

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Vanusa Maria Sarnaglia Schereder <sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa é qualitativa interpretativa e tem como unidades de análises escolas municipais que ofertam o ensino fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que foram gravadas de forma presencial com oito gestores escolares. Os resultados revelam que os gestores escolares enfrentam grandes desafios e carecem de políticas educacionais elaboradas e implementadas de maneira que os estudantes com TEA tenham suas individualidades respeitadas no ambiente escolar. Em termos teóricos, a pesquisa colabora com a literatura no campo da gestão escolar, com foco na inclusão de estudantes com TEA, fornecendo uma discussão crítica para o enfrentamento dos desafios existentes no contexto educacional. Em termos práticos, os resultados apontam que a atuação da gestão escolar contribui significativamente para o atendimento dos estudantes com TEA e que a formação profissional em TEA é fundamental para as mudanças educativas e para a eliminação de barreiras que dificultam o processo de inclusão no contexto pesquisado.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Estudantes com TEA, Inclusão, Formação, Políticas educacionais.

## INTRODUÇÃO

A educação do século XXI traz uma abordagem inclusiva voltada para a aplicação de estratégias, recursos, processos e formação de professores, que são implementados para eliminar barreiras que surgem nas diferenças individuais durante o processo educacional (Uygun et al., 2020). Com a universalização da educação, salienta-se que os sistemas de ensino precisam implementar estratégias de diferenciação, que possam desenvolver metodologias alternativas de aprendizagem e propiciar ambientes apropriados a fim de reconhecer e valorizar a diversidade no ambiente escolar (Bondezan et al., 2022; Madhesh, 2023).

A obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com NEE na rede regular de ensino, permitiu a universalização de todos ao acesso à escola, impondo a reestruturação dos processos existentes e implementando novas práticas de aprendizagem (Benitez; Domeniconi, 2015). Entre os estudantes com NEE existem os estudantes com Transtorno

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Contábeis e Administração, com linha de atuação em Gestão Escolar da FUCAPE - ES, vanusaschereder2@gmail.com.

do Espectro Autista (TEA) que apresentam distúrbios do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo, apresentando alguns sintomas comuns como ações repetitivas, dificuldades na comunicação e interações limitadas (Nistor; Dumitru, 2021).

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grande desafio para as escolas, mas também uma possibilidade para promover a diversidade e a igualdade por meio de práticas educativas (Weizenmann et al., 2020). Contudo, os gestores escolares começaram a refletir sobre os desafios e as possibilidades no ambiente escolar a fim de regular o processo de inclusão, garantindo a qualidade de ensino e oferecendo tratamento justo e igualitário na aprendizagem, produzindo resultados satisfatórios com diversas potencialidades

A literatura evidencia que a maioria dos profissionais da educação apresenta despreparo para o atendimento de estudantes com TEA, gerando insegurança no ambiente educacional pela falta de conhecimento específico sobre a temática (Weizenmann et al., 2020). Em face ao exposto, ressalta-se que a falta de formação e capacitação aos professores, resulta em práticas pedagógicas insuficientes, limitando a aprendizagem desses sujeitos (Schmidt et al., 2016).

A atuação da gestão escolar para implantar uma cultura inclusiva é desafiadora, exigindo atenção a espaços, recursos pedagógicos e tecnológicos, aprendizagem e valorização das diferenças dos estudantes com NEE. O papel do gestor é essencial para consolidar estratégias pedagógicas diversificadas, superar barreiras e tornar os ambientes educativos mais equitativos, sem exclusão ou discriminação, especialmente para estudantes com TEA (Silva; Paulino, 2018; Valdés et al., 2023).

No que diz respeito à atuação do gestor escolar, fundamentada na perspectiva da inclusão, é perceptível o enfrentamento de vários desafios na garantia, permanência e resultados satisfatórios de aprendizagem no processo de inclusão de estudantes com TEA (Santana, 2015). Embora muito tenha se estudado a respeito da atuação do gestor escolar no processo de inclusão, em oferecer uma educação de qualidade e equitativa para todos, há poucas evidências qualitativas diante do atendimento de estudantes com TEA, permitindo revelar as diversas possibilidades nos contextos educacionais.

Diante desta lacuna, suscitou o seguinte questionamento emergente: Como os gestores escolares têm garantido a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo? Para respondê-lo, a presente pesquisa tem por objetivo



compreender as práticas de gestão escolar para a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo e apontar os desafios que persistem quanto à implementação de políticas públicas inclusivas no ambiente escolar.

