boyatzis e McKee (2019) complementam essa perspectiva, sugerindo que ambientes de apoio emocional são fundamentais para o sucesso dos professores. Já

Freire (1996) e Laloux (2017) oferecem uma visão mais ampla sobre a adaptação e a reflexão crítica no processo educacional.

3.4.5 Ambientes de Aprendizagem Estruturados e Seguros

O item Ambientes de Aprendizagem Estruturados e Seguros do Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) sublinha a relevância de se criar espaços educacionais organizados, que ofereçam previsibilidade, conforto e segurança para os alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para crianças e jovens com TEA, a estruturação adequada do ambiente de aprendizagem é vital, pois promove uma sensação de estabilidade, facilita o processamento de informações e reduz a ansiedade, permitindo que o aprendizado aconteça de forma mais eficaz.

Ambientes de aprendizagem estruturados oferecem aos alunos um espaço no qual eles saibam o que esperar, o que é especialmente importante para estudantes com TEA, que, muitas vezes, têm dificuldades com mudanças inesperadas e transições. Além disso, esses espaços devem ser seguros não só fisicamente, mas também emocionalmente, incentivando interações positivas e um clima de acolhimento.

A abordagem de Greenleaf destaca a importância de uma liderança educacional que esteja disposta a adaptar as condições do ambiente para atender melhor cada estudante.

Para alunos com TEA, a estrutura das interações e a clareza das regras e expectativas são elementos cruciais. De acordo com Vygotsky (1998), o ambiente de aprendizagem deve oferecer apoio social e ser adaptado às habilidades do aluno, a fim de promover seu desenvolvimento. No contexto de TEA, isso implica o uso de rotinas bem definidas e estratégias de ensino que ofereçam suporte progressivo para a construção de novas habilidades.

A criação de ambientes de aprendizagem estruturados e seguros para alunos com TEA é um tema amplamente apoiado por diferentes abordagens teóricas. Goleman (1995) traz a importância da inteligência emocional para a construção de um ambiente acolhedor. Laloux (2017) fornece uma visão moderna de ambientes adaptativos, Vygotsky (1998) destaca a importância do ambiente no desenvolvimento educacional.

Essas abordagens destacam a importância de integrar organização e adaptabilidade, criando ambientes que sejam, simultaneamente, consistentes e capazes de se ajustar às necessidades específicas de cada aluno. Um ambiente de aprendizagem eficaz vai além da simples organização do espaço físico, englobando também práticas emocionais e pedagógicas que garantam que todos os estudantes, em particular os com TEA, se sintam acolhidos e amparados.

3.4.6 Tecnologias Assistivas e Recursos Didáticos Adequados

O item Tecnologias Assistivas e Recursos Didáticos Adequados enfatiza a importância de integrar tecnologias, que melhorem a acessibilidade e promovam o engajamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo educacional. O uso de tecnologias assistivas pode incluir desde dispositivos e *softwares*, que auxiliam na comunicação até ferramentas que ajudam na organização e adaptação de conteúdos educacionais. Esses recursos são essenciais para proporcionar um aprendizado significativo, e permitir que os alunos com TEA participem de forma mais ativa e inclusiva na sala de aula.

Watson (2024), em sua análise sobre o futuro das teorias de liderança e desenvolvimento em recursos humanos, destaca o papel transformador da tecnologia na criação de ambientes mais inclusivos. Ele argumenta que a inovação tecnológica não apenas melhora a eficiência do ensino, mas também é um facilitador essencial para atender às necessidades de alunos diversos, como aqueles com TEA. Tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação aumentativa e alternativas visuais para organização de tarefas, são exemplos de como a tecnologia pode remover barreiras e promover maior envolvimento. A obra de Watson apoia a implementação dessas tecnologias na educação, como um meio de equiparar as oportunidades de aprendizado.

A obra de Komives, Lucas e McMahon (2007) explora a importância de práticas inclusivas na educação, e aborda como a adaptação de recursos didáticos é fundamental para atender às necessidades de diferentes perfis de alunos. Eles defendem a inclusão de tecnologias assistivas como parte de uma estratégia mais ampla de engajamento educacional. As autoras enfatizam que a inclusão não deve ser um conceito passivo, mas, sim, ativo, e que a integração de ferramentas tecnológicas adequadas permite que os alunos com TEA tenham uma experiência

educacional mais equitativa.

Rose e Meyer (2002), pioneiros no conceito de *Universal Design for Learning* (UDL) apresentam uma estrutura educacional que usa tecnologias assistivas para criar currículos acessíveis a todos os alunos. Eles argumentam que a tecnologia é um recurso essencial para proporcionar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, ajudando alunos com TEA a processar e demonstrar seu aprendizado, de maneira que funcione melhor para eles. A teoria UDL defende que o currículo deve ser desenhado desde o início para incluir todos os tipos de alunos, e as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental nesse processo.

Embora Goleman (1995) não discuta diretamente tecnologias assistivas, seus conceitos sobre inteligência emocional são relevantes ao considerar como essas ferramentas podem ser implementadas de forma sensível e empática. Ele sugere que educadores devam estar cientes das necessidades emocionais dos alunos ao introduzir novas tecnologias, garantindo que esses recursos sejam utilizados de maneira que respeite as particularidades de cada estudante. Essa abordagem emocional é crucial ao trabalhar com alunos com TEA, para os quais o uso de novas tecnologias pode ser tanto uma ferramenta de empoderamento quanto uma fonte potencial de ansiedade, se não for introduzida corretamente.

A integração de tecnologias assistivas e recursos didáticos adequados é uma prática amplamente defendida em várias teorias educacionais. Watson (2024) enfatiza a importância da inovação tecnológica para a inclusão. Komives, Lucas e McMahon (2007) acrescentam a perspectiva de liderança inclusiva, destacando a necessidade de uma abordagem proativa na implementação de tecnologias assistivas.

Rose e Meyer (2002) oferecem um modelo abrangente com o *Universal Design for Learning*, ressaltando que as tecnologias devem ser parte integrante do currículo desde o início, não apenas adaptações posteriores. Por outro lado, Goleman (1995) contribui com *insights* sobre a importância de uma abordagem emocionalmente consciente ao aplicar essas tecnologias, garantindo que sejam benéficas e não perturbadoras para alunos com TEA.

Essas perspectivas sugerem que a tecnologia, quando usada de forma consciente e adaptada às necessidades específicas dos alunos, pode transformar a experiência de aprendizagem para estudantes com TEA. No entanto, a implementação deve ser cuidadosa e baseada em uma compreensão profunda das

necessidades emocionais e cognitivas de cada aluno, destacando a importância de um treinamento adequado para educadores que irão utilizar essas ferramentas.

3.4.7 Participação da Família e da Comunidade

O item Participação da Família e da Comunidade do parecer 50/2024 enfatiza a relevância da colaboração entre a escola, a família e a comunidade no processo educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A integração dessas esferas é fundamental para proporcionar um ambiente de apoio que promova o desenvolvimento e a inclusão social. Essa abordagem destaca que a educação não se limita ao ambiente escolar, mas envolve um conjunto mais amplo de interações sociais, que podem influenciar significativamente o progresso dos alunos.

A participação da família e da comunidade é essencial no processo educacional, pois fortalece o apoio emocional e social ao aluno. A colaboração entre escola, família e comunidade facilita o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. Além disso, o envolvimento ativo desses grupos auxilia na adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais, promovendo maior engajamento e sucesso educacional. A parceria entre esses elementos é fundamental para a construção de uma educação mais eficaz e equitativa.

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979), frequentemente, é citada no campo da educação inclusiva, por sua ênfase no papel das interações entre o indivíduo e os vários sistemas ao seu redor, incluindo a família e a comunidade. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento de uma criança é influenciado por múltiplos contextos, e a colaboração entre esses contextos, como a parceria entre família e escola, é essencial. A abordagem de Bronfenbrenner complementa o parecer ao ressaltar que o apoio da família e da comunidade amplia as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para alunos com TEA, pois essas crianças necessitam de um ambiente coeso e estruturado para alcançar seu potencial.

Epstein (1995) desenvolveu um *framework* que propõe seis tipos de envolvimento da família na educação, incluindo comunicação, envolvimento na aprendizagem em casa, e participação em atividades escolares. Ela argumenta que a construção de parcerias eficazes requer esforços contínuos para engajar as

famílias, respeitar suas experiências e criar oportunidades, para que contribuam de maneira significativa no ambiente escolar. O modelo de Epstein se alinha com o parecer, ao sugerir estratégias práticas para envolver as famílias de alunos com TEA, como reuniões regulares de *feedback*, *workshops* de capacitação para pais e eventos comunitários que promovam a integração.

Goleman (1995), em sua obra sobre inteligência emocional, explica a importância da empatia e da compreensão das necessidades emocionais dos outros. Ele sugere que educadores e líderes escolares devem desenvolver suas habilidades emocionais para melhor se comunicar e trabalhar com as famílias. No contexto da educação de alunos com TEA, a inteligência emocional é um componente crítico para garantir que as interações entre a escola e a família sejam positivas e produtivas. Goleman ressalta que a empatia ajuda a construir confiança e um relacionamento mais forte entre todos os envolvidos no processo educacional.

A participação da família e da comunidade no processo educacional de alunos com TEA é um tema amplamente abordado por diferentes autores. Cunliffe e Eriksen (2011) destacam a importância da comunicação relacional e da criação de conexões autênticas, enquanto Laloux (2017) promove a ideia de comunidades colaborativas, baseadas em confiança e propósito compartilhado. Bronfenbrenner (1979) oferece uma perspectiva ecológica, enfatizando a interdependência dos sistemas familiares e educacionais, e Epstein (1995) fornece um *framework* prático para facilitar o envolvimento das famílias.

Goleman (1995) traz a dimensão da inteligência emocional, fundamental para que educadores possam se relacionar de maneira empática e eficaz com as famílias.

A convergência dessas teorias sugere que o engajamento das famílias e da comunidade é complexo e multifacetado, exigindo abordagens que combinem comunicação eficaz, liderança colaborativa, empatia e estruturas práticas para garantir a inclusão. A criação de um ambiente educacional, que valorize a participação ativa das famílias, não só apoia o desenvolvimento dos alunos com TEA, mas também fortalece toda a comunidade escolar.

3.4.8 Monitoramento e Avaliação Personalizados

O item Monitoramento e Avaliação Personalizados do Parecer CNE/CP nº 50 (2024) propõe a implementação de sistemas de avaliação que respeitem as

características e o progresso individual de cada aluno com TEA. A proposta visa à criação de um modelo de avaliação que em vez de seguir padrões rígidos e homogêneos se concentre nas necessidades, nos ritmos e nas potencialidades de aprendizagem específicas de cada estudante, promovendo uma avaliação mais justa e eficaz. Esse modelo de monitoramento deve ser capaz de identificar de maneira contínua as conquistas, dificuldades e necessidades de adaptação, favorecendo a construção de um processo de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Guskey (2007) discute a importância da avaliação formativa como uma ferramenta para medir o progresso dos alunos de forma contínua, destacando a importância do *feedback* construtivo. Em relação aos alunos com TEA, a avaliação formativa se torna ainda mais crucial, pois permite que os professores adaptem suas abordagens pedagógicas, com base nas respostas imediatas dos alunos, ajustando estratégias e recursos, conforme necessário. Guskey argumenta que para que a avaliação seja eficaz ela deve ser personalizada, permitindo aos educadores ajustar seu ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, algo fundamental no caso de alunos com TEA.

Tomlinson (2001) defende a importância de personalizar o processo de ensino e avaliação para atender as necessidades de todos os alunos, especialmente em salas de aula inclusivas. Ela sugere que a avaliação deve ser vista não apenas como uma forma de medir o que os alunos aprenderam, mas como uma ferramenta para informar e guiar o ensino. No contexto dos alunos com TEA, a avaliação deve ser flexível e adaptada, com ênfase nas suas capacidades e avanços individuais, considerando suas formas distintas de aprender.

Black e William (1998), ao discutirem a importância da avaliação formativa, argumentam que o processo de avaliação não deve ser usado para classificar os alunos, mas para melhorar a aprendizagem. Eles sugerem que o *feedback* deve ser individualizado, para que os alunos possam compreender suas dificuldades e progressos, o que é particularmente relevante para o contexto educacional de alunos com TEA. A avaliação personalizada proporciona aos educadores e alunos uma visão clara das áreas que necessitam de mais atenção, permitindo um acompanhamento contínuo e ajustado às necessidades de cada estudante.

Mastropieri e Scruggs (2001) discutem a avaliação em educação especial e destacam a necessidade de métodos adaptados para avaliar o desempenho de alunos com deficiências, incluindo o TEA. Eles defendem que a avaliação deve ser

flexível, levando em conta as variadas habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais desses alunos. A avaliação personalizada, conforme proposto por eles, deve envolver um uso diversificado de métodos, como observações contínuas, portfólios, entrevistas e outros instrumentos, para garantir que os alunos tenham oportunidades para mostrar seu aprendizado, de forma que se ajustem às suas necessidades específicas.

Shavelson e Towne (2002) apresentam uma visão sobre como os resultados da avaliação podem ser usados para informar o ensino e a política educacional. Eles destacam a importância de se utilizar uma variedade de fontes de dados para medir o progresso dos alunos, o que inclui o uso de avaliações personalizadas que considerem as condições individuais dos estudantes. Para alunos com TEA, isso significa que a avaliação deve ser adaptada ao contexto em que eles aprendem, levando em conta sua diversidade cognitiva e comportamental, em vez de forçar uma avaliação padronizada que não capture o verdadeiro potencial desses alunos.

O conceito de Monitoramento e Avaliação Personalizados, apresentado no Parecer CNE/CP nº 50 (2024), encontra forte respaldo em diversas abordagens teóricas. Guskey (2007) fornecem uma base sólida para a aplicação de avaliações personalizadas em contextos educacionais, destacando a importância da flexibilidade na avaliação do progresso dos alunos. Esses autores sugerem que a avaliação deve ser mais do que uma mera mensuração de desempenho, sendo uma ferramenta estratégica para a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Autores como Tomlinson (2001) e Black e Wiliam (1998) reforçam a ideia de que a avaliação formativa deve ser contínua e adaptada, fornecendo *feedback* constante que permita ajustes no ensino. Para alunos com TEA, essa abordagem é fundamental, pois eles podem precisar de estratégias específicas para expressar seu aprendizado.

A obra de Mastropieri e Scruggs (2001) traz uma perspectiva específica sobre a avaliação em educação especial, enfatizando a necessidade de métodos diversificados para medir o progresso de alunos com deficiências, incluindo o TEA.

Em síntese, a personalização da avaliação, como sugerido no Parecer CNE/CP nº 50 (2024), é uma estratégia que se alinha com práticas de ensino adaptativo e formativo, que priorizam o acompanhamento contínuo e o reconhecimento das especificidades de cada aluno, especialmente no caso de alunos com TEA.

4 O PROGRAMA TEACOLHE A PARTIR DA LEI ESTADUAL Nº 15.322 (RIO GRANDE DO SUL, 2019)

O Programa TEAcolhe tem o objetivo de implementar a Lei Estadual nº 15.322 (Brasil, 2019), que instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA no âmbito do Rio Grande do Sul, destinada a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania e ao apoio às suas famílias. Sendo construído pelas equipes técnicas das Secretarias de Saúde, Educação e Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social; a sociedade civil, com a participação de pessoas com autismo e suas famílias; TELESSAÚDE; profissionais e instituições de ensino com pesquisas na área.

A fim de garantir a implementação e a execução da Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), foi publicado o Decreto Estadual nº 56.505, de 19 de maio de 2022, que regulamenta as diretrizes do denominado Programa TEAcolhe, que são a qualificação técnica dos profissionais, a horizontalização do atendimento multiprofissional integrado, além da sensibilização da sociedade quanto à inclusão da pessoa com autismo e sua família, a partir do trabalho em rede, tanto intra quanto intersetorial das áreas prioritárias de assistência social, educação e saúde.

O matriciamento é a metodologia de trabalho, pautado nas práticas baseadas em evidências, preconizando a discussão de caso, por meio de diferentes instrumentos, promovendo o alinhamento entre os serviços envolvidos bem como sua parcela de responsabilidade sobre o caso. O conceito de atendimento integrado trazido por esta política consiste em compreender a pessoa com autismo em sua integralidade, considerando todos os contextos que compõem a sua vida: social, familiar, econômico, sociodemográfico, de saúde, cultural, educacional, religioso, dentre outros. E para isso, é fundamental que se tenha serviços qualificados para o atendimento dessa integralidade.

O Comitê de Gestão da Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA possui representantes das três secretarias envolvidas, instituições de ensino, de prestação de serviços e controle social, pessoas com autismo, famílias e redes de apoio a pessoas com TEA, com o objetivo de gerir essa política.

Grupo Técnico da Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA que compete instituir as normas gerais para o funcionamento e organização dos

Centros de Referência em TEA que deverão ser regidos pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Assistência Social, do Sistema Nacional de Educação e do Sistema Único de Saúde.

Sendo composto por dois representantes ou mais, indicados pelos titulares dos órgãos abaixo relacionados:

- Secretaria da Saúde;
- Secretaria da Educação;
- Secretaria da Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social.
- Estruturado e dividido em:
 - Núcleo de Ensino;
 - Núcleo de Pesquisa;
 - Núcleo de Acompanhamento e Monitoramento.

Os Centros de Referência em TEA do Programa TEAcolhe consistem em pontos de articulação das redes locais/municipais de assistência social, educação e saúde, não tendo a atribuição de substituir o atendimento dos serviços e equipamentos já existentes, mas, sim, fortalecer e qualificar a rede instalada. Estão estruturados para oferecer retaguarda técnico-assistencial e suporte pedagógico às referidas redes, a partir da divisão da saúde, em macrorregiões e regiões de saúde.

A política educacional voltada ao atendimento de pessoas com TEA tem avançado no Brasil, refletindo a inclusão e o acolhimento dessas pessoas nas escolas e centros especializados. Este estudo propõe uma análise das diretrizes para a implementação de Centros de Atendimento para Pessoas com TEA, a partir da experiência do centro de atendimento à pessoa com autismo, o programa TEAcolhe, em Novo Hamburgo - RS. Com base em referenciais teóricos de renomados autores da área da educação e inclusão, como Vygotsky, Paulo Freire e Mel Ainscow discutem-se as práticas pedagógicas e políticas de atendimento especializado que visam uma educação inclusiva de qualidade. O TEA é uma condição de desenvolvimento que envolve diferenças neurológicas e comportamentais que impactam a comunicação e o comportamento social dos indivíduos (Sassaki, 2010). A inclusão de pessoas com TEA no sistema educacional é um tema amplamente debatido e desafiador, exigindo políticas e práticas que

garantam um atendimento adequado. Em Novo Hamburgo, o CRR do programa TEAcolhe se destaca como uma iniciativa estadual pioneira em atendimento especializado, promovendo tanto o acolhimento quanto a autonomia de pessoas com TEA, como em formação sobre o TEA em profissionais da área da educação, assistência e saúde.

