

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) A INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOB A PERSPECTIVA DE RESPONSÁVEIS LEGAIS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

***SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE (SEC) FOR INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) FROM THE PERSPECTIVE OF LEGAL GUARDIANS: A QUALITATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL INCLUSION***

Stephanie Cristine Alves<sup>1</sup>

Anáisa Leal Barbosa Abrahão<sup>2</sup>

**RESUMO**

A educação especial é um direito garantido por mecanismos legais brasileiros na educação básica, devendo ser cumprido nas instituições regulares de ensino. Uma das formas de se fazer cumprir tal direito é pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, o que ocorre pelo acompanhamento de um profissional especializado aos indivíduos com condições especiais, dentre as quais existe o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considera-se, para tanto, a crescente presença de indivíduos com tal condição na educação, bem como a necessidade de desenvolver conhecimento específico para o trato com tal público. O presente trabalho tem como objetivo apresentar percepções de responsáveis por estudantes com TEA sobre a inclusão educacional. A partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 42 responsáveis legais de duas instituições de educação básica e pública de Minas Gerais, obtiveram-se percepções tratadas por análise temática. Os resultados apontaram quatro principais temas: dificuldade no tratamento e/ou no acesso ao AEE, estrutura escolar para alunos com TEA, preparo e experiência do profissional de AEE e dificuldade de inclusão social dos estudantes. Nesse sentido, são necessários alguns avanços nas políticas educacionais inclusivas, de forma que o educando e as famílias tenham acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento adequado da criança e adolescente na escola e na sociedade.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Educação Especial. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**ABSTRACT**

Special education is a right guaranteed by Brazilian legal mechanisms in basic education and must be upheld in regular educational institutions. One way to ensure this right is through Specialized Educational Care (SEC) in schools, which involves the assistance of a specialized professional for individuals with special conditions, including Autism Spectrum Disorder (ASD). Given the increasing presence of individuals with ASD in education and the need to develop specific knowledge to support this group, the present study aims to present the perceptions of legal guardians of students with ASD regarding educational inclusion. Through

1 Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (UNESP, Franca). E-mail: stephanie.alves@unesp.br.

2 Professora Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e no Programa de Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (FCHS, UNESP, Franca). E-mail: anaisa.leal@unesp.br.

semi-structured interviews with 42 legal guardians from two public basic education institutions in Minas Gerais, the collected perceptions were analyzed using thematic analysis. The results highlighted four main themes: difficulties in accessing and/or receiving SEC services, school infrastructure for students with ASD, training and experience of SEC professionals, and challenges in the social inclusion of students. In this context, improvements in inclusive educational policies are necessary to ensure that students and their families have access to the resources required for the appropriate development of children and adolescents in both school and society.

**Keywords:** Specialized Educational Care (SEC); Special Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD).

## INTRODUÇÃO

Conforme destacado por Mendes (2006), a história da educação especial tem início identificado no século XVI, quando alguns profissionais especializados, como médicos e pedagogos, buscaram estudar possibilidades de ensino de indivíduos até então enxergados como “ineducáveis”. Esses profissionais atuavam como tutores desses indivíduos e procuravam abordagens diferenciadas para promover aprendizagem, mesmo ainda estando inseridos em um contexto social em que o maior mecanismo de tratamento das diferenças era por asilos e manicômios, amplamente conhecidos e difundidos.

Ainda conforme Mendes (2006), a partir do século XX se identifica uma resposta mais ampla a essa questão, o que ocorre, especialmente, em decorrência do fortalecimento da indústria de reabilitação dos mutilados da guerra e, até a década de 1970, trabalhava-se com um encaminhamento e educação em classes especiais, que se constituíam em ambientes separados do sistema educacional geral. Desde então, entende-se que a “educação especial” ganhou novos contornos e definições mais claras de atuação e objetivos. Falar em educação especial, atualmente, significa, em contornos mais amplos, considerar a inclusão social dessas pessoas pela educação.