Pesquisar a atuação dos gestores escolares das escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo justifica-se por se tratar de uma região composta pelos municípios de Itarana, Itaguaçu, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Santa Teresa, que possuem características similares nos aspectos regionais e culturais.

O estudo visa, teoricamente, contribuir para a literatura sobre gestão escolar e inclusão de estudantes com TEA, oferecendo análise crítica dos desafios do contexto educacional (DeMatthews et al., 2020). Na prática, busca subsidiar gestores na melhoria do atendimento, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (Neves et al., 2023).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter interpretativa (Yin, 2016), com corte transversal e coleta primária de dados. A técnica utilizada para a coleta dos dados foi por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, com questões abertas e de forma presencial com os respondentes que compõem a amostra da população da pesquisa, visto que, as entrevistas realizadas individualmente oferecem orientações apropriadas para o estudo (Castillo-Montoya, 2016).

A unidade de análise do estudo constituiu-se nas escolas públicas municipais da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo, com foco nas práticas de gestão escolar voltadas à inclusão de estudantes com TEA no ensino fundamental e nos desafios da implementação de políticas públicas inclusivas. Esse recorte justifica-se pela escassez de pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na região, considerando as especificidades locais, como escolas do campo, transporte escolar, ausência de sistema próprio de ensino nas redes municipais e falta de profissionais qualificados, permitindo a geração de novos conhecimentos e contribuições para a temática.

Vale também destacar a caracterização regional e cultural dos municípios envolvidos que possuem similaridades com a tradição e os costumes de origem alemã, pomerana, italiana, entre outros, o que refletiu na construção de suas identidades locais. A Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo é composta pelos municípios



limítrofes sendo Itaguaçu, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Santa Teresa.

A população da pesquisa é composta por gestores escolares de escolas públicas municipais de ensino fundamental situadas na Microrregião Central Serrana do Espírito Santo. Foram incluídas unidades da rede municipal que ofertam essa etapa de ensino e atendem, no mínimo, quatro estudantes com diagnóstico de TEA, considerando o aumento desse público e o fato de o ensino fundamental representar a etapa de maior permanência escolar, a fim de analisar as possibilidades e desafios da gestão frente a um atendimento mais amplo a esses estudantes.

As etapas da realização da pesquisa contemplam três passos: primeiro - realização de protocolo nas Prefeituras Municipais por meio de requerimento de autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização das entrevistas e acesso aos gestores escolares das escolas de ensino fundamental; segundo – contato com os gestores escolares das escolas para agendamento da entrevista; e terceiro – visita in loco às escolas.

Para a classificação dos dados foram utilizados métodos de análise temática que possibilitaram identificar, analisar, interpretar e relatar temas, por meio de análise indutiva, em que os dados foram codificados a partir da teoria que fundamenta a pesquisa (Braun; Clarke, 2016). A análise dos relatos dos gestores escolares foi percorrida por meio da transcrição dos dados, seguida de leituras e releituras constantes entre o banco de dados e codificação de maneira sistemática para o agrupamento dos dados relevantes.

## **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A partir de 1988, a homologação da Constituição Federal estabelece a educação básica como direito fundamental e assegura a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público, afirma que é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo pleno desenvolvimento do indivíduo, com igualdade de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, firma a responsabilidade do Estado em garantir a equidade no atendimento educacional a todos os estudantes no ensino regular e estabelece que, quando necessário, haverá apoio de serviços especializados para atender às especificidades de estudantes da Educação Especial (Brasil, 1996).



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um documento que traça o processo de inclusão escolar no Brasil, em que a educação especial passa a integrar as diretrizes pedagógicas da escola regular, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando os sistemas de ensino inclusivos em todos os níveis (Brasil, 2008).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo às pessoas com autismo os mesmos direitos das pessoas com deficiência, incluindo acesso à educação, ensino profissionalizante e acompanhamento especializado. Também estabelece diretrizes como o diagnóstico precoce, tratamento adequado e estímulo à inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa garantir o exercício dos direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade, promovendo a inclusão social e a cidadania plena. Estabelece que a educação é um direito assegurado por sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, voltados ao desenvolvimento das habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais dos estudantes (Brasil, 2015).

