



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SUELLEM BESERRA DA ROCHA

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIDADANIA DE AQUIRAZ/CE**

FORTALEZA

2025

SUELLEM BESERRA DA ROCHA

AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA DE
AQUIRAZ/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior Reis

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R576a Rocha, Suellem Beserra da.
Avaliação da efetividade de políticas públicas educacionais na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: : Estudo de caso em um Centro de Educação e Cidadania de Aquiraz/CE / Suellem Beserra da Rocha. – 2025.
100 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior Reis.
1. avaliação de políticas públicas. 2. educação infantil. 3. transtorno do espectro autista. I. Título.
CDD 320.6
-

SUELLEM BESERRA DA ROCHA

AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA DE
AQUIRAZ/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior Reis

Aprovada em: 29 / 04 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior Reis (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Lidiane Moura Lopes
Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP-UFC)

Profª. Dra. Ana Lucy Rodrigues Ferreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me capacitar e perseverar nesta jornada. À minha avó/mãe, que me criou com amor, me incentivou a estudar mesmo sem ter tido essa oportunidade, e sempre acreditou no meu potencial e que, infelizmente, a perdi durante a pandemia. Sua memória e ensinamentos seguem vivos em mim e foram essenciais para a realização deste trabalho. Dedico a ela este início, que é a qualificação, e, em breve, o título de mestre. Sua memória e ensinamentos continuarão a me guiar.

À minha família, especialmente ao meu esposo, filhos e a Alda, pelo apoio incondicional e compreensão durante todo esse processo.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), e à parceria com a Prefeitura de Aquiraz, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, ao Programa de Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas (MAPP).

Ao Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior Reis, pela excelente orientação.

As professoras participantes da banca examinadora Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes e a Profa. Dra. Ana Lucy Rodrigues Ferreira, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

"A verdadeira inclusão nasce da sensibilidade do professor, que ensina com amor e acredita no potencial de cada aluno."

— Inspirado em Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos desafios das Políticas Públicas Educacionais no Brasil. Apesar dos avanços legais, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), ainda existem entraves significativos para que essas crianças tenham garantido seu direito à aprendizagem com equidade. Com a intenção de investigar esse cenário, este trabalho teve por objetivo avaliar a implementação de Políticas Públicas para a inclusão de crianças com TEA, em um Centro de Educação e Cidadania no município de Aquiraz/CE. Para isso, foi implementada a abordagem avaliativa da Metodologia do Marco Lógico (MML), buscando identificar os principais problemas, e suas causas, no processo de efetivação das políticas de inclusão no contexto da Educação Infantil, com foco na atuação docente, estrutura institucional e no suporte pedagógico especializado. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com questionários semiestruturados com professores de uma escola da rede pública municipal, complementada pela análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola e das diretrizes educacionais locais. Como resultados foram identificados problemas relacionados à inclusão escolar de crianças da Educação Infantil no caso investigado, permitindo um mapeamento dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes, como a insuficiência de formação continuada sobre o autismo, a escassez de recursos pedagógicos e o déficit de equipes multidisciplinares. A partir dos resultados, são propostas recomendações para o aprimoramento das Políticas Públicas municipais de inclusão, no formato de um produto técnico, com base na escuta dos profissionais que vivenciam essa realidade diariamente. Este estudo reforça a urgência de ações intersetoriais e investimentos em formação docente como pilares fundamentais para garantir a permanência, participação e desenvolvimento das crianças com TEA na escola.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas; educação infantil; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the challenges faced by public education policies in Brazil. Despite legal advancements, such as Law No. 12.764/2012 (Berenice Piana Law), significant barriers still exist to ensuring that these children have their right to equitable learning upheld. Aiming to investigate this scenario, this study sought to evaluate the implementation of public policies for the inclusion of children with ASD at a Center for Education and Citizenship in the municipality of Aquiraz, Ceará. To this end, the Logical Framework Methodology (LFM) evaluation approach was implemented, seeking to identify the main problems, causes, and effects in the process of enacting inclusion policies in the context of Early Childhood Education, with a focus on teaching practices, institutional structure, and specialized pedagogical support. Data collection was carried out through semi-structured questionnaire interviews with teachers from a municipal public school, complemented by documentary analysis of the school's Political-Pedagogical Project and local educational guidelines. The results identified problems related to the school inclusion of children in Early Childhood Education in the investigated case, allowing for a mapping of the main obstacles faced by teachers, such as the lack of ongoing training on autism, the scarcity of pedagogical resources, and the shortage of multidisciplinary teams. Based on the findings, recommendations are proposed to improve municipal public inclusion policies, in the form of an educational product, grounded in the voices of professionals who experience this reality on a daily basis. This study reinforces the urgency of intersectoral actions and investments in teacher training as fundamental pillars for ensuring the retention, participation, and development of children with ASD in schools.

