



**Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Instituto de Matemática e Estatística (IME)  
Programa de Mestrado Profissional em  
Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)**



**Guilherme Santos Gomes**

**TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise quantitativa do  
cenário educacional da rede estadual de Goiatuba-GO**

**GOIÂNIA**

**2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação       Tese       Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Guilherme Santos Gomes

#### 3. Título do trabalho

**TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise quantitativa do cenário educacional da rede estadual de Goiatuba–GO**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Sunamita Souza Silva, Professora do Magistério Superior**, em 22/06/2026, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Santos Gomes, Discente**, em 22/06/2026, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6225843** e o código CRC **2B55B053**.

---

Guilherme Santos Gomes

**TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise quantitativa  
do cenário educacional da rede estadual de  
Goiatuba-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, do Instituto de Matemática e Estatística (IME), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Matemática.

**Área de concentração:** Matemática da Educação Básica.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sunamita Souza Silva.

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Guilherme Santos

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA [e-books]: uma análise quantitativa do cenário educacional da rede estadual de Goiatuba-GO / Guilherme Santos Gomes. - 2026.

LXXV, 75 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Sunamita Souza Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística (IME), PROFMAT - Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional - Sociedade Brasileira de Matemática (RG), Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtornos do Neurodesenvolvimento. 3. Análise Quantitativa. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Educação Básica.  
I. Silva, Sunamita Souza, orient. II. Título.

CDU 51



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **08** da sessão de Defesa de Dissertação de **Guilherme Santos Gomes**, que confere o título de Mestre em Matemático, na área de concentração em **Matemática do Ensino Básico**.

Aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e vinte e seis, a partir da 15h:30 minutos, no Auditório do IME/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise quantitativa do cenário educacional da rede estadual de Goiatuba–GO**”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professora Doutora Sunamita Souza Silva (IME-UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Jaqueline Araújo (IME/UFG), membro titular interno e o Professor Doutor Igor dos Santos Lima (MAT-UnB), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Sunamita Souza Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Araujo, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2026, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sunamita Souza Silva, Professora do Magistério Superior**, em 28/05/2026, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Igor dos Santos Lima, Usuário Externo**, em 28/05/2026, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6162289** e o código CRC **288D25E5**.

Dedico este trabalho à toda minha família, de modo muito especial, à minha amada avó Zelina, que sempre demonstrou ser minha maior incentivadora. Sua ausência física na conclusão do curso é suprida pela certeza de que seus ensinamentos me trouxeram até aqui.

## Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela força, saúde e por todos os livramentos ao longo dessa jornada acadêmica.

À minha mãe Vera, por ser minha base, minha guerreira e por todo amor e confiança depositadas em mim; a minha irmã Amanda e tio Antônio, pelo incentivo constante em todos os momentos de cansaço e todo suporte prestado durante as viagens.

À minha esposa Nátali, minha companheira de vida, pela paciência, compreensão, por sempre estar ao meu lado nos dias difíceis e nunca desistir de mim quando eu perdia a fé. Aos meus filhos Caio e Beatriz, que são minha maior motivação para buscar um futuro melhor para nossa família e ser o melhor pai que eles possam ter.

Um agradecimento profundo e especial à memória da minha avó Zelina. Sua partida na reta final deste mestrado deixou um vazio imensurável. Foram e estão sendo dias difíceis, mas sua lembrança e seu sorriso são o combustível que me impulsionam a não desistir.

À minha orientadora, Professora Doutora Sunamita Souza Silva, por todos os ensinamentos, todo suporte e por toda contribuição na elaboração deste trabalho.

À esta instituição e toda equipe docente e administrativa, em especial ao professor Marcelo Souza, por sempre estar disposto a me amparar em todas as dúvidas que surgiram ao longo do curso.

Aos companheiros de curso, que me ajudaram e foram importantes ao longo dessa jornada, em especial aos meus amigos Christopher, Danilo, Osni e Rodrigo. E a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A verdadeira coragem está em enfrentar o perigo quando você está com medo.

**L. Frank Baum,**  
*O Mágico de Oz.*

## Resumo

Gomes, Guilherme Santos. **TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise quantitativa do cenário educacional da rede estadual de Goiatuba–GO.** Goiânia, 2026. 75p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás.

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no atendimento a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Este trabalho tem como objetivo analisar a distribuição desses estudantes na rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO. Inicialmente, apresenta-se uma revisão conceitual dos principais transtornos do neurodesenvolvimento, abordando suas características e impactos no processo de aprendizagem. Em seguida, discute-se o arcabouço normativo que assegura o direito à educação inclusiva, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Posteriormente, realiza-se uma análise quantitativa dos dados relativos aos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual de Goiatuba–GO. Os resultados evidenciam a presença significativa desse público nas unidades escolares investigadas e apontam diferenças em sua distribuição entre as etapas de ensino. Conclui-se que a análise dos dados educacionais contribui para a compreensão do cenário local da educação inclusiva. Como produto técnico-científico da pesquisa, foi publicado o artigo “*A relevância do professor na suspeita de autismo em crianças*” na Revista Tópicos (Qualis A2), com publicação prevista para abril de 2026. Utilizou-se o ChatGPT 5.5 como apoio em revisões textuais e gramaticais.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Transtornos do neurodesenvolvimento; Análise quantitativa; Políticas públicas educacionais; Educação básica.

## Abstract

Gomes, Guilherme Santos. **NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS AND INCLUSIVE EDUCATION: A Quantitative Analysis of the State School System in Goiatuba–GO, Brazil**. Goiânia, 2026. 75p. MSc. Dissertation. Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás.

Inclusive education constitutes one of the fundamental principles of Brazilian educational public policies, particularly regarding the education of students with neurodevelopmental disorders. This study aims to analyze the distribution of these students within the state public school system of the municipality of Goiatuba, Goiás, Brazil. Initially, a conceptual review of the main neurodevelopmental disorders is presented, addressing their characteristics and impacts on the learning process. Subsequently, the study discusses the legal framework that guarantees the right to inclusive education, highlighting the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities, and the National Inclusive Special Education Policy (PNEEI). A quantitative analysis is then conducted using data related to students with neurodevelopmental disorders enrolled in middle school and high school within the state school system of Goiatuba. The results reveal a significant presence of these students in the schools investigated and indicate differences in their distribution across educational levels. It is concluded that the analysis of educational data contributes to a better understanding of the local context of inclusive education. As a technical-scientific product of this research, the article “*A relevância do professor na suspeita de autismo em crianças*” was published in Revista Tópicos (Qualis A2), with publication scheduled for April 2026. ChatGPT 5.5 was used to support textual and grammatical revisions.

**Keywords:** Inclusive education; Neurodevelopmental disorders; Quantitative analysis; Educational public policies; Basic education.

# Sumário

Lista de Tabelas.....	13
Lista de Figuras.....	14
Lista de Siglas.....	15
Introdução.....	16
Transtornos do Neurodesenvolvimento: definições e perspectivas.....	19
1.1 Transtornos do Neurodesenvolvimento.....	20
1.1.1 Deficiência Intelectual.....	20
1.1.2 Atraso Global do Desenvolvimento.....	21
1.1.3 Transtorno de Comunicação.....	22
1.1.4 Transtorno Específico de Aprendizagem.....	24
1.1.5 Transtornos Motores.....	25
1.1.6 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.....	27
1.1.7 Transtorno do Espectro Autista.....	28
1.2 Transtornos do Neurodesenvolvimento e os Desafios da Inclusão Escolar.....	31
Políticas Públicas e Legislação na Inclusão de Estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento.....	33
2.1 Políticas internacionais de inclusão educacional de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento.....	33
2.2 Políticas de inclusão no Brasil.....	40
Metodologia da Pesquisa e Caracterização do Universo Investigado.....	47
3.1 Tipo de pesquisa.....	48
3.2 Universo e amostra da pesquisa.....	49
3.3 Coleta de dados.....	50
3.4 Tratamento dos dados.....	51
Análise e Discussão dos Resultados.....	52
4.1 Distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades escolares.....	53
4.2 Incidência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	57
4.3 Distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento por etapa de ensino.....	60
4.4 Relação entre os dados empíricos e as políticas públicas de inclusão educacional.....	62
4.5 Desafios para a consolidação da educação inclusiva no contexto local.....	64
4.6 Considerações analíticas sobre o cenário educacional investigado.....	66
Considerações Finais.....	68
Referências Bibliográficas.....	72

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 01** – Distribuição do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas estaduais investigadas

**Tabela 02** – Concentração de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento

**Tabela 03** – Distribuição dos estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento por etapa de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

**Tabela 04** – Incidência de estudantes com TEA

## **Lista de Figuras**

**Figura 01** – Distribuição de Alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento por Unidade Escolar

**Figura 02** – Incidência de Transtorno do Espectro Autista

**Figura 03** – Distribuição dos Alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento por Etapa de Ensino

## Lista de Siglas

AGD	Atraso Global do Desenvolvimento
APA	American Psychiatric Association
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5 <sup>a</sup> edição
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TDC	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TME	Transtorno do Movimento Estereotipado
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir do reconhecimento do direito à educação como princípio fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado por diversos dispositivos legais posteriores. Nesse contexto, a ampliação do acesso de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento à rede regular de ensino representa um avanço significativo na construção de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a diversidade e a justiça social.

Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um conjunto de condições caracterizadas por alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamental e social, com início geralmente na infância e impacto direto no processo de aprendizagem e na participação escolar. Entre esses transtornos, destacam-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os transtornos específicos de aprendizagem, os transtornos da comunicação, os transtornos motores, o atraso global do desenvolvimento e a deficiência intelectual, os quais demandam estratégias pedagógicas diferenciadas e suporte educacional especializado para a garantia de condições adequadas de escolarização. Conforme definido pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, essas condições apresentam repercussões significativas no funcionamento acadêmico e social dos estudantes, exigindo intervenções educacionais articuladas e contínuas.

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva ocorreu de forma gradual, especialmente a partir da década de 1990, com a incorporação de compromissos internacionais e o fortalecimento do marco legal voltado à garantia do direito à educação para estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento. Nesse sentido, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabeleceram diretrizes fundamentais para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes na rede regular de ensino.

Apesar dos avanços observados no campo normativo e institucional, a efetivação da educação inclusiva ainda apresenta desafios relacionados à organização pedagógica das escolas, à formação continuada dos professores, à disponibilização de recursos educacionais acessíveis e à articulação entre políticas públicas intersetoriais. Nesse sentido, a presente pesquisa é norteadada pela seguinte questão: como se configura a presença e a distribuição de estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO, à luz das políticas públicas de educação inclusiva? A partir dessa indagação, busca-se analisar os dados referentes a esses estudantes, contribuindo para a compreensão da realidade educacional local e para a reflexão sobre os desafios e avanços da inclusão escolar.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a presença e a distribuição de estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO, buscando compreender como o processo de inclusão escolar se configura no contexto educacional local. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) identificar o quantitativo de estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados nas escolas estaduais investigadas; (ii) caracterizar a distribuição desses estudantes entre as unidades escolares e as etapas de ensino ofertadas; (iii) analisar a representatividade desses estudantes em relação ao total de matrículas da rede estadual; e (iv) relacionar os resultados obtidos ao referencial teórico sobre os transtornos do desenvolvimento e às políticas públicas de educação inclusiva, contribuindo para a compreensão da realidade educacional local e dos desafios para a efetivação da educação inclusiva.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa e documental, desenvolvida a partir do levantamento de informações encaminhadas pelas escolas estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no município investigado. A análise dos dados permitiu identificar o quantitativo de estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados nessas instituições, bem como sua distribuição por etapa de ensino e por tipo de transtorno, com destaque para o Transtorno do Espectro Autista.

A organização deste trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, abordando suas características principais e seus impactos no processo de aprendizagem. O segundo capítulo discute o marco legal e as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, evidenciando os avanços normativos relacionados à garantia do direito à educação

para estudantes com necessidades educacionais específicas. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e apresenta a caracterização do universo investigado. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados coletados, relacionando-os ao referencial teórico e às diretrizes das políticas públicas de inclusão educacional.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a compreensão do processo de inclusão escolar no contexto da rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO, oferecendo subsídios para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas no âmbito da educação básica.

---

## **Transtornos do Neurodesenvolvimento: definições e perspectivas**

Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um conjunto de condições que impactam diferentes dimensões do funcionamento humano, e podem persistir ao longo da vida. Tais condições envolvem alterações que podem afetar habilidades cognitivas, sociais, comunicativas, comportamentais e motoras, interferindo no desempenho escolar e na participação social do indivíduo.

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), os transtornos do neurodesenvolvimento têm início no período do desenvolvimento, e incluem “déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos nos domínios conceitual, social e prático” (APA, 2014 apud Sousa, 2023, p. 17). Essa compreensão indica que tais condições resultam da interação de múltiplos fatores biológicos e ambientais, apresentando manifestações variadas e trajetórias distintas. Além disso, evidencia que os transtornos do neurodesenvolvimento não se restringem a dificuldades escolares, mas comprometem diferentes dimensões do funcionamento humano.

A literatura também destaca que tais transtornos não se manifestam por sinais físicos evidentes. Conforme apontado, essas condições não se apresentam por traços na aparência da pessoa e, também, não são identificadas pela maioria dos exames laboratoriais (Orrú, 2011, p. 28 apud Sousa et al., 2015). Esse fator evidencia a necessidade de uma avaliação criteriosa, tendo em vista a complexidade diagnóstica desses transtornos, uma vez que sua identificação depende, sobretudo, da observação clínica dos comportamentos, do histórico desenvolvimental e da avaliação funcional do indivíduo, a ser realizada por profissionais qualificados.

No entanto, é preciso deixar claro que, de acordo com a perspectiva apresentada por Silva et al., (2023), a distinção entre doença, síndrome e transtorno está relacionada à natureza e ao nível de compreensão científica das condições clínicas. A doença refere-se a alterações fisiopatológicas decorrentes de fatores internos ou externos, geralmente associadas a uma etiologia identificável e a mecanismos biológicos conhecidos. A síndrome, por sua vez, caracteriza-se pelo agrupamento de sinais e sintomas que

costumam ocorrer conjuntamente, sugerindo uma condição clínica específica, embora sua causa nem sempre seja completamente conhecida. Já o transtorno corresponde a um conjunto de condições que produzem prejuízos significativos no funcionamento do indivíduo, podendo afetar aspectos cognitivos, comportamentais, sociais ou emocionais. No caso dos transtornos do neurodesenvolvimento, essas manifestações surgem precocemente e impactam o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional. Assim, o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, não é atualmente compreendido como uma doença passível de cura, mas como um transtorno do neurodesenvolvimento, cuja caracterização decorre da presença de déficits e padrões comportamentais específicos que acompanham o indivíduo ao longo da vida.