O debate sobre educação inclusiva no Brasil tem se intensificado nos últimos anos, gerando uma série de mudanças nos sistemas educacionais (Souza, Mendes, 2017). A reorganização da educação brasileira traz avanços consideráveis a partir dos anos 1990, com a parceria da UNESCO, na conferência “Educação para Todos”, trazendo abordagens inclusivas à nível nacional, especificamente para a etapa do ensino fundamental (Painaud; Kohout-Diaz, 2019).

É importante ressaltar que as leis refletem as lutas e as conquistas com o compromisso pela inclusão escolar impondo a necessidade de adaptar-se às especificidades dos estudantes com NEE na sala de aula regular. Desta forma, é preciso adequar-se aos novos contextos sociais considerando as necessidades individuais de cada estudante, estabelecendo novas políticas públicas educacionais (Weizenmann et al., 2020).

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**



O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), como uma deficiência do neurodesenvolvimento ao longo da vida, sendo caracterizada pelo déficit na interação social, na comunicação e na manifestação de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados (Lee; Hu, 2020). Além dos sintomas centrais, outras alterações podem acompanhar como epilepsia, deficiência intelectual, déficit sensorial, problemas motores ou psiquiátricos. Por isso, o diagnóstico de indivíduos com TEA em idade precoce, favorece o melhor desenvolvimento a longo prazo (Sefrioui et al., 2023).

Conforme estudos da Organização Mundial da Saúde, em cada 100 nascidos, um é diagnosticado com TEA (Cañete et al., 2021). O TEA aparece antes dos 3 anos de vida, por isso, quanto mais cedo ocorrer o diagnóstico, maiores as chances do indivíduo potencializar suas habilidades e ser incluído na sociedade. Para tal, é fundamental um trabalho entre setores, principalmente nas áreas da saúde e educação, para que sejam realizadas intervenções precoces adequadas (Teodoro et al., 2016).

Não existe exame sanguíneo ou genético para o diagnóstico do indivíduo com TEA, a medicina conta com uma variedade de ferramentas como observações e históricos médicos para a avaliação e diagnóstico (Smith-Young et al., 2022). Sendo que uma das características principais de definição do TEA é um déficit significativo nas habilidades sociais, de comunicação e interação, dessa forma, a informação baseada em evidências é a melhor opção para a busca de novas abordagens com indivíduos com TEA (Smith et al., 2020).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por nível de dependência do indivíduo, podendo ser classificado em grau 1, leve; grau 2, moderado; e grau 3, severo (Fitzgerald et al., 2021). Dessa forma, não se pode homogeneizar o indivíduo com TEA, considerando que para cada classificação é relacionado ao nível de comprometimento causado pelo transtorno, com variação no grau de dependência de outras pessoas.

Diante das diferentes classificações do TEA, o gestor escolar deve desenvolver estratégias que atendam às especificidades desses estudantes, eliminando obstáculos à aprendizagem e à permanência, e promovendo inclusão e pertencimento em classes regulares, garantindo igualdade de oportunidades para todos os alunos (Yazici; Akman, 2020).

As políticas públicas inclusivas visam tornar as escolas acessíveis a todos, rompendo barreiras excludentes e assegurando o direito a uma educação de qualidade,



justa e equitativa (Woodcock et al., 2022; Pillay et al., 2022). A inclusão escolar consiste em acolher estudantes com NEE, promovendo vivências e interações diversificadas, com práticas pedagógicas acessíveis que favorecem o desenvolvimento e a adaptação social (Yazici; Akman, 2020; Ainscow, 2020).

Diante disso, a escola deve implementar mecanismos de inclusão que envolvam capacitação de profissionais, adaptações curriculares e estruturais, tecnologia, parcerias multidisciplinares e integração com as famílias. O professor desempenha papel central na inclusão de estudantes com TEA, mas a falta de conhecimento sobre o transtorno ainda dificulta o atendimento e reduz as expectativas de aprendizagem (Schmidt et al., 2016).

Bondezan et al. (2022) afirma que a falta de formação para os professores torna-se uma barreira para o processo de inclusão dos estudantes com NEE. Por isso, as redes de ensino precisam organizar processos de formação continuada em serviços aos professores com a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma excelente estratégia para informar sobre as questões do transtorno, preparando esses profissionais para realizarem o atendimento de qualidade aos estudantes com TEA, assegurando uma aprendizagem de qualidade a esses indivíduos (Mayboroda et al., 2023).