A educação inclusiva deve ser entendida como um movimento global que visa a garantir a participação de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas habilidades ou condições (Ainscow, 1997). O conceito de inclusão baseia-se na defesa dos direitos humanos e na construção de um ambiente educacional que acolha e valorize as diferenças. Paulo Freire (1996) reforça essa visão, afirmando que o processo educativo deve respeitar a individualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Vygotsky (1991) contribui ao salientar a importância das interações sociais no desenvolvimento das habilidades, sendo fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. No atendimento de indivíduos com TEA, é necessário compreender a singularidade de cada indivíduo e oferecer suporte personalizado. De acordo com Kanner (1943), o autismo requer uma abordagem individualizada, onde estratégias de ensino e metodologias são adaptadas para atender às necessidades particulares de cada estudante. A formação continuada dos educadores e o suporte terapêutico especializado são fundamentais para a efetiva inclusão de pessoas com TEA.

O TEAcolhe, inaugurado em Novo Hamburgo, representa uma resposta inovadora e humanizada aos desafios da educação inclusiva. O projeto oferece uma abordagem multidisciplinar com apoio de psicólogos, terapeutas ocupacionais e educadores especializados, atendendo pessoas com TEA de diversas faixas etárias. O centro utiliza metodologias inspiradas em programas como o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), que trabalha com estruturas visuais e rotinas para desenvolver as habilidades de cada aluno. Essa abordagem ajuda a reduzir a ansiedade e permite que os alunos compreendam o ambiente escolar de maneira mais eficiente (Schopler; Mesibov; Baker, 1982).

Uma das diretrizes fundamentais do TEAcolhe é a formação continuada dos educadores e cuidadores. Segundo Sasaki (2010), a capacitação é essencial para que os profissionais consigam entender e aplicar técnicas de manejo comportamental que facilitam a aprendizagem e melhoram a comunicação e a

interação social.

As práticas pedagógicas para atendimento ao TEA devem ser personalizadas e baseadas nas habilidades e necessidades específicas de cada indivíduo. Conforme discutido por Schopler, Mesibov e Baker (1982), o uso de rotinas visuais e atividades estruturadas pode facilitar a adaptação dos alunos com TEA ao ambiente escolar.

Investir na formação dos educadores é fundamental para o sucesso de qualquer programa de inclusão, pois são os profissionais da educação que, em contato direto com os alunos, têm o papel de adaptar práticas pedagógicas e criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento de todos. O TEAcolhe demonstra que capacitar esses profissionais para compreender o TEA, suas particularidades e os desafios enfrentados pelos alunos com TEA, é um passo essencial para uma inclusão efetiva. A formação oferecida pelo TEAcolhe não apenas aumenta o conhecimento teórico sobre o TEA, mas também promove o desenvolvimento de habilidades práticas, como o uso de estratégias comportamentais e de comunicação alternativa, que podem ser ajustadas de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Além disso, educadores capacitados tornam-se mais confiantes e preparados para lidar com eventuais dificuldades que surgem no processo de ensino, minimizando o estresse e promovendo uma convivência mais harmoniosa entre os alunos com e sem TEA. Quando os educadores possuem as ferramentas e o conhecimento necessários, a experiência educacional dos alunos com TEA é transformada, pois eles passam a sentirem-se mais compreendidos e incluídos no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e habilidades sociais. Dessa forma, a capacitação dos educadores é um investimento que reflete diretamente na qualidade do ensino e na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e acolhedora.

A criação de uma equipe interdisciplinar é crucial para atender adequadamente às pessoas com TEA. Essa equipe deve incluir psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que, junto aos educadores, trabalharão para promover o desenvolvimento integral dos usuários do programa TEAcolhe.

As diretrizes aqui apresentadas encontram suporte nos principais autores da área da educação inclusiva. Segundo Vygotsky (1991), a construção do conhecimento ocorre em ambientes interativos, e essa perspectiva é central para o

desenvolvimento de estratégias inclusivas que promovam a interação entre pessoas com e sem TEA. Freire (1996) também nos lembra da importância de uma educação que liberte e respeite a autonomia do aluno, sendo essa uma das premissas do TEAcolhe.

As diretrizes aqui apresentadas encontram sólido embasamento nos principais autores da área da educação inclusiva, reforçando a importância de um ambiente de ensino que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Vygotsky (1991), a construção do conhecimento ocorre em ambientes interativos e colaborativos, onde as trocas sociais e culturais desempenham um papel essencial no aprendizado. Essa perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de estratégias inclusivas, pois indica que a interação entre alunos com e sem TEA não apenas beneficia aqueles com dificuldades de socialização, mas também enriquece o processo de aprendizado para todos os envolvidos. A abordagem de Vygotsky sugere que ao proporcionar oportunidades de interação e ao estimular o desenvolvimento mútuo, os centros de atendimento como o TEAcolhe promovem uma inclusão efetiva que vai além das adaptações individuais.

Freire (1996), por sua vez, destaca a importância de uma educação emancipadora, que respeite a autonomia e a individualidade do aluno. Para Freire, o processo educacional deve ser centrado no sujeito, oferecendo-lhe espaço para participar ativamente de sua aprendizagem e ser agente de seu próprio desenvolvimento. No contexto do TEAcolhe, essa premissa é visível na forma como os programas são personalizados para cada aluno, respeitando suas necessidades, habilidades e ritmos próprios. O respeito à autonomia dos alunos, preconizado por Freire, é um dos pilares do TEAcolhe, que valoriza a formação de sujeitos independentes, aptos a participarem ativamente da sociedade. Esse enfoque não apenas contribui para a inclusão escolar, mas também prepara o aluno com TEA para uma inserção social plena e significativa.

A experiência do TEAcolhe, em Novo Hamburgo, destaca-se como um modelo eficaz e replicável para a criação de centros de atendimento especializados, que atendam às necessidades de pessoas com TEA. Ao combinar uma política educacional inclusiva com práticas pedagógicas baseadas nas diretrizes de inclusão e respeito à diversidade, o TEAcolhe demonstra que é possível desenvolver um ambiente que acolha e valorize as singularidades de cada indivíduo. Esse modelo

não apenas fornece o suporte necessário para o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e emocionais dos alunos com TEA, mas também representa um avanço na formação de uma rede de apoio que envolve educadores, famílias e comunidade.

A experiência do TEAcolhe comprova que ao implementar práticas inclusivas, que vão além da adaptação curricular, é possível criar uma educação que respeite o ritmo e as particularidades dos alunos com TEA, promovendo sua autonomia e participação ativa na sociedade. A replicação de centros como o TEAcolhe em outros municípios e estados torna-se um passo importante para ampliar o acesso a um atendimento especializado, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todas as pessoas possam ter a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades. Esse tipo de política educacional tem o poder de transformar vidas e de inspirar outras comunidades a adotarem iniciativas similares, promovendo uma inclusão verdadeira e um avanço significativo na compreensão e aceitação da diversidade humana.

4.1 O Programa TEAcolhe na unidade de Novo Hamburgo - RS

O CRR em TEA utiliza o matriciamento como sua metodologia de trabalho, pautando-se nas práticas baseadas em evidências preconizando a discussão de caso, por meio de diferentes instrumentos, promovendo o alinhamento entre os serviços envolvidos, bem como sua parcela de responsabilidade sobre o caso. O conceito de atendimento integrado por essa política consiste em compreender a pessoa com autismo em sua integralidade, considerando todos os contextos que compõem sua vida social, familiar, econômica, sociodemográfica, de saúde, cultural, educacional, religiosa, dentre outros. Para tanto, é fundamental que se tenham serviços qualificados para o atendimento dessa integralidade. Os profissionais que compõem a equipe disponibilizaram 20 horas semanais de trabalho no CRR em TEA, sendo um turno reservado para participação em reunião de equipe, com funcionamento de 08 horas por dia, durante os cinco dias úteis da semana, garantindo acessibilidade, em todas as formas, conforme as legislações vigentes.

No âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o acesso às ações e aos serviços de saúde devem ser assegurados, de modo a garantir o diagnóstico

precoce, o atendimento multiprofissional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Todo projeto terapêutico para a pessoa com TEA precisa ser construído com a família e a própria pessoa, envolvendo equipe multiprofissional, com proposições que possam melhorar a qualidade de vida da pessoa. O diagnóstico ou a identificação de sinais do Transtorno do Espectro do Autismo precoce, somado à orientação da família, gera ganhos significativos e duradouros para o desenvolvimento da criança, garantindo, assim, uma vida mais autônoma e uma melhor qualidade de vida. Para isto, é fundamental que os serviços de saúde estejam preparados para atender às especificidades das pessoas com autismo. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que as classificações diagnósticas devem estar sempre abertas para serem aperfeiçoadas, pois são mutáveis, e só adquirem sentido se utilizadas no contexto de um processo diagnóstico contínuo e complexo, que coloque sempre em primeiro lugar a pessoa e não o seu transtorno.

A metodologia aplicada em um CRR prevê uma abordagem interdisciplinar e o envolvimento direto de profissionais, cuidadores e familiares, nos processos de cuidado. As estratégias de ações são estabelecidas, a partir das necessidades singulares de cada indivíduo, considerando o impacto da deficiência sobre sua funcionalidade, bem como os fatores clínicos, emocionais, ambientais e sociais envolvidos. Neste sentido, a troca de experiências e de conhecimentos entre os profissionais da equipe é de fundamental importância para a qualificação do cuidado e para a eleição de aspectos prioritários, a serem trabalhados em cada fase do processo de matriciamento. Como em qualquer outro processo de trabalho, há a construção do projeto terapêutico definido para cada caso, sendo periodicamente avaliado e ajustado sempre que se fizer necessário, tanto em termos de objetivos quanto das estratégias a serem utilizadas. Este projeto terapêutico, porém, precisa contemplar as competências e atribuições dos profissionais para os atendimentos multiprofissional e interdisciplinar, com uma equipe de profissionais ampla, como psicólogos, neuropsicólogos, médica neuropediatra, dentre outros profissionais de apoio administrativo.

Como equipe multidisciplinar da CRR, elaboramos o projeto GRUPOTERAPIA TEAjudando, que surgiu para assegurar o acolhimento de pessoas com TEA e seus familiares, visando ao cuidado integral das crianças autistas e seus familiares/cuidadores e a dar um suporte para a evolução da criança, assim como amparo aos seus pais, com orientações, de modo a melhorar a conduta frente às

mais diversas situações relacionadas ao diagnóstico do autismo, e, ainda, priorizando medidas de prevenção baseadas no desenvolvimento de atividades específicas, aplicadas conforme cada necessidade individual do paciente. São várias as tecnologias e atividades que objetivam a promoção da autonomia dos pacientes e o desenvolvimento da autoconfiança necessária para reduzir os impactos característicos do TEA. Neste contexto, auxiliamos o paciente, desde o processo de diagnóstico, com a identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista, até a realização de exames imprescindíveis para esse diagnóstico, como o teste da orelhinha, o potencial evocado auditivo de tronco encefálico (PEATE), também conhecido como BERA, a avaliação auditiva comportamental infantil e a imitanciometria.

O CRR em TEA tem como objetivo atender aos casos severos, graves e refratários da região de saúde respectiva, a partir de protocolo previamente definido, além da população em geral do seu próprio município. O atendimento dos casos severos, graves e refratários dar-se-á mediante o uso de PBE em TEA, nas três áreas prioritárias: saúde, educação e assistência social, sendo os encaminhamentos realizados pela rede de saúde local, que deverá ser corresponsável pelo acompanhamento do usuário e sua família. A PBE é uma abordagem que possibilita a melhoria da qualidade das ofertas no âmbito da saúde, educação e assistência social. Envolve a definição do problema, a busca e análise crítica das evidências disponíveis e sua implementação na prática, além da avaliação dos resultados obtidos. Considera, também, a competência clínica do profissional e as preferências do usuário para a escolha da melhor intervenção. As ações do CRR em TEA poderão ser executadas prioritariamente por serviços públicos ou privados sem fins lucrativos ou privados, com *expertise* no atendimento às pessoas com autismo e suas famílias. O quadro abaixo descreve as principais atividades e serviços oferecidos:

Figura 1 – Principais atividades e serviços do Programa TEAcolhe



Fonte: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Figura 2 – Folder Programa TEAcolhe

PROGRAMA TEAcolhe

Implementação a Lei Estadual nº 15.322/2019, que instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo no Rio Grande do Sul.



GARANTIR ATENDIMENTO

às necessidades das pessoas com autismo

- Desenvolvimento pessoal
- Inclusão social
- Cidadania
- TelessaúdeRS
- Apoio às famílias

PARTICIPAÇÃO:

- Equipes técnicas das Secretarias da Saúde, Educação e Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social
- Sociedade civil, pessoas com autismo e suas famílias
- TelessaúdeRS
- Profissionais e instituições de ensino

Fonte: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

O Programa TEAcolhe, desenvolvido na unidade de Novo Hamburgo - RS, é uma iniciativa voltada para o acolhimento e atendimento especializado de pessoas com TEA, oferecendo suporte em diversas frentes, incluindo saúde, assistência social e educação. Inspirado pela necessidade de um modelo mais inclusivo e abrangente de atendimento, o TEAcolhe é fundamentado no conceito de matriciamento, uma estratégia colaborativa que visa a integrar diversos setores para oferecer um cuidado contínuo e humanizado. O matriciamento, segundo Campos e Domitti (2007), promove a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e

as redes de atendimento, possibilitando uma atuação multiprofissional e uma visão integral das necessidades dos pacientes. O matriciamento, central no Programa TEAcolhe, também se propõe a qualificar profissionais de saúde, assistência social e educação, por meio de formações e treinamentos regulares sobre o TEA. Esse processo é essencial para que os profissionais adquiram uma compreensão mais profunda sobre o transtorno e saibam aplicar intervenções adequadas e individualizadas em suas práticas diárias. Para isso, o programa oferece treinamentos baseados em abordagens teóricas e práticas, que contemplam desde o reconhecimento de sinais e sintomas do TEA até o desenvolvimento de estratégias de manejo comportamental e práticas pedagógicas inclusivas.

A formação oferecida pelo TEAcolhe é fundamentada na ABA, uma metodologia amplamente reconhecida por sua eficácia no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação em pessoas com TEA (Cooper; Heron; Heward, 2007). Ao treinar profissionais em abordagens comportamentais, o TEAcolhe busca assegurar que as práticas utilizadas sejam baseadas em evidências e que os profissionais estejam preparados para lidar com as particularidades de cada indivíduo, respeitando o princípio da educação inclusiva defendido por autores como Vygotsky (1991) e Freire (1996). Essa formação contínua promove uma abordagem mais acolhedora e ajustada às necessidades dos alunos e pacientes com TEA, que podem, assim, desenvolver suas habilidades em um ambiente de apoio e compreensão. Além do matriciamento, o Programa TEAcolhe oferece atendimentos diretos a pessoas com TEA, com um foco particular no desenvolvimento de habilidades adaptativas e sociais. Esses atendimentos são realizados por uma equipe multiprofissional, composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, e educadores especializados, que trabalham de forma integrada para atender as demandas específicas de cada paciente.

Os atendimentos no TEAcolhe são pautados no conceito de "rede de cuidados", que visa a garantir um acompanhamento contínuo e evitar interrupções que possam comprometer o desenvolvimento da pessoa com TEA. Isso é especialmente relevante, pois estudos mostram que a continuidade e a consistência das intervenções são cruciais para que os indivíduos no espectro autista possam progredir em suas habilidades sociais, emocionais e acadêmicas (Pelphrey *et al.*, 2014). O Programa TEAcolhe utiliza ferramentas de avaliação periódicas para acompanhar o progresso dos usuários e ajustar as intervenções conforme

necessário, garantindo que cada atendimento seja dinâmico e adaptado. O TEAcolhe Novo Hamburgo também atua na conscientização da comunidade, oferecendo palestras e eventos informativos que desmistificam o autismo, e promovem a aceitação e inclusão das pessoas com TEA. Essa abordagem é alinhada com o modelo de "inclusão social ativa", que busca educar a sociedade e combater o estigma associado ao autismo, de forma a facilitar a convivência e reduzir as barreiras que essas pessoas encontram no cotidiano.

Para as próximas etapas, o TEAcolhe visa a expandir suas atividades de formação e atendimento, alcançando mais municípios e ampliando a rede de profissionais capacitados, o que permitirá uma maior abrangência e a criação de novas parcerias. Ao investir em formação contínua e promover uma integração robusta entre as áreas de saúde, educação e assistência, o TEAcolhe Novo Hamburgo estabelece-se como um modelo de atendimento e inclusão, que prioriza o respeito e a valorização das singularidades de cada indivíduo com TEA, sendo um exemplo replicável para outras cidades e estados que buscam avançar em políticas de inclusão e apoio especializado. Essas ações reafirmam o compromisso do programa com a inclusão social e o desenvolvimento integral das pessoas com TEA, oferecendo uma abordagem que transforma não só a experiência dos indivíduos atendidos, mas, também, o entendimento da sociedade em relação ao transtorno.

4.2 A Parecer 50 (CNE, 2024)

O CNE - Conselho Nacional da Educação, é um órgão colegiado ligado ao MEC. Apesar de estar associado ao ministério, o CNE é um órgão independente e que tem entre suas missões assegurar a participação da sociedade na consolidação da educação nacional. O CNE auxilia o MEC na formulação de políticas públicas e diretrizes de ensino. Para isso, o Conselho pode emitir pareceres, estudos e pesquisas. Grande parte das decisões tomadas pelo CNE, no entanto, precisam da aprovação do Legislativo ou do próprio MEC para entrar em vigor.

A presente Parecer 50 (CNE, 2024) admite a decisão da garantia de inclusão das pessoas com TEA, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem como grande desafio pela busca das melhores possibilidades de inseri-los na sociedade e no mundo do trabalho. A parecer estabelece que a educação inclusiva exige ações concretas de envolvimento e engajamento de toda a

comunidade escolar, desde gestores, docentes, técnicos, famílias e discentes, com ou sem deficiências.

O CNE visando a cumprir sua missão orientadora e indutora, atendendo a demanda crescente de indagações e angústias geradas por um número cada vez maior de estudantes autistas, matriculados nas escolas públicas e privadas, desenvolve a Parecer 50 (CNE, 2024), a fim de garantir os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista a educação inclusiva.

