DA GARANTIA LEGAL A INCLUSÃO EFETIVA: DESAFIOS DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA, TDAH E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

EDINALVA RODRIGUES DO NASCIMENTO GALLO

RESUMO

Este artigo analisa os principais desafios enfrentados por crianças no processo de ingresso e adaptação no ambiente escolar, enfatizando a escassez no suporte pedagógico e multiprofissional adequado para a consolidação da educação inclusiva de fato. O aumento dos casos de crianças com TEA, TDAH, Altas habilidades, dentre outros vem aumentando significativamente, chamando a atenção para diversos fatores, nesse sentido. Quando se recebe a notícia de um diagnóstico de qualquer um dos transtornos mencionados, aumenta a necessidade de intervenções para o desenvolvimento da criança, consequentemente muda toda a rotina de uma família devido ao tempo exigido para terapias, médicos, medicações e demais intervenções dependendo do grau e complexidade do caso. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam acompanhar essas demandas especiais e com qualidade, pois muitas famílias que recebem o diagnóstico possuem poucos recursos para tal. A pesquisa investiga as barreiras institucionais e estruturais que dificultam a permanência e o desenvolvimento pleno de estudantes no ensino regular, considerando as garantias legais vigentes em contraste com a realidade cotidiana das instituições de ensino. Adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento e na análise crítica de normativas nacionais e de autores consagrados na literatura educacional, como Mantoan (2015), Sassaki (2010) e Ferreira (2007). O estudo evidencia que a efetivação do direito à educação inclusiva ultrapassa a garantia formal de matrícula, exigindo transformações profundas na formação docente, na reorganização curricular e na oferta contínua de recursos de apoio individualizados. Desta forma, a superação do cenário de vulnerabilidade e desamparo vivenciado pela maioria dos educandos requer o fortalecimento de redes intersetoriais e o compromisso ético-político das políticas públicas com a equidade e a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Acessibilidade atitudinal; Suporte pedagógico; Adaptação escolar; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação escolarizada como prerrogativa de todos os cidadãos constitui um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea. No cenário brasileiro, a consolidação da Educação Inclusiva ganhou respaldo legal expressivo a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), culminando na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, o ingresso da criança no ambiente escolar expõe uma distância significativa entre os preceitos normativos e a realidade vivenciada no cotidiano pedagógico. Ao chegarem à escola, muitos estudantes deparam-se com um contexto institucional despreparado para acolher as singularidades do seu processo de desenvolvimento, marcados pela ausência de suporte pedagógico, estrutural e multiprofissional adequado.

A problemática central deste estudo reside na identificação e compreensão das barreiras que perpetuam essa escassez de amparo no momento de transição e adaptação escolar. Conforme aponta Mantoan (2015, p. 24), "a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que exige a reorganização das práticas pedagógicas e a transformação das estruturas escolares para atender às diferenças sem discriminar". Apesar desse imperativo, observa-se que a maioria das instituições de ensino opera sob lógicas homogeneizadoras que acabam por invisibilizar as necessidades individuais dos alunos, transformando o espaço que deveria ser de acolhimento e emancipação em um ambiente de exclusão velada.

A justificativa para a realização deste trabalho pauta-se na urgência de discutir as fragilidades na implementação das políticas pú-

blicas de inclusão escolar, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento inicial da criança. A ausência de apoio especializado e de formação continuada para os docentes compromete o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos, refletindo diretamente em índices de evasão e defasagem da aprendizagem. Como adverte Sassaki (2010), a inclusão social e educacional não se resume à inserção física do indivíduo no espaço comum, mas exige a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais que impedem sua participação plena.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças no ingresso à escola regular no contexto da educação inclusiva, destacando a falta de suporte institucional como elemento agravante desse processo. Especificamente, busca-se:

Mapear os marcos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil;

Identificar as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no acolhimento dos estudantes;

Discutir a importância da oferta de suporte multiprofissional e do trabalho colaborativo na rede regular de ensino.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório. A fundamentação teórica ancora-se na análise crítica de obras de referência da literatura educacional, artigos científicos selecionados e dispositivos legais pertinentes, viabilizando uma reflexão aprofundada sobre as contradições entre a legislação vigente e a práxis escolar.