Na perspectiva da gestão inclusiva, o gestor desenvolve políticas e recursos de aprendizagem que apoiam a todos os estudantes, identificando problemas e estabelecendo prioridades, valorizando a diversidade e promovendo práticas eficazes para atender às necessidades individuais de cada indivíduo (Mbua, 2023). Outro papel importante a ser desenvolvido é a promoção e a manutenção do envolvimento da comunidade escolar para a promoção da saúde organizacional, traçando relacionamentos de confiança e engajamento. É ele quem dita o tom para o alto desempenho da instituição de ensino (Smith et al., 2019).

É essencial que o gestor adote uma abordagem inclusiva envolvendo toda a comunidade escolar, promovendo um projeto pedagógico pautado na equidade e na diversidade. Para isso, é necessário aprofundar debates sobre práticas inclusivas, estreitar a relação entre escola e família, fortalecer o sentimento de pertencimento e estabelecer compromissos compartilhados. A gestão deve implementar medidas e investimentos que assegurem ensino de qualidade, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre estudantes com NEE (Pletsch, 2015; López-López et al., 2021; Barbosa, 2018; Mbua, 2023).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados das entrevistas indicam que o gestor escolar desempenha um papel central na identificação de problemas, definição de prioridades e execução de ações objetivas para atender estudantes com TEA, promovendo também o envolvimento das famílias e da comunidade escolar (Mbua, 2023). Nesse contexto, a gestão inclusiva é fundamental para garantir políticas e recursos pedagógicos que atendam às necessidades individuais, enfrentando desafios decorrentes da falta de diretrizes educacionais adequadas. A inclusão desses estudantes enriquece a experiência escolar de todos, fortalecendo a equidade e a valorização das diferenças (Smith et al., 2019; Barbosa, 2018).

Entretanto, o processo de inclusão de estudantes com TEA nos sistemas de ensino envolve a formação de diversos atores no ambiente educacional. O estudo apresenta que a formação dos profissionais no transtorno impacta significativamente no desempenho acadêmico dos estudantes com TEA. Portanto, entender as características específicas do TEA é fundamental para que os profissionais desenvolvam boas práticas de aprendizagem, de habilidades sociais, de comunicação e de interação desses estudantes (Smith et al., 2020).

As evidências indicam que alguns professores resistem à realização de formação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando a necessidade de conscientização e engajamento de toda a comunidade escolar para eliminar barreiras à inclusão (Uygur et al., 2020). Nesse sentido, o gestor escolar deve criar um ambiente equitativo e acolhedor, apoiando políticas de inclusão e condições organizacionais eficazes. A sala de recursos multifuncionais, destinada ao AEE, surge como espaço complementar à sala de aula, fortalecendo o processo de inclusão dos estudantes com TEA (Brasil, 2014).

Cabe à gestão escolar garantir, além da matrícula, espaços e práticas que promovam acolhimento, acessibilidade e adaptações curriculares, utilizando recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. A atuação dos gestores é essencial para identificar desafios, propor práticas inclusivas e consolidar uma cultura escolar que valorize as diferenças, promova a participação de todos e fortaleça a permanência desses estudantes nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





O estudo buscou compreender as práticas de gestão escolar voltadas à inclusão de estudantes com TEA nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo e identificar os desafios na implementação de políticas públicas inclusivas. A análise revelou que a atuação da gestão escolar é essencial para promover uma cultura inclusiva, favorecendo melhorias nas práticas pedagógicas e no atendimento às necessidades e preferências dos estudantes com TEA.

A pesquisa destaca a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, a fim de garantir a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com TEA. Essa formação deve desenvolver competências para atender às particularidades desses alunos, identificar barreiras e aplicar práticas inclusivas. As intervenções educacionais devem envolver toda a comunidade escolar e basear-se em um planejamento flexível e acolhedor, que favoreça a inclusão efetiva dos estudantes com TEA.

Em termos teóricos, este estudo contribui para a literatura sobre gestão escolar, com ênfase na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao oferecer uma reflexão crítica acerca dos desafios enfrentados no contexto educacional. No âmbito prático, espera-se que as práticas educacionais identificadas subsidiem os gestores escolares na melhoria do atendimento a estudantes com TEA, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade nas escolas municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo.

Há limitações nesta pesquisa. Foram abordadas somente escolas das redes municipais da Microrregião Central Serrana do Estado do Espírito Santo. Contudo, pesquisas futuras podem ampliar para as escolas públicas da rede estadual da mesma região, para escolas públicas municipais e estaduais de todo Estado do Espírito Santo de forma a traçar um panorama amplo de práticas de gestão escolar para o atendimento de estudantes com TEA.