Dessa forma, no contexto educacional, a compreensão adequada dos transtornos do neurodesenvolvimento é imprescindível para a promoção da inclusão escolar. Como afirmam Ribeiro e Cristovão (2018), “para que esta inclusão ocorra, a escola precisa adaptar-se aos alunos com deficiência e não esperar que estes se adaptem à escola” (Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 505). A inclusão, portanto, exige reorganização institucional, formação docente e práticas pedagógicas diferenciadas. Além disso, destaca-se que a inclusão efetiva não depende apenas do professor, mas de uma atuação coletiva. Segundo Ribeiro e Cristovão (2018), “não basta que o professor insira o aluno em sala de aula” (Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 520), sendo necessária a participação da escola, da família e da comunidade.

## **1.1 Transtornos do Neurodesenvolvimento**

Compreender os transtornos do neurodesenvolvimento implica reconhecer sua natureza neurodesenvolvimental, sua heterogeneidade e seus impactos funcionais. Esta seção tem como objetivo apresentar as principais categorias desses transtornos, abordando suas definições e perspectivas teóricas, a fim de oferecer base conceitual para a discussão sobre práticas inclusivas e intervenções educacionais adequadas.

### **1.1.1 Deficiência Intelectual**

A Deficiência Intelectual (DI) é classificada no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento e envolve prejuízos significativos no funcionamento intelectual e adaptativo. Conforme definição apresentada pelo DSM-5, trata-se de “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais

quanto adaptativos nos domínios conceitual, social e prático” (APA, 2014 apud Sousa, 2023).

Essa definição evidencia que a deficiência intelectual não se restringe apenas a dificuldades escolares, mas envolve limitações no desempenho cotidiano do indivíduo. O funcionamento adaptativo refere-se à capacidade de lidar com demandas sociais, práticas e conceituais da vida diária, o que inclui comunicação, autonomia, relações interpessoais e resolução de problemas.

De acordo com Guimarães (2022 apud Forte et al., 2024), o diagnóstico da Deficiência Intelectual (DI) ocorre, com frequência, de forma tardia, sendo identificado apenas na idade escolar, o que pode comprometer a oportunidade de intervenções precoces e mais eficazes. Além disso, o DSM-5 ressalta que a avaliação da deficiência intelectual não deve se restringir ao quociente de inteligência (QI), devendo considerar também os aspectos adaptativos do funcionamento do indivíduo.

De acordo com o DSM-5, a DI é classificada em quatro níveis de gravidade: leve, moderada, grave e profunda (APA, 2014 apud Forte et al. 2024). Na forma leve, observam-se dificuldades em habilidades escolares básicas, prejuízos no pensamento abstrato e na memória de curto prazo, com relativa autonomia nas atividades de autocuidado e necessidade de apoio em tarefas mais complexas. Na DI moderada, há limitações significativas nas habilidades conceituais, comunicativas e sociais, exigindo suporte contínuo. Já na forma grave, os prejuízos são amplos, com grande limitação na linguagem, na escrita e na compreensão de conceitos, demandando supervisão constante nas atividades diárias. Por fim, na DI profunda, há comprometimento extremo do funcionamento cognitivo e adaptativo, com dependência total para cuidados pessoais, saúde e segurança, sendo indispensável apoio integral e permanente.

Dessa forma, a DI pode ser compreendida como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, com início na infância e repercussões que se estendem para além do contexto escolar. Sua avaliação exige análise abrangente dos domínios conceitual, social e prático, não se restringindo à mensuração do quociente de inteligência, mas considerando o desempenho funcional do indivíduo em seu cotidiano.

### **1.1.2 Atraso Global do Desenvolvimento**

O Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) é classificado pela APA no DSM-5 como um transtorno do neurodesenvolvimento identificado na primeira infância, caracterizado

por atraso significativo em múltiplas áreas do desenvolvimento. De acordo com a APA, essa categoria diagnóstica é utilizada para crianças com menos de cinco anos de idade quando a gravidade do comprometimento não pode ser determinada de forma confiável, especialmente porque o indivíduo não atinge marcos esperados do desenvolvimento em diversas áreas da função intelectual e ainda não é possível realizar avaliação sistemática e padronizada do funcionamento intelectual (APA, 2014 apud Forte et al., 2024). Trata-se, portanto, de um diagnóstico provisório, que exige reavaliações periódicas à medida que a criança cresce e se torna possível aplicar instrumentos formais de avaliação.

A caracterização do AGD está alinhada à concepção mais ampla dos transtornos do neurodesenvolvimento como condições que têm “início no período do desenvolvimento” e envolvem “déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos nos domínios conceitual, social e prático” (APA, 2014 apud Sousa, 2023, p. 17). Embora essa definição esteja associada diretamente à Deficiência Intelectual, ela contribui para a compreensão do AGD, uma vez que este também implica comprometimentos globais nas áreas cognitiva, social e adaptativa, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o desenvolvimento ainda está em processo de consolidação.

Assim, o Atraso Global do Desenvolvimento deve ser entendido como uma condição diagnóstica aplicável à infância precoce, utilizada quando há atrasos significativos e generalizados no desenvolvimento, mas ainda não é possível estabelecer um diagnóstico definitivo quanto à natureza ou gravidade do comprometimento. Sua identificação demanda avaliação clínica cuidadosa, acompanhamento interdisciplinar e monitoramento contínuo, a fim de possibilitar intervenções precoces e adequadas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

### **1.1.3 Transtorno de Comunicação**

Os transtornos de comunicação integram o conjunto dos transtornos do neurodesenvolvimento e envolvem prejuízos significativos na linguagem, na fala e na interação social mediada pela comunicação. Conforme o DSM-5, os transtornos do neurodesenvolvimento caracterizam-se por déficits que afetam o funcionamento conceitual e social (APA, 2014 apud Sousa, 2023, p. 17), sendo que, no campo da comunicação, tais prejuízos podem comprometer tanto a compreensão quanto a expressão verbal e não verbal. A Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição (ASHA, 1993) esclarece que a linguagem compreende o uso de símbolos — palavras faladas, escritas ou sinais — organizados por regras específicas; já a fala refere-se à produção expressiva de

sons, incluindo articulação, fluência, voz e ressonância; enquanto a comunicação envolve comportamentos verbais e não verbais utilizados nas interações sociais. Assim, alterações em qualquer uma dessas dimensões podem caracterizar um transtorno de comunicação.

De acordo com a APA (2014), os transtornos da comunicação incluem: Transtorno da Linguagem, Transtorno da Fala (ou Transtorno dos Sons da Fala), Transtorno da Fluência com Início na Infância (gagueira), Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) e Transtorno da Comunicação Especificado ou Não Especificado. O Transtorno da Linguagem caracteriza-se por déficits persistentes na aquisição e no uso da linguagem, envolvendo dificuldades na compreensão e/ou produção de vocabulário, estrutura frasal e discurso adequado ao contexto, resultando em prejuízos sociais, acadêmicos ou profissionais (APA, 2014; Crestani, 2012). Esses sintomas têm início precoce, podendo incluir atraso no início da fala, vocabulário reduzido, erros gramaticais e dificuldades de compreensão, não sendo atribuídos a deficiência auditiva, déficits sensoriais, disfunções motoras, deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2014; Cáceres-Assenço, 2020).

O Transtorno da Fala, por sua vez, envolve dificuldades persistentes na produção dos sons da fala, interferindo na inteligibilidade e na comunicação verbal, com impacto na interação social e no desempenho escolar ou profissional (APA, 2014; Wells, 2024). O diagnóstico é estabelecido quando a produção da fala se desenvolve abaixo do esperado para a idade, sem explicação por alterações orgânicas ou neurológicas. Já o Transtorno da Fluência com Início na Infância (gagueira) caracteriza-se por perturbações na fluência e no padrão temporal da fala, como repetições de sons, prolongamentos, bloqueios e tensão física associada, podendo gerar ansiedade e prejuízos sociais e acadêmicos (APA, 2014; Boarati et al., 2023).

O Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) distingue-se por dificuldades persistentes no uso social da comunicação verbal e não verbal, incluindo problemas para adaptar o discurso ao contexto, compreender linguagem implícita ou interpretar sinais não verbais, ocasionando prejuízos funcionais importantes (APA, 2014; Boarati et al., 2023). Além disso, o Transtorno da Comunicação Não Especificado é utilizado quando os sintomas causam prejuízo significativo, mas não preenchem completamente os critérios de um transtorno específico (APA, 2014).

Cabe destacar que o principal diagnóstico diferencial dos transtornos de comunicação é a deficiência auditiva, sendo imprescindível a realização de avaliação auditiva em todas as crianças com suspeita desses quadros (APA, 2014). Ademais, tais

transtornos podem ocorrer de forma isolada ou em comorbidade com outros transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno Específico da Aprendizagem, TDAH, TEA e Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (Crestani, 2012).

Assim, os transtornos de comunicação devem ser compreendidos como condições heterogêneas do neurodesenvolvimento que envolvem prejuízos na linguagem, na fala e na comunicação social, com início precoce e impacto significativo no funcionamento acadêmico e social. Sua identificação requer avaliação clínica criteriosa e multidisciplinar, enquanto sua intervenção demanda estratégias terapêuticas e educacionais específicas, fundamentadas no reconhecimento das singularidades de cada indivíduo.

#### **1.1.4 Transtorno Específico de Aprendizagem**

O Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta de maneira significativa habilidades acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita e matemática, sem que haja, necessariamente, deficiência intelectual associada. No campo dos transtornos do neurodesenvolvimento, o DSM-5 destaca que tais condições envolvem prejuízos que interferem no funcionamento escolar e social desde a infância (APA, 2014 apud Sousa, 2023). Esses fatores evidenciam que dificuldades persistentes na aprendizagem formal podem estar associadas a alterações no processamento cognitivo, especialmente quando não explicadas por fatores ambientais ou pedagógicos isolados.

No que concerne ao diagnóstico, a APA (2014 apud Forte, 2024),

O diagnóstico não é explicado por deficiências intelectuais, problemas visuais ou auditivos não corrigidos, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidades psicossociais, falta de proficiência na língua de instrução ou educação inadequada. Exemplos comuns incluem dislexia e discalculia.

Geralmente, esse transtorno é precedido por atrasos na atenção, linguagem ou habilidades motoras, que podem persistir como comorbidades.

No contexto educacional, as dificuldades de aprendizagem são frequentemente associadas à necessidade de adaptação metodológica. Ribeiro e Cristovão (2018) afirmam que estratégias diferenciadas “pautadas no uso de materiais concretos e jogos [...] auxiliam no processo de aprendizagem tanto destes alunos quanto dos demais” (Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 503). Essa observação é relevante para o Transtorno Específico de Aprendizagem, pois indica que intervenções estruturadas podem favorecer a consolidação de habilidades acadêmicas.

A literatura também aponta limitações cognitivas que interferem na aprendizagem. Ribeiro e Cristovão (2018) mencionam que alunos com transtornos do

neurodesenvolvimento podem apresentar dificuldades de memória de curto prazo, o que dificulta “decorar fórmulas e regras” (Bassani, 2012 apud Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 516). Este aspecto é particularmente relevante para estudantes com dificuldades específicas em matemática ou leitura, uma vez que a retenção e a recuperação de informações são fundamentais para o desempenho escolar.

Outro elemento importante refere-se à dificuldade de generalização. Conforme apontado por Takinaga (2015), alunos com transtornos do neurodesenvolvimento possuem dificuldade em generalizar (Takinaga, 2015 apud Ribeiro; Cristovão, 2018). Essa característica pode interferir diretamente na aprendizagem de conteúdos que exigem transferência de conhecimentos para novas situações, como ocorre nas disciplinas de leitura interpretativa e resolução de problemas matemáticos. Por essa razão, a inclusão escolar desses estudantes exige planejamento institucional. No entanto, Sousa et al. (2015) destacam que a efetivação da inclusão ainda representa um desafio, mesmo diante das garantias legais.

Portanto, o Transtorno Específico de Aprendizagem deve ser compreendido como uma condição do desenvolvimento que afeta habilidades acadêmicas específicas, exigindo intervenções pedagógicas direcionadas e estratégias diferenciadas. A compreensão de seus fundamentos teóricos contribui para o planejamento de práticas educacionais inclusivas e para a promoção do desenvolvimento escolar de forma equitativa.

### **1.1.5 Transtornos Motores**

Os transtornos motores constituem um grupo de condições caracterizadas por prejuízos significativos na coordenação, na execução e na organização dos movimentos voluntários. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, esses quadros integram os Transtornos do Neurodesenvolvimento, pois comprometem as habilidades motoras coordenadas, sendo classificados em três categorias principais: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, Transtorno do Movimento Estereotipado e Transtornos de Tique (APA, 2014 apud Forte et al., 2024).

O Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), também denominado dispraxia, é descrito como um distúrbio neurológico que compromete a capacidade de executar movimentos coordenados e precisos (Pulzi; Rodrigues, 2015; APA, 2014 apud Forte et al., 2024). Crianças com TDC apresentam dificuldades significativas em atividades cotidianas que exigem coordenação motora, como vestir-se, escrever, andar de bicicleta e participar de esportes (Forte et al., 2024). Entre as manifestações mais frequentes

destacam-se dificuldades em habilidades motoras finas, como escrever ou utilizar tesoura; prejuízos em habilidades motoras grossas, como correr e pular; alterações na coordenação visomotora; além de tendência à descoordenação e quedas frequentes (APA, 2014 apud Forte et al., 2024). Embora a fisiopatologia ainda não esteja completamente esclarecida, estudos sugerem envolvimento de estruturas cerebrais responsáveis pelo planejamento e pela coordenação motora, como o cerebelo, os gânglios da base e o córtex motor (Zwicker et al., 2018; Leite; Euzébio, 2021 apud Forte et al., 2024). O tratamento é geralmente multifatorial, envolvendo terapia ocupacional, fisioterapia, intervenções educacionais, suporte familiar e programas específicos de treinamento motor (APA, 2014; Blank et al., 2012 apud Forte et al., 2024).

O Transtorno do Movimento Estereotipado, por sua vez, caracteriza-se pela presença de movimentos repetitivos, rítmicos e aparentemente sem finalidade funcional, que persistem ao longo do tempo. Esses comportamentos podem incluir balanço corporal, bater de mãos e outras formas de autoestimulação, sendo que o diagnóstico requer que tais movimentos provoquem prejuízo significativo ou risco de auto-lesão. A literatura aponta possível participação dos gânglios da base, do córtex pré-frontal e de alterações nos sistemas dopaminérgicos na gênese desses comportamentos. O manejo pode envolver intervenções comportamentais, como terapia cognitivo-comportamental e análise do comportamento aplicada (ABA), além de terapia ocupacional, medicação em casos específicos e orientação familiar estruturada (APA, 2014; Arvigo, 2021 apud Forte et al., 2024).

Os transtornos de tique são definidos como movimentos ou vocalizações súbitos, involuntários, repetitivos e não rítmicos, que podem se intensificar em situações de estresse. Entre eles incluem-se o Transtorno de Tourette, o Transtorno de Tique Motor ou Vocal Persistente (Crônico), o Transtorno de Tique Transitório e os transtornos de tique especificados ou não especificados. Do ponto de vista neurobiológico, a patogênese está associada a alterações no circuito córtico-estriado-tálamo-cortical, estrutura envolvida na regulação motora e comportamental (APA, 2014; Souza et al., 2014 apud Forte et al., 2024).