AMPARO LEGAL – TEA, TDAH, ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

A Educação Inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, ao reconhecer que todos os estudantes possuem o direito de frequentar a escola comum, recebendo atendimento adequado às suas necessidades específicas. Esse direito está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No contexto escolar, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação apresentam características distintas que exigem planejamento pedagógico, flexibilização curricular e práticas inclusivas. Entretanto, ainda existem dúvidas sobre a proteção jurídica desses estudantes, especialmente quanto ao reconhecimento da deficiência perante a legislação brasileira.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não consiste apenas em matricular o estudante na escola regular, mas em promover mudanças estruturais e pedagógicas capazes de garantir sua aprendizagem e participação efetiva. Assim, compreender os fundamentos legais da inclusão é indispensável para a atuação dos profissionais da educação.

No caso do Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um marco jurídico ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 1º, §2º, a legislação determina que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso às políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência.

Esse reconhecimento foi reforçado pela Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Dessa forma, muitos estudantes com TEA encontram-se plenamente protegidos pela legislação brasi-

leira.

Conforme Sassaki (2010), a deficiência não deve ser compreendida exclusivamente como uma condição biológica, mas como resultado da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pela sociedade.

De acordo com o autor, "a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais".

Quanto ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a situação jurídica apresenta particularidades. O TDAH, isoladamente, não é automaticamente classificado como deficiência pela legislação brasileira. Entretanto, em determinadas situações, quando os prejuízos funcionais são significativos e permanentes, pode haver enquadramento como deficiência, conforme os critérios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, e pela Lei Brasileira de Inclusão.

Vale ressaltar que existe um projeto de Lei que está sendo estudado, discutido e analisado para que tal transtorno entre no direito das pessoas com deficiência, devido ao grau de dificuldade que crianças enfrentam em seu dia a dia.

No campo educacional, independentemente da classificação jurídica, estudantes com TDAH possuem direito às adaptações pedagógicas necessárias para garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem. Essas adaptações incluem organização do ambiente escolar, flexibilização de estratégias avaliativas, apoio especializado e utilização de metodologias ativas.

Segundo Barkley (2022), o TDAH caracteriza-se por dificuldades persistentes relacionadas ao controle inibitório, atenção e funções executivas, interferindo significativamente no desempenho acadêmico quando não existem intervenções adequadas.

Para o autor, "o TDAH é um transtorno do desenvolvimento da autorregulação", exigindo intervenções que ultrapassem o simples controle disciplinar.

Com relação às Altas Habilidades/Superdotação, a Política Nacional de Educação Especial reconhece esse público como integrante da Educação Especial, assegurando Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diferentemente do TEA, entretanto, estudantes com Altas Habilidades não são considerados pessoas com deficiência perante a legislação brasileira. O atendimento diferenciado ocorre em razão de suas necessidades educacionais específicas, relacionadas ao elevado potencial intelectual, artístico, psicomotor, acadêmico ou de liderança.

Segundo Renzulli (2014), a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e elevado comprometimento com a tarefa, características que necessitam de enriquecimento curricular para pleno desenvolvimento. O autor destaca que "o potencial somente se transforma em desempenho quando encontra oportunidades adequadas".

Na realidade escolar, observa-se também a dupla excepcionalidade, situação em que o estudante apresenta simultaneamente TEA ou TDAH e Altas Habilidades/Superdotação. Nesses casos, torna-se indispensável uma avaliação multidisciplinar e um planejamento pedagógico individualizado, considerando tanto as potencialidades quanto as necessidades específicas do estudante.

