



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI
GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EAD

Milena Oliveira Murça de Aguiar

Vanessa Bandeira Santos Andrade

**Educação Inclusiva e Autismo: Estratégias Pedagógicas e Implicação no
Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Transtorno do Espectro
Autista (TEA) no Município de Grão Mogol-MG.**

DIAMANTINA – MG

2025

Milena Oliveira Murça de Aguiar
Vanessa Bandeira Santos Andrade

**Educação Inclusiva e Autismo: Estratégias Pedagógicas e Impacto no
Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Transtorno do Espectro
Autista (TEA) no Município de Grão Mogol- MG.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do Diploma de
Graduação em Licenciatura em
Pedagogia, à Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
Área de Concentração: Educação
Orientador: Me Eugênio Nunes Silva Brito

DIAMANTINA – MG

2025

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário

Confeccionada pelo Sisbi/UFVJM

Elaborada com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Milena Oliveira Murça de Aguiar

Vanessa Bandeira Santos Andrade

Educação Inclusiva e Autismo: Estratégias Pedagógicas e Impacto no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Município de Grão Mogol- MG.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Data de aprovação 24/07/2025.



Documento assinado digitalmente
EUGENIO NUNES SILVA BRITO
Data: 05/08/2025 08:17:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me Eugênio Nunes Silva Brito(Orientador)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM



Documento assinado digitalmente
ADRIANE DOS PRAZERES VIEIRA
Data: 04/08/2025 17:23:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Me. Adriane dos Prazeres Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM



Documento assinado digitalmente
ANDREZA FERNANDES GOMES
Data: 04/08/2025 20:01:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Andreza Fernandes Gomes

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/ APAE/Manga-MG

Diamantina – MG

2025

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa a concretização de um importante objetivo acadêmico e pessoal para nós. No entanto, este resultado não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de várias pessoas, às quais gostaríamos de expressar a nossa sincera gratidão!

Em primeiro lugar, agradecemos profundamente à orientadora, Simone Grace de Paula e ao nosso Tutor orientador Eugênio Nunes, pelos ensinamentos, paciência e sabedoria ao longo deste percurso. A dedicação de vocês foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, e a confiança na nossa capacidade foi uma fonte constante de motivação.

Aos nossos pais e familiares, que sempre acreditaram em nós e nos apoiaram em cada passo desta jornada tão difícil, o nosso sincero obrigado! As vossas compreensões e incentivos foram essenciais para que nós pudéssemos chegar até aqui.

Gostaríamos também de agradecer aos nossos colegas de curso, com quem partilhamos momentos de dúvida, discussão, trocas de conhecimento e, sobretudo, de amizade. O vosso apoio e companheirismo tornaram nossa caminhada muito mais leve.

Por fim, agradecemos a Deus e a todos os professores e funcionários da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) que, ao longo dos últimos anos, contribuíram para a nossa formação acadêmica e pessoal. Cada um, à sua maneira, deixou uma marca importante nesta etapa de nossas vidas.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da educação inclusiva e o seu impacto no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Grão Mogol, em Minas Gerais. A pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, com uma pesquisa junto a professores e demais profissionais das escolas, além da observação direta em salas de aula inclusivas durante o período de realização dos estágios obrigatórios do curso na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supervisão no segundo semestre de 2024. A análise dos dados revela que práticas pedagógicas adaptadas, o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e o apoio de profissionais especializados contribuem significativamente para o progresso das crianças com TEA, promovendo maior interação social, autonomia e desenvolvimento das competências cognitivas. No entanto, também foram identificadas dificuldades, como a falta de formação continuada dos docentes e a carência de infraestrutura adequada. Conclui-se que a efetividade da educação inclusiva depende do compromisso institucional, da formação dos profissionais e da articulação entre escola, família e comunidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to investigate the pedagogical strategies used in the context of inclusive education and their impact on the cognitive and social development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the municipality of Grão Mogol, in the state of Minas Gerais. The research is based on a qualitative and quantitative approach, including data collection with teachers and other school professionals, as well as direct observation in inclusive classrooms during the mandatory internship period of the degree program in Early Childhood Education, Elementary Education, and Educational Supervision in the second semester of 2024. The data analysis reveals that adapted pedagogical practices, the use of visual resources, structured routines, and the support of specialized professionals significantly contribute to the progress of children with ASD, promoting greater social interaction, autonomy, and development of cognitive skills. However, challenges were also identified, such as the lack of ongoing teacher training and insufficient infrastructure. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends on institutional commitment, professional training, and the collaboration between school, family, and community.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDAH - Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade

ABDA - Associação Brasileira de Déficit de atenção

BNCC -Base Nacional Comum Curricular

LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

ADS – Autism Spectrum Disorder

DI - Deficiência Intelectual

TOC - Transtorno Obsessivo-compulsivo

CDC – Centro de Controle e Prevenção de doenças

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

BPC - Benefício de Prestação Continuada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PNEEPEI - Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva

CNS - Sistema Nervoso Central

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CEP - Código de Endereço Postal

DOU – Diário Oficial da União

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
2.1 O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações clínicas.....	4
2.2 Fatores de risco e o diagnóstico de TEA no Brasil.....	6
2.3 O TEA e a tomada de consciência da população por meio de leis inclusivas.....	7
2.4 A educação no Brasil e a sua adaptação para o atendimento de estudantes com TEA: a educação inclusiva.....	9
2.5 A família e a escola, unidos em torno da educação dos alunos com TEA	13
3 Particularidades das Escolas de Grão Mogol e os Estudantes Autistas.....	14
3.1 Análise da Formação dos Profissionais Escolares Frente à Inclusão de Crianças com TEA.....	16
4 METODOLOGIA CIENTÍFICA.....	18
5 DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	19
5.1 Impactos da Inclusão Escolar no Comportamento e nas Habilidades Sociais de Alunos com TEA.....	19
5.2 A Família e Sua Participação no Processo Educativo	20
5.2.1 <i>O Papel da Família das Crianças com TEA Dentro do Ambiente Escolar</i>	21
5.2.2 <i>Participação das Famílias no Processo Educativo de Crianças com TEA: Dificuldades Relatadas</i>	21
5.3 Propostas para a Melhoria da Educação Inclusiva no Município de Grão Mogol	21
6 CONCLUSÃO DA PESQUISA.....	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24
ANEXOS.....	25

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um pilar fundamental para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no nível 1 de suporte, cujas particularidades exigem estratégias pedagógicas intencionais e sensíveis. Como destaca Carraza (2023, p. 22), mesmo crianças com maior autonomia - típica do TEA nível 1- enfrentam desafios sutis, porém significativos, na comunicação social, flexibilidade cognitiva e processamento sensorial, demandando adaptações escolares que valorizem seu potencial. Este trabalho, ao abordar o papel das estratégias educacionais no município de Grão Mogol (MG), propõe-se a analisar como a escola pode transformar esses desafios em oportunidades de desenvolvimento integral, promovendo não apenas a aprendizagem, mas a plena participação social desses estudantes.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete, sobretudo, a comunicação, a convivência social e certos padrões de comportamento. Suas manifestações são amplas e variadas — por isso a classificação em “espectro” —, pode variar desde quadros mais leves (suportes 1 e 2) até níveis que exigem apoio mais intenso (suporte 3). Entre as características frequentemente observadas estão dificuldades de interação interpessoal, comportamentos repetitivos, interesses restritos e, em algumas situações, hipersensibilidade a estímulos como sons, luzes e texturas. A compreensão dessas características é essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

Nos últimos anos, o número de diagnósticos de autismo tem aumentado em todo o mundo, inclusive no Brasil. No entanto, especialistas apontam que esse crescimento não indica necessariamente um aumento real nos casos, mas sim um avanço na conscientização da sociedade, das escolas e dos profissionais de saúde (Mantoan, 2003; Oliveira; Paula, 2021). Além disso, houve ampliação dos critérios diagnósticos, que passaram a incluir formas mais leves do espectro — anteriormente não identificadas — e melhorias no acesso ao diagnóstico, especialmente em grandes centros urbanos (Nunes; Monteiro, 2019; Mazurek, 2021).