Dessa forma, os transtornos motores devem ser compreendidos como condições do neurodesenvolvimento que comprometem, em diferentes níveis, a coordenação, o planejamento e o controle dos movimentos voluntários, repercutindo diretamente no desempenho funcional, acadêmico e social do indivíduo. Embora apresentem manifestações distintas — como dificuldades motoras globais, movimentos estereotipados

ou tiques —, todos exigem avaliação clínica criteriosa e acompanhamento interdisciplinar. A identificação precoce e a intervenção adequada são fundamentais para minimizar prejuízos, promover maior autonomia e favorecer a participação ativa da pessoa nos diversos contextos de sua vida, especialmente no ambiente escolar.

### **1.1.6 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é classificado entre os transtornos do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por alterações persistentes nos níveis de atenção, organização e controle da impulsividade. De acordo com o DSM-5, “a característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” (APA, 2014 apud Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 509). Trata-se de uma condição neurobiológica, heterogênea e de etiologia multifatorial, que pode se manifestar na infância e persistir na vida adulta (Bernardes; Siqueira, 2022).

Mattos (2014) ressalta que “o TDAH é um transtorno muito comum e também muito prejudicial ao desenvolvimento emocional, acadêmico e social” (Mattos, 2014 apud Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 509). Nesse sentido, o impacto do transtorno ultrapassa o ambiente escolar, atingindo diferentes dimensões da vida do indivíduo, incluindo os contextos familiar e laboral. Entre os sinais associados, destacam-se agitação, desorganização acentuada, dispersão, desmotivação escolar e dificuldades significativas de autorregulação, que comprometem o desempenho acadêmico e as relações interpessoais (Melo et al., 2019).

Do ponto de vista etiológico, sabe-se que o TDAH apresenta forte componente hereditário; contudo, fatores ambientais também são considerados relevantes, como exposição pré-natal à nicotina e ao álcool, prematuridade, baixo peso ao nascer, além de toxinas, deficiências nutricionais e traumas (Almeida; Muniz; Moura, 2023). O diagnóstico é essencialmente clínico e fundamenta-se na identificação de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, frequentemente associado a dificuldades nas funções executivas, no autocontrole emocional e motivacional (APA, 2014). Além disso, o transtorno pode ocorrer em comorbidade com outras condições neuropsiquiátricas, como transtorno opositor-desafiante, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos da comunicação, distúrbios do sono, transtorno do espectro autista, depressão e ansiedade (APA, 2014).

Em complemento, estudos recentes em genética psiquiátrica têm ampliado a compreensão sobre os fatores biológicos envolvidos no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Pesquisas baseadas em estudos de associação genômica ampla (GWAS) indicam que o TDAH apresenta relações genéticas com outros transtornos psiquiátricos, evidenciando a existência de fatores de risco compartilhados no desenvolvimento dessas condições. Esses resultados reforçam a compreensão de que o TDAH possui bases neurobiológicas complexas e multifatoriais, relacionadas a processos mais amplos do desenvolvimento cerebral e da regulação comportamental (Grotzinger et al., 2026).

No contexto educacional, o TDAH pode gerar dificuldades relacionadas à concentração, à organização de tarefas, ao cumprimento de regras e à manutenção da atenção sustentada. O padrão de desatenção interfere diretamente na aprendizagem, exigindo adaptações pedagógicas estruturadas. Além disso, os transtornos do neurodesenvolvimento frequentemente demandam atuação multiprofissional e interdisciplinar. Sousa et al. (2015) destacam a necessidade de equipe composta por diferentes profissionais para avaliação e intervenção adequadas. No caso do TDAH, a intervenção deve ser personalizada, considerando idade e presença de comorbidades, com ênfase em psicoterapia — especialmente a abordagem cognitivo-comportamental —, treinamento parental, estabelecimento de rotina estruturada, higiene do sono adequada e controle do uso de telas (Murad, 2023).

Portanto, do ponto de vista conceitual, o TDAH deve ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento de base neurobiológica e multifatorial, que interfere na autorregulação comportamental, na atenção sustentada e nas funções executivas. Seus efeitos repercutem no desempenho acadêmico, nas relações sociais e na organização das atividades cotidianas, exigindo avaliação clínica criteriosa, acompanhamento contínuo e estratégias pedagógicas e terapêuticas integradas, a fim de promover o desenvolvimento e a participação social do indivíduo.

### **1.1.7 Transtorno do Espectro Autista**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como um transtorno de desenvolvimento de origem neurobiológica, marcado por alterações persistentes na comunicação, na interação social e nos padrões comportamentais. Segundo o DSM-5, suas características centrais envolvem “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou

atividades” (APA, 2014, p. 97 apud Sousa, 2023, p. 18). De forma convergente, Ribeiro e Cristovão (2018) descrevem o autismo como “um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses” (Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 508).

Complementando essa compreensão, Gilberg (1990) define o autismo como “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de distúrbio de desenvolvimento” (Gilberg, 1990, p. 112 apud Sousa et al., 2015, p. 3), perspectiva que enfatiza sua natureza multifatorial. Nessa mesma direção, Sousa et al. (2015) entendem que “o autismo não é uma doença, mas sim, uma síndrome” (Sousa et al., 2015, p. 3), destacando seu caráter desenvolvimental e não patológico no sentido tradicional.

A heterogeneidade do transtorno é amplamente reconhecida. Sousa (2023) destaca que “o espectro autista é amplo e inclui pessoas com uma ampla gama de habilidades” (Sousa, 2023, p. 13), o que significa que não há um único perfil de funcionamento. Da mesma forma, ressalta-se que cada indivíduo apresenta manifestações singulares, não sendo possível generalizar estratégias ou intervenções (Sousa et al., 2015, p. 5). Nesse sentido, de acordo com o DSM-5, os níveis de suporte no TEA são definidos conforme a intensidade do apoio necessário ao indivíduo, sendo classificados em leve (nível 1), moderado (nível 2) e severo (nível 3), podendo variar conforme o contexto e modificar-se ao longo do tempo (APA, 2014).

Essa classificação se baseia principalmente nos prejuízos na comunicação social e nos padrões comportamentais restritivos e repetitivos, possibilitando um acompanhamento mais individualizado e, em geral, multidisciplinar. No nível 1, observam-se dificuldades para iniciar interações sociais, respostas atípicas, limitação na organização e planejamento e certa inflexibilidade comportamental. No nível 2, os déficits na comunicação verbal e não verbal são mais evidentes, com prejuízos significativos nas interações sociais, dificuldade em mudar de atividades e sofrimento diante de alterações na rotina. Já no nível 3, há comprometimento grave das habilidades comunicativas, mínima iniciativa social e extrema dificuldade em lidar com mudanças, exigindo apoio intensivo e contínuo em diferentes contextos (APA, 2014).

O diagnóstico do TEA é considerado complexo, sobretudo porque “não se manifesta por traços na aparência do indivíduo e, também, não é identificada pela maioria dos exames laboratoriais” (Orrú, 2011, p. 28 apud Sousa et al., 2015). Essa característica demonstra que sua identificação depende, principalmente, da observação clínica

sistemática, da análise do histórico desenvolvimental e da avaliação comportamental do indivíduo ao longo do tempo.

Além disso, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2013), o TEA é classificado em três níveis de suporte, definidos conforme a intensidade do auxílio necessário para o indivíduo em seu funcionamento diário. O nível 1 corresponde à necessidade de apoio, o nível 2 à necessidade de apoio substancial e o nível 3 à necessidade de apoio muito substancial. Entre os indivíduos classificados no nível 1 encontram-se aqueles que apresentam maior autonomia funcional, anteriormente diagnosticados com Síndrome de Asperger. Com a publicação do DSM-5, em 2013, essa condição deixou de constituir um diagnóstico independente e passou a integrar o espectro do autismo, sendo frequentemente associada ao que a literatura denomina autismo de alto funcionamento (*High-Functioning Autism – HFA*).

No campo educacional, o TEA impõe desafios específicos relacionados às habilidades cognitivas e sociais. Conforme apontado por Ribeiro e Cristovão (2018), estudantes com esse transtorno podem apresentar dificuldades de generalização e limitações na memória de curto prazo (Ribeiro; Cristovão, 2018, p. 511), o que pode comprometer a consolidação de conteúdos e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Além disso, estudos recentes indicam que o TEA apresenta elevada associação com diversas condições comórbidas, abrangendo domínios neurológicos, cognitivos, psiquiátricos e físicos, o que amplia a complexidade do acompanhamento educacional e clínico desses estudantes. Entre as comorbidades mais frequentemente observadas destacam-se o TDAH, dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, transtornos de ansiedade e humor, epilepsia, distúrbios do sono e alterações gastrointestinais, com prevalência significativamente superior à observada na população geral. Evidências indicam ainda que aproximadamente 74% dos indivíduos com TEA apresentam pelo menos uma condição associada, o que sugere possível compartilhamento de fatores etiológicos entre o autismo e essas comorbidades, incluindo influências genéticas e exposições pré e pós-natais. Dessa forma, a compreensão dessas condições associadas torna-se fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas e estratégias de acompanhamento educacional mais adequadas às necessidades desses estudantes (Khachadourian et al., 2023).

Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento de natureza heterogênea, marcado por prejuízos na

comunicação social e por padrões comportamentais restritivos e repetitivos. Seu diagnóstico é eminentemente clínico e demanda avaliação cuidadosa, enquanto sua intervenção requer abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais da saúde, da educação e a família.

## **1.2 Transtornos do Neurodesenvolvimento e os Desafios da Inclusão Escolar**

Pesquisas recentes em genética psiquiátrica têm contribuído para ampliar a compreensão científica dos transtornos do neurodesenvolvimento, evidenciando que diferentes condições podem compartilhar bases biológicas comuns relacionadas ao desenvolvimento cerebral. Estudos baseados em análises genômicas de larga escala indicam a existência de sobreposição genética entre diversos transtornos psiquiátricos, sugerindo que alterações em processos neurobiológicos podem manifestar-se por meio de diferentes quadros clínicos ao longo do desenvolvimento humano (Grotzinger et al., 2026).

Essas evidências reforçam a compreensão de que transtornos como o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade possuem etiologia complexa e multifatorial, envolvendo fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Nesse sentido, os avanços da neurociência contribuem para qualificar os processos de diagnóstico e intervenção, ao mesmo tempo em que reforçam a necessidade de abordagens educacionais inclusivas capazes de reconhecer as especificidades do desenvolvimento dessas crianças. Assim, a articulação entre conhecimento científico, práticas diagnósticas e políticas educacionais torna-se fundamental para promover estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação social de estudantes com transtornos do desenvolvimento.

A análise dos transtornos do neurodesenvolvimento ao longo deste capítulo evidencia que se trata de condições heterogêneas, com início no período do desenvolvimento e impacto significativo nos domínios conceitual, social, comunicativo, comportamental e motor (APA, 2014 apud Sousa, 2023). Conforme discutido, tais transtornos não se limitam a dificuldades escolares isoladas, mas envolvem prejuízos no funcionamento global do indivíduo, exigindo avaliação clínica criteriosa e acompanhamento interdisciplinar contínuo (Orrú, 2011 apud Sousa et al., 2015).

No caso do Transtorno do Espectro Autista, pesquisas recentes têm demonstrado avanços significativos na compreensão de seus mecanismos biológicos. Estudos genéticos de larga escala apontam que o autismo está associado a alterações em múltiplos genes e redes neurobiológicas envolvidas no desenvolvimento cerebral, indicando uma arquitetura

genética complexa. Além disso, evidências sugerem que parte dessas variações genéticas pode estar relacionada a processos biológicos também observados em outros transtornos psiquiátricos, o que contribui para ampliar a compreensão do TEA como uma condição multifatorial inserida no conjunto dos transtornos do neurodesenvolvimento (Grotzinger et al., 2026).

No contexto educacional, os desafios são ainda mais evidentes. Ribeiro e Cristovão (2018) ressaltam que a inclusão efetiva não ocorre apenas com a matrícula do estudante, mas depende da reorganização institucional, de práticas pedagógicas diferenciadas e da atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados. Além disso, transtornos como o TDAH, o TEA e os transtornos de comunicação podem demandar intervenções personalizadas, considerando a presença de comorbidades e a necessidade de suporte específico (APA, 2014; Murad, 2023).

A literatura analisada também aponta que o diagnóstico, muitas vezes tardio — como ocorre na Deficiência Intelectual (Guimarães, 2022 apud Forte et al., 2024) — pode comprometer intervenções precoces e ampliar dificuldades no percurso escolar. Soma-se a isso o fato de que muitos desses transtornos não apresentam marcadores físicos evidentes, o que torna indispensável uma formação adequada dos profissionais da educação para reconhecer sinais e promover encaminhamentos apropriados (Orrú, 2011 apud Sousa et al., 2015).

Dessa forma, compreender os transtornos do neurodesenvolvimento implica reconhecer não apenas suas bases clínicas e conceituais, mas também os desafios concretos que sua presença impõe ao sistema educacional. A efetivação da inclusão exige planejamento, recursos, formação docente e políticas institucionais estruturadas, capazes de assegurar igualdade de oportunidades e participação social.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar as políticas públicas e a legislação que fundamentam e garantem o direito à educação inclusiva, bem como os mecanismos normativos que orientam o acolhimento dessas crianças no sistema educacional. O próximo capítulo abordará esse marco legal e político, examinando como o ordenamento jurídico brasileiro estrutura a proteção, a inclusão e o atendimento educacional especializado às pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento.

---

# **Políticas Públicas e Legislação na Inclusão de Estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento**

O reconhecimento do direito à educação para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento tem sido progressivamente consolidado por meio da formulação de políticas públicas e marcos legais que buscam garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes nos sistemas educacionais. Nas últimas décadas, esse processo foi impulsionado por movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos, bem como por avanços no campo das políticas educacionais inclusivas, que passaram a orientar a reorganização dos sistemas de ensino de modo a atender à diversidade presente nas escolas.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os principais marcos normativos e políticas públicas voltados à inclusão de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, abordando inicialmente as experiências e orientações internacionais que influenciaram a formulação dessas políticas e, posteriormente, examinando o desenvolvimento das políticas de inclusão educacional no contexto brasileiro.

## **2.1 Políticas internacionais de inclusão educacional de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento**

A consolidação das políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento está profundamente associada a movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos e da educação inclusiva. A partir das últimas décadas do século XX, organismos multilaterais e legislações nacionais passaram a reconhecer o direito de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas ao acesso e à permanência na escola regular, especialmente após a formulação de documentos internacionais que passaram a orientar as políticas educacionais inclusivas em diferentes países (UNESCO, 1990; 1994).