Sendo assim, a atuação dos profissionais da educação deve fundamentar-se nos princípios da equidade, da acessibilidade e do desenho universal para a aprendizagem, promovendo condições efetivas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Compreende-se que a inclusão educacional constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira e pelos tratados internacionais de direitos humanos. No caso do Transtorno do Espectro Autista, a legislação estabelece expressamente que a pessoa é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Já o TDAH pode, em

situações específicas de impedimentos de longo prazo associados a barreiras, enquadrar-se no conceito jurídico de deficiência previsto na Lei Brasileira de Inclusão, embora isso não ocorra automaticamente. As Altas Habilidades/Superdotação, por sua vez, integram o público da Educação Especial, mas não configuram deficiência perante a legislação.

Vale ressaltar que O desenvolvimento integral da criança depende da atuação conjunta da família, da escola e dos profissionais que acompanham seu processo de aprendizagem. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação, a participação ativa da família torna-se ainda mais relevante, uma vez que favorece a continuidade das intervenções realizadas nos ambientes escolar e terapêutico, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental.

Dessa forma, a efetivação da inclusão depende não apenas do cumprimento das normas jurídicas, mas também da formação continuada dos profissionais da educação, do acompanhamento familiar, da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e do compromisso coletivo com a construção de uma escola democrática, acessível e capaz de valorizar a diversidade humana.

OS MARCOS LEGAIS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A discussão a respeito da inclusão escolar no contexto brasileiro não pode ser desvinculada das conquistas normativas consolidadas nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse preceito constitucional representou um divisor de águas na superação da tradição segregacionista que imperava no país até então.

A ratificação desses direitos ganhou densidade pedagógica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que dedicou o seu Capítulo V exclusivamente à Educação Especial. Contudo, a efetiva virada de paradigma ocorreu com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), instrumento que redefiniu a educação especial não mais como um sistema paralelo, mas como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Conforme acentua Mazzotta (2011), o percurso histórico da educação especial no Brasil revela uma transição lenta e complexa da filantropia e da exclusão para o reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência. O autor salienta que a inclusão exige o abandono de modelos assistencialistas e a adoção de estratégias que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes no ensino regular.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reconfigurou o papel das instituições de ensino públicas e privadas ao vedar a cobrança de valores adicionais em mensalidades para a oferta de apoio inclusivo. Em seu artigo 28, a legislação estabelece expressamente a obrigatoriedade da oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com o texto da referida lei:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 5).

Diante do exposto pela legislação, percebe-se que a norma jurídica busca assegurar que a escola seja um espaço plural e estruturado para o desenvolvimento integral. Todavia, como será discutido a seguir, a existência de

um aparato legal sólido e avançado não tem garantido, por si só, a eliminação das barreiras cotidianas enfrentadas pelos alunos no momento do ingresso escolar.

No ambiente escolar real, vulgo chão da escola, percebe-se que a estruturação que ocorreu foi um avanço, mas ainda não é o suficiente para que crianças com deficiência aprendam e permaneçam em um ambiente confortável.

Sendo assim, identificamos que apesar de todos esses avanços legais, os estudantes com deficiência ainda não são atendidos como deveriam.

AS DIFICULDADES NO INGRESSO ESCOLAR E A ESCASSEZ DE SUPORTE INSTITUCIONAL

O ingresso da criança na escola marca o início de um novo ciclo de socialização, uma nova fase no desenvolvimento. Para o público da educação inclusiva — que abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação —, esse momento de transição costuma ser acompanhado de intensas barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas. A ausência de suporte estruturado faz com que muitos educandos vivenciem um processo de desamparo institucional logo nos primeiros anos da vida escolar.

Conforme Severino (2010, p. 122), em um estudo fundamentado, "O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos". Ao analisar o panorama educacional brasileiro, percebe-se que as escolas regulares, em sua maioria, ainda operam sob uma lógica de padronização do ensino que marginaliza aqueles que não correspondem às expectativas de aprendizagem tradicionais.