Esse aumento na identificação de casos reforça a necessidade de investir na formação de professores e profissionais da saúde; adaptar as escolas para torná-las mais inclusivas; e criar políticas públicas que garantam direitos e apoio às pessoas com TEA e suas famílias.

A educação desempenha um papel fundamental na vida das pessoas com TEA. Ela não apenas proporciona acesso ao conhecimento, mas também contribui diretamente para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Um ambiente escolar inclusivo, que reconhece e respeita as necessidades específicas dos alunos com autismo, pode estimular o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, promover a autonomia e a autoestima, melhorar as habilidades de convivência social e preparar o aluno para a vida adulta e para a integração na sociedade.

A inclusão escolar de crianças com TEA representa, atualmente, um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos avanços mais significativos da educação contemporânea (Mantoan, 2003; Pimenta, 2019). Embora as manifestações do transtorno sejam variadas, os desafios relacionados à comunicação, ao comportamento e às interações sociais são comuns, o que torna essencial a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades desses educandos (Baptista; Mendes; Almeida, 2022; Silva; Oliveira, 2021).

Diante dessa realidade, este trabalho tem como tema as estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas municipais do município de Grão Mogol, Minas Gerais, e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA. A proposta surgiu a partir das experiências vivenciadas no contexto da prática docente pela discente Vanessa Bandeira Santos Andrade, aluna do curso de Pedagogia da UFVJM, durante os estágios supervisionados na Educação Infantil I, na Supervisão Escolar e no Ensino Fundamental, realizados no segundo semestre de 2024. A inquietação pedagógica observada nesses espaços foi compartilhada com a colega de monografia Milena Oliveira Murça de Aguiar, resultando na seguinte questão norteadora: quais são as estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas municipais de Grão Mogol para promover a inclusão e melhorar o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA?

A partir dessa pergunta, definiu-se como objetivo geral avaliar os desafios e estratégias pedagógicas inclusivas implementadas nas escolas municipais de Grão Mogol, analisando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA. Os objetivos específicos consistem em:

- Identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no trabalho com crianças com TEA no município de Grão Mogol;
- Analisar a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas em relação ao desenvolvimento cognitivo e social desses alunos;
- Propor recomendações para o aprimoramento das práticas educativas inclusivas no contexto estudado.

Para alcançar esses objetivos, foi adotado o método de estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando entrevistas não estruturadas com diretores, supervisores, professores regentes e auxiliares de docência. As coletas de dados ocorreram no segundo semestre de 2024, durante os estágios obrigatórios vinculados à UFVJM.

Por se tratar de uma pesquisa de opinião com participantes não identificados, desenvolvida com a finalidade exclusiva de ensino e formação acadêmica, esta investigação está amparada pela Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Conforme dispõe a norma, atividades realizadas por alunos de graduação com fins exclusivamente educacionais não necessitam de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) (Brasil, 2016).

Dessa forma, o presente estudo busca oferecer uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas inclusivas adotadas nas escolas do município, o que contribuirá para o fortalecimento de uma educação mais justa e acessível. Ao explorar as estratégias em uso e sua efetividade no desenvolvimento das crianças com TEA, pretende-se também propor melhorias no processo de inclusão educacional, com vistas a promover maior equidade e qualidade no ensino oferecido a esse público.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento de origem multifatorial, cujas manifestações clínicas incluem déficits na comunicação e na interação social, bem como comportamentos restritivos e repetitivos. Tais manifestações são amplamente variáveis, o que justifica a adoção do termo "espectro", já que os sintomas podem ir de leves a severos, demandando diferentes níveis de apoio o que pode comprometer, em maior ou menor grau, a autonomia e a funcionalidade do indivíduo (MANUAL diagnóstico..., 2022). O TEA também pode estar associado a outras condições clínicas, como Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Ansiedade, Epilepsia, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), distúrbios do sono e alterações gastrointestinais, o que intensifica ainda mais o impacto do transtorno na vida dos indivíduos afetados (Mattos et al., 2019).

2.1. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações clínicas

Estudos epidemiológicos internacionais indicam que a prevalência global do transtorno varia entre 1% e 2% da população, sendo aproximadamente quatro vezes mais comum em indivíduos do sexo masculino (World Health Organization, 2022). De acordo com dados do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), nos Estados Unidos, a prevalência de TEA passou de 1 a cada 44 crianças em 2018 para 1 a cada 36 em 2020, alcançando, em 2023, o índice de 1 a cada 31 crianças de 8 anos (CDC, 2023). No Brasil, embora não existam dados oficiais amplos sobre a prevalência, um estudo de base populacional realizado por Paula et al. (2011) encontrou uma taxa de 27,2 casos para cada 10.000 crianças. A evolução do diagnóstico também acompanha os avanços da ciência: o autismo, antes confundido com esquizofrenia, passou a ser reconhecido como uma condição própria a partir do DSM-III, em 1980, sendo posteriormente redefinido no DSM-5 (2013) como um espectro com diferentes níveis de suporte ((MANUAL diagnóstico..., 2022).

No início do século XX, o termo "autismo" foi inicialmente utilizado por Eugen Bleuler (1911) para descrever um sintoma associado à esquizofrenia, caracterizado por uma tendência à autoabsorção. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner descreveu um quadro clínico distinto, o “autismo infantil precoce”, identificando crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, comportamentos repetitivos e resistência a mudanças, diferenciando esse quadro da esquizofrenia (Motta-Roth, 2017).

Em 1944, Hans Asperger estudou crianças com características semelhantes, porém com habilidades linguísticas preservadas e capacidade intelectual dentro ou acima da média, cuja condição passou a ser conhecida como Síndrome de Asperger. Atualmente, a partir de 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) unificou todas as categorias relacionadas, incluindo a Síndrome de Asperger, sob o diagnóstico abrangente de Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo a natureza contínua e a ampla variabilidade das manifestações clínicas ((MANUAL diagnóstico..., 2013).

Na revisão mais recente, o DSM-5 (2013) unificou as categorias anteriores de transtornos do espectro autista em um único diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo a ampla variabilidade nas manifestações clínicas e a natureza contínua das características autistas ((MANUAL diagnóstico..., 2013). Essa classificação atualizada permitiu uma abordagem diagnóstica mais abrangente e menos fragmentada, focando na intensidade dos sintomas e nos níveis de suporte necessários.

Com a publicação do DSM-5, em 2013, esses subtipos foram eliminados, unificando-os sob o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que contempla uma ampla variação nas manifestações clínicas, desde indivíduos com severas necessidades de apoio até aqueles com alto funcionamento. O DSM-5 estabeleceu dois domínios centrais para o diagnóstico do TEA: déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades ((MANUAL diagnóstico..., 2013).