Em suma, conclui-se que as práticas da gestão escolar são fundamentais para que o atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorra de maneira significativa garantindo os direitos de aprendizagem desses indivíduos. Os desafios enfrentados pelos gestores são diversos e necessitam de políticas educacionais bem planejadas e executadas de maneira que todos os estudantes sejam incluídos no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS



AINSCOW, M. (2020). Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educaciona*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

ANICÉSIO, A. dos S., & ANACHE, A. A. (2024). The contribution of the Accessibility Program: include for the insertion of people with disabilities in higher education: A contribuição do Programa de Acessibilidade: incluir para a inserção de pessoas com deficiência na educação superior. *Concilium*, 24(1), 147–162. <https://doi.org/10.53660/CLM-2706-24A18>

BARBOSA, M. O. (2018). O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, 31(61), 299–310. <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>

BENITEZ, P., & DOMENICONI, C. (2015). Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 1007-1023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>

BONDEZAN, A. N., DE GÓES, E. P., & SOARES, R. T. C. (2022). Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa / Challenges faced in the process of including students with Autism Spectrum Disorder at the university level: integrative review. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 721–738. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-048>

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Brasília*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº 9394, de 1996. Senado Federal, Brasília. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70320>.

\_\_\_\_\_. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

\_\_\_\_\_. (2012). *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)

\_\_\_\_\_. (2014). Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Lei nº Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. <https://pne.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588> Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015) *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

BULI-HOLMBERG, J., HØYBRÅTEN SIGSTAD, H. M., MORKEN, I., & HJØRNE, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>

CAMARGO, F. P. D., & CARVALHO, C. P. D. (2019). O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 617-634.

CAÑETE, R., LÓPEZ, S., & PERALTA, M. E. (2021). KEYme: Multifunction smart toy for children with autism spectrum disorder. *Sustainability*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/su13074010>



CASTILLO-MONTOYA, M. (2016). Preparando-se para a pesquisa de entrevista: a estrutura de refinamento do protocolo de entrevista. *O Relatório Qualitativo*, 21 (5), 811-831.

FARIA, K. T., TEIXEIRA, M. C. T. V., CARREIRO, L. R. R., AMOROSO, V., & DE PAULA, C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, 31(61), 353-370

FITZGERALD, J., LYNCH, J., MARTIN, A., & CULLEN, B. (2021). Liderando a aprendizagem, o ensino e a avaliação inclusivos nas escolas pós-primárias na Irlanda: o mapeamento da oferta apoia uma abordagem integrada, sistemática e em toda a escola à educação especial inclusiva? *Ciências da Educação*, 11 (4), 168. <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>

LEE, E. C., & HU, V. W. (2020). Subtipagem fenotípica e reanálise de dados de metilação existentes de probandos autistas em famílias Simplex revelam genes diferencialmente metilados associados ao subtipo de TEA e funções biológicas. *Revista Internacional de Ciências Moleculares*. <https://doi.org/10.3390/ijms21186877>

LÓPEZ-LÓPEZ, M. DEL C., LEÓN GUERRERO, M. J., & CRISOL-MOYA, E. (2021). Liderança Inclusiva da Gestão Escolar na Visão das Famílias: Construção e Validação do LEI-Q. *Ciências da Educação*. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

MADHESH, A. (2023). O conceito de educação inclusiva do ponto de vista de acadêmicos especializados em educação especial em universidades sauditas. *Humanit Soc Sci Commun*. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>.

MBUA, E.M. (2023). Liderança Principal: Aumentando o Desempenho de Todos os Alunos na Educação Inclusiva. *American Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>

MAYBORODA, F. G., NORONHA, L. M., & MÜLLER, C. O. (2023). Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio: desafios e possibilidades. *Trajatória Multicursos*, 14(2), 73-88.

MAZON, C., FAGE, C., CONSEL, C., AMESTOY, A., HESLING, I., BOUVARD, M., ETCHEGOYHEN, K., & SAUZÉON, H. (2019). Mediadores Cognitivos de Comportamentos Socioadaptativos Relacionados à Escola em TEA e Deficiência Intelectual Pré e Adolescentes: Um Estudo-Piloto em Salas de Aula de Educação Especial Francesa. *Ciências do Cérebro*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/brainsci9120334>

NDLOVU, S. (2021). *Fornecimento de Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior Sul-Africano*. *Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083892>.