No que se refere à inclusão social, Monteiro e Neres (2023) destacam que ainda existem uma série de desafios na sociedade para que se atinjam níveis satisfatórios de inclusão e aceitação de indivíduos especiais. Muitas vezes, a própria família consolida barreiras e dificuldades nesse ponto. Nesse sentido, torna-se essencial considerar as dinâmicas familiares e sociais que permeiam a realidade do estudante, de forma que a escola consiga, de fato, representar uma complementação adequada à educação do indivíduo.

Além da questão familiar, Shiroma (2020) menciona que a globalização também gera impactos na educação, o que leva a transcender fronteiras nacionais e levar políticas educacionais para diferentes partes do mundo. Essa preocupação global com o “conhecimento” como um fator de produção gera o interesse de diversos agentes pessoais e organizacionais em prol da obtenção de políticas para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, e segundo disposto no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 9.394/96, a educação especial se trata da “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Logo no § 1º se menciona que deverá haver, sempre que necessário, o serviço de apoio especializado nas escolas regulares, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Esse serviço de apoio especializado, conhecido nacionalmente como Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas regulares públicas, tem o especial propósito de atender às disposições e demandas da educação especial nos níveis de educação básica, tendo claras definições e objetivos preconizados pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024).

Segundo essas diretrizes, o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 1996, p. 1), o que tem o propósito de complementar a formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência nos ambientes cotidianos. Como públicos-alvo do AEE, o Ministério da Educação (2024) define que fazem parte os alunos com deficiência, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (dentre os quais se situam os autistas, foco do presente trabalho) e os discentes com altas habilidades ou superdotação, sendo que cada categoria pode contar com as suas especificações particulares e demandas mais específicas para a educação. De toda forma, o AEE deve ser institucionalizado pelas escolas de educação regular básica e existe uma clara relação de atribuições e competências esperadas dos professores da modalidade, conforme identificado pelo Ministério da Educação (2024).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2024) apontam um aumento de 41,6% no total de matrículas na educação especial em 2023 comparativamente a 2022, o que representa um montante aproximado de 1,8 milhão de matriculados no ano de 2023. 62,9% dessas matrículas estão inseridas no ensino fundamental e os dados indicam que houve um aumento de 193% nas matrículas de creche e de 151% na pré-escola durante o período entre 2019 e 2023, o que denota o claro crescimento da atenção ao assunto e o aumento na preparação das estruturas educacionais para essa questão.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar como as estruturas nacionais relacionadas ao assunto têm respondido às necessidades do público especial. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um caso específico, o que justifica a realização do presente trabalho. Ademais, para fornecer um cenário mais assertivo e com discussão mais direcionada, adotou-se o foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA) como o principal objetivo analisado, uma vez que diversos indivíduos, atualmente, têm apresentado essa condição e demandam cuidados.

Tem-se aqui como objetivo geral, apresentar percepções de responsáveis por estudantes com TEA sobre a inclusão educacional. Assim, pretende-se uma discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica brasileira, a partir da perspectiva de familiares de indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de forma a identificar os principais temas em pauta pelas famílias quando se trata de desafios, necessidades e aspectos positivos desse atendimento pelas referidas instituições de ensino. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os temas mais focados pelas famílias no que se refere ao AEE e comparar eventualmente tal aspecto com achados teóricos e referências que abordem esse tema na literatura científica.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é de campo, com natureza descritiva e abordagem qualitativa.

### **2.1 Participantes**

Para compor o estudo, foram convidados os responsáveis legais de escolares entre 11 e 17 anos que estavam regularmente matriculados na rede estadual pública de ensino do estado de Minas Gerais (MG), que apresentaram diagnóstico comprovado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como critério de inclusão dos responsáveis legais no estudo, definiu-se a exigência de um registro do indivíduo (educando) junto à Secretaria Estadual de Educação, com um laudo médico que confirme a condição. O estudo foi realizado em duas instituições selecionadas dentro de um mesmo município do referido estado.