Entre os principais marcos nesse processo destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Conforme destacam Marinheiro e Coelho (2022), esses instrumentos internacionais contribuíram significativamente para orientar a formulação de políticas públicas educacionais voltadas à ampliação do acesso à educação e à promoção da equidade nos sistemas de ensino. A partir dessas diretrizes, fortaleceu-se a compreensão de que os sistemas educacionais devem ser reorganizados de modo a assegurar a participação de todos os estudantes no ensino regular, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada durante a Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabelece que a educação básica deve ser assegurada a todas as pessoas — crianças, jovens e adultos — e deve estar orientada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades incluem tanto o domínio de instrumentos fundamentais para a aprendizagem, como leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas, quanto a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes necessários para o desenvolvimento humano e para a participação ativa na vida social. Nesse sentido, a declaração enfatiza que a universalização do acesso à educação, associada à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais, constitui elemento central para o desenvolvimento social e para a promoção da cidadania (UNESCO, 1990).

Posteriormente, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em 1994, na Espanha, ampliou e aprofundou os princípios estabelecidos em Jomtien ao introduzir de forma mais explícita o conceito de educação inclusiva. Esse documento defende que as escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, cabendo às instituições educacionais adaptar suas práticas pedagógicas, currículos e estruturas organizacionais para atender à diversidade presente no ambiente escolar. A declaração estabelece ainda que a educação inclusiva constitui a estratégia mais eficaz para combater a exclusão educacional e as práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que promove comunidades escolares mais participativas e democráticas (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, tais documentos contribuíram para consolidar a educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas. Ao enfatizar o direito universal à educação e a necessidade de adaptação das instituições escolares à

diversidade dos estudantes, essas declarações reforçaram a perspectiva de que a inclusão escolar deve ser compreendida como um direito fundamental, e não apenas como uma política compensatória voltada a grupos específicos (Marinheiro; Coelho, 2022).

A partir dessas diretrizes internacionais, diversos países passaram a desenvolver legislações e políticas públicas voltadas à implementação concreta da educação inclusiva em seus sistemas educacionais. Nesse contexto, diferentes modelos institucionais foram estruturados para garantir o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento no ensino regular. Entre essas experiências, destaca-se o caso dos Estados Unidos, que consolidaram um arcabouço jurídico e institucional robusto voltado à garantia dos direitos educacionais dessas populações.

Nos Estados Unidos, a consolidação das políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento está associada a um conjunto de legislações e programas federais que estruturam o atendimento educacional especializado e garantem a proteção dos direitos civis dessas populações. Um dos marcos mais relevantes nesse processo é a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), legislação federal que estabelece que crianças e adolescentes com deficiência têm direito a uma educação pública gratuita e apropriada (Free Appropriate Public Education – FAPE), devendo ser atendidos preferencialmente em ambientes educacionais inclusivos, isto é, no chamado ambiente menos restritivo possível (Least Restrictive Environment – LRE) (Miranda, 2025).

A IDEA também institui a obrigatoriedade da elaboração de Planos Educacionais Individualizados (Individualized Education Programs – IEP), documentos pedagógicos elaborados por equipes multidisciplinares que definem objetivos educacionais, estratégias pedagógicas, serviços de apoio e mecanismos de avaliação para cada estudante. Esses planos são construídos de forma colaborativa entre professores, especialistas, gestores escolares e familiares, assegurando que as necessidades específicas do estudante sejam consideradas no processo educativo (Seixas, Silva, 2014).

Além da IDEA, outras legislações norte-americanas contribuem significativamente para a garantia de direitos das pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento. Entre elas destaca-se a Americans with Disabilities Act (ADA), promulgada em 1990, que estabelece a proibição de discriminação contra pessoas com deficiência em diferentes esferas sociais, incluindo educação, trabalho, transporte e acesso a serviços públicos. A

ADA determina que instituições educacionais realizem adaptações razoáveis para garantir a plena participação de estudantes com deficiência, ampliando as condições de acessibilidade e inclusão no ambiente escolar (Miranda, 2025).

Outro instrumento relevante é o Autism CARES Act, legislação voltada especificamente ao Transtorno do Espectro Autista, que destina recursos federais para pesquisa científica, diagnóstico precoce, desenvolvimento de intervenções terapêuticas e ampliação de serviços de apoio às famílias. Esse dispositivo demonstra a preocupação do governo norte-americano em promover políticas integradas que articulem saúde, educação e assistência social no atendimento às pessoas com TEA (Miranda, 2025).

Adicionalmente, o sistema de saúde e assistência social dos Estados Unidos também desempenha papel relevante na implementação dessas políticas. Programas como o Medicaid e disposições da Affordable Care Act (ACA) ampliaram o acesso a serviços terapêuticos e diagnósticos para pessoas com TEA, incluindo intervenções comportamentais e acompanhamento multidisciplinar, contribuindo para a redução de barreiras financeiras ao acesso a tratamentos e serviços educacionais especializados, embora ainda persistam desafios relacionados à desigualdade de acesso entre diferentes estados e regiões do país (Miranda, 2025).

Apesar dos avanços legislativos e institucionais, a literatura aponta que o modelo norte-americano enfrenta desafios importantes, como a variação na qualidade e disponibilidade dos serviços entre estados, o alto custo de determinadas terapias e a escassez de profissionais especializados em algumas regiões. Ainda assim, de acordo com Miranda (2025), observa-se que os Estados Unidos possuem um dos sistemas mais estruturados de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente no que se refere à articulação entre educação, saúde e direitos civis.

Embora o modelo norte-americano constitua uma referência importante na formulação de políticas de inclusão educacional, outras regiões do mundo também desenvolveram estratégias institucionais voltadas à garantia do direito à educação para estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Nesse cenário, destaca-se a experiência europeia, marcada pela construção de políticas educacionais fortemente influenciadas por acordos multilaterais e por diretrizes estabelecidas no âmbito da União Europeia.

Na Europa, a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento tem sido fortemente influenciada por diretrizes internacionais e por compromissos assumidos pelos países no âmbito da União Europeia e de organismos multilaterais. Nesse contexto, destaca-se a incorporação progressiva dos princípios da educação inclusiva nos sistemas educacionais nacionais, especialmente a partir da década de 1990, quando documentos internacionais passaram a enfatizar o direito universal à educação e a necessidade de adaptação das instituições escolares para atender à diversidade de estudantes (Marinheiro; Coelho, 2022).

De acordo com Marinheiro e Coelho (2022), as políticas educacionais voltadas à inclusão foram fortemente influenciadas por documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e outros acordos internacionais que estabeleceram diretrizes para a garantia do acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. Esses documentos orientaram a reorganização dos sistemas educacionais de diversos países europeus, incentivando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, a formação de professores para o atendimento à diversidade e a criação de serviços educacionais especializados dentro das escolas (Marinheiro; Coelho, 2022).

Além dessas diretrizes internacionais, a União Europeia também passou a promover políticas voltadas à ampliação do acesso de pessoas com deficiência aos serviços educacionais e sociais. Nesse sentido, iniciativas como o European Autism Action Plan buscam incentivar os países membros a desenvolver estratégias nacionais voltadas ao diagnóstico precoce, à intervenção especializada e à inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais iniciativas têm como objetivo reduzir desigualdades no acesso aos serviços e promover a padronização de práticas de atendimento entre os diferentes sistemas educacionais europeus (Miranda, 2025).

No âmbito das políticas nacionais, diversos países europeus passaram a desenvolver estratégias específicas para o atendimento de estudantes com TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Um exemplo é a França, que implementou planos nacionais voltados ao autismo, como o Quatrième Plan Autisme, lançado em 2018, cujo objetivo central foi ampliar o diagnóstico precoce, fortalecer a inclusão escolar e promover investimentos em pesquisa científica sobre o transtorno. Esses planos também preveem a ampliação de serviços de apoio às famílias e a capacitação de profissionais da educação e da saúde para o atendimento especializado (Miranda, 2025).

Em outros países europeus, observa-se a adoção de políticas educacionais que buscam conciliar o acesso à escola regular com serviços especializados de apoio. Na Espanha, por exemplo, foram implementadas as chamadas Aulas de Educação Especializadas para Autismo (Aulas TEA), que funcionam dentro de escolas regulares e oferecem suporte pedagógico específico para estudantes com transtornos do espectro autista. Esse modelo permite que os alunos participem das atividades escolares comuns ao mesmo tempo em que recebem acompanhamento especializado, favorecendo sua inclusão social e educacional (Miranda, 2025).

Outro aspecto relevante das políticas europeias refere-se à integração entre diferentes políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência. Em países como Suécia e Alemanha, programas governamentais oferecem apoio financeiro às famílias e incentivos para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Essas iniciativas demonstram que a inclusão educacional é compreendida como parte de uma política social mais ampla, que envolve ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social e emprego (Miranda, 2025).

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, estudos apontam que ainda existem desafios importantes na implementação dessas políticas no contexto europeu. Entre eles destacam-se as desigualdades no acesso a serviços especializados entre os diferentes países e regiões e as dificuldades de integração plena de pessoas com TEA na vida social e laboral. Ainda assim, o modelo europeu tem sido considerado um importante referencial para a formulação de políticas inclusivas, especialmente por enfatizar a articulação entre diferentes setores das políticas públicas e a centralidade dos direitos humanos na promoção da inclusão social (Miranda, 2025).

Se, por um lado, as experiências norte-americana e europeia evidenciam importantes avanços institucionais na promoção da educação inclusiva, por outro, a análise dessas políticas em contextos regionais distintos revela desafios específicos relacionados às condições socioeconômicas e estruturais de cada país. Nesse sentido, a realidade latino-americana apresenta características próprias que influenciam diretamente a formulação e a implementação das políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

No contexto latino-americano, as políticas de inclusão educacional têm sido fortemente influenciadas por recomendações de organismos internacionais e por diretrizes globais voltadas à ampliação do acesso à educação e à promoção da equidade nos sistemas

educacionais. Segundo Barroco, Matos e Ferreira (2023), a discussão sobre educação inclusiva na América Latina está inserida em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e estruturais, que impactam diretamente as condições de implementação das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento deve ser analisada à luz das especificidades socioeconômicas da região, caracterizada por desigualdades históricas no acesso a serviços educacionais e sociais.

Os autores destacam que, ao longo das últimas décadas, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) passaram a formular recomendações voltadas à ampliação da educação inclusiva nos países latino-americanos. Essas recomendações enfatizam a necessidade de garantir o acesso universal à educação, promover políticas educacionais baseadas na equidade e desenvolver sistemas educacionais capazes de atender à diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e transtornos do neurodesenvolvimento (Barroco; Matos; Ferreira, 2023).

No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos na região. De acordo com Barroco, Matos e Ferreira (2023), embora muitos países latino-americanos tenham incorporado em sua legislação os princípios da educação inclusiva, ainda existem dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, à formação de professores e à disponibilidade de serviços especializados. Essas limitações evidenciam que a efetivação da inclusão educacional não depende apenas da criação de dispositivos legais, mas também da construção de condições materiais e institucionais que possibilitem a participação plena dos estudantes no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante apontado pelos autores refere-se à influência das agendas internacionais na formulação das políticas educacionais latino-americanas. Muitas das diretrizes voltadas à inclusão escolar são incorporadas pelos países da região a partir de recomendações de organismos multilaterais, o que contribui para a disseminação de modelos educacionais semelhantes em diferentes contextos nacionais. Entretanto, os pesquisadores alertam que a adoção dessas recomendações deve considerar as especificidades sociais, econômicas e culturais dos países latino-americanos, de modo a evitar a simples reprodução de políticas concebidas em contextos distintos (Barroco; Matos; Ferreira, 2023).

Dessa forma, a inclusão educacional de estudantes neurodivergentes na América Latina constitui um processo complexo, que envolve tanto avanços normativos quanto desafios estruturais. Embora os países da região tenham ampliado progressivamente o reconhecimento do direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda depende da consolidação de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades históricas que marcam os sistemas educacionais latino-americanos. Nesse contexto, a construção de políticas educacionais inclusivas exige não apenas a adequação das instituições escolares, mas também o fortalecimento de políticas sociais mais amplas voltadas à redução das desigualdades e à promoção da justiça social.

## **2.2 Políticas de inclusão no Brasil**

A consolidação das políticas de inclusão no Brasil está diretamente relacionada à ampliação do reconhecimento do direito universal à educação e à participação social das pessoas com deficiência e com transtornos do neurodesenvolvimento. Esse movimento foi influenciado tanto por compromissos internacionais quanto por transformações na legislação e nas políticas públicas nacionais, especialmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, a inclusão educacional passou a ser compreendida como um princípio fundamental para a garantia da igualdade de oportunidades e da justiça social.

No cenário brasileiro, o avanço das políticas inclusivas ocorre paralelamente ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência na legislação nacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de assegurar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou o entendimento de que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, promovendo a inclusão e a integração educacional.

A partir dos anos 2000, o Estado brasileiro passou a desenvolver políticas públicas mais específicas voltadas ao atendimento de pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TEA. Segundo Miranda (2025), o crescimento significativo no número de diagnósticos de TEA nas últimas décadas evidenciou a necessidade de ampliar políticas públicas voltadas ao diagnóstico precoce, ao acompanhamento terapêutico e à inclusão educacional dessas pessoas. Esse aumento da

prevalência tem impulsionado debates sobre a ampliação da assistência social, da saúde e da educação voltadas a essa população (Miranda, 2025).

Entre os marcos legais brasileiros mais relevantes nesse campo destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o acesso a serviços de saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho. A lei também prevê a implementação de políticas públicas intersetoriais destinadas à promoção da qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas famílias.

Além disso, políticas educacionais inclusivas têm buscado garantir a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. Nesse sentido, diversas estratégias pedagógicas e terapêuticas vêm sendo adotadas, incluindo intervenções baseadas na análise do comportamento aplicada (ABA), terapia ocupacional, apoio fonoaudiológico e recursos de comunicação alternativa. Tais abordagens têm como objetivo ampliar as habilidades de comunicação, autonomia e interação social dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, favorecendo sua participação efetiva no ambiente escolar e social (Miranda, 2025).

Outro aspecto relevante das políticas de inclusão no Brasil refere-se ao reconhecimento crescente do conceito de neurodiversidade, que compreende condições como autismo, TDAH e dislexia não apenas como limitações, mas como variações naturais do funcionamento cognitivo humano. Essa perspectiva tem contribuído para ampliar o debate sobre inclusão social e valorização das diferenças neurológicas, incentivando a criação de ambientes educacionais e profissionais mais acessíveis e adaptados às diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento (Martini; Secchi; Sousa, 2025).

Outro marco importante no avanço das políticas inclusivas no Brasil foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008. Esse documento representou uma mudança significativa na forma como o Estado brasileiro passou a compreender a educação especial, ao estabelecer que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. A política propõe a superação do modelo segregador, historicamente baseado em escolas especiais, e enfatiza a necessidade de reorganização do sistema educacional para atender à diversidade dos estudantes, garantindo recursos

pedagógicos, acessibilidade e atendimento educacional especializado como complemento à escolarização (Brasil, 2008).