A falta de apoio pedagógico especializado manifesta-se desde a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais equipadas até a carência de profissionais de apoio escolar. A esse respeito, Mantoan (2015, p.45) adverte que a simples presença física do aluno na sala comum não configura inclusão de fato.

A inclusão exige que as escolas se adaptem aos alunos, e não o inverso. Não se trata de introduzir modificações periféricas na escola para acolher alguns estudantes considerados "diferentes", mas de transformar a cultura escolar, a gestão, a avaliação e as práticas pedagógicas para que todas as crianças possam aprender juntas, respeitando-se seus ritmos e singularidades.

Dessa forma, a falta de suporte inicial gera um impacto devastador na autoestima e no desenvolvimento da criança. Sem o acompanhamento adequado, comportamentos atípicos ou dificuldades de comunicação e locomoção passam a ser interpretados erroneamente como indisciplina ou incapacidade de aprendizagem, perpetuando o estigma e a exclusão no interior da própria instituição.

A inclusão de estudantes com deficiências mais severas, também precisa ser pensada no tempo de permanência na escola. Muitas crianças são sensíveis ao barulho e após 3 horas dentro do ambiente escolar, barulhento, com muitas crianças, acaba sendo prejudicial, pois muitos ainda não conseguem ficar o tempo todo na escola e acabam entrando em crise.

De acordo com Ferreira (2007), a ausência de suporte pedagógico adequado e a falta de formação continuada para os docentes estão entre os principais obstáculos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares

Além das limitações materiais e de infraestrutura, as barreiras atitudinais — expressas no preconceito, na superproteção ou no descaso — constituem um dos maiores obstáculos à inclusão plena. Sassaki (2010) argumenta que a eliminação de preconceitos estruturais é precondição para o sucesso de qualquer projeto educacional inclusivo. A falta de sensibilização da comunidade escolar e a ausência de um plano de acolhimento individualizado tornam o ambiente escolar hostil, comprometendo a permanência e a integração social da criança.

FORMAÇÃO DOCENTE E A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

A consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada à qualidade da formação docente e à existência de uma rede de apoio multiprofissional capaz de atender às diferentes demandas apresentadas pelos estudantes. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse princípio ainda enfrenta obstáculos decorrentes da insuficiência de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, bem como da limitada oferta de equipes especializadas para subsidiar o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o professor da sala regular assume papel central no processo de inclusão, sendo responsável por desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade presente no ambiente escolar.

Entretanto, esse profissional frequentemente enfrenta desafios relacionados ao elevado número de estudantes por turma, à escassez de recursos didáticos acessíveis, à ausência de adaptações curriculares sistematizadas e à limitada oferta de formação específica sobre as necessidades educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação.

Ferreira (2007, p.55) argumenta que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os cursos de licenciatura, em muitos casos, abordam essa temática de forma predominantemente teórica, sem promover a articulação entre os conhecimentos científicos e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Como consequência, muitos docentes ingressam na carreira sem o preparo necessário para identificar as necessidades específicas dos estudantes e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui elemento indispensável para o aprimoramento da prática docente. As constantes transformações nas políticas públicas, nos estudos sobre desenvolvimento humano e nas metodologias de ensino exigem que os profissionais da educação atualizem continuamente seus conhecimentos, ampliando suas competências para planejar intervenções pedagógicas fundamentadas nos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade.

Sob essa perspectiva, Glat e Pletsch (2011) destacam a relevância do ensino colaborativo, também denominado coensino, como estratégia capaz de fortalecer o processo de inclusão escolar. Esse modelo propõe a atuação integrada entre o professor da classe comum e o professor especializado em Educação Especial.

Pois possibilita o planejamento conjunto das atividades, a flexibilização curricular, o acompanhamento das necessidades individuais dos estudantes e a construção compartilhada de estratégias pedagógicas.

O trabalho colaborativo favorece a troca de conhecimentos entre os profissionais e reduz o isolamento frequentemente vivenciado pelo professor da sala regular diante das demandas da inclusão.