Participaram 42 responsáveis legais por crianças e adolescentes com TEA, cuja média de idade foi de 39 anos e quatro meses. Entre os respondentes, 37 são mães (88,10%) e cinco são pais (11,90%). Quanto à autodeclaração racial, segundo a classificação do Instituto Bra-

sileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 26 participantes (61,90%) se declararam brancos e 16 participantes (38,10%) se declararam como pretos, não tendo ocorrido declarações de respondentes para outras classes. Todos os indivíduos comprovaram diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estão matriculados na rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cuja distribuição entre os níveis se apresentou como segue: para o Ensino Fundamental II, 11 alunos (26,19%) no 6º ano, 10 alunos (23,81%) no 7º ano, 7 alunos (16,67%) no 8º ano e 7 alunos (16,67%) no 9º ano. Para o Ensino Médio, há 5 alunos (11,90%) no 1º ano e 2 alunos (4,76%) no 2º ano, não tendo nenhum no 3º ano.

## **2.2 Instrumentos**

Aplicou-se uma entrevista semiestruturada de 25 questões com os responsáveis legais, cujo principal objetivo foi identificar as principais percepções e vivências dos familiares acerca do cuidado de filhos com diagnóstico de TEA, destacando os desafios e as oportunidades da atuação das instituições.

## **2.3 Procedimentos éticos**

Realizou-se, em junho de 2023, um primeiro contato com as diretoras das escolas participantes (duas escolas públicas de um município de Minas Gerais) para autorização do estudo e, então, foi submetido ao Comitê de Ética da FCHS - UNESP campus Franca. Com as devidas autorizações, realizou-se a solicitação de nome e contato dos responsáveis dos estudantes com TEA regularmente matriculados à diretoria das instituições e, na sequência, foram realizados contatos com os responsáveis por via telefônica, a fim de apresentar o estudo. Frente à aceitação por parte dos responsáveis, foi marcado um encontro para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, a aplicação de uma entrevista semiestruturada durante cerca de uma hora

## **2.4 Procedimento de análise de dados**

Os resultados das entrevistas foram transcritos e analisados qualitativamente segundo os princípios de Braun e Clarke (2006) para a realização de uma análise temática, na qual se promoveu uma identificação, análise e compilação de temas recorrentes que emergiram das narrativas dos respondentes.

# **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, serão compiladas as principais respostas identificadas nos discursos dos responsáveis, considerando o método destacado anteriormente, no contexto da análise temática, segundo as orientações de Braun e Clarke (2006).

## **3.1 Tema 1 - Dificuldade no acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Considerando a Educação Inclusiva e a Educação Especial, observou-se nas narrativas, a dificuldade de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), relatada por alguns respondentes:

Encontrei dificuldades em tudo. O tratamento que ela faz não é o melhor da cidade, a escola não tem grandes adaptações, professores não qualificados e amigos, como disse, nunca tive (Participante 24).

No início tive dificuldade em conseguir o professor de apoio, uma demora em relação ao município. Os atendimentos com os profissionais para acompanhamento ocorrem somente no particular. A rede pública é muito demorada para conseguir e, quando se consegue, a rotatividade de profissionais é muito grande. Sempre ficamos sem a constância e sequência desses atendimentos tão importantes para o sucesso do tratamento (Participante 31).

As menções da Participante 24 ao tratamento e à estrutura da escola (tema que será analisado posteriormente) denotam uma dificuldade em obter um contexto adequado para o desenvolvimento do estudante com TEA, dando-se, especialmente, destaque à questão da qualificação dos professores. A Participante 31 evidencia como existe uma demora para acessar os profissionais na educação pública, bem como pontua uma alta rotatividade deles, o que impede um desenvolvimento adequado do trabalho com o estudante. Esses pontos representam uma dificuldade geral em se atingir os objetivos preconizados pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024), em que se prevê um projeto pedagógico claro e com acompanhamento constante para o estudante com TEA, não permitindo, assim, o direito constitucional à educação inclusiva mencionada por Franco e Schutz (2019).

### **3.2 Tema 2 - Estrutura escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Analisando mais especificamente a questão da estrutura das escolas para o atendimento ao público com TEA, alguns respondentes destacaram dificuldades encontradas nesse sentido:

Gostaria que as escolas estivessem mais bem preparadas para receber autistas com diferentes graus, porque a inclusão só existe no papel (Participante 14).

Gostaria que tivesse fonoaudiólogos e psicólogos preparados para estar em conjunto com o professor de apoio, especializados para o autismo (Participante 22).