A interação social em pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) não se restringe à simples presença ou ausência da comunicação com outras pessoas, mas está diretamente relacionada à qualidade dessa interação, considerando aspectos como o tempo de participação e o envolvimento no processo social. Miller e Keller (2000) destacam que essa interação pode ser analisada em três níveis no campo da neurociência: o nível social, que compreende as experiências e comportamentos do indivíduo em diferentes contextos sociais; o nível cognitivo, que envolve as respostas aos estímulos, promovendo habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico; e o nível neural, que trata das conexões cerebrais responsáveis pelo processamento das informações sociais. Intervenções médicas focadas nesse último nível podem contribuir para o melhor funcionamento neural, refletindo positivamente na capacidade de socialização dos indivíduos.

Complementando essa perspectiva, Figueiredo e Mecca (2024) ressaltam que a cognição social é o termo que nomeia o nível cognitivo no processamento das informações sociais. Eles destacam que a cognição social tem se tornado objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento devido à sua importância para a compreensão do comportamento interpessoal. Diante dessas contribuições, torna-se fundamental que profissionais da saúde, escolas e redes de apoio compreendam a relevância da cognição social para a qualidade de vida das pessoas com TEA. O trabalho multidisciplinar entre esses profissionais é essencial para promover resultados positivos na vida desses indivíduos.

2.2 Fatores de risco e o diagnóstico de TEA no Brasil

Os fatores de risco associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvem aspectos genéticos, como hereditariedade e mutações genéticas, bem como fatores ambientais, incluindo mecanismos epigenéticos. Além disso, condições como baixo peso ao nascer e prematuridade extrema têm sido relacionadas a um risco aumentado para o desenvolvimento do transtorno (Silva et al., 2024). A etiologia do TEA ainda é pouco compreendida, mas há consenso na literatura de que sua origem é multifatorial, com a interação entre fatores genéticos e ambientais influenciando a manifestação clínica (Aguila et al., 2020).

O aumento no número de diagnósticos de TEA observado mundialmente não necessariamente indica um crescimento real da prevalência, mas pode refletir a ampliação dos critérios diagnósticos adotados pelo DSM-5, o aprimoramento dos processos de triagem, maior sensibilização e capacitação de profissionais da saúde, bem como maior conscientização de professores e familiares (Santos; Moura, 2022). Estima-se que entre 1% e 2% da população mundial apresenta algum grau de autismo, com prevalência aproximadamente quatro vezes maior entre meninos do que entre meninas (CDC, 2023). Nos Estados Unidos, por exemplo, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) registrou um aumento de 22% na prevalência entre 2016 e 2021, passando de 1 em 44 para 1 em 36 crianças diagnosticadas com TEA (CDC, 2023).

No Brasil, o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando 1,2% da população brasileira. A prevalência foi maior entre os homens (1,5%) do que entre as mulheres (0,9%), com maior concentração na faixa etária de 5 a 9 anos (2,6%) (IBGE, 2024). A inclusão da condição do autismo no Censo Demográfico a partir de 2022 permitirá a obtenção de dados mais precisos sobre pessoas diagnosticadas no país, o que será fundamental para o planejamento e a implementação de políticas públicas específicas para essa população (IBGE, 2024).

2.3 O TEA e a tomada de consciência da população por meio de leis inclusivas

A educação e o contexto social integram as pautas das políticas públicas brasileiras, evidenciando a importância do planejamento e da implementação de ações voltadas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas iniciativas são fundamentais para promover o desenvolvimento das pessoas dentro do espectro, possibilitando maior autonomia, participação social e qualidade de vida. Conforme aponta Souza e Pereira (2023), o avanço das políticas públicas voltadas ao autismo está diretamente relacionado à ampliação da visibilidade do

transtorno e à exigência da sociedade por práticas educacionais e de saúde mais inclusivas. Nas últimas décadas, leis como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) têm reforçado o compromisso do Estado com a inclusão, garantindo direitos fundamentais às pessoas com TEA e às suas famílias (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

Dentre as legislações mais relevantes que regulamentam os direitos das pessoas com TEA no Brasil, destacam-se, em ordem cronológica, as seguintes normas:

- Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012): institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autismo como deficiência para todos os efeitos legais. A lei assegura aos autistas os mesmos direitos garantidos às demais pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

- Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. A norma assegura igualdade de oportunidades, combate à discriminação e promove a inclusão social e a cidadania (Brasil, 2015).

- Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020): cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), que garante prioridade no atendimento em serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Essas legislações refletem a uma maior conscientização da sociedade brasileira sobre a importância de reconhecer e assegurar os direitos das pessoas com TEA, proporcionando-lhes melhores condições para o exercício da cidadania e a plena participação social.

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) oferece atendimento integral às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que inclui diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais, além do acesso a medicamentos e terapias especializadas (Ministério Da Saúde, 2023).

Além do SUS, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) foi estabelecida para fornecer suporte em saúde mental, abrangendo o atendimento a pessoas com TEA, com foco na promoção da saúde, prevenção de agravos e reabilitação psicossocial (Brasil, 2017).

Na área da educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, iniciado em 2003, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de crianças e

adolescentes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TEA, no sistema educacional público (Brasil, 2003).

No campo assistencial e social, pessoas com TEA também conquistaram direitos amparados pelas políticas públicas e pelo judiciário, tais como:

- Atendimento prioritário em serviços públicos e privados;
- Gratuidade no transporte público, garantida em algumas unidades da federação;
- Benefício de Prestação Continuada (BPC), que assegura um salário mínimo

mensal para pessoas em situação de vulnerabilidade social (INSS, 2024; Brasil, 2019).

Apesar dos avanços legislativos e institucionais, ainda persistem desafios para a efetiva implementação dessas políticas, incluindo a carência de profissionais especializados, infraestrutura insuficiente em diversas regiões e a necessidade de maior conscientização e combate ao preconceito social (Souza; Pereira, 2023).

O fortalecimento das políticas públicas, aliado à participação ativa da sociedade civil, é fundamental para superar esses obstáculos e promover a inclusão plena das pessoas com TEA. A educação inclusiva, nesse contexto, assegura o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem de todos os alunos, com especial atenção às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como o TEA, altas habilidades/superdotação, entre outros (Brasil, 2015).

2.4 A educação no Brasil e a sua adaptação para o atendimento de estudantes com TEA: a educação inclusiva

A manutenção da atenção e motivação dos alunos representa um desafio cotidiano para os educadores. No contexto de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este desafio se intensifica, dada a percepção singular do mundo, as particularidades na comunicação e as dificuldades de socialização que podem caracterizar esses indivíduos. E a educação inclusiva no Brasil vem sendo construída a partir de políticas públicas que visam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou sensoriais. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, têm seus direitos assegurados em escolas regulares, com previsão legal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação continuada de professores, adaptações curriculares e estruturais, e apoio de profissionais especializados (Mendes; Nogueira, 2021). Tais medidas decorrem de décadas de mobilização da sociedade civil e de avanços legais que passaram a reconhecer o direito à educação como universal, promovendo práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

A consolidação da educação inclusiva, no entanto, é resultado de um processo histórico que pode ser compreendido em três fases distintas: exclusão, integração e inclusão. Até meados do século XX, prevalecia o modelo da exclusão e da segregação, no qual pessoas com deficiência eram consideradas inaptas à vida escolar e, muitas vezes, institucionalizadas ou mantidas em espaços separados da sociedade. As poucas crianças com deficiências que frequentavam instituições educacionais eram direcionadas a escolas especiais, com baixa expectativa de aprendizagem e desenvolvimento (Glat; Blanco, 2007).