Keywords: public policies; school inclusion; autism spectrum disorder; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo lógico de construção Políticas Públicas.....	24
Figura 2 - Componentes do modelo lógico.....	25
Figura 3 - A cadeia causal do desenho de Políticas Públicas.....	26
Figura 4 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Formação Docente.....	64
Figura 5 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado aos Recursos e Infraestrutura.....	66
Figura 6 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado ao Planejamento e Prática Pedagógica.....	68
Figura 7 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Gestão e Suporte Institucional.....	70
Figura 8 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Articulação Escola-Família e Rede de Apoio.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de crianças com TEA ou em rastreamento da Educação Infantil no CEC investigado.....	30
Quadro 2 -	Perfil dos entrevistados.....	31
Quadro 3 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 1).....	32
Quadro 4 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 2).....	34
Quadro 5 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 3).....	36
Quadro 6 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 4).....	38
Quadro 7 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 5).....	40
Quadro 8 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 6).....	42
Quadro 9 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 7).....	44
Quadro 10 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 8).....	46
Quadro 11 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 9).....	48
Quadro 12 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 10).....	50
Quadro 13 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 11).....	52
Quadro 14 -	Constituição das Unidades de Registro (Questão 12).....	54
Quadro 15 -	Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Formação Docente.....	56
Quadro 16 -	Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionados aos Recursos e Infraestrutura.....	57
Quadro 17 -	Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionados ao Planejamento e Prática Pedagógica.....	59
Quadro 18 -	Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Gestão e Suporte Institucional.....	60
Quadro 19 -	Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Articulação Escola-Família e Rede de Apoio.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

BNCC Base Nacional Curricular Comum

CEC Centro de Educação e Cidadania CDC Centers For Disease Control And Prevention

FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

MML Metodologia do Marco Lógico

NAME Núcleo de Atendimento Municipal Especializado

PEI Plano Educacional Individualizado

PNE Plano Nacional de Educação

SEDUC Secretaria de Estado de Educação do Ceará

SME Secretaria Municipal de Educação

TEA Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Contexto e justificativa	12
1.2	Objetivos geral e específicos	12
1.3	Estrutura do trabalho	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	15
2.2	Leis e Políticas Públicas sobre Educação Especial e Inclusiva	16
2.3	Desafios para a implementação de Políticas Públicas na educação para TEA	19
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.1	Perspectiva Avaliativa	22
3.2	Classificação e etapas da pesquisa	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
4.1	Caracterização do CEC investigado no Estudo de Caso	30
4.2	Estruturação e análise da matriz do marco lógico	31
4.2.1	<i>Perfil dos entrevistados</i>	31
4.2.2	<i>Análise dos dados obtidos da aplicação do Questionário</i>	32
4.2.3	<i>Identificação de problemas, causas a partir de evidências</i>	56
4.2.4	<i>Construção do Modelo Lógico para a mitigação dos problemas identificados</i>	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	81
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
	APÊNDICE C - RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS AVALIAC	84

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e justificativa

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem sido uma pauta crescente nas Políticas Públicas Educacionais no Brasil. A Educação Inclusiva busca garantir o direito de acesso, permanência e aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, especialmente quando se trata da adaptação das escolas para atender às necessidades específicas das crianças com TEA.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental, garantindo acesso igualitário a todos os cidadãos (Brasil, 1988). Complementarmente, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, define diretrizes específicas para a inclusão de pessoas com TEA, assegurando-lhes o direito ao ensino e proibindo qualquer forma de discriminação. Apesar desse arcabouço legal, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um desafio significativo para as Políticas Públicas Educacionais no Brasil. A realidade nas escolas brasileiras ainda revela barreiras que dificultam a efetivação da inclusão, tais como a carência de profissionais capacitados, infraestrutura inadequada e ausência de materiais pedagógicos adaptados (Pinto *et al.* 2024).