O objetivo da inclusão escolar é fazer com que a diversidade seja respeitada entre os indivíduos, e que seus direitos sociais fundamentais não sejam violados, pois é no ambiente escolar que aprendemos a lidar com as dificuldades, restrições e diferenças, contribuindo para a formação de crianças e adolescentes que respeitam a singularidade de cada indivíduo. A educação inclusiva tem como princípio que todas as pessoas devem aprender juntas, conviver de forma igualitária, com as condições necessárias à garantia dessa igualdade material (Frazão, 2019). Após a Lei Berenice Piana nº 12.764 (Brasil, 2012), pessoas com o transtorno espectro autista foram consideradas pessoas com deficiências para todos os efeitos legais, e em seu artigo 3º, parágrafo único, assegura que a pessoa com transtorno espectro autista terá direito a um acompanhante especializado, se comprovada sua necessidade (Frazão, 2019).

Nesse sentido, todas as instituições públicas ou privadas têm o dever de matricular e prover meios necessários para que uma pessoa com transtorno espectro autista possa frequentar uma sala de aula de ensino regular e, se necessário, tenha direito ao acompanhamento de um mediador especializado, dentro e fora da sala de aula (Frazão, 2019).

O CNE representa a organização e reorganização do sistema educacional brasileiro, não só assessorando a propositura de leis para o ensino, mas contribuindo de forma significativa a educação inclusiva no Brasil às pessoas com TEA. O CNE é um órgão colegiado vinculado ao MEC e desempenha um papel central na formulação de políticas educacionais no Brasil. Entre suas funções, destaca-se a criação de normas, diretrizes e pareceres que visam a garantir a qualidade da educação em todos os níveis. No que diz respeito à educação inclusiva, o CNE tem sido um ator fundamental na implementação de políticas públicas, que assegurem a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional

regular.

Conforme estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos, e a LDB, Lei nº 9.394/1996, reforça esse princípio ao prever a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A atuação do CNE na educação inclusiva se consolidou, a partir dos anos 2000, quando o conceito de inclusão começou a ganhar mais força no cenário educacional brasileiro, alinhando-se com as diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Em 2001, o CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), que orienta sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Este documento é considerado um marco para a educação inclusiva no Brasil, pois promoveu a integração de alunos com necessidades educacionais especiais na educação regular. O CNE desempenha um papel crucial na promoção e regulamentação da educação inclusiva no Brasil. Sua função normativa abrange a elaboração de diretrizes e resoluções que orientam as práticas educacionais em diversos níveis, assegurando o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovadas pelo CNE, reforçam a obrigatoriedade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. O CNE também aborda a educação inclusiva em documentos relacionados à formação de professores, com o intuito de preparar educadores para trabalhar em ambientes inclusivos.

Autores como Mantoan (2020) aponta que o CNE tem sido um mediador importante na implementação de políticas inclusivas ao trazer orientações normativas que impactam diretamente as escolas públicas e privadas em todo o território nacional.

Segundo Silva e Lima (2021), as resoluções do CNE visam a criar um ambiente educacional que respeite a diversidade e promova a equidade, reconhecendo que a inclusão é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, o CNE tem a responsabilidade de garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades dos alunos com deficiência, contribuindo para a eliminação de barreiras que possam limitar seu

acesso e participação no sistema educacional.

Além das diretrizes gerais, o CNE também é responsável por estabelecer normas específicas para a formação de professores, enfatizando a necessidade de capacitação voltada para a inclusão. De acordo com Oliveira (2020), a formação inicial e continuada dos educadores deve incluir conteúdos que abordem a diversidade no ambiente escolar e as estratégias pedagógicas necessárias para atender às diferentes necessidades dos alunos. Essa perspectiva é corroborada por Mantoan (2015), que argumenta que a formação docente é fundamental para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas e criativas, promovendo um aprendizado significativo para todos os estudantes. O CNE, ao regulamentar a formação de professores, contribui para que a educação inclusiva se torne uma realidade nas escolas brasileiras, preparando os educadores para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência.

Outro aspecto importante do papel do CNE é a sua atuação na elaboração de políticas que favoreçam a articulação entre diferentes setores, como saúde e assistência social, no que diz respeito ao atendimento de estudantes com necessidades especiais. A pesquisa de Glat e Pletsch (2019) destaca que a inclusão eficaz de alunos com deficiência requer a colaboração entre a educação, a saúde e a assistência, permitindo uma abordagem mais holística e integrada. O CNE, ao promover essa articulação, contribui para que as escolas tenham acesso a recursos e apoios necessários, como serviços de saúde e orientação, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Entretanto, a implementação das diretrizes e normativas do CNE enfrenta desafios significativos, que vão desde a resistência cultural à inclusão até a falta de recursos nas escolas. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a falta de infraestrutura adequada e a escassez de materiais didáticos adaptados podem comprometer o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Assim, é imprescindível que o CNE não apenas elabore diretrizes, mas também monitore sua implementação e ofereça suporte contínuo às instituições educacionais. Isso inclui a necessidade de um investimento mais robusto em formação e recursos, de modo a garantir que as práticas inclusivas não sejam apenas um ideal, mas, sim, uma realidade concreta nas escolas brasileiras.

O CNE é um órgão essencial na formulação e regulamentação das diretrizes

que norteiam a educação no Brasil, especialmente no que tange à educação inclusiva. A sua atuação é fundamentada em pareceres e resoluções que visam a garantir o direito à educação de todos, em especial de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência.

O Parecer CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2001), por exemplo, é um marco importante ao estabelecer orientações para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, reconhecendo a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade. Essa abordagem é reforçada pela Parecer CNE/CEB nº 2/2004, que aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizando a importância de garantir um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os alunos possam aprender e se desenvolver de forma equitativa (Brasil, 2004).

Além disso, a Parecer CNE/CP nº 1/2006 destaca a formação de professores como um aspecto crucial para a implementação da educação inclusiva. Este documento enfatiza a necessidade de que os educadores sejam capacitados para lidar com a diversidade no ambiente escolar, possibilitando que possam atender às necessidades específicas de todos os alunos, independentemente de suas condições (Brasil, 2006). A formação continuada dos profissionais da educação é, portanto, uma estratégia central para garantir que as práticas pedagógicas sejam adaptadas e inclusivas, promovendo um aprendizado significativo para todos.

O Parecer CNE/CP nº 7/2018 também traz uma contribuição significativa ao reafirmar o compromisso com a inclusão educacional, sugerindo que a implementação de práticas inclusivas deva ser acompanhada por políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2018). A Parecer CNE/CP nº 2/2021, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforça ainda mais essa perspectiva, estabelecendo que a educação infantil deve ser um espaço de inclusão, onde crianças com e sem deficiência possam conviver e aprender juntas desde os primeiros anos (Brasil, 2021).

Os desafios enfrentados na implementação das diretrizes do CNE são amplamente discutidos na literatura com autores, como Mantoan (2015) e Kassar (2018), abordando as dificuldades práticas que as escolas encontram ao tentar aplicar essas orientações em contextos variados. Além disso, a importância da atuação do CNE é frequentemente ressaltada em estudos que investigam o impacto de suas resoluções nas práticas educativas, como indicado por Dourado (2020) e

Costa (2021), que evidenciam a necessidade de um acompanhamento mais efetivo das políticas educacionais por parte do governo.

O Parecer CNE/CP nº 50/2024 é um marco relevante no campo da educação inclusiva, particularmente ao abordar as necessidades educacionais das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele destaca avanços importantes ao propor a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem desses alunos, buscando consolidar os princípios de inclusão e equidade nas instituições de ensino brasileiras. Entretanto, para que suas diretrizes sejam realmente efetivas, é essencial realizar uma análise crítica sobre sua abrangência, aplicabilidade e impacto prático. O CNE, enquanto órgão normativo e indutor de políticas educacionais, cumpre um papel crucial ao emitir pareceres que buscam alinhar o sistema educacional brasileiro aos direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição e pela legislação internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No caso do parecer nº 50/2024, sua maior contribuição está na regulamentação das práticas inclusivas nas escolas regulares, promovendo um ambiente que respeite a diversidade e atenda às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Todavia, embora suas intenções sejam claras e bem fundamentadas, há desafios significativos que limitam a concretização dessas diretrizes. Entre eles, destacam-se: A lacuna entre teoria e prática: O parecer reconhece a necessidade de ações concretas, como formação continuada de professores, adaptação curricular e utilização de tecnologias assistivas. Contudo, a realidade enfrentada pelas escolas brasileiras frequentemente revela uma discrepância entre as propostas normativas e as condições práticas de implementação. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos didáticos adaptados e a formação insuficiente de educadores continuam sendo barreiras recorrentes que dificultam a inclusão efetiva. A dependência de outras instâncias de poder: Embora o CNE tenha autonomia normativa, grande parte de suas resoluções exige aprovação e suporte financeiro por parte do Legislativo ou do MEC para ser implementada. Essa dependência burocrática frequentemente atrasa ou fragiliza a execução das diretrizes, deixando brechas para que as políticas inclusivas se tornem apenas ideais, sem reflexos concretos no dia a dia das escolas. A formação docente e sua aplicabilidade: O parecer enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores como chave para a inclusão. No entanto, ainda há uma formação insuficiente para que os

educadores estejam aptos a lidar com as especificidades do TEA, especialmente em contextos que exigem intervenções personalizadas. Segundo Mantoan (2015) e Kassar (2018), a formação docente no Brasil ainda carece de uma abordagem prática que capacite os professores a utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, algo essencial para alunos com necessidades específicas. A falta de mecanismos de monitoramento: Outro ponto crítico é a ausência de mecanismos efetivos de monitoramento e avaliação das práticas inclusivas propostas pelo parecer. Sem um sistema robusto que acompanhe a implementação das diretrizes, há pouca garantia de que elas serão aplicadas de forma uniforme e consistente em diferentes contextos educacionais. A sobrecarga dos educadores: A exigência de inclusão traz desafios adicionais para os professores, que, em muitos casos, não possuem suporte adequado para atender às demandas pedagógicas de alunos com TEA, enquanto lidam com turmas numerosas e recursos limitados. Isso pode gerar resistências e comprometer a qualidade do ensino inclusivo. A integração entre os setores de educação, saúde e assistência social: Embora o parecer mencione a importância de ações intersetoriais, a integração entre educação, saúde e assistência social ainda é incipiente. Essa articulação é essencial para atender às demandas dos alunos com TEA de forma abrangente, especialmente no que se refere à presença de mediadores especializados e ao suporte terapêutico complementar.

A parecer nº 50/2024 é um passo importante para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, pois reforça direitos fundamentais e estabelece diretrizes que buscam promover a equidade no ambiente escolar. Contudo, sua implementação enfrenta desafios estruturais, financeiros e culturais que precisam ser superados para que os objetivos traçados pelo CNE se transformem em práticas concretas. Para que as propostas do parecer se tornem realidade, é imprescindível:

- **Ampliar os investimentos em infraestrutura e formação docente:** Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, é essencial priorizar investimentos na melhoria da infraestrutura escolar. Isso inclui a construção de espaços acessíveis, equipados com recursos tecnológicos e materiais pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos. Paralelamente, a formação contínua dos docentes deve ser valorizada, proporcionando capacitações que ampliem o repertório de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. Essa formação pode incluir workshops,

cursos e mentorias, abordando temas como educação especial, estratégias para trabalhar com alunos com deficiência e gestão de salas de aula heterogêneas.

Satyro e Soares (2007) analisam os dados dos censos escolares entre 1997 e 2005 e evidenciam que muitas escolas brasileiras de ensino fundamental apresentam sérias deficiências em sua infraestrutura, como prédios mal conservados, ausência de bibliotecas, laboratórios, espaços esportivos e materiais pedagógicos adequados. Essas limitações estruturais comprometem diretamente a qualidade da educação oferecida, pois dificultam tanto o desenvolvimento das atividades pedagógicas quanto a permanência e o desempenho dos estudantes. Kimura (2008) complementa esse entendimento ao destacar que fatores como salas superlotadas, número elevado de alunos por turma e a escassez de recursos didáticos interferem diretamente no rendimento escolar. Essas condições não apenas afetam a aprendizagem dos alunos, como também impõem desafios adicionais ao trabalho docente, que passa a ser realizado em contextos de constante sobrecarga e improvisação. Assim, os autores reforçam a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura escolar, uma vez que o ambiente físico influencia significativamente a construção do conhecimento, o engajamento dos alunos e a efetividade das práticas pedagógicas.

- **Criar mecanismos de monitoramento e avaliação eficazes:** A implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação é crucial para mensurar o impacto das políticas educacionais e identificar áreas que necessitam de ajustes. Sistemas integrados devem ser criados para acompanhar o progresso acadêmico e social dos alunos, além de avaliar o desempenho das escolas e dos professores. Esses mecanismos podem incluir indicadores claros, auditorias periódicas e relatórios que forneçam dados concretos para orientar tomadas de decisão. A análise constante desses dados permite intervenções oportunas, promovendo uma evolução contínua do ensino.

Segundo Afonso (2009), o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais devem ser concebidos como processos sistemáticos e contínuos, voltados à produção de informações relevantes para a tomada de decisões estratégicas. O autor enfatiza que tais mecanismos não devem se restringir à

mensuração de resultados quantitativos, mas devem incorporar dimensões qualitativas que permitam compreender a efetividade das ações implementadas. Para isso, é necessário o desenvolvimento de indicadores claros, instrumentos metodológicos consistentes e sistemas integrados de coleta e análise de dados. A avaliação, quando bem estruturada, atua como ferramenta de retroalimentação do processo educativo, promovendo ajustes e aperfeiçoamentos com base em evidências concretas.

- **Fortalecer a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social:** Uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma abordagem intersetorial, unindo esforços das áreas de saúde, educação e assistência social. Essa articulação possibilita a criação de uma rede de apoio integral para os estudantes e suas famílias. Por exemplo, profissionais de saúde podem contribuir com diagnósticos e tratamentos que favoreçam o aprendizado, enquanto o setor de assistência social pode identificar e atender às necessidades socioeconômicas das famílias. Trabalhar de forma colaborativa permite que as escolas lidem com a complexidade dos desafios enfrentados pelos alunos, garantindo um suporte mais abrangente.

Segundo **Cury (2002)**, a efetividade da educação como direito social está diretamente relacionada à capacidade do Estado de articular políticas públicas de forma intersetorial. O autor defende que, para atender às demandas complexas dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, é necessário integrar ações das áreas de educação, saúde e assistência social, superando lógicas fragmentadas de atendimento. Essa articulação possibilita a formação de redes de proteção social que atuam de maneira preventiva e resolutiva, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. A atuação intersetorial promove a construção de políticas públicas centradas na garantia de direitos, no reconhecimento das desigualdades e na corresponsabilidade entre os setores, fortalecendo a escola como espaço de acolhimento, cuidado e transformação social.

- **Garantir suporte contínuo às escolas e aos profissionais da educação:** As escolas precisam de suporte constante para implementar práticas inclusivas com eficiência. Esse suporte pode incluir o fornecimento de materiais pedagógicos adequados, a presença de profissionais especializados (como mediadores ou psicopedagogos) e o fortalecimento de equipes

gestoras. Para os educadores, é importante contar com canais de comunicação e suporte técnico que ofereçam orientações práticas diante dos desafios diários. Além disso, a criação de grupos de apoio e redes de troca de experiências entre profissionais da educação pode ser uma forma de promover inovação e fortalecer o compromisso com a inclusão.

De acordo com Mantoan (2006), a consolidação de uma educação inclusiva requer que as escolas estejam permanentemente amparadas por suportes institucionais, técnicos e humanos que favoreçam a superação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem. A autora argumenta que práticas inclusivas só se tornam viáveis quando há investimento em infraestrutura pedagógica, formação continuada dos profissionais e presença de serviços especializados que atuem de maneira colaborativa com a equipe escolar. Mantoan também destaca a importância de redes de apoio e espaços de escuta entre professores, os quais permitem a construção de soluções contextualizadas, sustentando a inovação pedagógica e a corresponsabilidade na promoção do direito à educação para todos.

- **Envolver a comunidade escolar e as famílias em um diálogo constante, promovendo uma cultura de inclusão:** A inclusão é mais eficaz quando toda a comunidade escolar está engajada. Promover espaços de diálogo entre professores, alunos, famílias e gestores é essencial para construir uma visão coletiva sobre os valores da inclusão. Reuniões, palestras e eventos que incentivem a participação ativa das famílias ajudam a criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Por outro lado, envolver os alunos na disseminação dessa cultura, por meio de projetos e campanhas, fortalece a empatia e a convivência. Esse trabalho conjunto transforma a escola em um espaço de pertencimento para todos.

Segundo Oliveira (2011), a construção de uma escola inclusiva depende da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, especialmente das famílias. A autora defende que o diálogo constante entre gestores, professores, estudantes e responsáveis é um elemento estruturante da gestão democrática e da pedagogia inclusiva, pois fortalece o sentimento de pertencimento, legitima as diferenças e amplia a corresponsabilidade no processo educativo. Para Oliveira, a promoção de encontros, fóruns e espaços colaborativos contribui não apenas para o compartilhamento de saberes e experiências, mas também para a formação de uma consciência coletiva voltada à valorização da diversidade. Essa mobilização social é

fundamental para transformar a escola em um ambiente seguro, participativo e respeitoso, onde todos se sintam acolhidos e reconhecidos.

A inclusão efetiva exige, além de normativas, o compromisso político e social para transformar a legislação em práticas que promovam uma educação verdadeiramente acessível para todos.

4.3 Desafios na Implementação das Normas do CNE

A implementação das normas do CNE para a promoção da educação inclusiva no Brasil enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente sua efetividade. Um dos principais obstáculos é a resistência cultural dentro das instituições de ensino, onde práticas tradicionais muitas vezes perpetuam a exclusão. De acordo com Lima e Oliveira (2021), a cultura escolar ainda é majoritariamente voltada para a homogeneização, dificultando a aceitação de práticas inclusivas que valorizem a diversidade e atendam às necessidades específicas de alunos com deficiência. Essa resistência pode ser atribuída à falta de conscientização e formação adequada dos educadores, que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Pereira, 2019).

Além disso, a falta de recursos financeiros e materiais nas escolas é um desafio significativo. As normas do CNE estabelecem diretrizes que demandam investimentos em infraestrutura e formação de professores, mas muitas escolas, especialmente as localizadas em áreas mais vulneráveis, não dispõem de condições adequadas para implementar essas diretrizes (Oliveira; Lima, 2020). Segundo o estudo de Souza e Santos (2022), as desigualdades regionais no Brasil contribuem para que instituições em contextos mais favorecidos consigam implementar as diretrizes do CNE de maneira mais eficaz do que aquelas que enfrentam dificuldades econômicas. Essa disparidade gera um ciclo de exclusão, onde apenas algumas escolas conseguem atender às exigências de inclusão, perpetuando a desigualdade educacional.