Nas décadas de 1970 e 1980, o conceito de integração ganhou força. Influenciado pelos movimentos internacionais pelos direitos humanos e pelo avanço das ciências da educação, esse modelo permitia o ingresso de estudantes com deficiência em escolas comuns. No entanto, a lógica ainda era de assimilação: os alunos é que precisavam se adaptar ao sistema escolar, com pouca ou nenhuma mudança na estrutura pedagógica da escola (Mantoan, 2003).

A partir da década de 1990, com a influência de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva passou a ser reconhecida como um direito humano fundamental. Nesse novo paradigma, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a instituição que deve reorganizar-se para atender às necessidades de todos os seus educandos. A inclusão passou a ser compreendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras, visando garantir a aprendizagem com equidade, em especial para estudantes com necessidades educacionais específicas, como os com TEA (Brasil, 2008; Oliveira; Silva, 2020).

A proposta da inclusão escolar defende que todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades específicas, tenham o direito de aprender juntas no mesmo ambiente escolar, com os apoios necessários e o respeito às suas diferenças. Essa concepção está fundamentada em princípios de justiça, equidade e valorização da diversidade, sendo considerada mais democrática e pedagógica do que os antigos modelos excludentes. A educação inclusiva é, portanto, resultado de um processo histórico de transformação educacional, que evoluiu de práticas segregadoras para a promoção da participação plena de todos na vida escolar (Mantoan, 2003; Glat; Blanco, 2007).

No contexto brasileiro, a educação inclusiva configura-se como uma política educacional que garante o direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais de frequentarem escolas regulares, com igualdade de condições e oportunidades. Essa perspectiva baseia-se no reconhecimento de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, devem ser acolhidas no sistema educacional comum, o qual deve estar preparado para atender às suas singularidades (Brasil, 2008; Oliveira; Silva, 2020).

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por importantes marcos legais. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito de todos à educação e determina que essa deve ser promovida com a participação da sociedade, afirmando que:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996) estabelece, no Art. 58, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, consolida o compromisso com a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns, promovendo uma abordagem educacional que respeite as singularidades dos alunos (Brasil, 2008).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei n.º 13.146/2015) determina a responsabilidade do Estado e das instituições privadas de ensino em garantir a inclusão plena de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando condições adequadas de acessibilidade, aprendizagem e permanência escolar (Brasil, 2015).

Na educação especial é reconhecida como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, sendo responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE). Esse atendimento compreende a oferta de recursos, serviços e orientações que possibilitam a efetiva participação dos estudantes com deficiência nas salas de aula do ensino regular. O objetivo é garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, respeitando as singularidades dos alunos e promovendo um ambiente educacional acessível e inclusivo (Pimenta, 2019; Brasil, 2008).

A educação inclusiva, ao valorizar a diversidade, fortalece a convivência entre todas as crianças, com ou sem Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática, justa e colaborativa. Nessa perspectiva, o foco deixa de ser as limitações dos estudantes e passa a ser o desenvolvimento de suas potencialidades. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), cabe à escola adaptar seus currículos, métodos, recursos e organização para atender adequadamente aos

alunos com deficiência. Nesse contexto, a atuação de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais como neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicomotricistas torna-se fundamental para promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com TEA.

Além da qualificação dos profissionais da educação para compreenderem as especificidades do TEA e aplicarem estratégias pedagógicas inclusivas, também é essencial garantir apoio especializado contínuo dentro do ambiente escolar. Isso inclui a oferta de recursos adaptados, criação de espaços sensoriais, flexibilização curricular, bem como o envolvimento ativo da família no processo de ensino-aprendizagem. A atuação conjunta entre escola, família e profissionais da saúde e da educação favorece a construção de um ambiente mais acolhedor, eficaz e democrático, assegurando os direitos das crianças com TEA de forma integral (Mantoan, 2003; Glat; Blanco, 2007; Brasil, 2015).

A formação e a capacitação continuada dos educadores e demais profissionais da escola são fundamentais para o sucesso da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quando os profissionais da educação estão preparados para compreender e lidar com as especificidades desses alunos, o ambiente escolar se torna mais acolhedor, empático e funcional — não apenas para os estudantes com TEA, mas também para suas famílias. De acordo com Kern e Hilt (2021), “a formação contínua de professores sobre como atender às necessidades de alunos com TEA é essencial. (...) Isso inclui o uso de estratégias personalizadas de ensino, adaptação de materiais e identificação de necessidades específicas dos alunos com TEA.”

No Brasil, a importância da formação docente está amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a diversidade como valor e orienta as escolas a adotarem práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito às singularidades dos estudantes, especialmente os que apresentam necessidades específicas.

O apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais é um dos pilares do trabalho com estudantes com TEA. Programas que envolvem simulações sociais (role-playing), dramatizações, atividades em grupo e jogos cooperativos auxiliam no desenvolvimento da comunicação e da interação social (Bosa; Callias, 2019). Essas práticas devem ser incorporadas

ao cotidiano escolar com a mediação intencional dos professores, respeitando o tempo e os limites de cada aluno.

Outro aspecto relevante é o uso de estratégias pedagógicas adaptadas, que devem ser sempre diversificadas e personalizadas. A literatura científica destaca a eficácia da combinação entre tecnologias assistivas, abordagens multissensoriais, rotinas visuais estruturadas e ensino estruturado, além do reforço positivo e da mediação social (Souza; Oliveira, 2021; Mazurek, 2021). Tais estratégias contribuem para a construção de um ambiente acessível e promovem o desenvolvimento integral do estudante.

O compromisso legal com a educação inclusiva também é reforçado pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante o direito à educação em igualdade de condições com os demais, vedando qualquer forma de exclusão. Já a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegura atendimento educacional especializado e a inclusão desses alunos em classes comuns do ensino regular.

Portanto, a prática pedagógica inclusiva deve articular conhecimentos teóricos, formação docente e amparo legal. A escola precisa compreender que a inclusão não é apenas uma diretriz institucional, mas um direito garantido por lei — e uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar e do poder público.

2.5 A família e a escola, unidos em torno da educação dos alunos com TEA

A importância e o papel da família no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são fundamentais e multifacetados. A família deve oferecer o suporte emocional, essencial para que a criança se sinta segura, compreendida e aceita. Esse ambiente favorece o desenvolvimento da autoestima e a redução de comportamentos desafiadores. Para a continuidade do processo educativo e autônomo destes indivíduos, é necessário que, o que é aprendido nas terapias, precisa de continuidade em casa e na escola. A participação ativa da família nas rotinas e estratégias educativas permite reforçar aprendizagens e melhorar a comunicação, socialização e autonomia da criança.

A participação da família é um dos pilares fundamentais para o sucesso do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pais e cuidadores desempenham papel essencial na equipe multidisciplinar que acompanha essas crianças, pois são os primeiros a identificar sinais, relatar dificuldades e contribuir com informações que auxiliam no planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes. O compartilhamento de observações entre escola, profissionais e familiares favorece adaptações individualizadas e mais eficientes, além de fortalecer o vínculo entre os envolvidos (Schwartzman et al., 2018).