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, consolidou o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da educação inclusiva. Entre suas diretrizes, destaca-se a Meta 4, que estabeleceu como objetivo universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Além da ampliação do acesso, o plano também previu estratégias voltadas à formação de professores, à melhoria das condições de acessibilidade física e pedagógica nas instituições escolares e ao fortalecimento da articulação entre diferentes políticas públicas, especialmente nas áreas de educação, saúde e assistência social (Brasil, 2014).

Originalmente previsto para o período de 2014 a 2024, o PNE teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei nº 14.934/2024, a fim de garantir a continuidade das diretrizes educacionais enquanto se discutia a elaboração de um novo plano nacional para a educação brasileira. A prorrogação do plano evidenciou a importância da manutenção das metas educacionais estabelecidas, especialmente aquelas relacionadas à inclusão educacional e à redução das desigualdades no acesso à educação básica.

Nesse contexto, em 2024 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. A elaboração da proposta contou com ampla participação social, incorporando contribuições da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em janeiro de 2024, bem como de entidades representativas das secretarias estaduais e municipais de educação, conselhos educacionais, comissões legislativas e diferentes órgãos vinculados ao MEC. O processo evidencia a continuidade do debate nacional sobre a formulação de políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação e à promoção de sistemas educacionais mais inclusivos (Brasil, 2024).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, representa um dos marcos mais significativos na consolidação das políticas de inclusão no Brasil. Também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa legislação foi construída com base nos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações

Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil em 2008 com equivalência constitucional. A partir dessa incorporação, a legislação brasileira passou a adotar uma concepção de deficiência baseada no modelo social, segundo o qual as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência não decorrem apenas de condições individuais, mas principalmente das barreiras impostas pela sociedade, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais ou institucionais (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a LBI estabelece um amplo conjunto de direitos que buscam promover a igualdade de oportunidades e a participação plena das pessoas com deficiência na vida social. A legislação abrange diferentes áreas, como educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, lazer, assistência social e acesso à justiça, reforçando o princípio da inclusão como responsabilidade do Estado e da sociedade. Entre os objetivos centrais da lei está a eliminação de barreiras que dificultam o exercício de direitos fundamentais, promovendo condições de autonomia e participação social para essa população.

No campo educacional, a LBI reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e a educação profissional. A legislação determina que o sistema educacional deve garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Isso inclui a oferta de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados, formação adequada de professores e apoio especializado sempre que necessário. Dessa forma, a lei reforça a necessidade de reorganização das instituições educacionais para atender à diversidade dos estudantes, superando práticas excludentes e promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos (Brasil, 2015).

Outro aspecto importante da LBI é a proibição da cobrança de taxas ou valores adicionais por instituições privadas de ensino em razão da matrícula de estudantes com deficiência. Essa medida busca impedir práticas discriminatórias e garantir que o acesso à educação não seja condicionado a fatores econômicos. Além disso, a legislação estabelece a obrigatoriedade de adaptações razoáveis, entendidas como ajustes necessários e adequados que não imponham ônus desproporcional ou indevido às instituições, mas que permitam a plena participação dos estudantes no processo educacional.

A lei também enfatiza a importância do atendimento educacional especializado (AEE) como complemento à escolarização, destinado a apoiar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Esse atendimento deve ocorrer de forma articulada com o ensino regular, contribuindo para a superação de barreiras à aprendizagem e favorecendo a inclusão efetiva no ambiente escolar. Nesse

contexto, a formação continuada dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura acessível tornam-se elementos fundamentais para a implementação das diretrizes previstas na legislação.

Além das medidas voltadas diretamente ao sistema educacional, a LBI promove uma mudança de paradigma ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e protagonista de sua própria trajetória social. A legislação enfatiza princípios como autonomia, dignidade, igualdade de oportunidades e participação social, reforçando a necessidade de políticas públicas integradas que articulem diferentes setores governamentais. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão não apenas amplia o arcabouço jurídico de proteção às pessoas com deficiência, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

Dessa forma, a LBI consolida avanços importantes no campo das políticas públicas de inclusão no Brasil, estabelecendo diretrizes que orientam tanto a atuação do poder público quanto das instituições educacionais. Ao garantir direitos e mecanismos de proteção às pessoas com deficiência, a legislação fortalece o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação acessível, inclusiva e socialmente justa.

Recentemente, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), conforme previsto no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. A Portaria estabelece que a educação especial deve ser ofertada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com a finalidade de disponibilizar recursos e serviços educacionais capazes de apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização dos estudantes público da educação especial (Brasil, 2026).

Entre os principais avanços da norma destaca-se o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na própria instituição em que o estudante está matriculado. A Portaria também estabelece a obrigatoriedade da elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados, especialmente o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), documentos destinados a orientar o planejamento das ações pedagógicas e das estratégias de acessibilidade necessárias ao desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à vedação da exigência de diagnóstico médico, laudo ou qualquer documento emitido por profissional de saúde como condição para matrícula, escolarização ou acesso ao AEE. Essa previsão fortalece a perspectiva educacional da inclusão e busca evitar práticas excludentes que possam restringir o acesso dos estudantes aos serviços e recursos educacionais especializados.

A Portaria também enfatiza a importância da formação continuada dos profissionais da educação, da disponibilização de recursos de acessibilidade, da oferta de tecnologias assistivas e da atuação dos profissionais de apoio escolar, quando necessários. Além disso, institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), composta por Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço, Observatório da Educação Especial Inclusiva, Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais, iniciativas de autodefensoria contra o capacitismo e Núcleos Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva. Observa-se, portanto, que a Portaria MEC nº 421/2026 amplia a perspectiva da educação inclusiva ao promover uma atuação articulada entre educação, saúde, assistência social e demais políticas públicas.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Portaria MEC nº 421/2026 constituem pilares fundamentais para a consolidação das políticas de inclusão no Brasil. Esses instrumentos normativos demonstram o esforço do Estado em alinhar a legislação nacional aos princípios internacionais de direitos humanos e educação inclusiva, estabelecendo diretrizes para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível a todos os estudantes.

Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, diversos desafios ainda persistem na implementação efetiva das políticas de inclusão no Brasil. Entre os principais obstáculos destacam-se a desigualdade no acesso aos serviços especializados, a carência de profissionais capacitados, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a necessidade de maior integração entre os setores de saúde, educação e assistência social. Essas limitações indicam que, embora o arcabouço legal brasileiro seja relativamente avançado, sua efetivação ainda depende de investimentos contínuos, capacitação profissional e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão.

Dessa forma, as políticas de inclusão no Brasil representam um processo em constante construção, que busca conciliar avanços normativos, transformações culturais e melhorias institucionais. A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas da existência de legislação adequada, mas também da implementação

de práticas pedagógicas, sociais e institucionais capazes de garantir a participação plena de todos os estudantes no sistema educacional.

---

## **Metodologia da Pesquisa e Caracterização do Universo Investigado**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa, descrevendo o percurso científico utilizado na coleta, organização e análise dos dados, tendo por objetivo apresentar de forma detalhada as etapas da análise, de modo a garantir maior clareza quanto às escolhas realizadas ao longo do estudo, contribuindo para a compreensão do leitor acerca da estrutura e da validade dos resultados obtidos.

A metodologia constitui elemento fundamental no desenvolvimento de pesquisas científicas, uma vez que corresponde à lógica dos procedimentos utilizados na construção do conhecimento, orientando não apenas os instrumentos empregados na investigação, mas também o próprio processo de produção dos resultados. Nesse sentido, compreende-se que a metodologia não se limita à aplicação de técnicas de mensuração, mas envolve um conjunto articulado de estratégias que possibilitam responder ao problema de pesquisa de forma sistemática e fundamentada (Bruyne, 1991).

Além disso, o método de pesquisa pode ser entendido como o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados, funcionando como instrumento essencial para o alcance dos objetivos propostos no estudo (Strauss; Corbin, 1998). Nesse contexto, a pesquisa científica caracteriza-se como um processo contínuo de aproximação da realidade, articulando teoria e dados empíricos na busca pela compreensão dos fenômenos investigados (Queiroz, 1992).

Dessa forma, considerando os objetivos deste trabalho, que consistem na análise de dados relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento no contexto educacional e sua relação com as políticas públicas de inclusão, a presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem quantitativa, de natureza documental e com objetivos descritivos, utilizando dados secundários provenientes de fontes oficiais, organizados e analisados por meio de procedimentos de estatística descritiva.

### **3.1 Tipo de pesquisa**

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa, tendo em vista que se fundamenta na análise de dados numéricos referentes ao quantitativo de estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO. A pesquisa quantitativa tem como finalidade medir relações entre variáveis e produzir informações objetivas sobre determinada população, possibilitando a organização, comparação e interpretação dos dados por meio de procedimentos estatísticos descritivos (Contadripoulos, 1999).

Diferentemente da abordagem qualitativa, que privilegia a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e não requer, necessariamente, o uso de técnicas estatísticas, a abordagem quantitativa permite a sistematização e análise de informações expressas numericamente, contribuindo para a identificação de tendências e padrões relacionados ao fenômeno investigado (Silva; Menezes, 2005).

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva, uma vez que busca descrever as características de determinada população ou fenômeno, bem como estabelecer relações entre variáveis previamente identificadas. Esse tipo de pesquisa tem como finalidade principal registrar, analisar e interpretar fatos sem interferir diretamente na realidade observada, contribuindo para a compreensão do objeto investigado (Silva; Menezes, 2005).

Nesse sentido, a pesquisa descritiva mostra-se adequada ao presente estudo, pois permite estimar a proporção de estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento no contexto educacional analisado, bem como identificar sua distribuição no âmbito da rede estadual de ensino do município investigado, servindo como base para análises posteriores relacionadas à efetividade das políticas públicas de educação inclusiva (Mattar, 1999).

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental fundamenta-se na análise de dados institucionais e registros oficiais referentes às matrículas de estudantes com diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento na rede estadual de ensino de Goiatuba-GO, enquanto a pesquisa bibliográfica foi utilizada para a construção do referencial teórico que sustenta a discussão sobre os transtornos do desenvolvimento e as políticas públicas de inclusão educacional (Gil, 1991).

Assim, a classificação metodológica do presente estudo como quantitativo, descritivo e documental mostra-se adequada aos objetivos propostos, uma vez que

possibilita a análise sistemática dos dados educacionais disponíveis e sua interpretação à luz do referencial teórico e legal apresentado nos capítulos anteriores.

### 3.2 Universo e amostra da pesquisa

O universo de pesquisa, também denominado população, corresponde ao conjunto total de elementos que possuem as características definidas para investigação científica, a partir do qual podem ser selecionadas amostras para análise específica (Stevenson, 2001).

No presente estudo, o universo da pesquisa é constituído por 2.358 estudantes matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO, distribuídos em cinco unidades escolares que ofertam o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª à 3ª série), conforme Tabela 01:

**Tabela 01** – Distribuição do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas estaduais investigadas

	<b>Nº de alunos matriculados no Ensino Fundamental</b>	<b>Nº de alunos matriculados no Ensino Médio</b>	<b>Nº total de alunos matriculados</b>
<b>Colégio 01</b>	49	117	166
<b>Colégio 02</b>	259	457	716
<b>Colégio 03</b>	455	497	952
<b>Colégio 04</b>	147	0	147
<b>Colégio 05</b>	377	0	377
<b>Nº total de alunos matriculados na rede estadual de ensino em Goiatuba-GO</b>			<b>2.358</b>

Fonte: SEDUC, 2026.

Esse conjunto de estudantes compõe o recorte educacional analisado, dentro do qual se identificam os registros de matrículas de estudantes com transtornos do desenvolvimento, conforme dados institucionais disponibilizados pela rede estadual de ensino (SEDUC, 2026).

Considerando os objetivos da pesquisa, que consistem em analisar o quantitativo de estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento no contexto educacional investigado, optou-se pela utilização de dados referentes ao conjunto total de estudantes pertencentes ao universo delimitado, não sendo necessária a definição de amostra probabilística. Dessa forma, a análise concentra-se na totalidade dos registros disponíveis relativos aos estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados

nas unidades escolares selecionadas, permitindo maior precisão na caracterização do fenômeno estudado no município de Goiatuba-GO.

Assim, a pesquisa assume caráter censitário no recorte definido, uma vez que considera todos os estudantes matriculados nas etapas de ensino analisadas, possibilitando uma descrição abrangente da presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento na rede estadual de ensino local.

### **3.3 Coleta de dados**

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada por meio de levantamento documental junto às unidades escolares da rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO, que ofertam o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª à 3ª série).

Inicialmente, foi solicitado às instituições escolares o encaminhamento de informações referentes ao quantitativo de estudantes diagnosticados com transtornos do desenvolvimento, matriculados nas respectivas unidades de ensino. Em atendimento à solicitação, as escolas disponibilizaram relatórios institucionais contendo a identificação do número de estudantes com necessidades educacionais especiais, entre os quais se encontram aqueles com transtornos do neurodesenvolvimento, objeto de análise deste estudo.

A utilização desses relatórios caracteriza a pesquisa como documental, uma vez que os dados analisados foram obtidos a partir de registros oficiais produzidos no âmbito da própria rede estadual de ensino. A pesquisa documental permite o acesso a informações sistematizadas sobre determinado fenômeno, contribuindo para a análise objetiva da realidade investigada (GIL, 1991).

Após o recebimento das informações encaminhadas pelas unidades escolares por meio dos relatórios, os dados foram organizados, o que permitiu sua sistematização e posterior análise por meio de estatística descritiva, com utilização de frequências absolutas e relativas, tabelas e representações gráficas. Esse procedimento possibilitou identificar a distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento no conjunto das escolas analisadas, o que contribuiu para a compreensão do cenário educacional inclusivo no município investigado.

A coleta de dados foi realizada respeitando os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando-se o tratamento das informações de forma agregada, sem identificação individual dos estudantes envolvidos.

### **3.4 Tratamento dos dados**

O tratamento dos dados desta pesquisa foi realizado com base na organização e análise estatística descritiva das informações quantitativas obtidas junto às unidades escolares da rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO.

Inicialmente, os dados fornecidos pelas escolas, referentes ao quantitativo de estudantes com transtornos do desenvolvimento, foram sistematizados em planilhas eletrônicas, possibilitando sua organização conforme as etapas de ensino analisadas — Ensino Fundamental – anos finais (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) e Ensino Médio (1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> série). Esse procedimento permitiu estruturar as informações de maneira clara e adequada para posterior análise.

Em seguida, os dados foram analisados por meio de frequências absolutas e relativas, possibilitando identificar a distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento no universo pesquisado. A utilização da estatística descritiva mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que permitiu caracterizar o fenômeno investigado e compreender sua incidência no contexto educacional analisado.

As informações foram apresentadas por meio de tabelas e representações gráficas, como gráficos de barras e gráficos setoriais, favorecendo a visualização dos resultados e a interpretação da distribuição dos dados entre as unidades escolares e as etapas de ensino investigadas. Esse procedimento contribuiu para a identificação de padrões e tendências relacionadas à presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento na rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO.