Outro desafio importante está relacionado à formação continuada dos profissionais da educação. Embora as diretrizes do CNE prevejam a necessidade de capacitação, muitos educadores não têm acesso a programas de formação que os preparem adequadamente para a inclusão (Barbosa; Almeida, 2021). A pesquisa de Rocha e Pires (2024) aponta que a formação inicial, muitas vezes, não aborda de

forma abrangente as questões relacionadas à inclusão, e os programas de formação continuada são escassos e, muitas vezes, desconectados da realidade escolar. Isso resulta em profissionais inseguros e despreparados para implementar práticas inclusivas, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Ademais, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e entre as políticas públicas também dificulta a implementação das normas do CNE. Segundo Ferreira e Lima (2020), a coordenação entre as esferas municipal, estadual e federal é fundamental para garantir que as diretrizes sejam seguidas e adaptadas às realidades locais. No entanto, a fragmentação das políticas educacionais e a falta de um plano integrado para a inclusão resultam em uma aplicação inconsistente das normas (Silva; Santos, 2021). Essa situação demanda um esforço colaborativo entre os diversos atores envolvidos na educação, incluindo gestores, educadores, famílias e a sociedade civil, para promover uma inclusão efetiva.

4.4 Perspectivas Futuras para o CNE e a Educação Inclusiva

As perspectivas futuras para o CNE em relação à educação inclusiva são promissoras, mas também exigem um compromisso renovado e estratégico por parte de todos os atores envolvidos no sistema educacional. A implementação das diretrizes de inclusão deve se alinhar com a crescente conscientização sobre a importância da diversidade e da equidade na educação. Segundo Lopez e Silva (2021), o CNE tem o potencial de liderar essa transformação, promovendo políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. A nova realidade educacional imposta pela pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de adaptações e de uma pedagogia mais flexível, que possa atender às demandas de cada estudante (Oliveira; Santos, 2022).

Além disso, a formação contínua dos educadores é fundamental para a efetividade da educação inclusiva. Estudos mostram que para que os profissionais da educação se sintam capacitados a implementar práticas inclusivas, é imprescindível que o CNE fortaleça programas de formação e desenvolvimento profissional que incluam conteúdos sobre inclusão e diversidade (Pereira, 2024; Lima, 2021). Isso não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também promove uma cultura escolar que valorize a inclusão como um valor central. A pesquisa de

Andrade e Freitas (2022) destaca que a formação deve ser pautada por práticas reflexivas e colaborativas, nas quais educadores possam compartilhar experiências e aprender uns com os outros, criando um ambiente de apoio mútuo.

Outro aspecto importante para o futuro do CNE e da educação inclusiva é a necessidade de um monitoramento e avaliação sistemáticos das políticas e práticas adotadas nas escolas. Segundo Castro e Martins (2024), o CNE deve estabelecer indicadores claros para medir a efetividade das iniciativas de inclusão, permitindo ajustes e melhorias contínuas. A coleta de dados sobre a participação e o desempenho dos alunos com deficiência é essencial para compreender os impactos das políticas educacionais e para promover práticas baseadas em evidências (Souza; Almeida, 2021). Além disso, é fundamental que o CNE promova a participação ativa de estudantes, famílias e comunidades no processo de tomada de decisão, garantindo que as vozes daqueles que vivem a realidade da inclusão sejam ouvidas e valorizadas (Ribeiro, 2022).

Por fim, as perspectivas futuras para o CNE também devem considerar as inovações tecnológicas como aliadas na promoção da inclusão. O uso de ferramentas digitais pode facilitar a personalização do ensino e proporcionar recursos adaptados às necessidades de cada estudante (Faria; Lima, 2022). No entanto, é crucial que o CNE oriente as escolas sobre como utilizar essas tecnologias de maneira inclusiva, evitando a criação de novas barreiras. A integração de tecnologia na educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma solução técnica, mas como uma oportunidade de transformar a maneira como todos os alunos aprendem e interagem (Moura, 2024). Amaral (2020) sugere que o futuro da educação inclusiva no Brasil depende de um maior engajamento das políticas educacionais, em nível local, e do fortalecimento da cooperação entre os diferentes níveis de governo.

4.5 O Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Função Normativa

O Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenha um papel crucial na definição das diretrizes que orientam o sistema educacional brasileiro, sendo responsável por assegurar que a educação seja um direito universal e inalienável. Sua função normativa é fundamental para estabelecer padrões que garantam a inclusão, a equidade e a qualidade no ensino. Conforme destacado por Bittar (2020),

o CNE atua como um órgão consultivo e deliberativo, sendo incumbido de elaborar pareceres, resoluções e diretrizes que orientam não apenas a Educação Básica, mas também a educação superior e a formação de professores. Assim, o CNE se posiciona como um agente essencial na promoção de políticas que buscam atender às diversidades existentes no ambiente educacional, refletindo as demandas sociais contemporâneas.

A função normativa do CNE se materializa na criação de documentos que orientam práticas pedagógicas e administrativas nas instituições de ensino. Os pareceres e resoluções emitidos pelo CNE são ferramentas fundamentais para a implementação de políticas inclusivas, que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, como deficiência, raça, gênero ou origem socioeconômica (Santos; Costa, 2021). Por exemplo, a Parecer CNE/CP nº 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que orientam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, enfatizando a necessidade de adaptações curriculares e formação de profissionais capacitados (Brasil, 2001).

Além disso, a atuação do CNE deve ser constantemente revista e adaptada às novas realidades educacionais. Com as mudanças nas demandas sociais, o CNE tem a responsabilidade de refletir sobre as diretrizes já estabelecidas e promover inovações que assegurem uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Pereira, 2022). Isso inclui a necessidade de um diálogo permanente com a sociedade civil e com os educadores, permitindo que as políticas formuladas estejam em consonância com as realidades vividas nas escolas (Melo, 2024). A participação social na formulação das políticas educacionais é uma demanda crescente e reconhecida como uma estratégia eficaz para garantir que as diretrizes do CNE atendam às necessidades reais da população escolar.

Diante das novas tecnologias e metodologias pedagógicas, o CNE deve também considerar a inclusão digital como parte de sua função normativa. A integração de recursos tecnológicos na educação se tornou imprescindível, especialmente após os desafios impostos pela pandemia de COVID-19. É necessário que o CNE estabeleça orientações claras sobre como as instituições de ensino podem utilizar a tecnologia para promover a inclusão e a equidade, evitando que o acesso à educação se torne ainda mais desigual (Ribeiro, 2024). Dessa forma, o CNE não apenas regulamenta, mas também inspira práticas educacionais que

respeitem a diversidade e promovam a justiça social.

4.6 Diretrizes e Resoluções do CNE para a Educação Inclusiva

As diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) são instrumentos fundamentais para a promoção da educação inclusiva no Brasil, buscando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2001, por exemplo, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orientando as escolas sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares (Brasil, 2001). Este documento reafirma a importância de um currículo que respeite a diversidade e promova adaptações necessárias, reconhecendo que a educação deve ser acessível e equitativa, conforme destacado por Mantoan (2006). A autora ressalta que a inclusão não se limita apenas ao acesso físico às escolas, mas envolve também a participação plena dos estudantes em todas as atividades educacionais, o que exige um comprometimento das instituições em criar um ambiente que valorize a diversidade.

Outra diretriz importante é a Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2004, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta parecer enfatiza a necessidade de preparar os educadores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo a formação de profissionais capacitados a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2004). A formação inicial e continuada de professores é, portanto, um pilar fundamental para garantir que as diretrizes do CNE sejam efetivamente implementadas nas escolas. Segundo Gatti e Dourado (2020), a formação de professores deve incluir conteúdos relacionados à educação inclusiva, abordando não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões relacionadas à legislação, à ética e ao respeito às diferenças.

Além disso, as diretrizes do CNE também refletem um movimento global em direção à educação inclusiva, alinhando-se com as recomendações da UNESCO e outros organismos internacionais. A Declaração de Salamanca (1994) e a Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável enfatizam a importância da inclusão educacional como um direito fundamental, e as resoluções do CNE buscam

operacionalizar esses princípios no contexto brasileiro (UNESCO, 1994; ONU, 2015). A integração dessas diretrizes na prática escolar é um desafio, pois exige um comprometimento conjunto de gestores, educadores e comunidade escolar. De acordo com Mazzotta (2021), a efetivação das políticas de inclusão requer um planejamento que considere as especificidades locais, promovendo parcerias com diferentes setores da sociedade.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica, abrangendo cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. A resolução introduz importantes mudanças na estrutura e nos requisitos dos cursos de formação docente. Entre os principais aspectos, destaca-se a exigência de que pelo menos 50% da carga horária dos cursos de licenciatura seja presencial. Essa mudança visa proporcionar uma formação mais prática, garantindo que os futuros professores tenham uma vivência direta nas escolas. A estrutura curricular dos cursos também foi reformulada em quatro núcleos: Estudos Integradores, Aprofundamento, Práticas Pedagógicas e Estudos Complementares. Além disso, a resolução proíbe a segunda licenciatura em pedagogia, impondo uma nova graduação para profissionais que já possuam uma licenciatura. Também há um aumento significativo na carga horária exigida para os cursos de segunda licenciatura, variando entre 1.000 e 3.200 horas, conforme a formação prévia do aluno. Essas mudanças visam garantir a qualidade da formação dos profissionais do magistério e a sua capacidade de enfrentar os desafios educacionais no Brasil, com ênfase na equidade e na valorização da prática docente. A implementação dessas diretrizes será feita dentro de um prazo de dois anos, período durante o qual os cursos existentes ainda poderão seguir as regras anteriores.

Contudo, a implementação das diretrizes do CNE enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, a resistência de alguns educadores e a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de governo. Um estudo de Santos e Costa (2022) destaca que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda há um longo caminho a percorrer para que as diretrizes sejam plenamente compreendidas e aplicadas nas práticas educativas. É essencial que haja um monitoramento constante das ações implementadas e uma avaliação crítica das políticas de inclusão, garantindo que as resoluções do CNE sejam efetivas e

promovam a inclusão real dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas.

4.7 Apoio a Escolas e Profissionais para Inclusão

O apoio a escolas e profissionais para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais é essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa. As políticas públicas brasileiras, especialmente as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatizam a importância de um suporte sistemático e contínuo, para que as instituições de ensino possam atender adequadamente a diversidade presente em suas salas de aula. Segundo a Parecer CNE/CP nº 2 (Brasil, 2001), é fundamental que as escolas desenvolvam um trabalho colaborativo entre educadores, famílias e especialistas, promovendo um ambiente inclusivo que respeite e valorize as singularidades de cada aluno. Essa abordagem colaborativa é corroborada por Mantoan (2006), que defende a formação de equipes multidisciplinares nas escolas para apoiar tanto os alunos quanto os professores.

A capacitação dos profissionais da educação é um elemento crucial nesse processo de inclusão. A formação inicial e continuada deve incluir conteúdos relacionados à educação inclusiva, abordando metodologias diversificadas e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos (Gatti; Dourado, 2020). A importância da formação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula é reforçada por autores como Saviani (2018), que argumentam que o docente deve estar preparado para enfrentar os desafios que surgem na prática educativa. Além disso, a formação contínua é necessária para que os profissionais se atualizem sobre novas práticas e legislações relacionadas à inclusão.

Os programas de apoio às escolas, como os Centros de Atendimento Especializado (CAEs) e as Salas de Recursos Multifuncionais, também desempenham um papel fundamental na inclusão escolar. Esses espaços são projetados para oferecer suporte técnico e pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas. De acordo com a LDB, as escolas devem garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a serviços de apoio que promovam sua aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 1996). A pesquisa de Santos, Gonçalves e Martins (2020) demonstra que a implementação efetiva desses

serviços nas escolas é capaz de melhorar significativamente o desempenho acadêmico e social dos alunos com deficiência.

No entanto, a efetivação do apoio às escolas e profissionais enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros, a resistência à mudança de paradigmas educacionais e a necessidade de um comprometimento por parte da gestão escolar. Segundo Lima e Oliveira (2021), a falta de articulação entre as esferas governamentais também limita a implementação de políticas de inclusão, criando um cenário onde as escolas ficam sobrecarregadas e sem as ferramentas necessárias para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. É imprescindível que haja um esforço conjunto entre a União, Estados e Municípios, para que o apoio oferecido às escolas e profissionais de educação seja efetivo e sustentável.

4.8 Desafios na Implementação da Educação Inclusiva

A implementação da educação inclusiva no Brasil enfrenta uma série de desafios, que dificultam a efetividade das políticas públicas e a promoção de um ambiente escolar realmente acessível para todos os estudantes. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos profissionais da educação que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Segundo Lima (2021), a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e Licenciaturas ainda não aborda de forma satisfatória as metodologias e estratégias necessárias para atender às necessidades de alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem. Além disso, a formação continuada é frequentemente limitada, resultando em um déficit de conhecimentos e habilidades que são cruciais para a prática pedagógica inclusiva (Gatti; Dourado, 2020).

Outro desafio significativo está relacionado à infraestrutura das escolas. Muitas instituições ainda carecem de recursos adequados, como acessibilidade física, materiais pedagógicos adaptados e tecnologia assistiva. Segundo a pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2022), a falta de adequação dos espaços escolares compromete a participação plena dos alunos com deficiência, evidenciando que a inclusão vai além da simples presença física do estudante na sala de aula. Além disso, a escassez de recursos financeiros destinados à educação inclusiva limita a capacidade das escolas em desenvolver programas e práticas que promovam a

inclusão efetiva (Cunha; Ribeiro, 2021).

A resistência cultural e a falta de sensibilização da comunidade escolar também são fatores que dificultam a implementação da educação inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência muitas vezes é vista como um desafio, e não como uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos os estudantes. Mantoan (2006) destaca que é fundamental promover uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como um valor a ser celebrado, e não como um obstáculo. Para isso, campanhas de conscientização e capacitação de toda a comunidade escolar, incluindo pais e alunos, são essenciais para fomentar um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, as políticas públicas, que regulamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146) (Brasil, 2015) e as diretrizes do CNE, muitas vezes, carecem de articulação e continuidade nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Segundo Silva (2022), essa fragmentação nas políticas educacionais resulta em lacunas na implementação das ações necessárias para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Para que as diretrizes sejam efetivas, é preciso que haja uma mobilização conjunta entre os diferentes níveis de governo, além do envolvimento da sociedade civil na construção e monitoramento dessas políticas.

Por fim, o desafio da avaliação do progresso da educação inclusiva é igualmente crucial. A falta de indicadores claros e de um sistema de monitoramento que acompanhe a implementação das políticas pode levar à invisibilidade das dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência e suas famílias (Franco

, 2024). Nesse sentido, é fundamental estabelecer mecanismos de avaliação que não apenas verifiquem a presença dos alunos nas escolas, mas que também analisem a qualidade da educação recebida e a sua efetividade na promoção de aprendizagens significativas.

4.9 Impacto das Diretrizes do CNE na Educação Inclusiva

As diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no Brasil, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a organização escolar. Desde a aprovação da Parecer CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), que define as Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o CNE tem buscado assegurar o direito à educação para todos, enfatizando a necessidade de uma abordagem inclusiva que respeite a diversidade e as especificidades de cada estudante. Essa resolução, juntamente com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146) (Brasil, 2015), estabelece um marco regulatório que orienta as instituições de ensino a adotarem práticas que garantam a participação plena e efetiva de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais especiais (Mantoan, 2006).

Um impacto significativo das diretrizes do CNE é a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. De acordo com Gatti e Dourado (2020), as orientações do CNE têm impulsionado a inclusão de conteúdos relacionados à educação inclusiva nos cursos de formação de professores, contribuindo para que esses profissionais desenvolvam competências necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa formação é essencial, pois a falta de capacitação adequada pode ser um dos principais obstáculos à implementação efetiva das práticas inclusivas (Lima, 2021). Além disso, o CNE também orienta a criação de programas de formação continuada que visam a aprimorar as habilidades dos educadores em relação às metodologias e abordagens que favorecem a inclusão.

Outro aspecto relevante é a promoção de adaptações curriculares e pedagógicas, previstas nas diretrizes do CNE. Segundo Oliveira e Silva (2022), a flexibilização curricular e a utilização de metodologias diferenciadas são estratégias essenciais para atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo que todos tenham acesso ao currículo de forma equitativa. Essas diretrizes incentivam as escolas a desenvolverem projetos pedagógicos que considerem as especificidades dos estudantes, permitindo uma experiência de aprendizagem mais significativa e contextualizada (Franco, 2024). A aplicação dessas diretrizes também exige um trabalho colaborativo entre os educadores, especialistas e famílias, a fim de construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão.

Além disso, o impacto das diretrizes do CNE na educação inclusiva se reflete na criação de políticas públicas que garantam o suporte necessário para a implementação das práticas inclusivas nas escolas. Silva (2022) destaca que a articulação entre as diretrizes do CNE e as políticas educacionais em nível Federal, Estadual e Municipal é crucial para assegurar que as escolas recebam os recursos

financeiros e materiais necessários para promover a inclusão. Essa colaboração entre diferentes esferas governamentais é vital para garantir que a inclusão seja uma realidade e não apenas uma diretriz teórica.

Por último, a avaliação e o monitoramento da implementação das diretrizes do CNE também são elementos essenciais para garantir seu impacto na educação inclusiva. A falta de indicadores claros e mecanismos de avaliação pode comprometer a eficácia das políticas de inclusão, resultando em práticas que não atendem às necessidades dos alunos (Cunha; Ribeiro, 2021). Assim, é fundamental estabelecer um sistema de acompanhamento que permita identificar os avanços e os desafios na implementação das diretrizes, garantindo que a educação inclusiva seja um processo contínuo de melhoria e transformação nas escolas brasileiras.

4.10 Aproximações e distanciamentos entre o TEAcolhe e a Parecer 50 (CNE, 2024) - Reflexões preliminares

O programa TEAcolhe é uma política de atendimento integrado a pessoas com TEA, lançada em abril de 2021. O objetivo é oferecer apoio institucional e vínculo interpessoal às famílias de pessoas com TEA, a partir de espaços de atendimento integrados. Assim, uma pessoa no espectro autista terá a possibilidade de um atendimento qualificado em todo o estado, independentemente de onde estiver. A estrutura padronizada de atendimento objetivada pelo TEAcolhe será possível através dos 30 Centros Regionais de Referência em CRR e sete Centros Microrregionais de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo (CMR), formados tanto por parceiro públicos municipais quanto por entidades privadas. As ações possuem como base princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, do Sistema Único de Assistência Social e do Sistema Nacional de Educação. O programa TEAcolhe foi implementado pelo Decreto Estadual nº 55.824, de 05 de abril de 2021, cujo objetivo é regulamentar as diretrizes para a implementação e a execução da Lei Estadual nº 15.322 (Rio Grande do Sul, 2019), que instituiu a Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista – TEA.

Além do objetivo de promover um atendimento acolhedor e humanizado às pessoas diagnosticadas com Transtornos do Espectro Autista (TEA), e suas famílias, o TEAcolhe promove a cidadania e sensibiliza a sociedade para a importância da

inclusão e conhecimento sobre o autismo. Para isso, o programa visa a qualificar os profissionais das diversas instituições e serviços que o integram quanto ao atendimento a pessoas autistas.

O Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024), ao tratar das orientações para a educação de alunos com TEA, reafirma o compromisso da educação brasileira com a inclusão e com a promoção da diversidade no ambiente escolar. O documento destaca a importância de práticas pedagógicas que garantam a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e necessidades. Nesse sentido, o parecer é um marco que direciona as instituições de ensino a adotarem uma abordagem mais sensível e personalizada, proporcionando aos alunos com TEA condições adequadas para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A educação inclusiva não é apenas uma questão de adaptação de conteúdo, mas envolve uma mudança de paradigma, no qual o respeito às diferenças individuais se torna o ponto de partida para a construção de ambientes educacionais mais justos. O Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) reforça que para alcançar a inclusão plena é preciso trabalhar de forma conjunta em várias frentes: desde a criação de currículos adaptativos, passando pela formação continuada de professores, até a implementação de tecnologias assistivas. Cada um desses aspectos contribui para a construção de uma educação que, de fato, reconhece a diversidade como um valor e proporciona aos alunos com TEA as condições necessárias para um desenvolvimento pleno e significativo. A bibliografia mencionada no Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024), como as obras de Goleman (1995) sobre inteligência emocional, Laloux (2017) sobre ambientes organizacionais adaptativos e Fletcher (2012) sobre a prática relacional da liderança, fornece um robusto suporte teórico para as orientações propostas. Esses autores e suas respectivas teorias destacam a importância de desenvolver habilidades emocionais, criar ambientes de aprendizagem colaborativos e adotar práticas pedagógicas flexíveis e adaptativas, todas essenciais para o processo de inclusão.

- Goleman (1995), ao explorar a inteligência emocional, sublinha a necessidade de os educadores se capacitarem para reconhecer e lidar com as emoções dos alunos, promovendo, assim, um ambiente educacional mais sensível às suas necessidades. Este conceito se alinha diretamente com a formação de

professores para o atendimento a alunos com TEA, que frequentemente demandam uma abordagem mais empática e ajustada.

- Laloux (2017), em sua análise sobre organizações adaptativas, sugere que ambientes organizacionais, sejam eles educacionais ou corporativos, devem ser moldados para serem flexíveis e responsivos às necessidades dos indivíduos. Essa perspectiva é crucial quando se fala sobre a necessidade de currículos adaptáveis e de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as diferentes formas de aprendizagem dos alunos com TEA.
- Fletcher (2012), ao discutir a liderança relacional, reforça que os líderes devem cultivar relações significativas com seus liderados, em um ambiente de confiança e respeito mútuo. No contexto educacional, isso pode ser traduzido pela necessidade de os professores se relacionarem de forma empática e personalizada com os alunos com TEA, criando um ambiente seguro e acolhedor, onde esses alunos possam se desenvolver sem medo de julgamento ou discriminação.

O parecer também aponta para a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que vão além da adaptação curricular e envolvem a criação de ambientes estruturados, seguros e previsíveis, que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA. Isso inclui a utilização de tecnologias assistivas, a formação contínua dos professores e a participação ativa das famílias e da comunidade escolar. Essas práticas, como discutido nas bibliografias de Tomlinson (2001) e Guskey (2007), são fundamentais para garantir que os alunos com TEA não sejam apenas inseridos no sistema educacional, mas que possam, efetivamente, aproveitar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. A educação para alunos com TEA deve ser entendida como um processo contínuo, que demanda constante avaliação e ajustes nas estratégias pedagógicas adotadas. As abordagens de avaliação personalizada e de monitoramento contínuo do progresso dos alunos discutidas por autores, como Black e Wiliam (1998) e Shavelson e Towne (2002), são essenciais para garantir que a inclusão de alunos com TEA se traduza em resultados significativos, que não se limitem apenas à participação escolar, mas que envolvam também o desenvolvimento integral desses alunos.

Portanto, o Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) não apenas fortalece as diretrizes para a inclusão escolar, mas também promove um olhar mais abrangente

sobre a educação como um todo, na qual a diversidade é vista como um valor que enriquece o ambiente educacional. A inclusão de alunos com TEA não é uma tarefa isolada de uma única política ou prática pedagógica, mas, sim, o resultado de um esforço conjunto e contínuo entre educadores, familiares, gestores e toda a comunidade escolar. A implementação das recomendações do parecer, sustentadas pela bibliografia de autores como Goleman, Fletcher e Laloux, pode contribuir significativamente para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e inclusivo. A chave para o sucesso dessa transformação está no compromisso coletivo, na adaptação contínua das práticas educacionais e no reconhecimento da diversidade como um fator essencial para o desenvolvimento de todos os alunos.

O programa TEAcolhe, implementado pelo Decreto Estadual nº 55.824, de 05 de abril de 2021, é uma iniciativa inovadora voltada para o atendimento integrado de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal é oferecer apoio institucional e estabelecer vínculos interpessoais com as famílias, por meio de uma rede estruturada de Centros Regionais e Microrregionais de Referência. Já o Parecer CNE/CP nº 50 (CNE, 2024) reafirma o compromisso da educação brasileira com a inclusão, promovendo práticas pedagógicas que garantam participação efetiva dos alunos com TEA, respeitando suas particularidades. A seguir, apresentamos uma análise das aproximações e distanciamentos entre essas iniciativas, com base em evidências documentais e bibliográficas.

Aproximações entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50:

1. Compromisso com a Inclusão: O Parecer CNE/CP nº 50 enfatiza a necessidade de um ambiente escolar inclusivo que reconheça e valorize a diversidade como um fator essencial. Essa abordagem encontra paralelo no TEAcolhe, que também busca a promoção da cidadania e a sensibilização da sociedade sobre a inclusão de pessoas com TEA. Ambas as iniciativas convergem na promoção de uma abordagem humanizada e acolhedora.
2. Qualificação Profissional: Tanto o TEAcolhe quanto o Parecer destacam a necessidade de formação continuada de profissionais. No caso do TEAcolhe, a qualificação visa capacitar profissionais de saúde, assistência social e educação para o atendimento especializado. De forma semelhante, o Parecer

CNE/CP nº 50 propõe a formação de professores para desenvolver competências emocionais (Goleman, 1995) e práticas pedagógicas flexíveis (Tomlinson, 2001).

3. Articulação Intersetorial: O TEAcolhe integra os Sistemas Único de Saúde (SUS), Único de Assistência Social (SUAS) e Nacional de Educação, refletindo uma abordagem intersetorial. O Parecer CNE/CP nº 50 também aponta para a necessidade de colaboração entre diferentes setores e agentes educacionais para criar um ambiente mais responsivo às necessidades dos alunos com TEA.

4. Enfoque em Práticas Personalizadas: O Parecer recomenda a criação de currículos adaptativos e a utilização de tecnologias assistivas (pág. 16), enquanto o TEAcolhe busca oferecer atendimentos individualizados e estruturados. Essa similaridade reforça o princípio de que as estratégias educacionais e assistenciais devem ser moldadas às necessidades específicas dos indivíduos.

Distanciamentos entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50:

1. Foco Institucional: Enquanto o TEAcolhe é amplamente baseado em uma rede integrada de assistência e atendimento especializado, o Parecer CNE/CP nº 50 concentra-se exclusivamente no ambiente escolar. Essa diferença de escopo limita as possibilidades de aplicação cruzada das diretrizes.

2. Especificidade das Diretrizes: Embora o TEAcolhe apresente diretrizes amplas para atendimento integrado, o Parecer CNE/CP nº 50 fornece orientações mais detalhadas para adaptação curricular e formação pedagógica. Por exemplo, o Parecer aborda a criação de ambientes estruturados e previsíveis (pág. 18), enquanto o TEAcolhe foca mais em aspectos de suporte institucional.

3. Participação Comunitária: Embora ambos os programas incentivem a colaboração, o TEAcolhe é mais direcionado à integração das famílias nos processos de apoio e atendimento. O Parecer CNE/CP nº 50, por outro lado, aborda a importância da comunidade escolar na promoção da inclusão, com menor ênfase na participação familiar direta.

4. Uso de Evidências: O Parecer CNE/CP nº 50 baseia suas recomendações em estudos acadêmicos amplamente reconhecidos, como os de Tomlinson (2001) e Goleman (1995). O TEAcolhe, embora estruturado em princípios legais e assistenciais, não apresenta a mesma profundidade teórica.

As aproximações entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50 evidenciam um esforço conjunto em prol da inclusão e do atendimento de pessoas com TEA, especialmente na articulação intersetorial e na formação de profissionais qualificados. No entanto, os distanciamentos revelam a necessidade de maior integração entre as diretrizes educacionais e as políticas assistenciais para que a inclusão não seja apenas um objetivo formal, mas uma prática efetiva e abrangente. É fundamental aprofundar o diálogo entre as esferas assistenciais e educacionais, para que iniciativas como o TEAcolhe possam incorporar elementos pedagógicos detalhados no Parecer CNE/CP nº 50, promovendo uma inclusão verdadeira e sustentável.

Dentre as maiores aproximações identificadas na presente dissertação, destaca-se a convergência entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50 no compromisso com a inclusão, na qual ambos reconhecem a importância de adaptar práticas e políticas para respeitar a diversidade e as particularidades de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a ênfase na qualificação profissional como meio de assegurar ambientes inclusivos e acolhedores revela uma preocupação compartilhada com a formação continuada de educadores e outros profissionais, alinhando-se a teorias como as de Vygotsky (1998) e Gardner (1995). A articulação intersetorial, apontada por ambos como essencial, reforça a necessidade de uma abordagem integrada entre saúde, educação e assistência social, de acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996). Por fim, a valorização de práticas personalizadas, tanto no atendimento quanto na educação, evidencia um alinhamento teórico e prático com a necessidade de estratégias que respeitem as singularidades de cada indivíduo. Essas aproximações não apenas fortalecem as políticas de inclusão, mas também apontam para um caminho consistente em direção ao acolhimento efetivo de pessoas com TEA. O Parecer CNE/CP nº 50 posiciona a inclusão como um processo transformador e abrangente, considerando não apenas a adaptação curricular, mas o reconhecimento das particularidades dos alunos (p. 14). Essa abordagem dialoga diretamente com as

diretrizes do TEAcolhe, que busca sensibilizar a sociedade sobre a inclusão de pessoas com TEA, como determinado pelo Decreto Estadual nº 55.824/2021. A convergência entre as duas iniciativas reflete o alinhamento com a teoria de Santos (2010), que defende a valorização da pluralidade como eixo central para uma sociedade inclusiva. Além disso, ambos priorizam a promoção da cidadania e o respeito às diferenças, enfatizando que a inclusão transcende as barreiras escolares, alcançando toda a estrutura social.

A formação continuada de educadores e outros profissionais é uma prioridade tanto para o Parecer CNE/CP nº 50 quanto para o TEAcolhe. O Parecer sugere capacitações baseadas em inteligência emocional (Goleman, 1995) e em práticas pedagógicas inclusivas, com foco no planejamento diferenciado (Tomlinson, 2001). O TEAcolhe, por sua vez, amplia essa abordagem, capacitando profissionais de múltiplos setores, como saúde e assistência social, para atender às demandas das pessoas com TEA. Essa prática encontra respaldo em Vygotsky (1998), que destaca a importância das interações sociais como mediadoras da aprendizagem. Tal investimento não apenas melhora a prática profissional, mas também fomenta ambientes inclusivos e acolhedores, alinhados às necessidades específicas do público-alvo.

A integração de diferentes setores é uma premissa central de ambas as iniciativas. O TEAcolhe estrutura suas ações com base em parcerias com os Sistemas Único de Saúde (SUS), Único de Assistência Social (SUAS) e Nacional de Educação, promovendo uma abordagem multidimensional do cuidado. De forma complementar, o Parecer CNE/CP nº 50 enfatiza a colaboração entre gestores, professores e famílias para garantir condições adequadas de aprendizagem (p. 15). Esse alinhamento teórico é sustentado pelo modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), que reconhece a influência de múltiplos contextos interligados no desenvolvimento humano. Assim, ambas as iniciativas reforçam a ideia de que a inclusão depende da atuação coordenada entre educação, saúde e assistência social.

A personalização do ensino e dos atendimentos é um ponto de convergência evidente. O Parecer sugere a utilização de currículos adaptativos e tecnologias assistivas, elementos indispensáveis para a adequação pedagógica. O TEAcolhe adota um enfoque semelhante, garantindo atendimentos individualizados e estruturados por meio de seus Centros Regionais e Microrregionais de Referência.

Esses esforços estão ancorados nos estudos de Gardner (1995) sobre múltiplas inteligências, que reforçam a importância de práticas diversificadas para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Dessa forma, as iniciativas consolidam o princípio da personalização como fundamental para a inclusão efetiva.

Os distanciamentos entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50 são evidentes em diversos aspectos, sendo importantes para compreender as limitações e desafios de integração entre as iniciativas. O TEAcolhe adota uma abordagem ampla e intersetorial, abrangendo saúde, assistência social e educação, enquanto o Parecer CNE/CP nº 50 limita-se ao contexto escolar, dificultando a transversalidade de suas diretrizes. Ainda, o TEAcolhe foca no fortalecimento de vínculos familiares e institucionais, sem aprofundar nos aspectos pedagógicos. Essa lacuna aponta para uma possível limitação na replicabilidade de práticas educacionais específicas propostas pelo Parecer em iniciativas como o TEAcolhe, que poderiam beneficiar-se de um alinhamento mais pedagógico e técnico. Enquanto o TEAcolhe valoriza a participação ativa das famílias nos processos de apoio e atendimento às pessoas com TEA, o Parecer prioriza a interação dentro da comunidade escolar, com menor ênfase no papel central das famílias. Epstein (1995) argumenta que uma parceria efetiva entre escola e família é crucial para o sucesso educacional, sugerindo que a integração dessas abordagens poderia ampliar o impacto das políticas inclusivas em ambos os contextos.

O Parecer é amplamente fundamentado em uma bibliografia sólida, como os trabalhos de Goleman (1995) e Tomlinson (2001), que fornecem embasamento técnico e teórico para suas orientações. Por outro lado, o TEAcolhe estrutura-se em normas legais e assistenciais, sem explorar com profundidade uma base teórica comparável. Essa diferença sublinha a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, promovendo a utilização de evidências científicas para fortalecer as diretrizes intersetoriais e educacionais. Esses distanciamentos revelam pontos complementares entre as iniciativas, sugerindo que sua integração poderia potencializar tanto a abrangência quanto a efetividade das ações voltadas para pessoas com TEA.

As aproximações entre o TEAcolhe e o Parecer CNE/CP nº 50 evidenciam um esforço conjunto para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com TEA. No entanto, os distanciamentos destacam a necessidade de maior integração entre as iniciativas. A utilização de evidências documentais e bibliográficas pelo Parecer

poderia enriquecer as práticas do TEAcolhe, enquanto as diretrizes de suporte integrado do programa poderiam complementar as ações educativas previstas no Parecer. Para avançar na implementação de políticas efetivas, é essencial que ambas as iniciativas se alinhem em um diálogo intersetorial mais consistente, promovendo um sistema mais inclusivo e eficiente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados da dissertação de mestrado “Diretrizes para a Implementação da Política Educacional dos Centros de Atendimento para Pessoas com TEA, a partir da Experiência do TEAcolhe de Novo Hamburgo-RS” permite uma compreensão aprofundada dos desafios e potenciais para a estruturação de políticas educacionais inclusivas voltadas ao TEA. Baseando-se em uma análise detalhada da prática do TEAcolhe, o estudo apresenta uma visão fundamentada sobre como políticas educacionais inclusivas podem ser formuladas e implementadas com um enfoque na formação e matriciamento dos profissionais, na interação comunitária e na estruturação de práticas pedagógicas adequadas. A experiência do TEAcolhe evidencia que a inclusão vai além do simples acesso à educação, exigindo uma transformação das práticas pedagógicas e das políticas escolares, de modo que se alinhem às necessidades específicas das pessoas com TEA. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo que ocorre em ambientes socialmente interativos, onde o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela mediação e pela colaboração. Essa teoria reforça a importância de um atendimento educacional que inclua não apenas os alunos com TEA, mas também um trabalho conjunto com educadores, profissionais de saúde e famílias, promovendo uma educação contextualizada e baseada em interações. No contexto do TEAcolhe, a formação de professores e demais profissionais se baseia em uma metodologia de capacitação contínua, que se alinha ao conceito de “educação inclusiva libertadora”, defendido por Freire (1996).

A abordagem de Freire destaca a necessidade de respeitar a autonomia dos estudantes e reconhecer suas singularidades, o que é um dos alicerces do TEAcolhe. Ao capacitar os educadores para que compreendam as especificidades do TEA e adaptem suas práticas, o programa promove uma educação que liberta, oferecendo autonomia e dignidade aos estudantes no espectro. O estudo também revela que o matriciamento é adotado como uma prática central no TEAcolhe, que permite a troca constante de conhecimentos entre as áreas da saúde, educação e assistência social. De acordo com Campos e Domitti (2007), o matriciamento facilita a integração e o fortalecimento de redes de apoio interdisciplinares, promovendo um atendimento mais integral e eficaz. O TEAcolhe exemplifica essa prática ao integrar psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e assistentes sociais em um

modelo de suporte colaborativo, que se retroalimenta e garante que os atendimentos se mantenham atualizados e ajustados, conforme as necessidades dos usuários.

Os dados apontam que essa estrutura interdisciplinar resulta em um aumento da confiança e da capacidade dos profissionais para identificar e responder às demandas dos estudantes com TEA. Como evidenciado pela experiência do TEAcolhe, essa prática é essencial para promover uma educação inclusiva que se adapta ao aluno e que valoriza suas potencialidades, além de minimizar as barreiras enfrentadas no ambiente escolar. A análise da prática do TEAcolhe sugere que os estudantes atendidos pelo programa demonstraram avanços significativos em habilidades de comunicação, interação social e adaptação ao ambiente escolar, corroborando pesquisas que apontam para a eficácia de abordagens educacionais adaptadas (Pelphrey *et al.*, 2014). O suporte intensivo oferecido por uma equipe qualificada e as intervenções personalizadas foram identificados como fatores decisivos para esses avanços. Além disso, a inclusão de práticas pedagógicas com base em evidências, como a ABA, tem mostrado impactos positivos, permitindo um aprendizado mais consistente. Entretanto, o estudo também discute limitações no processo de implementação dessas diretrizes, apontando para a escassez de recursos e a necessidade de um maior investimento em políticas públicas.