Além disso, a família exerce forte influência na criação e manutenção de rotinas estáveis, o que é altamente benéfico para crianças com TEA, uma vez que ambientes previsíveis e estruturados reduzem a ansiedade e favorecem a adaptação. Também cabe aos familiares lutar por acesso à educação de qualidade, serviços de saúde e inclusão social, atuando como defensores dos direitos da criança. Estudos demonstram que a formação e a sensibilização dos familiares são imprescindíveis para poderem compreender o transtorno e oferecer suporte mais adequado, potencializando os efeitos das terapias e das práticas escolares. O envolvimento familiar, portanto, não substitui a atuação profissional, mas complementa e amplia as possibilidades de desenvolvimento global da criança com TEA (Rodrigues; Garcia, 2021).

Quanto à capacidade de aprendizagem, pesquisas revelam que crianças com TEA, quando não apresentam outras comorbidades cognitivas associadas, têm plenas condições de adquirir conhecimentos, desde que sejam adotadas estratégias pedagógicas compatíveis com suas necessidades. Para isso, o papel do educador é fundamental na criação de metodologias acessíveis, respeitando o tempo e as formas de aprendizagem do aluno autista, com foco na construção de sentido e na autonomia (Oliveira, 2023).

3 Particularidades das Escolas de Grão Mogol e os Estudantes Autistas

O município de Grão Mogol, situado no norte de Minas Gerais, reflete, assim como outras localidades brasileiras de porte semelhante, as complexidades e os avanços graduais na construção de uma educação mais inclusiva. Durante a realização da pesquisa, foram acompanhadas duas escolas da rede municipal: uma instituição de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental. Em ambas, constatou-se a presença de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo identificadas quatro crianças com diagnóstico clínico emitido por profissional habilitado e inseridas no ensino regular.

As crianças com TEA, em sua maioria, frequentam o ambiente escolar em turnos regulares, porém não contam com suporte educacional e especializado, dentro da própria escola, como acompanhamento fonoaudiológico, psicológico ou de terapeuta ocupacional. A atuação

de profissionais da saúde ocorre, majoritariamente, por meio de atendimentos externos realizados em unidades básicas de saúde ou serviços de referência da região, o que limita a articulação entre os atendimentos clínicos e as práticas pedagógicas escolares. Essa realidade fragiliza o princípio da interdisciplinaridade, essencial no processo de desenvolvimento global de alunos com TEA, conforme defendem autores como Oliveira e Paula (2021), que destacam a importância da atuação integrada entre saúde, família e escola para garantir avanços no processo de inclusão.

No que se refere às metodologias, estratégias e recursos utilizados, foi possível observar a presença de algumas práticas adaptadas pelos professores, ainda que com limitações. As adaptações ocorrem de forma pontual, com modificações no tempo de realização das atividades, simplificação de tarefas e uso esporádico de recursos visuais, como imagens e vídeos. Alguns docentes fazem uso de elementos do ensino estruturado e buscam apoio da coordenação pedagógica para elaborar atividades mais acessíveis. Contudo, a ausência de uma formação mais aprofundada sobre o TEA ainda compromete a efetividade dessas estratégias. Essa lacuna confirma o apontamento de Costa (2023), que argumenta que a adaptação de práticas pedagógicas precisa ser contínua, sensível às especificidades dos alunos e fundamentada em conhecimento técnico atualizado, e não baseada em tentativas ou improvisações.

No que diz respeito à interação social, verificou-se que os alunos com TEA apresentam níveis variados de participação nas atividades coletivas. Em alguns casos, as crianças demonstram dificuldades em manter o foco durante brincadeiras, rodas de conversa ou tarefas em grupo. No entanto, estratégias simples, como a mediação direta do professor, o uso de pares pedagógicos e a criação de rotinas previsíveis têm contribuído positivamente para a inclusão nas dinâmicas sociais da escola. As práticas observadas, ainda que informais, vão ao encontro do que autores como Amaral e Mattos (2022) apontam como essenciais no processo de socialização de estudantes com autismo: o respeito ao tempo de cada criança, a repetição de rotinas e a oferta de interações seguras e intencionais.

Portanto, a realidade das escolas pesquisadas evidencia um esforço significativo dos profissionais para promover a inclusão dos estudantes com TEA, mesmo diante de limitações estruturais e formativas. Embora os recursos e apoios especializados sejam escassos, a presença de sensibilidade por parte dos educadores, aliada a práticas adaptativas, demonstra um caminho promissor para a consolidação de uma educação mais inclusiva e humanizada. Conforme destacam Silva e Pimenta (2020), a inclusão não depende apenas de infraestrutura

ou legislação, mas principalmente do compromisso ético, pedagógico e social dos profissionais da escola.

3.1 Análise da Formação dos Profissionais Escolares Frente à Inclusão de Crianças com TEA

A educação inclusiva constitui um princípio que assegura o direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, à participação plena na vida escolar. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse princípio adquire relevância particular, já que tais estudantes apresentam desafios específicos nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento. Essas características exigem práticas pedagógicas adaptadas e planejadas com base em estratégias inclusivas e especializadas (Mantoan, 2003; Brasil, 2008).

As estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com TEA incluem adaptações no conteúdo, nos métodos e nos ambientes de aprendizagem. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, comunicação alternativa e aumentativa, além do reforço positivo, são práticas frequentemente recomendadas para facilitar a participação e compreensão dos estudantes autistas no contexto escolar. A literatura especializada destaca que a formação continuada dos professores é um fator decisivo para o sucesso dessas estratégias, uma vez que prepara os profissionais para atuarem de forma sensível e eficaz frente às necessidades específicas desse público (Silva; Oliveira, 2021; Baptista et al., 2022).

Estudos evidenciam que a relevância das práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA pode ser expressivo. Quando inseridas em ambientes escolares que respeitam suas particularidades, essas crianças tendem a apresentar avanços significativos na comunicação, na interação social e na aquisição de habilidades cognitivas (Nunes; Monteiro, 2019; Amaral et al., 2020). Além disso, a convivência em espaços inclusivos favorece a empatia, o respeito e a valorização da diversidade entre todos os alunos, promovendo um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Dessa forma, entende-se que a inclusão escolar de crianças com TEA vai além da mera presença física na sala de aula. Ela exige a implementação de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, centradas no desenvolvimento integral do estudante, respeitando seus ritmos, potencialidades e limitações. A atuação docente qualificada e o compromisso institucional com a inclusão são elementos fundamentais para o sucesso desse processo.

Os dados obtidos por meio dos estágios e entrevistas revelaram que, apesar da dedicação dos profissionais, ainda há lacunas significativas na formação continuada voltada

para o atendimento às crianças com TEA. Essa carência compromete diretamente a aplicação de estratégias pedagógicas mais específicas e eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Os achados desta pesquisa se alinham aos estudos de Pimenta (2019), que destacam os benefícios da educação inclusiva ativa, apontando que o acesso ao currículo regular, o estímulo à cognição por meio da convivência com colegas neurotípicos e o uso de metodologias adaptadas favorecem o desenvolvimento das crianças com TEA nos aspectos cognitivo, social e comunicativo.

A presença dessas crianças em ambientes educacionais inclusivos promove não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a interação social e a prática de habilidades fundamentais, como a comunicação, a empatia e o senso de pertencimento. Mazurek (2021) complementa essa perspectiva ao afirmar que o uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e aplicativos interativos, contribui de forma significativa para o desenvolvimento de habilidades específicas, sobretudo nos campos da linguagem e da autonomia. Tais recursos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, tornam o ambiente escolar mais acessível e responsivo às necessidades individuais dos estudantes com TEA.