Gostaria que tivesse material adaptado para as crianças trazerem para casa, para que os pais reforcem tudo que foi ensinado. Gostaria de um respaldo da escola sobre o aprendizado, sobre o que estão aprendendo (Participante 24).

Uma sala de recursos, uma menor quantidade de alunos por sala e mais profissionais, fonoaudiólogas e psicólogas (Participante 30).

Sim, são boas, posso expressar minha opinião quando necessário, me sinto bem e acolhida como tenho contato direto com a professora de apoio, então tudo é me passado ou esclarecido diretamente nas reuniões. Mas penso que poderia ter um momento da reunião somente com os pais atípicos para nos auxiliar, para que possamos ajudar nossos filhos em casa (Participante 32).

A Participante 14 destacou um resumo das respostas subsequentes, ao mencionar que deseja que as escolas tenham uma estrutura mais preparada para receber e acolher os estudantes autistas, promovendo uma inclusão social efetiva. Algumas ferramentas específicas foram dadas em seguida: por exemplo, a Participante 24 menciona que deveria existir um material adaptado para que a família também pudesse ajudar no reforço dos conteúdos com o estudante em casa. Ademais, o Participante 30 destaca que deveria existir uma sala de recursos adequada e a presença de outros profissionais além do AEE, quais sejam: psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo, o que foi reforçado em um comentário da Participante 22, destacando exatamente os mesmos profissionais como fundamentalmente necessários nessa estrutura educacional.

Nesse sentido, cabe destacar que a presença desses profissionais pode enriquecer e ajudar no atendimento ao projeto pedagógico para o autista, podendo auxiliar na promoção do que recomenda a Participante 32, que concerne a um momento particular e com foco mais especí-

fico no autista além das reuniões convencionais, de forma que essas famílias recebam maior atenção e consigam lidar com o desenvolvimento do estudante de forma mais adequada e com suporte mais direto.

### **3.3 Tema 3 - Preparo e experiência do profissional de AEE (Atendimento Educacional Especializado)**

Os respondentes que destacaram a importância de haver um preparo e uma experiência adequada do profissional de AEE fizeram os seus comentários tangenciando tanto as suas observações a respeito da pessoa, quanto em parte da estrutura escolar e da estrutura de acesso público, uma vez que se entende, de forma geral, que as percepções se relacionam. Dessa forma, esse tema encontra proximidade com os Temas 1 e 2 e alguns comentários exemplificam essa questão:

Encontrar os profissionais corretos e com experiência para o acompanhar. Tivemos que entrar na Justiça para que o plano custeasse o tratamento que ele tinha direito. Na escola até o momento ele sempre foi bem recebido e teve um ótimo professor (Participante 3).

Essa parte foi muito difícil, não para ele, mas para a escola aceitar e dar o direito de ele ter o apoio que era direito dele, foram várias reuniões e questionamentos, mas por fim ele conseguiu. Desde os 4 anos ele tem professor de apoio. Algumas vezes foi proposta a retirada desse profissional, mas eu não aceitei, porque é muito importante para ele (Participante 26).

Profissionais com uma escuta atenta das necessidades do aluno e uma busca de recursos mais individuais, com uma contrapartida e boa vontade por parte de quem compete suprir a realização dos projetos (Participante 30).

A Participante 3 narrou um ponto que passou pela dificuldade exposta no Tema 1, já que o acesso ao tratamento de saúde é um desafio por si só, mencionando, em seguida, a necessidade de haver uma experiência e preparo adequado do profissional, de forma que consiga lidar com o estudante. Por sua vez, a menção da Participante 26 é clara quanto ao apoio necessário por parte da instituição de ensino ao educando, destacando que não há uma culpa necessariamente exclusiva do profissional de AEE. Já a Participante 30 menciona a necessidade de recursos mais individuais (tal como comentado por respondentes em outros temas) para o devido suporte educacional, o que ressalta, portanto, a presença do Tema 2 na influência ao preparo e à adaptação do profissional de apoio.