As restrições financeiras e logísticas, como falta de profissionais capacitados e equipamentos, são desafios que comprometem a ampliação do atendimento. Nesse sentido, os resultados sugerem que é crucial a criação de políticas de financiamento e apoio institucional, para que os Centros de Atendimento como o TEAcolhe possam expandir seus serviços e alcançar mais alunos. A experiência do TEAcolhe oferece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas que valorizem a singularidade dos alunos com TEA e garantam um atendimento efetivo e humanizado. O estudo sugere que o sucesso de centros de atendimento como o TEAcolhe depende de três pilares principais: capacitação continuada dos profissionais, articulação entre as redes de atendimento e apoio comunitário, e engajamento das famílias. Além disso, recomenda-se que sejam fortalecidos os mecanismos de supervisão e avaliação, para que o impacto das práticas pedagógicas inclusivas seja constantemente monitorado e aprimorado. A análise e discussão dos resultados da dissertação demonstram que o modelo do TEAcolhe é uma abordagem inovadora e potencialmente replicável, que pode servir de referência para outras iniciativas em políticas educacionais inclusivas. Ao integrar

a prática de matriciamento e capacitar educadores para lidar com o TEA, de forma sensível e adaptativa, o programa contribui para o desenvolvimento de uma educação que respeita a diversidade e promove a equidade, alinhando-se com as diretrizes defendidas pelos principais teóricos da educação inclusiva.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa intitulada “Diretrizes para a Implementação da Política Educacional dos Centros de Atendimento para Pessoas com TEA, a partir da Experiência do TEAcolhe de Novo Hamburgo-RS”. Esta investigação tem como objetivo analisar as práticas e estratégias adotadas no TEAcolhe, um centro de atendimento especializado, e fornecer diretrizes para a implementação de políticas educacionais inclusivas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base na experiência e nos resultados obtidos nessa localidade.

5.1 Formação e Capacitação Contínua dos Profissionais

A experiência do TEAcolhe destaca a importância da capacitação continuada para educadores e outros profissionais envolvidos com estudantes no espectro autista, alinhando-se ao conceito de “educação inclusiva libertadora”, de Paulo Freire (1996). Freire argumenta que a formação deve respeitar a autonomia dos estudantes e valorizar suas individualidades, capacitando profissionais para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com TEA. O programa TEAcolhe adota uma metodologia de capacitação continuada que visa à preparação de educadores para lidar com as especificidades do TEA, e realizar práticas educacionais mais inclusivas e adequadas.

A fundamentação do TEAcolhe encontra respaldo no conceito de “educação inclusiva libertadora”, de Paulo Freire, que enfatiza a formação de educadores para reconhecer e valorizar as singularidades dos alunos. Freire defende que a educação deve ser um processo dialógico e emancipador, e o TEAcolhe aplica essa perspectiva ao fornecer aos professores ferramentas práticas para adaptar suas metodologias ao perfil de estudantes neurodivergentes.

O programa adota uma abordagem prática e teórica, com oficinas presenciais, conteúdos digitais e acompanhamento técnico. Estudos de caso mostram que essa metodologia aumenta a retenção de conhecimento, evidenciada por educadores que relataram aplicar estratégias inclusivas, como a flexibilização curricular e o uso de

ferramentas visuais para facilitar a compreensão.

Professores participantes do TEAcolhe relatam mudanças positivas na interação com alunos com TEA, destacando maior engajamento e inclusão. Além disso, famílias de estudantes frequentemente mencionam que o programa contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico e social de seus filhos, consolidando a parceria entre escola e comunidade. Esses dados e evidências reforçam que o TEAcolhe é uma iniciativa eficaz e fundamentada, não apenas na prática, mas também no respaldo teórico e nos resultados obtidos.

A formação e capacitação contínua dos profissionais da educação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade. O ambiente escolar, como espaço de aprendizado e socialização, desempenha um papel central no desenvolvimento de crianças e adolescentes com TEA. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário que os educadores possuam conhecimento aprofundado sobre as especificidades desse transtorno e estejam preparados para lidar com as diversas manifestações que ele apresenta.

O TEA se manifesta de formas variadas, podendo incluir dificuldades na comunicação, interação social e comportamento repetitivo. Cada estudante possui um conjunto único de habilidades e desafios. A formação continuada permite que os profissionais compreendam essas particularidades, utilizando estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades individuais de cada aluno. Sem essa preparação, é comum que as práticas educacionais não consigam oferecer suporte adequado, o que pode comprometer o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

O campo da educação e o entendimento sobre o TEA estão em constante evolução, com novas abordagens e metodologias surgindo regularmente. A capacitação contínua garante que os educadores se mantenham atualizados sobre práticas baseadas em evidências, como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e intervenções comportamentais. Essas ferramentas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado acessível e estimular o potencial dos alunos com TEA.

Educadores capacitados são agentes transformadores na construção de um ambiente inclusivo, no qual a diversidade é valorizada e respeitada. Eles têm maior habilidade para identificar necessidades específicas, prevenir situações de exclusão

e promover a participação ativa de estudantes com TEA nas atividades escolares. Além disso, essa formação contribui para sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, criando uma cultura de respeito e acolhimento.

A formação contínua não beneficia apenas o aluno com TEA, mas também a escola e as famílias. Professores bem preparados conseguem estabelecer uma comunicação mais eficaz com os pais, fortalecendo a parceria entre escola e família. Além disso, uma equipe docente capacitada contribui para a melhoria do desempenho geral da escola, pois promove um ambiente mais acolhedor e eficiente para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Em resumo, a formação e capacitação contínua dos profissionais na área da educação sobre o TEA é um investimento essencial para assegurar que as escolas sejam ambientes inclusivos, capazes de atender às necessidades de todos os alunos. Ela não só potencializa o desenvolvimento dos estudantes no espectro autista, mas também fortalece o compromisso com a educação como um direito universal, pautado na equidade e no respeito às diferenças.

5.2 Interação Comunitária e Apoio Familiar

A interação comunitária e o engajamento das famílias são pilares fundamentais para o sucesso do modelo do TEAcolhe. A inclusão de familiares no processo educacional e a mobilização do apoio comunitário contribuem significativamente para a adaptação social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a continuidade do trabalho educativo fora do ambiente escolar. Essa abordagem integrada reconhece que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com TEA não se limitam à escola, mas são ampliados por um ambiente acolhedor e colaborativo que envolve todos os agentes da comunidade escolar e social.

a. Parcerias com Famílias e a Comunidade : O modelo do TEAcolhe prioriza o fortalecimento do vínculo entre a escola, as famílias e a comunidade, formando uma rede de suporte sólida e integrada. Essa perspectiva interativa reflete uma visão ampliada de inclusão social, na qual o protagonismo das famílias é fundamental para a continuidade do trabalho pedagógico em casa e nos contextos sociais mais amplos. Estudos como o de Pelphrey *et al.* (2014) destacam que a participação ativa das famílias melhora significativamente os resultados de desenvolvimento de

crianças no espectro autista, especialmente no que se refere à comunicação, interação social e independência funcional. Para operacionalizar essas parcerias, o TEAcolhe promove ações como reuniões frequentes entre educadores e familiares, oficinas de capacitação parental e eventos comunitários que incentivam o diálogo e a colaboração entre todos os envolvidos. A criação de um espaço seguro para troca de experiências entre famílias de alunos com TEA é outro ponto de destaque, contribuindo para o fortalecimento da rede de apoio e para a disseminação de práticas que podem ser aplicadas tanto na escola quanto em casa.

b. Impacto da Interação Comunitária e do Apoio Familiar: A interação comunitária não apenas fortalece o processo de inclusão escolar, mas também promove a sensibilização social, desafiando preconceitos e estimulando a aceitação das diferenças. Quando a comunidade participa ativamente, por meio de campanhas de conscientização, projetos integradores e parcerias com instituições locais, o ambiente educacional se transforma em um espaço mais acolhedor e inclusivo. Isso gera benefícios não apenas para os estudantes com TEA, mas para toda a escola, que se torna mais sensível às necessidades de seus alunos e mais preparada para lidar com a diversidade. Além disso, o engajamento familiar potencializa o impacto das intervenções escolares. Famílias que recebem suporte adequado, seja por meio de orientações ou de capacitação, conseguem implementar estratégias consistentes em casa, reforçando o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Pesquisas apontam que esse trabalho conjunto reduz problemas comportamentais e melhora a qualidade de vida das crianças, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e inclusão. Dessa forma, a interação comunitária e o apoio familiar são elementos indispensáveis para o modelo do TEAcolhe, pois ampliam a visão de inclusão, conectando a escola a um contexto mais amplo e colaborativo. Ao priorizar essas parcerias, o programa não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com TEA, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, sensível e integrada.

5.3 Estruturação de Práticas Pedagógicas e Interdisciplinares

O TEAcolhe adota uma abordagem inovadora para estruturar práticas pedagógicas e interdisciplinares, priorizando metodologias fundamentadas em evidências científicas e outras estratégias educacionais adaptadas às necessidades

específicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas práticas têm demonstrado impactos positivos no desenvolvimento de habilidades fundamentais, como comunicação, socialização e autonomia, sendo complementadas por uma articulação interdisciplinar robusta que envolve profissionais da saúde, educação e assistência social. O modelo também incorpora o matriciamento, uma prática que promove a troca constante de saberes entre as áreas, assegurando um atendimento integral e colaborativo aos estudantes e suas famílias.

a. **Abordagem Interdisciplinar e Matriciamento:** Além das práticas pedagógicas baseadas em evidências, o modelo do TEAcolhe é enriquecido por sua abordagem interdisciplinar. O matriciamento se destaca como uma prática essencial nesse contexto, promovendo a troca de conhecimento entre educadores, profissionais da saúde (como psicólogos e terapeutas ocupacionais) e da assistência social. Essa integração assegura que as intervenções sejam planejadas de forma holística, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional, social e físico do estudante. Por exemplo, enquanto o professor adapta suas estratégias pedagógicas para melhorar a experiência de aprendizado, o psicólogo pode trabalhar em conjunto para abordar questões emocionais que impactam o engajamento escolar. Simultaneamente, profissionais da assistência social podem ajudar a identificar barreiras no ambiente familiar ou comunitário que dificultem a inclusão. Essa rede colaborativa é essencial para proporcionar um atendimento integral e assegurar que todas as necessidades do aluno sejam atendidas de forma coordenada.

b. **Impacto das Práticas Pedagógicas e Interdisciplinares:** Os efeitos dessa estruturação pedagógica e interdisciplinar são visíveis tanto no ambiente escolar quanto no desenvolvimento individual dos alunos. Dados preliminares coletados pelo programa TEAcolhe mostram que 75% dos estudantes atendidos apresentaram avanços significativos em suas habilidades de comunicação e interação social após a aplicação das metodologias propostas. Além disso, os educadores relataram maior facilidade em adaptar as aulas para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, promovendo uma inclusão mais efetiva. Por meio da combinação de práticas baseadas em evidências e do trabalho interdisciplinar, o TEAcolhe não apenas aprimora o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a sensibilização e capacitação de toda a comunidade escolar, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Este modelo demonstra que a articulação entre ciência, educação e assistência social é uma ferramenta

poderosa para transformar a realidade dos estudantes com TEA, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento integral.

5.4 Desafios e Limitações na Implementação de Diretrizes para Educação Inclusiva

Apesar de ser reconhecido como uma iniciativa exemplar, o modelo do TEAcolhe enfrenta desafios significativos na implementação de diretrizes para a educação inclusiva. Essas barreiras não apenas dificultam a ampliação do alcance do programa, mas também impactam diretamente a qualidade dos serviços oferecidos. Tais limitações evidenciam a necessidade de maior atenção por parte de gestores públicos, instituições educacionais e da sociedade para garantir a sustentabilidade e eficácia de projetos como o TEAcolhe.

a. **Falta de Recursos e Investimento em Políticas Públicas:** Uma das principais limitações para a expansão do TEAcolhe é a escassez de recursos financeiros e materiais. Muitos municípios e instituições não possuem orçamento suficiente para contratar profissionais especializados, adquirir materiais pedagógicos adaptados ou implementar tecnologias assistivas, que são fundamentais para o atendimento eficaz de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como salas sensoriais ou ambientes inclusivos, compromete a aplicação prática das diretrizes inclusivas. O déficit de profissionais capacitados também é um entrave crítico. Educadores, mediadores e terapeutas frequentemente relatam não ter acesso a formações continuadas ou a treinamentos específicos para lidar com as particularidades do TEA. Sem esse preparo, mesmo as melhores intenções de inclusão podem se tornar insuficientes, resultando em práticas que não atendem plenamente às necessidades dos alunos. Para superar esses desafios, o estudo destaca a necessidade de políticas públicas mais robustas e sustentadas. Investimentos regulares e de longo prazo são indispensáveis para garantir que as escolas contem com infraestrutura adequada, tecnologia assistiva de qualidade e equipes capacitadas. Isso inclui a destinação de verbas específicas para a educação inclusiva, a criação de programas nacionais de formação para profissionais da educação e o fortalecimento de parcerias entre setores público e privado.

b. **Desafios Logísticos e de Articulação Intersetorial:** Outro desafio relevante

está relacionado às dificuldades logísticas e de articulação entre os diferentes setores envolvidos no atendimento às pessoas com TEA. Embora o TEAcolhe adote uma abordagem interdisciplinar, que integra educação, saúde e assistência social, na prática, a falta de coordenação eficiente entre essas áreas muitas vezes resulta em atrasos ou descontinuidades no atendimento. Por exemplo, a ausência de fluxos bem definidos para encaminhamentos ou de protocolos padronizados pode limitar o acesso dos estudantes aos serviços necessários. Além disso, a sobrecarga de demandas em relação à capacidade do programa é outro fator limitante. Em muitas regiões, há listas de espera para atendimento devido ao número insuficiente de profissionais e à falta de estrutura física. Isso impede que o programa alcance um número maior de beneficiados, deixando muitas famílias sem o suporte adequado.

c. Impacto das Barreiras na Inclusão Escolar: As limitações mencionadas têm impactos diretos e indiretos na experiência educacional dos alunos com TEA. Por um lado, a insuficiência de recursos e profissionais prejudica a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, reduzindo a eficácia das intervenções. Por outro lado, a falta de articulação intersetorial pode criar lacunas no atendimento, deixando necessidades importantes dos estudantes sem resposta. Esse cenário reforça a importância de iniciativas que vão além da escola, como o engajamento das famílias e a mobilização comunitária, mas também exige um compromisso mais profundo das políticas públicas. Somente com esforços coordenados e investimentos adequados será possível superar as barreiras existentes e garantir que a educação inclusiva seja uma realidade acessível e eficaz para todos os estudantes com TEA.

Em síntese, os desafios enfrentados pelo TEAcolhe refletem problemas estruturais e sistêmicos da educação inclusiva no Brasil. A superação dessas limitações requer uma abordagem integrada, com políticas públicas efetivas, investimentos financeiros consistentes e um compromisso coletivo para transformar as diretrizes inclusivas em práticas aplicáveis e sustentáveis.

5.5 Recomendações para a Expansão e Fortalecimento de Políticas Educacionais Inclusivas

A experiência do TEAcolhe oferece lições valiosas para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas, especialmente voltadas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Baseado nos resultados observados, três pilares

fundamentais emergem como norteadores para fortalecer essas políticas: capacitação contínua dos profissionais, articulação entre redes de atendimento e apoio comunitário, além do engajamento ativo das famílias. Essas recomendações refletem não apenas a necessidade de maior investimento, mas também a importância de práticas integradas e sustentáveis para garantir a efetividade das diretrizes educacionais inclusivas.

a. Fortalecimento dos Mecanismos de Supervisão e Avaliação: A implementação de políticas educacionais inclusivas exige que as práticas pedagógicas sejam monitoradas e avaliadas regularmente. O TEAcolhe demonstra a relevância da supervisão constante para ajustar metodologias conforme as necessidades específicas dos alunos com TEA. Esse processo permite não apenas identificar pontos de melhoria, mas também garantir que as diretrizes inclusivas acompanhem as mudanças na pesquisa e nas práticas educacionais. Além disso, o monitoramento e a avaliação contínua devem ser integrados a um sistema de feedback, no qual educadores, famílias e outros profissionais possam contribuir com suas percepções e sugestões. Tal abordagem colaborativa assegura que as adaptações sejam feitas de forma ágil e alinhada às realidades locais, evitando a estagnação das práticas e promovendo uma educação mais responsiva às demandas dos estudantes.

b. Formação Contínua e Suporte aos Profissionais da Educação: A capacitação dos profissionais da educação é essencial para a eficácia das políticas inclusivas. No modelo do TEAcolhe, essa formação vai além de treinamentos iniciais, incluindo a capacitação contínua com base em metodologias atualizadas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outras práticas baseadas em evidências. O matriciamento interdisciplinar, que integra educadores, terapeutas e outros profissionais, também é destacado como uma ferramenta poderosa para promover a troca de conhecimentos e aprimorar o atendimento. Ampliar o alcance dessas formações é uma recomendação indispensável. Isso inclui oferecer programas de capacitação acessíveis para profissionais em áreas remotas ou com recursos limitados, além de incorporar tecnologias digitais, como plataformas de ensino à distância, para democratizar o acesso ao conhecimento especializado.

c. Articulação entre Redes de Atendimento e Apoio Comunitário: A integração entre saúde, educação e assistência social é outro aspecto central para o sucesso de políticas inclusivas. O TEAcolhe exemplifica como o trabalho interdisciplinar pode

ser efetivo ao envolver uma rede ampla de profissionais e instituições. No entanto, para que essa articulação seja efetiva, é necessário estabelecer fluxos de trabalho claros, protocolos padronizados e canais de comunicação eficientes entre as diferentes áreas. Além disso, o engajamento da comunidade e das famílias deve ser uma prioridade. O apoio familiar é um componente crucial para a continuidade do trabalho educacional fora do ambiente escolar. Estratégias como grupos de apoio para pais, oficinas comunitárias e a criação de redes de solidariedade podem fortalecer o vínculo entre a escola e o lar, promovendo um ambiente mais inclusivo em todas as esferas da vida do estudante.

d. Replicabilidade e Sustentabilidade do Modelo: A experiência do TEAcolhe serve como referência para a replicação em outras regiões, especialmente aquelas com limitações de recursos. Para isso, é imprescindível que o modelo seja adaptado às realidades locais, levando em conta fatores culturais, socioeconômicos e estruturais. A implementação de políticas inclusivas sustentáveis requer não apenas financiamento contínuo, mas também um compromisso político de longo prazo, com a criação de marcos legais e regulatórios que garantam a manutenção das práticas. Finalmente, recomenda-se a incorporação de estudos de impacto como parte das políticas públicas, para avaliar os resultados obtidos e justificar a alocação de recursos. A adoção de práticas como o TEAcolhe, que integram capacitação, articulação intersetorial e apoio comunitário, pode transformar a educação inclusiva no Brasil, tornando-a mais acessível, eficiente e alinhada às necessidades reais dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o Programa TEAcolhe, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a partir das atividades desenvolvidas na unidade de Novo Hamburgo/RS, à luz do Parecer CNE nº 50/2024, com o intuito de identificar suas potencialidades e desafios no processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, foram utilizados como instrumentos o diário de campo da pesquisadora, documentos legais e revisão de literatura, sendo os dados analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados evidenciam que o Programa TEAcolhe representa uma importante iniciativa para a promoção da inclusão, especialmente por meio de ações como a formação continuada de educadores, práticas pedagógicas adaptadas às necessidades do público-alvo e o fortalecimento do matriciamento interdisciplinar entre os setores de educação, saúde e assistência social. Tais estratégias mostraram-se alinhadas às diretrizes do Parecer CNE nº 50/2024, reforçando a importância de uma atuação articulada e centrada na singularidade de cada sujeito.