Dessa forma, os relatos dos profissionais entrevistados nesta pesquisa e os dados obtidos durante a observação prática confirmam a importância de políticas públicas de formação continuada, da implementação de recursos pedagógicos adequados e da consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. A inclusão escolar, quando realizada com preparo, apoio e empatia, tem o potencial de transformar não apenas a trajetória dos alunos com TEA, mas de toda a comunidade escolar.

Durante os estágios obrigatórios realizados nas escolas municipais de Grão Mogol, foi possível observar que a maioria dos profissionais da educação entrevistados já possui algum tempo de experiência com práticas inclusivas. Entre os sete participantes da pesquisa, havia profissionais com mais de seis anos de atuação na área, bem como outros com experiências mais recentes, variando entre um e três anos. Essa diversidade de trajetórias indica que o contato com a educação inclusiva já está presente na realidade escolar local, o que possibilita uma maior troca de saberes e estratégias no cotidiano pedagógico.

De acordo com estudos recentes, a experiência acumulada pelos profissionais tende a favorecer uma prática mais sensível e adaptada às necessidades de alunos com TEA, uma vez que a vivência cotidiana permite a construção de conhecimentos práticos e reflexivos (Souza; Oliveira, 2021). Ainda assim, é importante considerar que a prática, por si só, não garante uma atuação inclusiva efetiva, para que ela ocorra, exige ações como formação continuada dos professores, apoio da família e atuação da equipe multidisciplinar.

Durante a pesquisa, também foi possível constatar que nem todos os profissionais realizam adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Embora parte dos educadores relate o uso de estratégias diferenciadas e atividades adaptadas, outros ainda mantêm práticas mais tradicionais, sem considerar as especificidades desses alunos. Essa ausência de adaptação pode comprometer diretamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, como apontam Costa (2023) e Pimenta (2019), que defendem a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas e embasadas em evidências, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, verificou-se que a formação dos profissionais da educação sobre o autismo ainda é bastante superficial. Alguns professores possuem especialização em Educação Especial, mas relataram que os conteúdos voltados ao TEA são abordados de forma rasa. Supervisores e diretores, por sua vez, indicaram ter participado apenas de cursos de curta duração, o que limita a compreensão mais aprofundada sobre o transtorno. Como observa Costa (2023), para que a inclusão escolar seja efetiva, é essencial que a formação docente contemple não apenas aspectos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências práticas voltadas à atuação com a diversidade.

A escuta dos profissionais revelou ainda um consenso sobre a importância de ampliar o acesso à formação continuada, especialmente com foco no Transtorno do Espectro Autista, bem como promover momentos de diálogo entre a equipe pedagógica e os demais profissionais da rede de apoio à criança. Isso reforça a necessidade de um trabalho colaborativo entre professores, gestores, família e profissionais da saúde e assistência social, conforme defendem autores como Mazurek (2021) e Silva (2020), que apontam que o sucesso da inclusão depende diretamente da articulação entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

4 METODOLOGIA CIENTÍFICA

Este trabalho foi fundamentado teoricamente em pesquisas realizadas em livros e artigos disponíveis em bases científicas confiáveis, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outras. Com base nos procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Gil (2002), o estudo de caso consiste na investigação profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2002, p. 41–42).

A pesquisa utilizou-se de levantamento de dados junto a profissionais das escolas municipais e professores que atuam diretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa de opinião pública com

participantes não identificados e desenvolvida no contexto de formação de alunos de graduação, a investigação está amparada pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que estabelece as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Dessa forma, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da cidade de Grão Mogol (MG), contando com a participação de sete profissionais da área da educação: dois diretores (um da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental), dois supervisores (um da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental), dois professores regentes (um da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental) e um auxiliar de docência. A investigação foi desenvolvida durante os estágios obrigatórios da graduação em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nos componentes de Educação Infantil I, Ensino Fundamental II e Supervisão.

Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico que fundamenta este trabalho. O principal objetivo foi compreender as percepções, dificuldades e práticas associadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar do município de Grão Mogol.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

5.1 Impactos da Inclusão Escolar no Comportamento e nas Habilidades Sociais de Alunos com TEA

Os dados levantados nesta pesquisa evidenciam, de forma unânime, que a inclusão escolar tem influência direta no comportamento e nas habilidades sociais das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Todos os participantes relataram que, quando a escola adota práticas pedagógicas inclusivas e dispõe de uma equipe comprometida — composta por professores, gestores, pais e, quando possível, profissionais como psicólogos e terapeutas —, os alunos com TEA apresentam avanços perceptíveis na socialização e cognição. Esses avanços serão detalhados nas seções seguintes, com base nas experiências relatadas e nas análises realizadas a partir dos dados coletados.

A presença de estratégias específicas voltadas para o desenvolvimento de competências sociais, aliadas a projetos e atividades adaptadas, colabora para que essas crianças se sintam acolhidas e valorizadas no ambiente escolar. A inclusão ativa possibilita a construção de vínculos com colegas e educadores, promove a interação social e favorece a aprendizagem

por meio da convivência, da repetição de padrões positivos e da mediação sensível por parte dos profissionais.

Esses aspectos apontam para a importância de um planejamento intencional que considere não apenas o currículo acadêmico, mas também as necessidades emocionais e sociais dos alunos com TEA. A escola, portanto, ao implementar a inclusão de maneira efetiva, torna-se um espaço de desenvolvimento integral e transformação, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, comunicativos e integrados ao meio em que vivem.

5.2 A Família e Sua Participação no Processo Educativo

A relação entre família e escola é um dos pilares da educação inclusiva, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a parceria com a família deve ser estimulada de forma contínua, reconhecendo-a como corresponsável pelo desenvolvimento pleno dos estudantes. A BNCC (2017) reforça que a construção da aprendizagem deve considerar o contexto social e familiar do aluno, valorizando sua diversidade e singularidade. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) determina que a educação é dever da família e do Estado, sendo responsabilidade da escola promover meios para essa colaboração efetiva.

Neste contexto, a presente pesquisa buscou investigar: “Qual o papel da família na inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar e quais as principais dificuldades relatadas pelos profissionais em relação à participação dos responsáveis?”

5.2.1 O Papel da Família das Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Dentro do Ambiente Escolar

Quando questionados sobre a importância da atuação da família no processo de inclusão, todos os profissionais participantes destacaram que a parceria com os responsáveis é essencial para que a escola possa planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. O diálogo feito com frequência, de acordo com a demanda da criança com autismo, o compartilhamento de informações sobre o comportamento da mesma, suas dificuldades e avanços, contribuem significativamente para a atuação dos professores, supervisores e auxiliares.

Uma das respostas mais recorrentes foi: “Caminhar com a escola dialogando para melhor adaptar as abordagens com a criança Pessoa com TEA, pois somente assim conseguirá desenvolver o seu potencial.” Outra resposta destacou a importância da família

conhecer e reivindicar os direitos do estudante com TEA: “É importante a família conhecer os direitos que a criança tem e reivindicar junto à escola; a família é a principal fonte de informações sobre a criança.”

De acordo com Moura; Conceição; Oliveira, (2023) A comunicação entre a escola e a família de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma dimensão na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, sendo responsável por garantir o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as necessidades específicas da criança, a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da adaptação do currículo ou da presença de recursos de acessibilidade, mas também da qualidade do diálogo estabelecido entre os agentes educacionais e os familiares, que são detentores de saberes imprescindíveis sobre as singularidades do desenvolvimento infantil, o elo comunicacional influencia diretamente o processo de aprendizagem, pois contribui para a compreensão conjunta de comportamentos, interesses e estratégias eficazes de ensino.