Na realidade escolar, observa-se que a inclusão vai além da simples matrícula da criança com TEA. Ela requer mudanças estruturais, capacitação docente, adaptações curriculares e um esforço coletivo para garantir a participação ativa desses alunos. Como aponta Alves (2016), a inclusão implica em um redimensionamento das práticas educacionais, promovendo o direito ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil deve, portanto, respeitar descobertas e promover ambientes que favoreçam o desenvolvimento autônomo, como defende Mantoan (2015), ao destacar que a Educação Inclusiva vai além de integrar alunos com deficiência, mas de transformar a cultura escolar, respeitando e valorizando as diferenças. Assim, segundo Sasaki (1997), a inclusão escolar não deve se limitar à matrícula do aluno com deficiência, mas exige uma transformação no ambiente educacional para garantir sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Bosa (2006), corrobora que o ambiente escolar deve ser estruturado para atender às especificidades das crianças com TEA, proporcionando um espaço seguro e estimulante para

o desenvolvimento social e cognitivo. A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento social e cognitivo, e a falta de inclusão efetiva pode comprometer o aprendizado e a adaptação dessas crianças ao ambiente escolar (Silva; Pessutti, 2024). Para isso, de acordo com Mantoan (2015), a escola deve estar preparada para acolher e atender às necessidades dos alunos com deficiência, oferecendo suporte pedagógico e metodologias adaptadas para promover um ensino significativo, contudo, conforme reforça Glat e Pletsch (2012) a formação dos professores é um dos principais desafios para a inclusão, sendo necessário um olhar atento às práticas pedagógicas e às políticas institucionais.

Por essas razões, a simples matrícula de um aluno com TEA na escola não garante a sua inclusão. Por exemplo, no município de Aquiraz, a política pública de inclusão enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, formação de professores e disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados. O Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) aponta que, apesar do aumento no número de matrículas de alunos com TEA, ainda há dificuldades na efetivação da inclusão plena devido à escassez de suporte especializado e práticas pedagógicas diferenciadas.

Diante do exposto, justifica-se a realização deste estudo pela importância em avaliar a implementação das Políticas Públicas de inclusão escolar, considerando as especificidades contextuais de um CEC, o Centro de Educação e Cidadania Maria de Castro Bernardo, no município de Aquiraz/CE. Sabe-se que há desafios particulares que devem ser considerados para a adaptação das políticas nacionais ao contexto municipal. Examinar esses aspectos permite a identificação de soluções mais eficazes para a realidade da região, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão mais inclusivas, já que é latente a necessidade de compreender e aprimorar as práticas inclusivas no ambiente escolar, visto que crianças com TEA apresentam dificuldades de interação social e podem se beneficiar de estratégias pedagógicas específicas. Dessa forma, esta investigação pretende fornecer subsídios para a melhoria das Políticas Públicas Educacionais de inclusão, partindo do *feedback* de gestores e professores e suas vivências no que concerne à inclusão de alunos com TEA da Educação Infantil.

1.2 Objetivos geral e específicos

O trabalho tem como propósito avaliar a implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil no Centro de Educação e Cidadania (CEC) Maria de Castro Bernardo, no

município de Aquiraz/CE. Para isso, utilizou-se da perspectiva avaliativa proposta na Metodologia do Marco Lógico (MML), cuja principal intenção é identificar problemas das Políticas Públicas considerando as diferentes partes envolvidas. São objetivos específicos do trabalho:

OE1) Identificar desafios para a realização de adaptações curriculares, implementação de métodos pedagógicos, e limitações de recursos (condições pedagógicas e estruturais) oferecidos pela Escola e Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz (SME), para a inclusão dos alunos com TEA;

OE2) Identificar lacunas para a implementação de Políticas Públicas Educacionais no que concerne a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil na Escola, conforme o definido pelas Políticas Públicas locais e nacionais; e,

OE3) Propor sugestões de melhorias, i.e., elaboração do Marco Lógico, como um produto técnico, para apoiar a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil na Escola, conforme o definido pelas Políticas Públicas.

1.3 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos:

Capítulo 1. Neste capítulo é apresentado o contexto e justificativa do trabalho, na seção 1.1. Posteriormente, na seção 1.2, são apresentados os objetivos gerais e específicos do trabalho. Na seção 1.3, a estrutura da dissertação é sumarizada.

Capítulo 2. É descrito o referencial teórico. Na seção 2.1, são apresentados conceitos que permitam a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, limitações e desafios. Na seção 2.2, é descrita a evolução das leis e políticas para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no Estado do Ceará. Na seção 2.3, são apresentados trabalhos que tratam de problemas e desafios para a implementação de Políticas Públicas no âmbito da inclusão de crianças com TEA.