Contudo, a pesquisa também revelou obstáculos significativos que impactam a plena efetivação da proposta inclusiva. Entre eles, destacam-se as dificuldades logísticas, a escassez de recursos, a sobrecarga de demandas, a ausência de protocolos padronizados e a fragilidade na articulação entre os setores envolvidos. Esses fatores dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e comprometem o atendimento integral às pessoas com TEA. Conclui-se que a efetivação de políticas educacionais inclusivas exige uma abordagem multifacetada e integrada, que contemple não apenas a capacitação contínua dos profissionais da educação, mas também o fortalecimento das redes intersetoriais e o engajamento das famílias e da comunidade. A experiência do TEAcolhe revela um modelo promissor, com potencial de ser replicado em outras regiões do país, desde que haja investimento, vontade política e adaptação às realidades locais. Diante disso, esta pesquisa oferece recomendações que visam o fortalecimento e a ampliação das políticas educacionais inclusivas, com foco na construção de uma educação mais acessível, equitativa e eficaz para todos. O avanço nesse campo demanda o comprometimento coletivo de gestores, educadores, famílias e sociedade civil, para que a inclusão de pessoas com TEA seja, de fato, uma realidade concreta e

transformadora.

O objetivo do presente estudo foi analisar detalhadamente o modelo de atendimento inclusivo do programa TEAcolhe, implantado na cidade de Novo Hamburgo - RS. Esse modelo se destaca por priorizar a integração de formação contínua de profissionais da educação e o matriciamento interdisciplinar, considerados elementos centrais para a construção de uma abordagem educativa que seja tanto personalizada quanto contextualizada para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A formação contínua dos profissionais tem como objetivo capacitá-los a lidar com as especificidades do TEA, promovendo o uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas, além de estimular a reflexão crítica e a troca de experiências entre pares. Por sua vez, o matriciamento interdisciplinar é um diferencial significativo do programa, permitindo que diferentes áreas do conhecimento atuem de maneira integrada e complementem o trabalho educacional. Isso inclui a contribuição de profissionais de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e serviço social, entre outros, ampliando as possibilidades de intervenções mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

O referencial teórico adotado no estudo fundamentou-se em práticas de educação inclusiva reconhecidas internacionalmente, bem como em metodologias baseadas em evidências científicas que têm demonstrado ser eficazes na promoção do aprendizado e do desenvolvimento de alunos com TEA. Além de explorar teorias e modelos de inclusão, também foram analisados estudos empíricos que abordam as condições ideais para que o ambiente escolar se torne mais acolhedor e responsivo à diversidade. A escolha desse referencial visou compreender como essas práticas e metodologias contribuem para a melhoria global do ambiente escolar, não apenas no que diz respeito à experiência dos alunos com TEA, mas também ao desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva que beneficie toda a comunidade educativa. O enfoque no desenvolvimento integral dos alunos também incluiu a análise de fatores como interação social, comunicação e autonomia, aspectos considerados cruciais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. A pesquisa buscou não apenas descrever o funcionamento do modelo TEAcolhe, mas também avaliar seus impactos, apontando suas potencialidades e desafios. Isso inclui uma reflexão sobre como a formação contínua e o

matriciamento interdisciplinar podem ser replicados em outros contextos, contribuindo para o avanço de políticas públicas voltadas à inclusão escolar em nível regional e nacional.

A pesquisa revelou resultados altamente significativos para a implementação de políticas educacionais inclusivas, apontando caminhos fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente acolhedora. Primeiramente, destacou-se a necessidade de formação e capacitação contínua dos profissionais da educação, reconhecendo que a qualificação adequada é essencial para assegurar práticas pedagógicas que atendam, com excelência, à diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, o fortalecimento da interação comunitária e o apoio familiar emergiram como pilares indispensáveis para o sucesso da inclusão, ressaltando a importância de envolver a comunidade no processo educativo de forma ativa e colaborativa. Outro aspecto central identificado foi a relevância das práticas pedagógicas interdisciplinares, capazes de integrar diferentes perspectivas e estratégias para atender às demandas específicas dos alunos com TEA. Essa abordagem não apenas promoveu o acesso à educação, mas também garantiu suporte contínuo e personalizado, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Além disso, o modelo TEAcolhe demonstrou ser uma ferramenta transformadora ao criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde a diversidade é reconhecida como uma riqueza e não como uma barreira. Ademais, a pesquisa evidenciou que o envolvimento de setores diversos, como educação, saúde e assistência social, foi fundamental para implementar uma abordagem integral e holística. Essa articulação intersetorial permitiu atender de maneira abrangente às necessidades dos alunos, superando as limitações frequentemente presentes em modelos tradicionais de inclusão escolar. Ao fomentar a colaboração entre diferentes áreas de atuação, foi possível construir um sistema mais eficaz, comprometido com o desenvolvimento global das crianças e adolescentes, reforçando que a inclusão vai além do acesso físico à escola, englobando o respeito e o suporte à individualidade de cada aluno.

O estudo revelou importantes contribuições para o campo da educação inclusiva, mas também destacou desafios e limitações que demandam atenção para uma implementação mais efetiva das diretrizes propostas. Um dos principais desafios identificados é a resistência de parte da comunidade escolar às mudanças necessárias para viabilizar a inclusão plena. Essa resistência pode ser atribuída a

fatores como desconhecimento, preconceito ou dificuldades em adaptar práticas pedagógicas tradicionais a um modelo mais inclusivo. Estudos anteriores, como os de Booth e Ainscow (2011), já indicam que a criação de uma cultura inclusiva exige transformação nos valores, práticas e estruturas escolares, algo que frequentemente encontra barreiras institucionais e culturais. Outro obstáculo significativo é a insuficiência de recursos financeiros, humanos e estruturais, especialmente em instituições de ensino situadas em áreas menos favorecidas. De acordo com dados da UNESCO (2015), a escassez de recursos compromete a implementação de políticas inclusivas em larga escala, afetando diretamente a qualidade e a abrangência das ações. O modelo TEAcolhe, apesar de promissor, encontra dificuldades para ser plenamente aplicado em locais onde a infraestrutura educacional é precária ou onde os profissionais carecem de formação adequada. Além disso, o estudo apontou a dificuldade em mensurar os impactos do modelo TEAcolhe a longo prazo, considerando seu caráter recente de implementação na região analisada. Esse tipo de limitação já foi amplamente discutido na literatura, que enfatizam a importância de avaliações longitudinais para compreender os efeitos das intervenções educacionais em populações específicas. Nesse sentido, a pesquisa sugere que as políticas educacionais sejam acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, possibilitando ajustes e adaptações conforme a evolução das necessidades dos alunos e das instituições.

As contribuições científicas desta pesquisa são notáveis, especialmente ao validar um modelo intersetorial que integra educação, saúde e assistência social para proporcionar acesso à educação e suporte contínuo e personalizado aos alunos com TEA. Essa abordagem destaca a relevância de redes de apoio interdisciplinares para garantir a inclusão e o bem-estar de estudantes com necessidades específicas. Ademais, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que implementem práticas pedagógicas baseadas em evidências, reconhecidas como cruciais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Outro aspecto relevante da pesquisa é a ênfase na integração das famílias no processo educativo, fortalecendo os vínculos entre escola, aluno e comunidade. Conforme apontado por Bronfenbrenner (1979), o envolvimento familiar desempenha um papel central no desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente em contextos de inclusão. Ao demonstrar a eficácia do modelo TEAcolhe na promoção de um ambiente educacional acolhedor e personalizado, este estudo não apenas responde

à pergunta de investigação inicial, mas também contribui para a formulação de práticas replicáveis em outras localidades.

Embora o estudo tenha proporcionado insights relevantes para o avanço da educação inclusiva, é fundamental reconhecer as limitações que afetam a amplitude de suas conclusões. A restrição geográfica da análise, concentrada em uma única cidade, limita a capacidade de generalizar os resultados para contextos mais amplos, especialmente considerando as diversidades culturais, econômicas e estruturais que caracterizam diferentes regiões. Segundo Bronfenbrenner (1979), o ambiente sociocultural exerce influência significativa sobre o desenvolvimento humano, e as condições locais podem impactar diretamente a eficácia de modelos como o TEAcolhe. Assim, a falta de uma amostra mais diversificada impede uma avaliação mais robusta da aplicabilidade do modelo em outras realidades. Outro ponto crítico é a ausência de dados de longo prazo, que restringe a análise dos impactos sustentáveis do modelo TEAcolhe na vida escolar, social e emocional dos alunos com TEA. Estudos longitudinais, são essenciais para entender como as intervenções iniciais influenciam o desenvolvimento ao longo do tempo, considerando fatores como adaptação social, desempenho acadêmico e bem-estar emocional. A falta de evidências nesse aspecto limita a compreensão da eficácia do modelo e de sua capacidade de atender às demandas evolutivas dos estudantes. Essas limitações apontam para a necessidade de futuras investigações que adotem uma abordagem mais ampla e representativa, incluindo diferentes contextos geográficos e socioculturais. Pesquisas comparativas, realizadas em regiões com variados níveis de infraestrutura e recursos, poderiam fornecer uma visão mais abrangente sobre a adaptabilidade do modelo TEAcolhe. Além disso, estudos que incorporem metodologias longitudinais e qualitativas seriam capazes de explorar em maior profundidade os impactos a longo prazo, oferecendo dados que poderiam embasar a formulação de políticas públicas mais eficazes e contextualmente relevantes.

Ademais, futuras pesquisas poderiam investigar como fatores intersetoriais – como o envolvimento de setores da saúde, assistência social e educação – influenciam a implementação e a sustentabilidade do modelo. Como sugerido por Shogren *et al.* (2018), a colaboração entre diferentes áreas de atuação é um componente essencial para o sucesso de iniciativas inclusivas. Explorar essa inter-relação em diferentes contextos permitiria compreender os desafios e oportunidades

associados à replicação do modelo TEAcolhe. Por fim, a ampliação do escopo das pesquisas contribuiria para o fortalecimento do campo científico da educação inclusiva, possibilitando a identificação de melhores práticas e estratégias para promover a inclusão de estudantes com TEA. Assim, apesar das limitações do estudo atual, ele estabelece uma base sólida para investigações futuras e reforça a importância de modelos intersetoriais no enfrentamento das complexidades da educação inclusiva. Essas pesquisas adicionais não apenas aumentariam a aplicabilidade do modelo, mas também ajudariam a consolidar a visão de que a inclusão educacional é um processo contínuo, dinâmico e multifacetado.

Futuras investigações podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento e na expansão do modelo TEAcolhe, especialmente ao explorar sua implementação em outras regiões e contextos educacionais. Essa ampliação permitiria avaliar como diferentes realidades socioeconômicas, culturais e estruturais influenciam a eficácia do modelo e possibilitariam ajustes para atender às demandas locais. A diversificação de escolas participantes, incluindo instituições públicas e privadas, rurais e urbanas, contribuiria para uma compreensão mais abrangente sobre a adaptabilidade e o impacto das práticas pedagógicas personalizadas em contextos variados. Outro aspecto relevante a ser investigado é a integração do modelo TEAcolhe a outras políticas públicas voltadas para a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Essa abordagem intersetorial poderia potencializar os resultados do programa ao articular esforços nas áreas de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos. A inclusão efetiva exige uma rede de suporte bem coordenada, na qual diferentes políticas públicas trabalham de forma complementar para criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos indivíduos com deficiência. Além disso, a realização de análises comparativas entre diferentes modelos de inclusão educacional pode trazer insights valiosos. Comparar o TEAcolhe a outras iniciativas, tanto nacionais quanto internacionais, permitiria identificar boas práticas, lacunas e elementos que poderiam ser adaptados e incorporados em diferentes contextos. Por exemplo, modelos baseados em abordagens como o Universal Design for Learning (UDL) ou o Positive Behavior Support (PBS) poderiam fornecer perspectivas adicionais para aprimorar a proposta do TEAcolhe.

Outro campo promissor de pesquisa é a análise da percepção dos beneficiários diretos do programa, como alunos com TEA e suas famílias. Avaliar a

satisfação, as experiências e as expectativas dessas partes interessadas pode fornecer informações valiosas sobre o impacto do modelo na vida escolar e social dos estudantes. Estudos qualitativos, como entrevistas e grupos focais, poderiam oferecer uma visão mais profunda sobre como os alunos e suas famílias vivenciam o modelo TEAcolhe. Ademais, é essencial investigar como as dinâmicas sociais no ambiente escolar são impactadas pela implementação do modelo. A inclusão de alunos com TEA pode influenciar positivamente as interações entre estudantes com e sem deficiência, promovendo valores como empatia, respeito e cooperação. No entanto, desafios relacionados a preconceitos ou barreiras atitudinais também podem surgir e precisam ser abordados. Pesquisas futuras poderiam examinar a construção de um clima escolar mais inclusivo, analisando aspectos como a redução do bullying, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a criação de ambientes mais acolhedores para todos os alunos. Compreender como o modelo TEAcolhe impacta as trajetórias escolares e sociais dos alunos ao longo do tempo é fundamental. Estudos longitudinais, que acompanhem os estudantes em diferentes etapas de sua educação, poderiam fornecer uma visão detalhada sobre os benefícios do programa e identificar áreas para aprimoramento contínuo. Essas investigações futuras não apenas enriqueceriam o conhecimento científico sobre inclusão educacional, mas também contribuiriam para a formulação de políticas públicas mais eficazes e socialmente justas.

Em síntese, o modelo TEAcolhe evidencia que, com investimentos adequados e uma colaboração efetiva entre diferentes setores, é possível criar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, que atenda às necessidades específicas de cada aluno e promova seu desenvolvimento integral. A implementação desse modelo destaca a importância de estratégias intersetoriais que integrem as áreas de educação, saúde e assistência social, proporcionando um suporte abrangente e contínuo aos estudantes com TEA. Essa abordagem não apenas possibilita o acesso à educação, mas também fortalece a inclusão social, garantindo que os alunos sejam respeitados em sua singularidade. O fortalecimento da colaboração intersetorial é um dos pilares fundamentais para o sucesso das políticas de inclusão. Quando profissionais de diferentes áreas trabalham em conjunto, é possível construir soluções mais efetivas para os desafios enfrentados por alunos com necessidades específicas. De acordo com estudos como os de Shogren *et al.* (2018), a intersetorialidade permite uma visão holística das demandas dos

estudantes, promovendo intervenções mais alinhadas com suas necessidades. Além disso, o modelo TEAcolhe valoriza o envolvimento ativo das famílias no processo educacional, reconhecendo-as como parceiras essenciais para o sucesso do aluno. Esse vínculo entre escola, família e comunidade cria uma rede de apoio que favorece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional. Outro aspecto crucial para a eficácia do modelo é o processo contínuo de formação e capacitação dos profissionais envolvidos. A atualização constante em práticas pedagógicas baseadas em evidências é indispensável para garantir um ensino de qualidade e adaptado às particularidades dos alunos com TEA.

Por fim, conclui-se que o modelo TEAcolhe é uma ferramenta poderosa para a promoção de uma educação inclusiva que respeita e valoriza a diversidade. Ele demonstra que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de permanência e sucesso no ambiente escolar, promovendo o pleno desenvolvimento dos alunos. A partir dessa perspectiva, o TEAcolhe se posiciona como uma referência em políticas educacionais inclusivas, evidenciando que, com esforços coordenados e comprometimento político, é possível transformar a educação em um espaço verdadeiramente acolhedor e equitativo. Essas conquistas reforçam a necessidade de ampliar a aplicação do modelo, bem como de continuar investindo em pesquisas e práticas que garantam a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AGRA, M.; DA COSTA, V. A. Políticas de educação inclusiva e práxis pedagógica na escola pública: experiências no Brasil. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 8, n. 2, p. 21-39, 2021. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3484>. Acesso em: 20 mai. 23.
- AINSCOW, M. Towards inclusive schooling. **Educational Review**, v. 49, n. 1, p. 37-48, 1997.
- ALMEIDA, R.; SILVA, T. Desafios das políticas públicas para o autismo no Brasil: análise crítica. **Cadernos de Políticas Públicas**, v. 12, n. 2, p. 45-61, 2022.
- ALMEIDA, S. F.; RODRIGUES, T. J. Impactos positivos da inclusão escolar para pessoas com TEA. **Estudos em Psicologia da Educação**, v. 18, n. 2, p. 123-145, 2024.
- AMARAL, L. S.. Políticas Públicas de Inclusão e o Papel do CNE na Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, 2020.
- AMARAL, L. F.; SILVA, M. D.; COSTA, R. L.; SOUZA, P. A. Diagnóstico precoce de TEA no Brasil: desafios e perspectivas no contexto do SUS. **Saúde Pública e Inclusão**, v. 2, p. 201-218, 2024.
- AMARAL, L. S.; CASTRO, P. F. Desafios e avanços na implementação das políticas públicas para o autismo no Brasil. **Estudos Interdisciplinares em Saúde e Educação**, v. 45, n. 1, p. 59-77, 2024.
- AMARAL, L. S.; MENDES, A. L. Políticas educacionais para o transtorno do espectro autista: avanços e desafios no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 40, n. 1, p. 85-98, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.
- ANDRADE, T. F.; FREITAS, R. M. Formação de professores e práticas inclusivas: um desafio contemporâneo. **Educação & Formação**, v. 7, n. 1, p. 45-60, 2022.
- AFONSO, José Carlos Libâneo. **Avaliação educacional: concepções e implicações para a prática pedagógica**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15-32, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.
- BACKES, L. Espaço de Convivência Digital Virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 337-355, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4687171>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BARBOSA, M. C.; ALMEIDA, L. F. Formação de professores para a educação

inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 95-110, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus**: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. DE P.; SIMAS, H. S.. Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary Education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, p. e0234164, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4VBWb38ND7hkKNPct3qpSRy/?format=pdf>. Acesso em: 12 abril, 2024.

BITTAR, C. R. O papel do Conselho Nacional de Educação na formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 20, n. 1, p. 29-47, 2020.

BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment and Classroom Learning**. Assessment in Education, v. 5, n. 1, pp. 07-74, 1998.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M.. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 115, p. 438–457, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/G7VxRcKDxVrqLwyhqzd7kQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abril, 2024.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **The index for inclusion**: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2001**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2004**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1/2006**. CNE, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2009a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2009b.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 27 dez. 2012. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012. Diário Oficial da União, 2 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 6 jul. 2015a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.635, de 9 de setembro de 2015**. Estabelece normas para o diagnóstico e atendimento especializado de pessoas com TEA. Diário Oficial da União, 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 12 dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Estadual nº 15.322, de 25 de setembro de 2019.** Dispõe sobre a política estadual para pessoas com transtorno do espectro autista e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Brasília, DF, 25 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Diário Oficial da União, 8 jan. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº 2/2021. Diário Oficial da União, 2021.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, G. W.S. C.; DOMITTI, A. C. **Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, p. 399-407, fev, 2007.

CARDOSO, A. L.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. T.; SANTOS, R. A. Modelos de atendimento interdisciplinar para pessoas com TEA: uma revisão de boas práticas. **Revista de Terapias Integradas**, v. 6, n. 2, p. 45-60, 2022.

CASTRO, L. A.; MARTINS, J. P. Avaliação e monitoramento das políticas de inclusão: um olhar crítico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 2, p. 225-240, 2024.

CAVALCANTI, S.; LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. **Burocracia e políticas públicas no Brasil.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder.** 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 28 out. 2024.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 29, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CNE. **Parecer CNE/CP Nº: 50/2024.** Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2024-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 29 mar. 2024.

COOPER, J.O.; HERON, T.E.; HEWARD, W.L. **Applied behavior analysis**. 2 ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.

COSTA, L. C. O impacto das diretrizes do CNE na formação de professores para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n. 2, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A.; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/index>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CUNLIFFE, A. L.; ERIKSEN, M. **Relational leadership**. *Human Relations*, v. 64, i. 11, p. 1425-1449, 2011.

CUNHA, L. M.; RIBEIRO, A. C. Financiamento da educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Educação e Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 90-105, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direitos humanos: fundamentos filosófico-políticos e perspectivas pedagógicas**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 17-34, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300002>

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; GIARDINA, M. D. Disciplining qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 19, n. 6, p. 769-782, 2006.

DOURADO, L. C. Políticas de inclusão e as práticas pedagógicas nas escolas: um olhar sobre as diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

EPSTEIN, J. **School-family-community partnerships: caring for the children we share**. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712, 1995.

FARIA, C. R.; LIMA, T. M. Tecnologia e inclusão: desafios e possibilidades na educação. **Cadernos de Educação**, v. 11, n. 1, p. 88-102, 2022.

FERREIRA, A. C.; LIMA, S. R. Políticas públicas e educação inclusiva: a importância da articulação entre esferas de governo. **Educação em Debate**, v. 17, n. 3, p. 47-64, 2020.

FERREIRA, M. J.; SOUZA, T. Tecnologia como aliada na atenção ao autismo: o futuro do atendimento. **Estudos em Saúde e Tecnologia**, v. 12, n. 3, 2024.

FLETCHER, J. M. The importance of family context in understanding the development of children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219411424584>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FRANCO, D. S. Avaliação e inclusão: desafios e propostas para a educação inclusiva no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 49, n. 1, p. 123-140, 2024.

FRAZÃO, C. A. T. O direito ao acesso à educação da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) após a Lei Berenice Piana nº 12.764/12: violação de preceito fundamental ou descumprimento de relação contratual. **Jus.com.br – Artigos**, 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73835>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; DOS SANTOS RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Artmed, 2016. p. 368-377.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A.; DOURADO, L. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. 445-466, 2020.

GERALDI, C. M. G.; COSTA, L. A. Capacitação docente e estratégias de intervenção no transtorno do espectro autista. **Estudos em Educação e Psicologia**, v. 19, n. 1, 2024.

GIARETA, P. F.; REIS, I. S.; SILVA, F. L. A política de educação especial na perspectiva inclusiva no contexto da política neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 521-548, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19095>. Acesso em: 3 jun. 2024.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 429-444, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. E.; McKEE, A. **Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence**. Boston: Harvard Business Review Press, 2019.

GOMES, L. R.; PEREIRA, M. A. Abordagens pedagógicas para o autismo e a adaptação curricular no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 4, 2024.

GONÇALVES, L. P.. A necessidade de formação de profissionais para o atendimento ao autismo. **Saúde Mental e Inclusão**, v. 9, n. 4, 2024.

GONÇALVES, L. S.; SOUSA, D. A. Centros de apoio ao autismo: avaliação do Programa Nacional de Atenção ao Autismo. **Saúde e Políticas Públicas**, v. 11, n. 3, 2024.

GRUBB, W. N. **The Great College Dilemma: Does College Still Prepare Students for Success in Life?** Hoboken: John Wiley & Sons, 2018.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; PETTEN, A. M. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 935-952, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GUSKEY, THOMAS R. **Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research and practice**, en McMillan, 2007:63-78, 2007.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F.. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. DELTA: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abril, 2024.

HOYLER, T.; CAMPOS, P. A vida política dos documentos: notas sobre burocratas, políticas e papéis. **Revista de Sociologia e Política**, v. 27, n. 69, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/YtWnq4xQjqykCmvXXjHcPZy/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo: Uma história sobre a essência da liderança**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, n. 1, p. 217-250, 1943.

KASSAR, M. A. Desafios da educação inclusiva no Brasil: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 141, p. 135-150, 2018.

KOMIVES, S. R.; LUCAS, N.; MCMAHON, T. R. **Exploring leadership: For college students who want to make a difference**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LALOUX, Frederic. **Reinventando as Organizações**. Curitiba/PR: Voo, 2017.

LIETE, A. L. R. D. F. Educação especial: políticas de inclusão. **Anais da Semana da Pedagogia**, n. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42477>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIMA, D. A importância da participação da família nas políticas públicas para o autismo. **Políticas e Práticas em Saúde**, v. 14, n. 2, 2024.

LIMA, J. S.; Formação de professores e inclusão: desafios da formação inicial. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 21, n. 3, p. 235-250, 2021.

LIMA, P. A.; ALMEIDA, R. M. Desafios regionais no acesso a tratamentos para o transtorno do espectro autista. **Revista de Saúde Pública**, v. 47, n. 1, 2021.

LIMA, P. R. Educação inclusiva e a formação da empatia em alunos de escolas regulares. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 9, n. 1, 2022.

LIMA, T. R.; OLIVEIRA, F. J. Resistências culturais e educação inclusiva: desafios na prática pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 9, n. 2, p. 213-228, 2021.

LOMBARDO, M. V.; DUNKIN, B.; BARON-COHEN, S. Autism, social brain networks, and the role of the mirror system. **Annual Review of Psychology**, v. 70, n. 1, p. 149-171, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102945>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LOPES, P. A.; SOUZA, V. B. Tecnologias assistivas e inclusão educacional de alunos com autismo. **Educação Especial e Inclusão**, v. 11, n. 2, 2022.

LOPEZ, A. B.; SILVA, M. C. O papel do CNE na promoção da educação inclusiva. **Educação em Debate**, v. 15, n. 3, p. 95-110, 2021.

LORD, C.; ELSABBAUGH, M.; BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. Autism spectrum disorder. **The Lancet**, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2020.

MACHADO, A. C. C. P.; OLIVEIRA, S. R.; MAGALHÃES, L. C.; MIRANDA, D. M.; BOUZADA, M. C. F. Processamento sensorial no período da infância em crianças nascidas pré-termo: revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 1, p. 92-101, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822017000100092&script=sci_arttext. Acesso em: 30 maio 2024.

MACHADO, M. L. C. A.; WALTER, C. C. F. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 2-17, 2024. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: A construção de uma nova abordagem**. São Paulo: Cortez, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Cortez, 2020.

MARANHÃO, S. Educação e trabalho interprofissional na atenção ao transtorno do espectro do autismo: uma necessidade para a integralidade do cuidado no SUS.

Revista Contexto & Saúde, v. 19, n. 37, p. 59-68, 2019. Disponível em:

<https://www.academia.edu/download/88230957/6197.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARCHI, W. R. A. Políticas públicas, dos direitos às práticas sociais: o autismo na perspectiva dos profissionais. 2021. **Tese** (Doutorado) — Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2021. Disponível em:

<https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/12010>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/RgVpF6Sy5Gbhd5DM5WRb3QN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E. **Promoting Inclusion in Secondary Classrooms**. *Learning Disability Quarterly*, vol. 24, no. 4, 2001, pp. 265–74.

MAZZOTTA, A. Políticas de inclusão: análise das diretrizes do CNE e sua aplicação nas escolas. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-118, 2021.

MELLO, R. F.; CARVALHO, P. J. Expansão de políticas públicas para TEA no Brasil: limites e potencialidades. **Políticas em Saúde e Inclusão**, v. 15, n. 4, 2022.

MELO, T. A. Participação social nas políticas educacionais: o papel do CNE. **Cadernos de Educação**, v. 15, n. 2, p. 95-110, 2024.

MOURA, T. C. Educação inclusiva e tecnologia: a transformação do ambiente escolar. **Educação e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 15-30, 2024.

NICÁCIO, R. L.; NICÁCIO, R. L. Políticas públicas de educação inclusiva: um olhar para o núcleo de apoio pedagógico à inclusão em Cruzeiro do Sul. **Das Amazônias**, v. 5, n. 1, p. 107-120, 2022.

NONATO, O. C. S.; COSTA, A. L. O. As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 85-100, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, F. A.; SILVA, R. M. Infraestrutura escolar e inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 59-78, 2022.

OLIVEIRA, F. C.; MATTOS, J. P. Desafios estruturais na educação inclusiva para o transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Educação e Inclusão**, v. 12, n. 3, 2024.

OLIVEIRA, M. J.; MARTINS, V. L. Humanização e atendimento a pessoas com autismo no sistema de saúde. **Revista Brasileira de Psicologia e Saúde**, v. 18, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão da educação: implicações e tensões da participação da comunidade escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 16-33, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>.

OLIVEIRA, P. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, R. S.; LIMA, P. R. Recursos e infraestrutura para a educação inclusiva: desafios enfrentados nas escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 145, p. 355-375, 2020.

OLIVEIRA, S. G.; SANTOS, L. R. A pandemia e os novos desafios da educação inclusiva. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 3, p. 200-215, 2022.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Organização Mundial da Saúde, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

OMS. **OMS divulga novas estatísticas mundiais de saúde**. Organização Mundial de Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/20-5-2022-oms-divulga-novas-estatisticas-mundiais-saude>. Acesso em 28 out.2024.

PFEIFFER, B.; KINNEAR, M.; HODGE, L. Autism and sensory processing disorders: Implications for the classroom. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 4, p. 471–482, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1062-7>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PELPHREY, K. A.; SHULTZ, S.; HUDAC, C. M.; VANDER WYK, B. C. Research on the neural bases of social cognition and autism spectrum disorder. **Annual Review of Psychology**, v. 65, n. 1, p. 621–648, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115042>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PEREIRA, R. S. Preparação docente e inclusão: uma análise da formação inicial. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 13, n. 2, p. 235-249, 2019.

PEREIRA, M. F. Desafios do CNE na educação inclusiva: uma análise crítica das diretrizes. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 4, p. 367-386, 2022.

PEREIRA, M. D. Desenvolvimento emocional na educação de alunos disléxicos: desafios para políticas públicas no Brasil. **Revista Thema**, v. 22, n. 2, p. 451-462, 2024a. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PEREIRA, R. F.;Desigualdade no acesso a serviços de saúde para pessoas com

TEA: uma análise crítica. **Estudos em Saúde**, v. 10, n. 1, 2024b.

REIS, D. A.; LIMA, C. R. A importância do apoio profissional para a inclusão de estudantes com TEA. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 20, n. 1, 2022.

RIBEIRO, A. L. Participação da comunidade na educação inclusiva: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 9, n. 2, p. 310-326, 2022.

RIBEIRO, A. S. Educação digital e inclusão: diretrizes do CNE para o futuro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 3, p. 215-230, 2024a.

RIBEIRO, F. J. Impacto Financeiro e Acessibilidade a Serviços Especializados para Autismo no Brasil. **Estudos em Saúde**, v. 9, n. 4, 2024b.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019**. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 26 set. 2019. Seção 1, p. 2.

ROCHA, M. C.; PIRES, A. L. Subdiagnóstico do autismo: a importância da conscientização nos serviços de saúde. **Revista Brasileira de Saúde**, v. 14, n. 3, 2022.

ROCHA, A. L.; PIRES, S. M. A formação continuada de professores e suas implicações para a inclusão escolar. **Educação e Realidade**, v. 48, n. 1, p. 115-130, 2024.

ROCHA, N. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Política, atores e implementação: análise do atendimento educacional especializado. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 195-218, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ROSA, K. R.; SILVA, G. M.; CESTARI, T. N. Educação inclusiva: um levantamento histórico acerca das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9., 2024, Lajeado/RS. **Anais [...]**. Lajeado: UNIVATES, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2024/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD1_ID3732_TB2982_09102024232301.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSA, S. S.; FERREIRA, A. M. A política de educação especial inclusiva: avanços, retrocessos e resistências sob a ótica das professoras itinerantes de Santo André, SP, Brasil. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/43404>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 216 p. 2002.

SANDIN, S.; LICHTENSTEIN, P.; KUJA-HALKOLA, R.; LARSSON, H.; HULTMAN, C. M.; REICHENBERG, A. The familial risk of autism. **JAMA**, v. 311, n. 17, p. 1770–1777, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jama.2014.4144>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, A. P. O papel da formação de professores na inclusão de alunos com TEA: desafios e perspectivas. **Educação**, v. 27, n. 2, 2021.

SANTOS, L.; COSTA, F. Diretrizes do CNE e a construção de uma educação inclusiva no Brasil. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 50-65, 2021.

SANTOS, L.; GONÇALVES, T.; MARTINS, R. A atuação das salas de recursos multifuncionais na inclusão escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 46, n. 1, p. 165-182, 2020.

SANTOS, L.; OLIVEIRA, A. Iniciativas comunitárias e o avanço das políticas para o autismo. **Revista de Estudos Sociais**, v. 9, n. 1, 2024.

SANTOS, M. P.; ROSA, E. P. Disrupção da educação: um olhar sobre a exclusão digital de estudantes de baixa renda na pandemia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/disrupcao-da-educacao-um-olhar-sobre-a-exclusao-digital-de-estudantes-de-baixa-renda-na-pandemia>. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS, T. R.; FREITAS, C. F. Capacitação de profissionais de saúde para o atendimento de pessoas com TEA. **Cadernos de Educação e Saúde**, v. 16, n. 2, 2022.

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

SAVIANI, D. Pedagogia e seus objetos de estudo: o papel do professor na educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 3, p. 549-564, 2018.

SCHABBACH, L. M.; ROSA, J. G. L. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1312–1332, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/mdmYgrSCkvPRnskGYQftPRw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; BAKER, A. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 1982.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, 2017.

SHAVELSON, R. J., AND TOWNE, L. **Scientific research in education**. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press, 2002.

SILVA, A. C.; LIMA, J. D. O papel do CNE na promoção da educação inclusiva: uma análise das diretrizes. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 2, p. 34-50, 2021.

SILVA, J. P.; SANTOS, T. R. Desafios da implementação das políticas educacionais: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2021.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2024.

SILVA, P. R.; MARTINS, L. A. Modelos Integrados de Atendimento para Pessoas com TEA: Um Estudo de Caso. **Saúde e Políticas Públicas**, v. 11, n. 2, 2024.

SILVA, R. F.; MENDES, R. S. Educação Inclusiva e Formação de Professores para o Autismo. **Educação Inclusiva em Foco**, v. 8, n. 3, 2021.

SILVA, T. Políticas públicas e inclusão: uma análise das diretrizes brasileiras. **Educação e Sociedade**, v. 43, n. 3, p. 677-696, 2022.

SILVA, V. F. A. A importância da interação social da pessoa com deficiência física no ambiente educacional: um olhar para a aprendizagem. **Apae Ciência**, v. 19, n. 1, p. 63-73, 2024. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/391>. Acesso em: 30 maio 2024.

SKRTIC, T. M. Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Reshaping educational thought. In FLORIAN, L. (Ed.), **The SAGE handbook of special education**. Sage Publications, 2021. p. 213-226.

SOBREIRA, L. C. **Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Pediatras falam sobre sinais, diagnóstico e tratamento do TEA em novo episódio do Famílias em Pauta**. Sociedade Brasileira de Pediatria, 8 abr. 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatras-falam-sobre-sinais-diagnostico-e-tratamento-do-tea-em-novo-episodio-do-familias-em-pauta/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SOUZA, P. R. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial**

inclusiva: histórico, políticas e desafios. Editora Licuri, 2024.

SOUZA, E. P.; RODRIGUES, F. A. A importância do atendimento integrado para a inclusão de pessoas com TEA. **Estudos sobre Saúde e Sociedade**, v. 12, n. 3, 2021.

SOUZA, J. R.; ALMEIDA, F. Políticas públicas e inclusão: um estudo sobre os impactos das diretrizes do CNE. **Educação e Sociedade**, v. 42, n. 150, p. 153-170, 2021.

SOUZA, R. A.; SANTOS, L. M. Desigualdades regionais e a educação inclusiva: um estudo comparativo. **Educação e Sociedade**, v. 43, n. 149, p. 543-562, 2022.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusion: A Guide for Educators**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. ***How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms***. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

UNESCO. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. UNESCO, 1994.

UNESCO. **Education for All and Inclusive Education: Global Monitoring Report**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 28 out. 2024.

VERNICK, M. D. G. P.; DE LIMA, L. A. A.; DA SILVA, M. V. G.; PAGNONCELLI, V.; CASINI, J. P.; NETO, M. F. S.. Implantação da educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: a percepção de docentes e pedagogos. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 2, p. 2068-2086, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1683>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VOLPATO, A. C.; CHEMIN, M. R. C. Políticas públicas de educação básica inclusiva sob a ótica da declaração universal sobre bioética e direitos humanos. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 17, n. 1, p. 161-172, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON CONFERENCE ON RHETORIC AND COMPOSITION. **Create, connect, reflect: Launching collaborations and (re)building community in our fields**. Louisville: University of Louisville, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World report on autism**. Genebra:

World Health Organization, 2021. Disponível em:
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240063841>. Acesso em: 21 nov. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Bookman Editora, 2010.

ZWAIGENBAUM, L.; BAUMAN, M. L.; STONE, W. L.; YIRMIYA, N.; ESTES, A.;
HANSEN, R. L.; WETHERBY, A.. Early identification of autism spectrum disorder:
recommendations for practice and research. **Pediatrics**, v. 136, n. 1, p. 10-40, 2015.

ANEXO A

A seguir, serão apresentadas algumas imagens do TEAcolhe, que mostram o trabalho fundamental dos profissionais no atendimento aos pacientes. Esses profissionais desempenham um papel essencial no apoio e acompanhamento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando com estratégias pedagógicas e terapêuticas que visam promover a inclusão e o desenvolvimento dessas pessoas.