5.2.2 Participação das Famílias no Processo Educativo de Crianças com TEA: Dificuldades Relatadas

Ainda que a presença da família seja valorizada, os profissionais relataram alguns entraves enfrentados nesse processo. Dentre as principais dificuldades citadas estão: a falta de formação específica dos pais sobre o transtorno, a dificuldade emocional em lidar com as exigências do diagnóstico e as barreiras de acesso a serviços públicos de saúde e assistência.

As respostas coletadas incluíram declarações como: “Apoio emocional, orientação sobre como lidar com os desafios comportamentais.” “Essencial para o preenchimento do PDI e ajustes necessários para o acolhimento dessa criança no âmbito escolar.” “Dificuldade em lidar com emoções.” “Dificuldade de impor limites e regras.” “Dificuldade em acessar serviços de saúde e educação adequados.”

Esses relatos estão alinhados aos achados de Santos e Silva (2020), que destacam que a sobrecarga emocional e estrutural enfrentada pelas famílias de crianças com TEA pode comprometer sua participação no ambiente escolar, exigindo da escola uma postura acolhedora e proativa.

Dessa forma, percebe-se que a atuação familiar não substitui, mas potencializa as ações da equipe escolar. Uma rede de apoio efetiva, formada por educadores e familiares, pode criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento cognitivo e social da criança com TEA.

5.3 Propostas para a Melhoria da Educação Inclusiva no Município de Grão Mogol

Para compreender os principais desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi realizada a seguinte pergunta aos profissionais da educação entrevistados: “O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da educação inclusiva no município?” A questão foi respondida por sete participantes, entre diretores, supervisores, professores regentes e auxiliares de docência atuantes nas duas escolas municipais onde a pesquisa foi desenvolvida.

As respostas indicaram, de forma unânime, a necessidade urgente de investimentos que vão desde recursos financeiros e materiais até melhorias na formação e valorização profissional. Foram citadas propostas como: contratação de profissionais especializados, formação continuada para docentes, melhoria salarial, adaptação do ambiente escolar, maior envolvimento da família, além da criação de projetos coordenados por psicólogos escolares voltados à inclusão e ao acolhimento dos alunos com TEA.

Entre as sugestões mais recorrentes, destacaram-se falas como: “É necessário investir em recursos materiais e humanos qualificados, além de garantir formação continuada.” “A escola precisa promover um ambiente mais acolhedor, tanto para os alunos quanto para os pais.” “Melhorar as políticas públicas e a infraestrutura é essencial para atender adequadamente os estudantes com TEA.”

Essas contribuições evidenciam que, para que a inclusão seja efetiva, é preciso superar os gargalos estruturais e humanos presentes nas escolas públicas, os quais refletem um cenário nacional de desafios persistentes na educação especial.

Diante dos resultados apontados, conclui-se que uma educação de qualidade, que inclua de forma efetiva os alunos com TEA, deve ser estruturada a partir de um compromisso do poder público com a garantia de recursos, políticas educacionais inclusivas e capacitação adequada dos profissionais. Como defendem Mantoan (2006) e Oliveira (2022), a inclusão escolar só é possível quando há uma articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas adequadas e valorização do trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a equidade é um dos princípios orientadores da educação brasileira, o que exige que todos os estudantes tenham garantido o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, considerando suas especificidades. Da mesma forma, a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece que a educação inclusiva é um direito e uma obrigação do Estado, assegurando a oferta de educação em todos os níveis, com apoio especializado sempre que necessário.

Assim, reforça-se a necessidade de ações concretas por parte do poder público municipal para que a inclusão escolar de crianças com TEA em Grão Mogol não se limite a um

discurso, mas se concretize em práticas estruturadas, humanas e eficazes. Investir na inclusão é investir em uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora.

6 CONCLUSÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa evidenciou que, embora avanços tenham sido observados, persistem desafios significativos no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional do município de Grão Mogol. Os dados levantados revelaram que a formação continuada dos docentes, o fortalecimento das equipes multidisciplinares e o estreitamento do vínculo entre escola e família são pilares essenciais para a construção de uma inclusão escolar mais plena e efetiva, conforme relataram os profissionais entrevistados.

Verificou-se que, apesar de alguns educadores se considerarem preparados para atender estudantes com TEA, ainda enfrentam obstáculos expressivos, como a precariedade da infraestrutura física e pedagógica e a carência de uma atuação colaborativa entre os membros da comunidade escolar, muitos dos quais ainda não possuem formação adequada para lidar com as especificidades do transtorno. Soma-se a isso o desconhecimento, por parte da sociedade e de muitas famílias, sobre as características do TEA, o que compromete o engajamento conjunto em prol da inclusão.

Nesse contexto, a pesquisa revela uma lacuna ainda existente nas políticas públicas em âmbito municipal, estadual e federal, que dificulta a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Embora haja conquistas importantes como as já citadas neste presente trabalho, ainda persistem práticas e estruturas que, em vez de promoverem a inclusão, acabam por reforçar formas de segregação. Por outro lado, é consenso entre os especialistas que a educação inclusiva, ao promover a valorização da diversidade, constitui um instrumento poderoso para a superação de preconceitos e para a formação de uma sociedade mais empática e acolhedora.

Para que esse ideal se concretize, torna-se indispensável a implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, utilizando métodos estruturados, recursos visuais, rotinas bem definidas e suporte individualizado. À medida que o sistema educacional brasileiro se orienta por princípios de equidade e diversidade, torna-se urgente ampliar e qualificar as práticas inclusivas, garantindo o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA.

Investigar a realidade educacional de Grão Mogol permitiu visibilizar as especificidades e os entraves enfrentados por contextos escolares periféricos, o que possibilitará

a formulação de propostas mais sensíveis às realidades locais. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a construção de práticas mais inclusivas, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas também suas famílias, os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, na direção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAZA, C. L. **Transtorno do Espectro Autista nível 1: caracterização ao longo do desenvolvimento, aspectos clínicos e epidemiológicos.** In: COSTA, A. J.; STARLING-ALVES, I.; ANTUNES, A. M. (Org.). *Leve pra quem? Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte.* Belo Horizonte: Editora Ampla, 2023. p. 22-35.

AMARAL, G.; MATTOS, R. Estratégias de ensino e inclusão escolar: contribuições para o desenvolvimento de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 1, p. 103–120, 2022.

BAPTISTA, C. R.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. A formação de professores para a educação inclusiva: reflexões e propostas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1–20, 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COSTA, C. Educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas no cotidiano escolar. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 2, p. 87–103, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Resultados preliminares da amostra.** Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil Acesso em: 04 jul. 2025.

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

MANTOAN, M. T. E. Políticas públicas de inclusão: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 165–176, jul. 2006.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.*, 5. ed., Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

MOURA, Liliane Clemente; DA SILVA CONCEIÇÃO, Maria Luiza; DE OLIVEIRA, Paula Rebello Magalhães. **A importância da família e da escola no processo de aprendizagem no TEA na infância**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 4, p. 9287-9304, 2023.

MAZUREK, M. Tecnologia e aprendizagem no espectro autista: contribuições da gamificação e recursos assistivos. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 55–71, 2021.

NUNES, F. A.; MONTEIRO, A. M. Desenvolvimento cognitivo e social de alunos com autismo em contextos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 88–106, 2019.