NIEMINEN, JH. (2023). Revelando capacitismo e incapacidade na avaliação: uma análise crítica das experiências de avaliação e acomodação de avaliação de alunos com deficiência. *High Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1>

NISTOR, G., & DUMITRU, C. L. (2021). Preventing school exclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) through reducing discrimination: Sustainable integration through contact-based education sessions. *Sustainability*, 13(13), 7056.

PAINAUD, K. S., & KOHOUT-DIAZ, M. (2019). Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 14(32), 44-58.

PLETSCH, M. D. (2015). Deficiência múltipla: *formação de professores e processos de ensino aprendizagem*. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29.

PILLAY Y., BROWNLOW C., & MARCH S. (2022). Abordagens de transição para jovens adultos autistas: um estudo de série de casos. *PLoS UM* 17(5): e0267942. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267942>



RIOWATI, R., HENDRIANI, W., & PARAMITA, P. (2022). Gestão da Educação Inclusiva Baseada na Escola como um Sistema de Garantia de Qualidade na Indonésia (Revisão Sistemática da Literatura). *Education Journal: Jornal de resultados de pesquisa e revisão da literatura no campo da educação, ensino e aprendizagem*, 8 (2), 437-449. <https://doi.org/10.33394/>.

SANTANA, A. (2015). A Gestão Escolar no Contexto da Educação Inclusiva: A Educação Especial em Questão. *Revista de Educação do Vale Do Arinos - RELVA*, 2(1). <https://doi.org/10.30681/relva.v2i1.789>

SCHMIDT, C., DE PAULA NUNES, D. R., PEREIRA, D. M., DE OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H., & KUBASKI, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: teoria e prática*, 18(1).

SEFRIQUI, M. R., ELIDRISSI, I., EL OTHMANI, I. S., DERFOUFI, S., SAID, A. A. H., BENMOUSSA, A., & DERRAJI, S. (2023). Profile of autism spectrum disorders in Morocco: cross-sectional retrospective study of parents of children with autism. *Medicine and Pharmacy Reports*. <https://doi.org/10.15386/mpr-2308>

SILVA, A. S., & PAULINO, O. M. D. S. G. (2018). Educação inclusiva, gestão escolar e projeto político pedagógico interdependências mobilizadas para a promoção da inclusão escolar. *REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 2(1), 80-93.

SMITH, C.A., PARTON, C., KING, M., & GALLEGO, G. (2020). Experiências dos pais de busca de informações e tomada de decisão em relação à medicina complementar para crianças com transtorno do espectro do autismo: um estudo qualitativo. *BMC medicina complementar e terapias*, 20, 1-13

SMITH, T. E., REINKE, W. M., HERMAN, K. C., & HUANG, F. (2019). Compreender o envolvimento família-escola em todos e dentro de contextos de ensino fundamental e médio. *Psicologia Escolar*, 34(4), 363–375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>

SMITH-YOUNG, J., CHAFE, R., AUDAS, R., & GUSTAFSON, D. L. (2022). "I Know How to Advocate": Parents' Experiences in Advocating for Children and Youth Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Health Services Insights*. <https://doi.org/10.1177/11786329221078803>

SOUZA, C. T. R. D., & MENDES, E. G. (2017). Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 279-292.

TEODORO, GC, GODINHO, MCS, & HACHIMINE, AHF (2016). A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 1 (2), 127-143. <https://doi.org/10.17648/rsd-v1i2.10>

UYGUR, M, AYÇIÇEK, B, DOĞRUL, H. & YANPAR YELKEN T. (2020). Investigando os pontos de vista das partes interessadas sobre a integração tecnológica: o papel da liderança educacional para a educação inclusiva sustentável. *Sustentabilidade*. <https://doi.org/10.3390/su122410354>.

VALDÉS, R., CAMPOS, F. & FARDELLA, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.179.60900>

WEIZENMANN, L. S., PEZZI, F. A. S., & ZANON, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

WOODCOCK, S., SHARMA, U., SUBBAN, P., & HITCHES, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices, *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

YAZICI, DN, & AKMAN, B. (2020). As Expectativas dos Pais de Filhos com Autismo de Programas de Intervenção Precoce. *Jornal Internacional de Educação Especial na Primeira Infância*.

YIN, R.K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.