Por fim, os resultados obtidos foram interpretados à luz do referencial teórico apresentado no Capítulo 1 e do arcabouço legal das políticas públicas de educação inclusiva discutido no Capítulo 2, permitindo estabelecer uma análise articulada entre os dados empíricos e o contexto educacional inclusivo brasileiro.

---

## **Análise e Discussão dos Resultados**

A análise dos dados referentes ao quantitativo de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO permite compreender, de forma objetiva, como os processos de inclusão escolar vêm se materializando no contexto educacional local. A interpretação desses resultados, articulada ao referencial teórico apresentado no Capítulo 1 e ao arcabouço normativo discutido no Capítulo 2, possibilita identificar não apenas a presença desses estudantes nas instituições escolares investigadas, mas também evidenciar avanços institucionais, desafios estruturais e demandas pedagógicas relacionadas à efetivação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito da rede estadual de ensino.

Conforme apresentado no capítulo metodológico, o universo pesquisado é composto por 2.358 estudantes matriculados em cinco unidades escolares que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª à 3ª série). A partir da análise dos relatórios institucionais encaminhados pelas unidades escolares, foi possível identificar a presença de um quantitativo expressivo de estudantes com algum tipo de transtorno do desenvolvimento, evidenciando que a inclusão escolar constitui uma demanda concreta no cotidiano das instituições analisadas, e não apenas uma diretriz normativa prevista na legislação educacional brasileira.

Nesse sentido, os dados analisados demonstram que a presença de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento integra o cenário educacional regular das escolas investigadas, indicando a importância da educação inclusiva, defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que estabelecem a matrícula desses estudantes na rede regular como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas.

Observa-se, portanto, que a presença desses estudantes não constitui um fenômeno isolado ou excepcional, mas representa uma característica estrutural do sistema educacional investigado, evidenciando a ampliação do acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas ao ensino regular. Essa constatação dialoga diretamente com a literatura apresentada no Capítulo 1, especialmente com a definição do

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5 (APA, 2014), segundo a qual os transtornos do neurodesenvolvimento apresentam início precoce e repercussões significativas nos domínios cognitivo, social, comunicativo e comportamental, interferindo diretamente no desempenho acadêmico e na participação social dos indivíduos.

Além disso, os resultados obtidos reforçam a compreensão de que a inclusão escolar não deve ser interpretada apenas como garantia formal de acesso à matrícula, mas como processo contínuo que envolve permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com transtornos do desenvolvimento no ambiente escolar. Conforme discutido por Ribeiro e Cristovão (2018), a efetivação da inclusão depende da reorganização institucional das escolas, da formação continuada dos profissionais da educação e da implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas capazes de atender às especificidades desses estudantes.

Nesse contexto, a análise dos dados empíricos permite verificar que a presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento nas diferentes unidades escolares investigadas expressa a materialização das diretrizes legais estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito ao acesso e à permanência desses estudantes na rede regular de ensino. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam a necessidade de fortalecimento das condições pedagógicas e institucionais necessárias à consolidação de práticas educacionais efetivamente inclusivas.

Dessa forma, a interpretação dos resultados apresentados neste capítulo busca estabelecer uma análise articulada entre os dados quantitativos levantados na pesquisa e o referencial teórico e legal discutido nos capítulos anteriores, permitindo compreender como as políticas públicas de inclusão educacional vêm sendo implementadas no contexto local e quais desafios ainda se colocam para a consolidação de uma educação inclusiva capaz de garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação plena e o desenvolvimento educacional dos estudantes com transtornos do desenvolvimento.

#### **4.1 Distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades escolares**

A análise da distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades escolares investigadas evidencia diferenças quantitativas relevantes entre as instituições, indicando que a presença desse público não ocorre de forma homogênea na

rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO, conforme apresentado na Tabela 02. Tal variação reflete tanto características estruturais das unidades escolares quanto fatores relacionados ao número total de matrículas, aos processos de identificação diagnóstica e às condições institucionais de atendimento educacional especializado.

Entre as escolas analisadas, observa-se maior concentração absoluta de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento nas unidades que apresentam maior número total de matrículas, como os Colégios 02 e 03, conforme Tabela 02.

**Tabela 02** – Concentração de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento

	Nº de matriculados	Nº de alunos diagnosticados com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento	Representação em porcentagem
<b>Colégio 01</b>	166	13	7,83%
<b>Colégio 02</b>	716	70	9,77%
<b>Colégio 03</b>	952	51	5,35%
<b>Colégio 04</b>	147	11	7,48%
<b>Colégio 05</b>	377	41	10,87%
<b>TOTAL:</b>	2.358	186	7,88%

Fonte: SEDUC, 2026.

A análise do número absoluto de estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento evidencia que, aproximadamente, 1 a cada 12,6 alunos possui diagnóstico de algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento. Observa-se, ainda, que as maiores ocorrências concentram-se nas instituições com maior quantitativo geral de matrículas, especialmente nos Colégios 02 e 03, conforme apresentado na Tabela 02. O Colégio 02 registra 70 estudantes diagnosticados, seguido pelo Colégio 03, com 51 estudantes, o que, em termos absolutos, representa a maior incidência entre as unidades investigadas. Esse resultado indica uma relação direta entre o porte da instituição e o número total de estudantes com transtornos identificados, uma vez que escolas com maior população escolar tendem naturalmente a apresentar maior número absoluto de casos.

Entretanto, observa-se que essa concentração não implica necessariamente maior prevalência proporcional nessas unidades, sendo importante considerar também a análise percentual para uma interpretação mais precisa do cenário investigado. A análise dos dados apresentados na Tabela 03 evidencia a distribuição dos estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento entre as etapas do ensino fundamental e do

ensino médio nas instituições investigadas, permitindo identificar padrões relevantes para a compreensão do cenário educacional analisado.

**Tabela 03** – Distribuição dos estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento por etapa de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

	Nº de alunos diagnosticados com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento	Nº de alunos do Ensino Fundamental com algum tipo de transtorno	Nº de alunos do Ensino Médio com algum tipo de transtorno
<b>Colégio 01</b>	13	01	12
<b>Colégio 02</b>	70	23	47
<b>Colégio 03</b>	51	36	15
<b>Colégio 04</b>	11	11	-
<b>Colégio 05</b>	41	41	-
<b>TOTAL:</b>	186	112	74

Fonte: SEDUC, 2026.

No total, foram identificados 186 estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, dos quais 112 estão matriculados no ensino fundamental e 74 no ensino médio, demonstrando maior concentração desses estudantes na etapa inicial da educação básica.

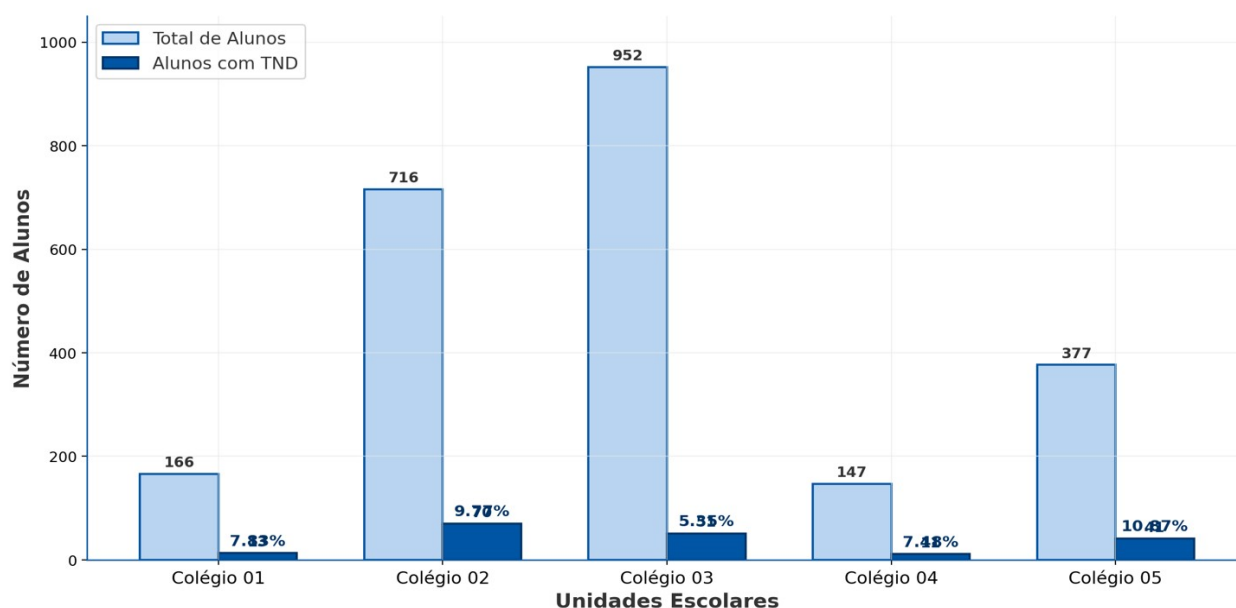
Observa-se que os Colégios 04 e 05 apresentam todos os estudantes diagnosticados concentrados exclusivamente no ensino fundamental, o que está relacionado ao fato de essas instituições não ofertarem ensino médio. Já o Colégio 03 apresenta maior número de estudantes com transtornos no ensino fundamental (36) em comparação ao ensino médio (15), enquanto o Colégio 02 apresenta distribuição inversa, com maior concentração no ensino médio (47) em relação ao ensino fundamental (23), o que sugere especificidades no perfil da matrícula ou na dinâmica institucional de identificação e acompanhamento dos estudantes.

Destaca-se ainda que o Colégio 01 apresenta maior número de estudantes com transtornos no ensino médio (12) em comparação ao ensino fundamental (1), indicando possível continuidade do acompanhamento diagnóstico ao longo da trajetória escolar ou maior sistematização dos registros nessa etapa. De modo geral, a predominância de estudantes com transtornos no ensino fundamental pode estar associada ao processo de identificação precoce das necessidades educacionais específicas, ao fortalecimento das

políticas de inclusão escolar nos anos iniciais e à maior proximidade entre escola, família e serviços de apoio especializados nesse período do desenvolvimento.

A Figura 01 apresenta a distribuição dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento em relação ao total de estudantes matriculados em cada unidade escolar da rede estadual de Goiatuba/GO, conforme abaixo:

**Figura 01** – Distribuição de Alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento por Unidade Escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Observa-se que o Colégio 05 registrou a maior proporção de alunos com TND (10,87%), seguido pelo Colégio 02 (9,78%). Já os Colégios 01 e 04 apresentaram percentuais semelhantes, de 7,83% e 7,48%, respectivamente, enquanto o Colégio 03 apresentou a menor incidência proporcional (5,35%), apesar de possuir o maior número absoluto de estudantes matriculados (952 alunos).

Esses resultados evidenciam a importância da organização de estratégias pedagógicas diferenciadas desde os primeiros anos da escolarização, bem como da ampliação das ações de acompanhamento ao longo do ensino médio, de modo a garantir a continuidade do atendimento educacional especializado e a permanência com qualidade desses estudantes no sistema regular de ensino.

Além disso, essas constatações reforçam a compreensão de que a educação inclusiva constitui um processo sistêmico e transversal, que envolve toda a rede escolar e não apenas

unidades específicas previamente estruturadas para esse atendimento. Nesse sentido, os dados analisados indicam que a inclusão escolar tem se consolidado como uma diretriz institucional efetivamente incorporada ao cotidiano das escolas investigadas, em consonância com os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A distribuição observada confirma a perspectiva apresentada por Ribeiro e Cristovão (2018), segundo a qual a efetivação da educação inclusiva exige reorganização institucional, planejamento pedagógico coletivo e articulação entre diferentes atores do processo educacional. Dessa forma, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade isolada de determinados professores ou unidades escolares, mas como compromisso institucional compartilhado, que demanda ações integradas de gestão escolar, formação docente e suporte pedagógico especializado.

Por fim, destaca-se que a análise da distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento entre as diferentes unidades escolares contribui para compreender como as políticas públicas de inclusão educacional vêm sendo materializadas no contexto local, evidenciando avanços importantes no acesso desses estudantes à escola regular, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de fortalecimento contínuo das condições institucionais necessárias à consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

#### **4.2 Incidência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Entre os transtornos do neurodesenvolvimento identificados nos dados analisados, destaca-se a presença significativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, condição já discutida ao longo do Capítulo 1 como uma das categorias dos transtornos do neurodesenvolvimento com repercussões diretas no processo de aprendizagem, na comunicação e na interação social dos estudantes no contexto escolar.

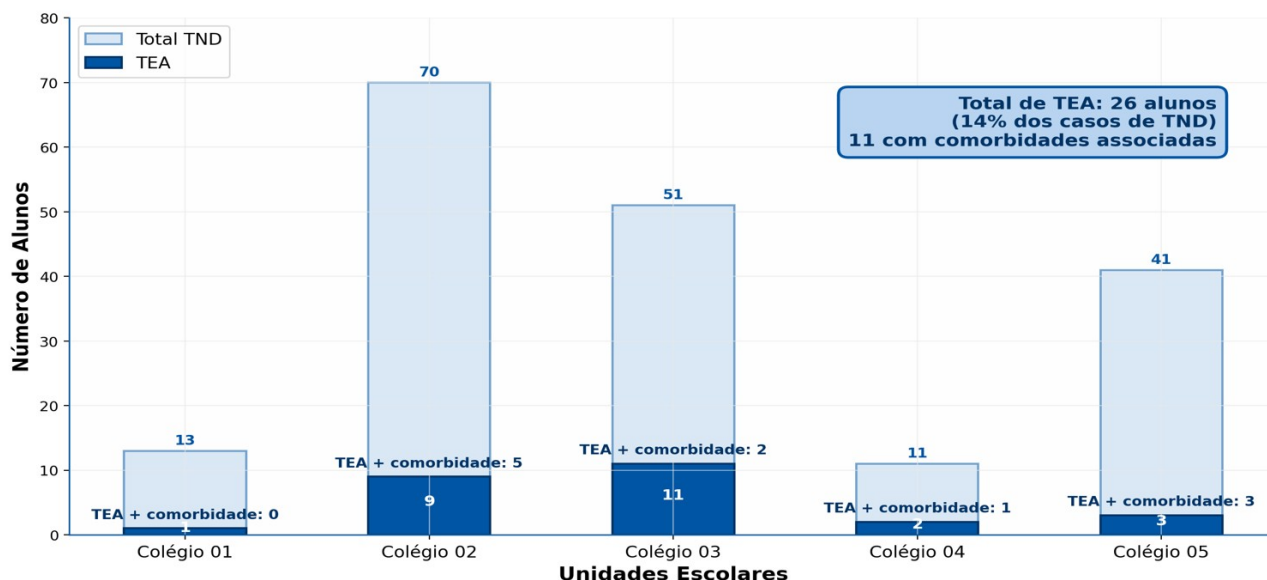
A análise dos dados apresentados na Tabela 04 evidencia a presença significativa de estudantes diagnosticados com TEA no conjunto das instituições investigadas, totalizando 26 estudantes com TEA, dos quais 11 apresentam associação com outros transtornos do neurodesenvolvimento. Esse resultado indica que aproximadamente 14% dos estudantes com transtornos identificados pertencem ao espectro autista, evidenciando a relevância desse diagnóstico no contexto da educação inclusiva nas escolas analisadas.