Nessa perspectiva, outros comentários são mais direcionados de forma direta ao preparo e experiência do professor de apoio, dentre os quais se mencionam:

Muito difícil. Os profissionais não tinham preparo adequado e isso prejudicou o desenvolvimento dele e nos trouxe grandes transtornos (Participante 5).

Esse ano a professora de apoio fez grande diferença na vida escolar do meu filho. Hoje ele tem interesse em tentar ler, escrever parte cursiva, usar tecnologia, despertar matérias complexas (Participante 17).

O que temos a falar é que da parte dele está sendo muito tranquilo. A parte do professor é que desanima um pouco, para ela entender o jeito dele. Por isso acho que as escolas e famílias devem estar muito próximas para essas ações (Participante 29).

Percebem-se, aqui, algumas percepções acerca do comportamento e postura dos profissionais de apoio das instituições analisadas, quais sejam, aqueles profissionais de AEE. O Participante 5 menciona como a falta de preparo prejudicou o desenvolvimento do seu estudan-

te e, portanto, isso deve ser considerado na disponibilização do direito. Porém, o Participante 17 já trouxe uma perspectiva mais positiva, ao pontuar como a professora de AEE fez diferença para o seu filho, gerando nele o interesse pela leitura e pelo aprendizado, o que ilustra a relevância dessa presença. Isso vai de encontro aos resultados efetivamente desejados pela LDB (Brasil, 1996) e pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (2024), nas quais se destaca a importância de se buscar um desenvolvimento efetivo do educando com diagnóstico de TEA.

A Participante 29, por sua vez, conclui mencionando que existe uma clara dificuldade no professor de apoio em compreender e dar o suporte adequado ao estudante com TEA, uma vez que esses estudantes demandam cuidados mais especiais, paciência maior e o suporte de outras pessoas, o que é mencionado na sua fala pelas figuras das “escolas” e das “famílias”. A proximidade com as famílias é um ponto específico e que, inclusive, deve ser considerado para o enfrentamento ao desafio proposto pelo Tema 4 identificado pelos discursos, conforme destacado a seguir.

### 3.4 Tema 4 - Dificuldade de inclusão social

Além de todo o contexto das escolas, do sistema público de saúde e educação, bem como da preparação adequada dos profissionais de AEE, existe uma questão relacionada ao contexto social propriamente dito, ou seja, das pessoas em geral que se relacionam com o educando em níveis de amizade e de outros contatos. Isso se reflete no que os respondentes mencionaram como “inclusão social”, fator muito relevante para que se obtenha sucesso de fato no desenvolvimento do educando com TEA. Discursos que mencionaram as dificuldades de inclusão social são apresentados a seguir:

A maior dificuldade é o pouco conhecimento das pessoas sobre o autismo, infelizmente já sofremos muito preconceito das pessoas falando e olhando feio para ele, achando que as crises eram apenas uma birra normal (Participante 1).

Não. Acho muito cansativo e não tem muita paciência, não participa da Educação Física porque não acontece inclusão, mas gosta muito da professora de apoio, o que motiva um pouco para ir à escola (Participante 7).

Várias, já passei com problemas de adaptações quando houve mudança de escola, alguns amigos afastaram, alguns professores não tinham preparo, houve até uma agressão, mas devagar vai se ajeitando (Participante 7).

A dificuldade maior que tive foi na escola, tive medo dele não ser bem tratado, não conseguir comunicar como ir ao banheiro, ser judiado pelos amigos. Chorei muito nos primeiros dias, mas na verdade, me enganei porque ele foi muito bem acolhido (Participante 42).

Os discursos deixam muito claras as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no que se refere à socialização e efetiva inclusão. A Participante 1 pontuou o conhecimento limitado que existe por parte das outras pessoas, as quais podem se fazer presentes, inclusive, dentro da própria instituição de ensino, gerando preconceitos e incompreensões ao comportamento do autista. A Participante 7 vai ainda além, a partir de seus dois comentários, ao pontuar, primeiramente, que a dificuldade de inclusão gerou, inclusive, desinteresse no seu filho, na participação da Educação Física, por exemplo, sendo a professora de apoio que é o único incentivo ao seu filho para ir à escola. Já no seu segundo comentário, ela concorda, de certa forma, com a Participante 1, ao destacar as dificuldades de inclusão decorrentes de incompreensões por parte de amigos e até uma agressão ocorrida, mas pontua que ocorre uma adaptação e é benéfica ao estudante.