OLIVEIRA, F. C.; PAULA, G. A interdisciplinaridade entre saúde e educação no contexto do TEA. **Revista Diálogo Interdisciplinar**, Diamantina, v. 4, n. 2, p. 45–60, 2021.

OLIVEIRA, L. M. Educação e inclusão escolar: práticas e reflexões. **Cadernos de Educação**, Montes Claros, v. 23, n. 2, p. 9–24, 2022.

PIMENTA, R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 77–91, 2019.

SANTOS, J. V.; SILVA, L. R. A participação da família no processo de inclusão escolar do aluno com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1–17, 2020.

SILVA, R. A.; OLIVEIRA, E. B. Formação continuada e práticas pedagógicas na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 2, p. 145–162, 2021.

SILVA, T. S.; PIMENTA, R. M. Compromissos ético-pedagógicos na educação inclusiva. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, p. 12–27, 2020.

SOUZA, M. E.; OLIVEIRA, V. S. Educação inclusiva e experiência docente: percepções e saberes. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 215–230, 2021.

SOUZA, M.; OLIVEIRA, D. S. Práticas pedagógicas inclusivas: formação docente e estratégias no atendimento ao autismo. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 145–160, 2021.

SOUZA, M.; PEREIRA, F. Desafios na implementação de políticas públicas para o Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 134-150, 2023.

ANEXOS

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO

Tema: Educação Inclusiva e Autismo: Estratégias Pedagógicas e Impacto no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Município de Grão Mogol – MG.

Instruções: Este questionário tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os impactos da educação inclusiva para crianças com TEA. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e serão tratadas com total sigilo.

Função: [Professor/Gestor/Familiar/Especialista]

Tempo de experiência na educação inclusiva:

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 4 a 6 anos

() Mais de 6 anos

Data:

1. Estratégias Pedagógicas

- Há adaptações no currículo ou atividades diferenciadas para esses alunos?
- Existe formação específica para professores e funcionários trabalharem com alunos autistas?
- Que metodologias, estratégias e recursos são utilizados para facilitar o aprendizado dos alunos com TEA?
- Existe acompanhamento multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais) para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento social dentro do ambiente escolar ou no município?
- Como ocorre a interação social e quais estratégias são utilizadas para a socialização dos alunos com TEA e os demais estudantes?

2. Contexto da Educação Inclusiva

- Você se sente preparado(a) para trabalhar com crianças com TEA?
☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
- Quais são as principais dificuldades enfrentadas na aprendizagem de crianças com TEA?

3. Impacto no Desenvolvimento Cognitivo e Social

- Quais avanços são percebidos com o uso de estratégias e recursos utilizados no desenvolvimento das crianças com TEA na escola?
- A inclusão escolar influencia o comportamento e as habilidades sociais desses alunos Pessoas com TEA? Como?
- Na sua opinião, quais são os principais desafios para a inclusão efetiva de crianças com TEA na escola.

4. A família e sua participação do processo educativo

- Como vocês enxergam o papel da família dos Pessoa comes do TEA dentro do ambiente escolar?

- Como as famílias participam do processo educativo destas crianças Pessoa comas de TEA e quais são as suas principais necessidades ou dificuldades que elas relatam?
- O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da educação inclusiva no município?

Agradecemos sua colaboração!

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião

Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006, e

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes;

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco

específico;

Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948;

Considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;

Considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades;

Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; e

Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma

definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III – pesquisa que utilize informações de domínio público;

IV - pesquisa censitária;

V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1o Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP;

§ 2o Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

Capítulo I

DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;

VI – informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a

limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados;

VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas;

VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa;

IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro;

XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades

que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros;

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução;

XIV – pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante;

XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser adotado pelo pesquisador com o participante, no que se refere aos riscos, comunicação ao participante e uso dos dados coletados,

além do compromisso ou não com a confidencialidade. Sempre que se mostre factível, o consentimento dos participantes deverá ser buscado posteriormente;

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção;

XVII - pesquisador responsável: pessoa com no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar dos participantes no processo de pesquisa. No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob-responsabilidade do respectivo orientador do TCC;

XVIII - preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais;

XIX - privacidade: direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa;

XX - processo de consentimento e de assentimento: processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em

conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito;

XXI - protocolo de pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa com a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis. Aplica-se o disposto na norma operacional do CNS em vigor ou outra que venha a substituí-la, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução;

XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;

XXIII - relatório final: é aquele apresentado no encerramento da pesquisa, contendo todos os seus resultados;

XXIV – ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação;

XXV – risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e

XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa,

em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos.

Capítulo II

DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Capítulo III

DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Art. 4o O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Art. 5o O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

§ 1o O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa.

§ 2o No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem

como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Art. 6o O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa.

Art. 7o O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.

Art. 8o As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Art. 9o São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Seção I

Da obtenção do Consentimento e do Assentimento

Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Art. 11. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia.

Art. 12. Deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Parágrafo único.

Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade.

Art. 13. Em comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas, por exemplo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável.

Art. 14. Quando for inviável a realização do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, a dispensa desse processo deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP para apreciação.

Seção II

Do Registro do Consentimento e do Assentimento

Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

§ 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa.

§ 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento.

Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante.

§ 1º Os casos em que seja inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP.

§ 2º A dispensa do registro de consentimento ou de assentimento não isenta o pesquisador do processo de consentimento ou de assentimento, salvo nos casos previstos nesta Resolução.

§ 3º A dispensa do Registro do Consentimento deverá ser avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP.

Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo:

- I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;
- II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;
- III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;
- V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;
- VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;

VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e

X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

§ 1o Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de registro escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes.

§ 2o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

§ 3o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

§ 4o O assentimento do participante da pesquisa deverá constar do registro do consentimento.

Capítulo IV

DOS RISCOS

Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos.

§ 1o Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

§ 1o A tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a gradação de risco.

§ 2o A gradação do risco deve distinguir diferentes níveis de precaução e proteção em relação ao participante da pesquisa.

Capítulo V

DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA NO SISTEMA CEP/CONEP

Art. 22. O protocolo a ser submetido à avaliação ética somente será apreciado se for apresentada toda a documentação solicitada pelo sistema CEP/CONEP, tal como descrita, a esse respeito, na norma operacional do CNS em vigor, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução, considerando a natureza e as especificidades de cada pesquisa.

Art. 23. Os projetos de pesquisa serão inscritos na Plataforma Brasil, para sua avaliação ética, da forma prevista nesta Resolução e na Resolução específica de gradação, tipificação de risco e tramitação dos protocolos.

Art. 24. Todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP.

Art. 25. A avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/CONEP incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

§1o . A avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos submetidos a essa Resolução compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa, dentre outros. Não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico em si.

§ 2o . A avaliação a ser realizada pelo Sistema CEP/CONEP incidirá somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes.

Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação

equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento.

Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

Capítulo VI

DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Art. 28.

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- e
- V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Capítulo VII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 29. Será instituída instância, no âmbito da Conep, para implementação,

acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área.

Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários.

Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição.

Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema.

Capítulo VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS no 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução.

Parágrafo único.

Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS no 466 de 2012.

Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na

elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP.

Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RONALD FERREIRA DOS SANTOS

Presidente do Conselho Nacional de Saúde

Homologo a Resolução CNS no 510, de 07 de abril de 2016, nos termos do

Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

MARCELO CASTRO

Ministro de Estado da Saúde

Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 4