**Tabela 04** – Incidência de estudantes com TEA

	Nº de alunos diagnosticados com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento	Nº de alunos diagnosticados com TEA	Nº de alunos diagnosticados com TEA e outro transtorno associado
<b>Colégio 01</b>	13	01	0
<b>Colégio 02</b>	70	09	5
<b>Colégio 03</b>	51	11	2
<b>Colégio 04</b>	11	02	1
<b>Colégio 05</b>	41	03	3
<b>TOTAL:</b>	186	26	11

Fonte: SEDUC, 2026.

Para ilustrar esses dados, a Figura 2 apresenta a incidência de TEA entre os estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento identificados na pesquisa:

**Figura 02** – Incidência de Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Observa-se que o Colégio 03 apresenta o maior número absoluto de estudantes com TEA (11), seguido pelo Colégio 02 (9), o que pode estar relacionado ao maior número total de matrículas nessas instituições, bem como à possível maior estrutura de identificação e acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Além disso, destaca-se que o Colégio 02 apresenta o maior número de casos de TEA associado a outros transtornos (5), indicando maior complexidade no perfil educacional

desses estudantes e, conseqüentemente, maior demanda por intervenções pedagógicas especializadas e acompanhamento multiprofissional.

Nos Colégios 04 e 05, embora o número absoluto de estudantes com TEA seja menor, observa-se proporção relevante de casos com comorbidades associadas, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas e do fortalecimento do atendimento educacional especializado nessas unidades. Já o Colégio 01 apresenta apenas um estudante com TEA e nenhum caso associado a outros transtornos, indicando menor incidência relativa dessa condição na instituição analisada.

De modo geral, os dados evidenciam que o TEA constitui uma das condições mais representativas entre os transtornos do neurodesenvolvimento identificados no universo investigado, especialmente quando considerada a frequência de associações com outros transtornos, o que amplia a complexidade das demandas educacionais desses estudantes. Nesse contexto, reforça-se a importância da articulação entre escola, família e serviços de apoio especializados, bem como da formação continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade no ambiente escolar.

Conforme apresentado no referencial teórico deste trabalho, o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Tais características podem impactar diretamente o processo de escolarização, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas estruturadas, adaptações curriculares, mediações didáticas específicas e acompanhamento multidisciplinar, de modo a favorecer a participação plena desses estudantes nas atividades escolares.

Nesse sentido, a presença de estudantes com TEA nas unidades escolares analisadas evidencia não apenas a ampliação do acesso desse público à rede regular de ensino, mas também a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, da formação continuada dos professores e da atuação articulada entre os profissionais da educação e as equipes de apoio especializado. Essa realidade dialoga diretamente com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram o direito à educação em ambientes escolares inclusivos, com garantia de recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado sempre que necessário.

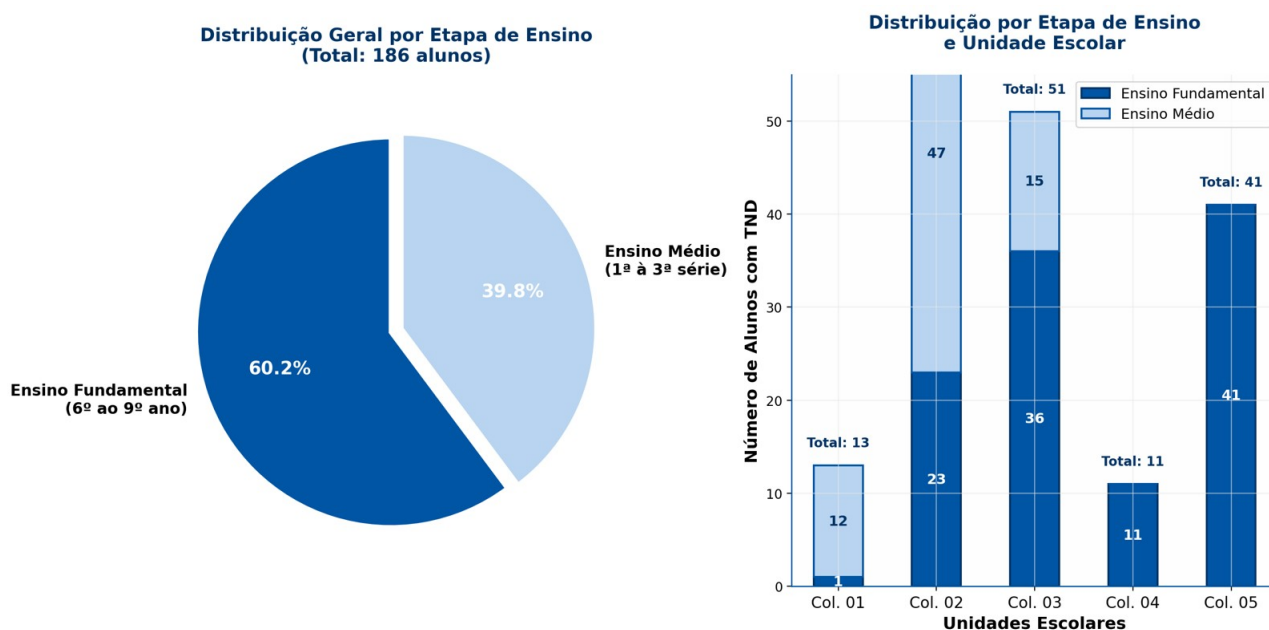
Além disso, a identificação de casos de estudantes com TEA associados a outros transtornos do desenvolvimento nas unidades investigadas reforça a compreensão, já apontada na literatura especializada, de que o TEA frequentemente ocorre em comorbidade com outras condições do neurodesenvolvimento, como transtornos de aprendizagem, transtornos de linguagem e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Conforme destacam Sousa et al. (2015), essas associações exigem intervenções educacionais integradas e acompanhamento contínuo ao longo da trajetória escolar, de modo a garantir condições adequadas de desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

### 4.3 Distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento por etapa de ensino

Outro aspecto relevante identificado na análise dos dados refere-se à distribuição dos estudantes com transtornos do desenvolvimento entre as etapas do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio, conforme apresentado na Tabela 03.

A Figura 3 apresenta a distribuição dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento segundo a etapa de ensino, conforme abaixo representado:

**Figura 03** – Distribuição dos Alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento por Etapa de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Do total de 186 estudantes identificados, 112 (60,2%) estavam matriculados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), enquanto 74 (39,8%) frequentavam o Ensino Médio (1ª à 3ª série). A análise por unidade escolar revela diferenças significativas entre as escolas: os Colégios 04 e 05 concentraram todos os seus casos no Ensino Fundamental, ao passo que o Colégio 01 apresentou predominância expressiva de alunos no Ensino Médio. Nos Colégios 02 e 03, observou-se uma distribuição mais equilibrada entre as etapas de ensino.

A observação dessa variável permite compreender não apenas o perfil da matrícula desse público na rede estadual investigada, mas também possíveis fatores relacionados à trajetória escolar desses estudantes ao longo da educação básica.

Os resultados indicam maior concentração de estudantes com transtornos do desenvolvimento no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais dessa etapa, em comparação ao Ensino Médio. Essa diferença pode estar associada a múltiplos fatores de natureza pedagógica, diagnóstica e institucional, entre os quais se destacam:

a) o processo de identificação diagnóstica durante a infância e o início da adolescência, período em que as demandas cognitivas, sociais e comportamentais tornam-se mais evidentes no contexto escolar;

b) a maior permanência escolar dos estudantes nessa etapa da educação básica, que ainda apresenta menor incidência de evasão quando comparada ao Ensino Médio;

c) as dificuldades de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, especialmente para estudantes com necessidades educacionais específicas;

d) e possíveis barreiras pedagógicas, institucionais e sociais que ainda interferem na continuidade da trajetória escolar desses estudantes nas etapas finais da educação básica.

Essa distribuição dialoga diretamente com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1, especialmente com os estudos de Guimarães (2022), que indicam que muitos diagnósticos relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento ocorrem durante a idade escolar, período em que as exigências acadêmicas se tornam mais complexas e as habilidades relacionadas à comunicação, à atenção, às funções executivas e à interação social passam a ser mais intensamente demandadas no ambiente educacional. Nesse contexto, a escola desempenha papel central tanto na identificação quanto no acompanhamento desses estudantes, constituindo-se como espaço privilegiado de observação das dificuldades associadas aos transtornos do desenvolvimento.

Além disso, a menor incidência desses estudantes no Ensino Médio pode refletir desafios relacionados à permanência e à progressão escolar, aspecto amplamente discutido na literatura sobre educação inclusiva. Conforme destacado no Capítulo 2, a consolidação do paradigma da educação inclusiva não se limita à garantia de acesso à matrícula na rede regular de ensino, mas envolve também a permanência, a participação e a aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar. Dessa forma, a redução relativa do número de estudantes com transtornos do desenvolvimento no Ensino Médio pode indicar a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais voltadas à continuidade dos estudos nessa etapa da educação básica.

Nesse sentido, essa distribuição reforça a importância das diretrizes estabelecidas pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. A efetivação dessa meta pressupõe não apenas a ampliação do acesso inicial desses estudantes à escola, mas também a implementação de estratégias pedagógicas e institucionais que assegurem sua permanência e progressão escolar até a conclusão da educação básica.

Adicionalmente, os dados analisados sugerem que a transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio constitui um momento crítico na trajetória escolar dos estudantes com transtornos do desenvolvimento, exigindo ações pedagógicas planejadas, acompanhamento educacional especializado e articulação entre equipes escolares, famílias e serviços de apoio multiprofissional. Dessa forma, a análise da distribuição desses estudantes por etapa de ensino evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas públicas e práticas institucionais voltadas à consolidação de trajetórias escolares inclusivas, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses estudantes ao longo de toda a educação básica.

#### **4.4 Relação entre os dados empíricos e as políticas públicas de inclusão educacional**

A análise dos dados empíricos obtidos nesta pesquisa evidencia que a presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades escolares investigadas constitui um indicativo concreto da materialização, no contexto educacional local, das políticas públicas de inclusão educacional implementadas no Brasil nas últimas décadas. Mais do que representar um dado estatístico isolado, essa presença reflete transformações

estruturais no paradigma educacional brasileiro, que passou a reconhecer a educação inclusiva como princípio orientador da organização dos sistemas de ensino.

Conforme discutido no Capítulo 2, o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar encontra respaldo em um conjunto articulado de dispositivos legais e normativos, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na rede regular; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de condições.

Nesse sentido, a presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento nas escolas analisadas demonstra que os princípios estabelecidos por essas normativas vêm sendo progressivamente incorporados à realidade educacional local, evidenciando avanços importantes no processo de democratização do acesso à educação e na consolidação do modelo de escolarização inclusiva. Observa-se, portanto, que a matrícula desses estudantes na rede regular de ensino representa não apenas o cumprimento formal das determinações legais, mas também um indicativo da ampliação das oportunidades educacionais historicamente negadas a esse público.

Entretanto, conforme discutido ao longo deste trabalho, especialmente nos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 1, a inclusão escolar não se limita à inserção dos estudantes no espaço físico da escola, mas envolve a construção de condições efetivas para sua participação plena no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a análise dos dados sugere que, embora haja avanços significativos no acesso desses estudantes à escola regular, a consolidação da educação inclusiva depende do fortalecimento contínuo das condições pedagógicas e institucionais necessárias à garantia de trajetórias escolares bem-sucedidas.

De acordo com Barroco, Matos e Ferreira (2023), a efetivação da inclusão escolar não depende exclusivamente da existência de dispositivos legais, mas requer a articulação entre políticas públicas, formação continuada dos professores, disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, estrutura física adequada e organização de serviços de atendimento educacional especializado. Dessa forma, a presença de estudantes com transtornos do

desenvolvimento nas unidades escolares investigadas evidencia simultaneamente os avanços alcançados no campo da inclusão educacional e os desafios ainda existentes para a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Além disso, os dados analisados reforçam a compreensão de que a implementação das políticas públicas de inclusão educacional ocorre de maneira progressiva e contextualizada, sendo diretamente influenciada pelas condições institucionais das redes de ensino, pela organização das escolas e pelo nível de articulação entre os diferentes serviços de apoio ao estudante. Assim, a análise realizada neste estudo contribui para evidenciar que, embora o marco legal brasileiro seja amplamente estruturado e reconhecido internacionalmente, sua efetivação no cotidiano escolar depende de investimentos contínuos em formação docente, acompanhamento especializado e fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que a presença dos estudantes com transtornos do desenvolvimento nas escolas investigadas constitui um importante indicador da implementação das políticas públicas de inclusão educacional no contexto local, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de continuidade das ações institucionais voltadas à garantia do direito à educação inclusiva em sua dimensão mais ampla, que envolve não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno desses estudantes ao longo de toda a educação básica.

#### **4.5 Desafios para a consolidação da educação inclusiva no contexto local**

Embora os dados analisados nesta pesquisa evidenciem avanços importantes no processo de inclusão escolar dos estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades investigadas, também revelam a necessidade de fortalecimento contínuo das políticas institucionais voltadas à garantia de condições adequadas de atendimento educacional especializado e de organização pedagógica inclusiva. Nesse sentido, a presença significativa desses estudantes na rede estadual de ensino do município investigado não apenas confirma a ampliação do acesso à escola regular, mas também evidencia novos desafios relacionados à permanência, à participação e ao desenvolvimento educacional desse público ao longo da educação básica.

A análise dos resultados indica que a consolidação de práticas educacionais efetivamente inclusivas depende da ampliação de estratégias institucionais que assegurem suporte pedagógico adequado às especificidades dos estudantes com transtornos do

desenvolvimento. Entre os principais desafios identificados no contexto investigado, destacam-se:

a) a ampliação das ações de formação continuada de professores, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e ao conhecimento das características dos transtornos do neurodesenvolvimento, conforme discutido no Capítulo 1;

b) o fortalecimento da atuação das equipes multidisciplinares, cuja presença é fundamental para o acompanhamento educacional, psicológico e social dos estudantes, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades específicas;

c) a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas que favoreçam a participação e a aprendizagem desses estudantes no contexto da sala de aula regular;

d) e a ampliação da articulação intersetorial entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social, elemento essencial para o acompanhamento integral dos estudantes com transtornos do desenvolvimento ao longo de sua trajetória escolar.