Por fim, a Participante 42 pontua que passou pelas mesmas preocupações com os problemas mencionados pelos entrevistados anteriores, especialmente no que se refere à adaptação e inclusão do estudante com TEA, mas que deu tudo certo e o seu filho foi bem acolhido pela

instituição e pelas pessoas.

Agora, por fim, um comentário da Participante 36 traz à tona uma preocupação que pode ocorrer em muitos responsáveis por educandos autistas

Que a escola abordasse mais temas sobre a inclusão, que não há problema nenhum em ser diferente. Se observarmos no Fundamental I, vemos um grande número de crianças com deficiência. No Fundamental II, esse número cai, e no Ensino Médio é muito raro você ver alunos. Eu fiz questão que meu filho frequentasse até o Ensino Médio, e porque essas crianças com deficiência não frequentam os estudos até o final. É muito raro uma criança com deficiência se formar até o Ensino Médio (Participante 36).

Basicamente, a preocupação com a continuidade da educação depende também do sucesso da inclusão do estudante autista no seu contexto e isso é, inclusive, avaliado por estatísticas como as do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024), mas ainda existe um caminho a ser percorrido. Resumidamente, o presente tema destaca como as percepções de Monteiro e Neres (2023) se fazem válidas para o contexto: ou seja, existem, ainda, diversos desafios na sociedade atual, para que se atinjam níveis satisfatórios de inclusão, especialmente para os estudantes com deficiências, em geral, dentre as quais no presente contexto se destaca o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que existem diversos desafios que afetam os estudantes autistas, mas, além deles, considera-se também que existem desafios às famílias responsáveis e aos professores de AEE, que devem dar suporte ao processo educacional desses estudantes. Como se percebe, a dificuldade de se promover uma inclusão educacional é uma percepção presente na maioria dos respondentes da pesquisa, relacionando isso ao contexto escolar, incompreensões e falta de conhecimento por parte das pessoas que se relacionam com o estudante, até mesmo da própria estrutura escolar.

É conhecido o fato de que a inclusão educacional não se trata apenas de garantir o acesso físico do estudante com TEA à escola, mas deve ser considerado também o fornecimento de suporte emocional e em outros aspectos, o que fica ilustrado pela sugestão de alguns respondentes em se contar com profissionais fonoaudiólogos e psicólogos para o suporte aos estudantes, por exemplo.

Dessa forma, faz-se necessária a implementação de recursos e estratégias eficazes nas estruturas escolares, bem como mais investimentos em políticas públicas para a inclusão, tais como a disponibilização de tecnologias assistivas e apoio às famílias. Adicionalmente, faz-se necessário aprimorar as estratégias de inclusão escolar e social, promover maior capacitação dos profissionais relacionados à educação e promover maior conscientização e a sensibilização da comunidade, de forma a se obter o desenvolvimento integral e a participação ativa de autistas na escola e na sociedade.

A presente pesquisa tem como limitação o fato de ter se restringido a duas instituições de estruturas razoavelmente diferentes, o que não traz uma percepção unificada e aplicável a ambos no que se refere às estruturas escolares. Ainda, o foco no público com TEA traz percepções específicas apenas desses indivíduos, porém as perspectivas de inclusão e projetos pedagógicos mais amplos devem ser consideradas também no âmbito de estudantes com deficiências físicas e de outras naturezas não mencionadas aqui. Como propostas de estudos futuros, recomenda-se avaliar a perspectiva de responsáveis por estudantes com outras deficiências e, ainda, considerar a perspectiva de outros agentes relacionados a eles, tais como os próprios educadores, professores de apoio e agentes das estruturas escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica. 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 30 jul. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, University of the West of England, v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. *Saúde Debate Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ*, v. 43, n. esp., p. 244-255, dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

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

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Correa. O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, Dourados/MS*, v. 5, n. 9, p. 22-23, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6246>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, Ponta Grossa/PR*, v. 5, p. 1-22, dez. 2020.