Entretanto, a promoção de uma educação inclusiva de qualidade não depende exclusivamente da atuação docente. O desenvolvimento integral de estudantes com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação demanda uma abordagem interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a atuação de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais e demais profissionais da saúde e da assistência social amplia as possibilidades de intervenção, permitindo uma compreensão mais abrangente das necessidades apresentadas por cada estudante.

A articulação entre escola, família e equipe multiprofissional favorece a elaboração de estratégias educacionais individualizadas, possibilitando intervenções precoces, acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil e fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas. Essa atuação integrada também contri-

bui para reduzir barreiras à aprendizagem, promover maior autonomia dos estudantes e oferecer suporte técnico aos professores, que passam a compartilhar responsabilidades com outros profissionais especializados.

Além disso, a participação ativa da família representa um elemento essencial nesse processo, uma vez que possibilita a continuidade das estratégias desenvolvidas no ambiente escolar e terapêutico. A comunicação permanente entre os diferentes profissionais e os responsáveis pela criança favorece a tomada de decisões fundamentadas em evidências, garantindo maior efetividade às ações pedagógicas e aos planos de intervenção.

Verifica-se que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos permanentes em políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, à valorização profissional, à melhoria das condições de trabalho e à ampliação das equipes multiprofissionais nas redes de ensino.

Dessa forma, somente por meio da integração entre educação, saúde, assistência social e família será possível construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno de estudantes com necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa o simples cumprimento das determinações legais, exigindo o comprometimento conjunto do poder público, das instituições de ensino, dos profissionais da educação e das famílias.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente importantes avanços na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), observa-se que ainda existem desafios significativos para que esses direitos sejam plenamente concretizados no cotidiano escolar.

No que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam suas singularidades e potencialidades. A inclusão não deve restringir-se ao acesso à escola regular, mas compreender a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa, assegurando condições para que cada estudante desenvolva plenamente suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel essencial desempenhado pela família no processo de desenvolvimento infantil. A participação dos pais ou responsáveis constitui um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas e terapêuticas, favorecendo a continuidade das estratégias adotadas pelos profissionais da educação e da saúde.

A comunicação permanente entre família e escola possibilita a identificação precoce das necessidades educacionais, o acompanhamento da evolução do estudante e a construção de ações pedagógicas mais adequadas às suas especificidades.

Nesse contexto, destaca-se também a importância das políticas públicas que asseguram condições para que pais e responsáveis acompanhem de forma efetiva o desenvolvimento de seus filhos. No âmbito do serviço público federal, a legislação prevê mecanismos que possibilitam a flexibilização da jornada de trabalho em situações envolvendo dependentes com deficiência, permitindo maior participação da família no acompanhamento terapêutico, educacional e social da criança.

Essas medidas representam importantes instrumentos de proteção social, pois reconhecem que o cuidado familiar constitui elemento indispensável para o desenvolvimento integral da criança e para a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana.

Além disso, verifica-se que a formação continuada dos professores e das equipes gestoras permanece como um dos principais desafios da educação inclusiva. O conhecimento sobre as características do TEA, do TDAH e das Altas Habilidades/Superdotação possibilita o planejamento de estratégias pedagógicas diversificadas, avaliações flexíveis, recursos de acessibilidade e práticas fundamentadas no respeito às diferenças, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e equitativos.

Por fim, conclui-se que a inclusão educacional somente se concretiza quando os direitos assegurados pela legislação se transformam em ações efetivas no cotidiano das escolas. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer investimentos em formação profissional, fortalecimento das redes intersetoriais de apoio, ampliação do diálogo entre escola e família e implementação de políticas públicas capazes de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Dessa forma, será possível garantir que estudantes com TEA, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação tenham assegurado não apenas o direito de frequentar a escola, mas também o direito de aprender, participar, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania em uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 julho. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 julho. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo: uma proposta para a inclusão escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Educação inclusiva: a formação de professores em questão. São Paulo: Cortez, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.