Essas necessidades estão diretamente relacionadas às diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que determina a garantia de condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva exige não apenas a matrícula desses estudantes na rede regular, mas também a implementação de condições institucionais que assegurem o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Adicionalmente, conforme discutido no Capítulo 2, o marco normativo brasileiro relativo à educação inclusiva estabelece diretrizes claras quanto à responsabilidade dos sistemas de ensino na organização de serviços de apoio pedagógico especializado, na formação dos profissionais da educação e na garantia de acessibilidade educacional. Entretanto, a análise dos dados sugere que a efetivação dessas diretrizes ainda depende de investimentos contínuos em formação docente, estrutura institucional e articulação intersetorial, especialmente no contexto das redes públicas de ensino.

Dessa forma, os desafios identificados no cenário investigado não devem ser compreendidos como obstáculos isolados, mas como elementos constitutivos do próprio processo de consolidação da educação inclusiva, que exige aprimoramento permanente das

políticas públicas e das práticas institucionais voltadas à garantia do direito à educação para todos. Assim, a análise realizada neste estudo evidencia que, embora avanços importantes tenham sido alcançados no acesso dos estudantes com transtornos do desenvolvimento à escola regular, ainda se faz necessário o fortalecimento de estratégias institucionais capazes de assegurar trajetórias escolares inclusivas, equitativas e socialmente significativas.

#### **4.6 Considerações analíticas sobre o cenário educacional investigado**

De modo geral, os resultados obtidos a partir da análise dos dados indicam que a rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO apresenta um cenário compatível com os princípios da educação inclusiva estabelecidos pela legislação educacional brasileira e pelas diretrizes contemporâneas que orientam a organização dos sistemas de ensino na perspectiva da garantia do direito à educação para todos. A presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento nas diferentes unidades escolares investigadas evidencia que o processo de inclusão escolar encontra-se institucionalmente incorporado ao cotidiano da rede regular de ensino, refletindo avanços importantes no acesso desse público à escolarização.

Nesse sentido, os dados analisados ao longo deste capítulo demonstram que as escolas investigadas vêm assumindo, de forma progressiva, o compromisso com a escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Dessa forma, observa-se que a inclusão escolar, no contexto investigado, não se restringe ao plano normativo, mas se materializa na presença efetiva desses estudantes nas instituições escolares analisadas.

Entretanto, conforme evidenciado na análise apresentada nas seções anteriores, a consolidação desse processo depende do fortalecimento contínuo das políticas institucionais voltadas à formação docente, à organização e ampliação do atendimento educacional especializado e à implementação de estratégias pedagógicas inclusivas capazes de atender às especificidades dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Assim, embora o acesso desses estudantes à escola regular represente um avanço significativo no campo da educação inclusiva, sua permanência e seu desenvolvimento

acadêmico ainda demandam investimentos permanentes em recursos pedagógicos, estrutura institucional e formação continuada dos profissionais da educação.

Além disso, a análise dos resultados evidencia que a efetivação da educação inclusiva no contexto local depende da articulação entre diferentes dimensões do processo educacional, envolvendo não apenas a atuação dos professores em sala de aula, mas também a organização da gestão escolar, a atuação das equipes de apoio pedagógico especializado e a integração entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social. Essa perspectiva dialoga diretamente com os referenciais teóricos apresentados no Capítulo 1, que destacam a natureza multifatorial dos transtornos do neurodesenvolvimento, bem como com as diretrizes normativas discutidas no Capítulo 2, que atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade pela garantia de condições adequadas de escolarização para esse público.

Outro aspecto relevante evidenciado pelos resultados refere-se à importância do papel da escola como espaço privilegiado de identificação, acompanhamento e promoção do desenvolvimento educacional dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Conforme observado ao longo da análise dos dados, a presença desses estudantes nas diferentes etapas da educação básica reforça a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e da organização institucional voltada ao atendimento das demandas educacionais específicas, especialmente no que se refere à continuidade da trajetória escolar ao longo do Ensino Médio.

Dessa forma, a análise realizada neste capítulo confirma a importância da articulação entre conhecimento científico, políticas públicas e práticas educacionais como elemento fundamental para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos. Tal articulação constitui condição indispensável para garantir não apenas o acesso à escola regular, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no campo dos direitos educacionais.

Assim, os resultados apresentados neste capítulo evidenciam que, embora avanços importantes tenham sido alcançados no processo de inclusão escolar no contexto investigado, a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva depende do fortalecimento contínuo das políticas públicas educacionais e da implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

## Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a presença e a distribuição de estudantes com transtornos do desenvolvimento matriculados na rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO, buscando compreender de que forma o processo de inclusão escolar se configura no contexto educacional local. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa articulou a análise do referencial teórico sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, o exame do marco legal das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e a interpretação dos dados quantitativos fornecidos pelas unidades escolares investigadas, permitindo a construção de uma leitura integrada entre aspectos conceituais, normativos e empíricos da inclusão escolar.

A análise realizada ao longo do trabalho evidenciou que os transtornos do neurodesenvolvimento constituem condições que impactam diretamente o processo de aprendizagem e a participação escolar dos estudantes, exigindo estratégias pedagógicas específicas, acompanhamento educacional especializado e atuação articulada entre diferentes profissionais da educação. Conforme discutido no primeiro capítulo, essas condições apresentam manifestações diversas, com repercussões significativas nas dimensões cognitivas, sociais e comportamentais, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes e garantir condições efetivas de aprendizagem no contexto escolar.

No que se refere ao marco normativo brasileiro, verificou-se que o país dispõe de um conjunto consistente de dispositivos legais voltados à garantia do direito à educação inclusiva, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses instrumentos estabelecem diretrizes fundamentais para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento na rede regular de ensino, evidenciando avanços importantes na consolidação das políticas públicas educacionais inclusivas no país.

No âmbito da análise empírica realizada, os resultados obtidos demonstraram que a presença de estudantes com transtornos do desenvolvimento nas unidades escolares

investigadas constitui uma realidade concreta no contexto educacional local, indicando que os princípios da educação inclusiva vêm sendo progressivamente incorporados ao sistema educacional da rede estadual de ensino do município de Goiatuba–GO. Observou-se, ainda, maior concentração desses estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a presença significativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, condição que exige estratégias pedagógicas estruturadas e acompanhamento educacional contínuo ao longo da trajetória escolar.

Os dados analisados também evidenciaram que a inclusão escolar não se restringe à matrícula desses estudantes na rede regular de ensino, mas envolve a necessidade de fortalecimento permanente das políticas institucionais voltadas à formação continuada de professores, à ampliação das equipes multiprofissionais, à disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e à articulação intersetorial entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social. Nesse sentido, a consolidação de práticas educacionais inclusivas depende do compromisso coletivo das instituições escolares e dos sistemas de ensino com a promoção de condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes.

Além disso, a análise realizada permitiu compreender que a escola ocupa papel central no processo de identificação, acompanhamento e desenvolvimento educacional dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, constituindo-se como espaço fundamental para a efetivação do direito à educação inclusiva. Dessa forma, o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e da organização institucional voltada ao atendimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes representa elemento essencial para a garantia de trajetórias escolares mais equitativas e socialmente significativas.

Como contribuição específica desta pesquisa, destaca-se a sistematização de indicadores educacionais locais sobre a presença e a distribuição de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento na rede estadual de ensino do município investigado, possibilitando a construção de um diagnóstico educacional quantitativo ainda pouco explorado em estudos de âmbito municipal. A articulação entre análise estatística descritiva dos dados escolares, referencial teórico e marco legal da educação inclusiva constitui um dos principais diferenciais do estudo, especialmente por evidenciar a relevância da utilização de dados educacionais locais como instrumento de apoio ao planejamento pedagógico e à formulação de políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, o caráter inovador desta pesquisa reside na produção e interpretação de dados quantitativos contextualizados sobre a inclusão escolar em nível municipal,

contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a realidade educacional da rede estadual de ensino de Goiatuba–GO e oferecendo subsídios para a construção de estratégias institucionais mais alinhadas às demandas dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. A análise desenvolvida também reforça a importância da utilização de indicadores educacionais como ferramenta de acompanhamento das políticas inclusivas e de monitoramento das condições de permanência e aprendizagem desses estudantes na educação básica.

Entre as recomendações decorrentes deste estudo, destaca-se a necessidade de fortalecimento das políticas de formação continuada de professores voltadas ao atendimento educacional inclusivo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Recomenda-se, ainda, a ampliação do atendimento educacional especializado, o fortalecimento das equipes multiprofissionais de apoio escolar e a consolidação de práticas institucionais de acompanhamento sistemático desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Sugere-se também o aprimoramento dos mecanismos de registro e monitoramento institucional dos dados educacionais relativos aos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, de modo a subsidiar o planejamento pedagógico e a tomada de decisões pelos gestores escolares e pelos sistemas de ensino. Além disso, destaca-se a importância da articulação intersetorial entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social como elemento fundamental para a efetivação das práticas de inclusão escolar.

Como limitação da pesquisa, reconhece-se que o estudo foi desenvolvido com base em dados quantitativos fornecidos pelas unidades escolares investigadas, não contemplando a realização de entrevistas com professores, gestores ou equipes pedagógicas, o que poderia ampliar a compreensão qualitativa sobre os desafios enfrentados no cotidiano da inclusão escolar. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras possam incorporar abordagens qualitativas complementares, possibilitando análises mais aprofundadas sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar.

Por fim, conclui-se que os resultados deste estudo contribuem para a compreensão do cenário educacional local no que se refere à inclusão de estudantes com transtornos do desenvolvimento, evidenciando avanços importantes no acesso à escolarização, mas também apontando desafios relacionados à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e à efetivação das políticas públicas educacionais no cotidiano das instituições

escolares. Espera-se que esta pesquisa possa subsidiar futuras investigações na área da educação inclusiva, bem como contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem, à permanência e à participação escolar dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento na educação básica.

Como produto técnico-científico decorrente do desenvolvimento desta pesquisa no âmbito do mestrado, destaca-se ainda a aprovação para publicação do artigo “A relevância do professor na suspeita de autismo em crianças”, aceito pela Revista Tópicos (ISSN 2965-6672, Qualis A2), com previsão de publicação na Edição nº 32, Volume 4, abril de 2026. A produção desse artigo estabelece diálogo direto com os resultados apresentados neste trabalho, ao evidenciar o papel estratégico do professor no processo inicial de identificação de sinais do Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar, aspecto fundamental para a organização de práticas pedagógicas inclusivas e para a efetivação do acompanhamento educacional especializado. Dessa forma, o estudo reforça que a análise quantitativa da presença de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento na rede de ensino — eixo central desta pesquisa — deve ser compreendida em articulação com a atuação docente como agente observador qualificado no cotidiano escolar, contribuindo para o diagnóstico precoce, para o encaminhamento adequado e para a consolidação de políticas educacionais inclusivas baseadas em evidências.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. V.; MUNIZ, R. B.; MOURA, L. E. **Fatores de risco ambientais para o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Definitions of communication disorders and variations**. 1993. Disponível em: <[www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)>.

ARVIGO, M. C. **Transtorno do movimento estereotipado associado ao atraso da linguagem**. 2021.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio. **Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 48, 2023.

BASSANI, C. **Dificuldades de memória de curto prazo e aprendizagem**. 2012.

BERNARDES, L.; SIQUEIRA, M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: aspectos clínicos e educacionais**. 2022.

BLANK, R. et al. European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (DCD). *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 54, n. 1, p. 54-93, 2012.

BOARATI, M. A. et al. **Psiquiatria da infância e adolescência: cuidado multidisciplinar**. São Paulo: Manole, 2023.

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

\_\_\_\_\_. 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: Brasília, 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 7 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.934, de 2024. Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2026. Seção 1.

CÁCERES-ASSENÇÃO, A. M. et al. **Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: TDL Brasil, 2020.

BRUYNE, Paul de et al. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Contadripoulos, André-Pierre et al. Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

CRESTANI, A. H. et al. Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 228-237, 2013.

CROSS-DISORDER ANALYSES WORKING GROUP OF THE PSYCHIATRIC GENOMICS CONSORTIUM. Genomic relationships, novel loci, and pleiotropic mechanisms across eight psychiatric disorders. *Nature*, London, 2026.

FORTE, A. K. K. et al. **Transtornos do Neurodesenvolvimento**: um manual para acadêmicos. Fortaleza: EdUnichristus, 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILBERG, C. **Autism and pervasive developmental disorders**. 1990.

Grotzinger, Andrew D. et al. Genetic architecture of shared risk across psychiatric disorders. **Nature**, London, v. 649, p. 407–416, 8 jan. 2026. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9202447/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

Guimarães, L. **Deficiência intelectual**: diagnóstico e intervenção. 2022.

LEITE, J. F.; EUZÉBIO, U. Anormalidades da formação cerebral e os transtornos de desenvolvimento neural. **Studies in Health Sciences**, 2021.

- MARINHEIRO, Roberta; COELHO, Maria de Sousa. As políticas públicas e a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Professare**, Caçador, v. 11, n. 3, p. 3131-3141, 2022.
- MARTINI, Bruno; SECCHI, Jamille; Sousa, Livia Aparecida de Almeida e. **Formalizando a inclusão da neurodiversidade na inteligência e defesa nacional do Brasil**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10711>. Acesso em: 9 mar. 2026.
- MATTAR, Fauze Najib. Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MATTOS, P. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 2014.
- MELO, C. A. et al. **Importância de capacitar professores no manejo de crianças/adolescentes com TDAH na escola**. 2019.
- MIRANDA, Adélia Ferraz Daher. Políticas públicas para o atendimento ao transtorno do espectro autista no Brasil, EUA e Europa nos últimos 20 anos: propostas e dificuldades. **Saúde Coletiva**, v. 15, n. 93, p. 14596-14602, 2025.
- MURAD, G. A. et al. O impacto do diagnóstico precoce e intervenção em crianças com TDAH. **Brazilian Journal of Health Review**, 2023.
- ORRÚ, S. E. **Autismo**: perspectivas diagnósticas e educacionais. 2011.
- PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação**: uma revisão de literatura. 2015.
- QUEIROZ, M. DE S.. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 8, n. 3, p. 342–344, jul. 1992.
- RIBEIRO, R.; Cristovão, V. **Educação inclusiva e transtornos do desenvolvimento**. 2018.
- SEDUC-GO. Relatório institucional de matrículas da rede estadual de ensino do município de Goiatuba-GO. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2026.
- SEIXAS, R. M.; SILVA, M. A. **Educação inclusiva e políticas educacionais**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, Mídia Larreia Alves da; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Reflexões sobre as nomenclaturas referentes ao Transtorno do Espectro Autista. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 7, p. 465–485, 2. sem. 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>

SOUSA, A. F. et al. **Autismo: diagnóstico e intervenção multidisciplinar**. 2015.

SOUSA, A. F. **Transtornos do desenvolvimento e inclusão escolar**. 2023.

SOUZA, M. et al. **Transtornos de tique e bases neurobiológicas**. 2014.

STEVENSON, William J. Estatística aplicada à administração. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

TAKINAGA, L. **Dificuldade de generalização em alunos com transtornos do desenvolvimento**. 2015.

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

\_\_\_\_\_. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ZWICKER, J. G. et al. **Brain structure and function in developmental coordination disorder**. 2018.