Capítulo 3. Neste capítulo é descrita a perspectiva avaliativa implementada para a realização do trabalho, especificamente, a Metodologia do Marco Lógico (MML), na seção 3.1. Na seção 3.2., são detalhadas e caracterizadas as etapas do percurso metodológico.

Capítulo 4. Os resultados e discussões são apresentados neste capítulo. Na seção 4.1, é feita uma caracterização do CEC investigado no Estudo de Caso. Na seção 4.2, é apresentado o perfil dos entrevistados e são analisados os dados obtidos da aplicação do questionário, utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo. Da análise dos dados, foram

identificados os problemas e causas, a partir de evidências; e, construído o Modelo Lógico para a mitigação dos problemas identificados.

Capítulo 5. Neste capítulo, são feitas as considerações finais e propostas sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de condições neurológicas que afetam o desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida. Ele engloba diferentes manifestações, como o autismo clássico, a síndrome de Asperger e outras variações com níveis distintos de comprometimento. Conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), indivíduos dentro do espectro podem apresentar dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas características variam em intensidade, tornando o impacto do transtorno único para cada pessoa. Embora seja frequentemente diagnosticado na infância, o TEA acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, exigindo suporte contínuo e estratégias específicas para sua inclusão social e educacional (APA, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Esses sintomas, que se manifestam precocemente no desenvolvimento da criança, têm impacto significativo no funcionamento social, profissional e em outras áreas cruciais da vida (APA, 2014). Conforme reforça, ainda, o Censo Escolar da Educação de 2022 (BRASIL, 2023), pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

São aquelas que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos (BRASIL, 2023).

Nos últimos anos, o número de diagnósticos de TEA tem aumentado globalmente. Dados de 2022 indicam o TEA ocorre em todas raças, etnias e grupos socioeconômicos; ocorre com frequência de 3 vezes maior em meninos do que em meninas; além disso, aproximadamente, 1 em cada 31 crianças nos Estados Unidos é diagnosticada com TEA, o que pode ser reflexo de melhorias no processo de diagnóstico, mas também levanta questões sobre possíveis fatores ambientais e genéticos relacionados a esse aumento (CDC, 2025). Já no Brasil, estima-se que haja 2 milhões de pessoas com TEA (FCEE, 2025). As Crianças com

TEA, frequentemente, enfrentam desafios no processamento sensorial, nas habilidades cognitivas e de comunicação, o que pode comprometer seu desempenho ocupacional e limitar a sua participação em atividades sociais (Beheshti *et al.*, 2022).

Em particular, as mães de crianças com TEA costumam priorizar o autocuidado, a produtividade e o lazer de seus filhos, com o objetivo de promover um ambiente mais saudável e de apoio para o seu desenvolvimento (Beheshti *et al.*, 2022). Ambientes de apoio, como escolas, terapias e atividades de lazer, são fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças (Bellomo *et al.*, 2020). Nesse contexto, a Educação Infantil tem um papel crucial na promoção de um desenvolvimento adequado para as crianças com TEA, além de ser essencial para a implementação de estratégias preventivas que favoreçam o seu aprendizado (Araújo *et al.*, 2021).

2.2 Leis e Políticas Públicas sobre Educação Especial e Inclusiva

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, consagra o atendimento educacional especializado, preferencialmente realizado na rede regular de ensino. Esse dispositivo legal representou um marco fundamental ao estabelecer a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso a instituições educacionais (Brasil, 1988).

O desenvolvimento teórico das leis de inclusão no país demonstra avanços graduais na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo, também, aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este percurso está intimamente relacionado ao contexto global, sobretudo à influência da Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), que teve papel determinante na configuração das Políticas Públicas brasileiras.

No Brasil, a legislação voltada para a Educação Inclusiva evoluiu significativamente nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) estabelece princípios fundamentais para a inclusão educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça a necessidade de adaptação curricular para garantir o aprendizado de todos os alunos. O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) define metas para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) consolidou a perspectiva inclusiva ao prever a oferta de Educação Especial em todos os níveis de ensino sempre que necessário. Essa legislação, que regula o sistema educacional desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, reforça os princípios constitucionais ao estabelecer

normas que garantem condições equânimes para o ingresso e a permanência dos alunos, bem como a oferta de atendimento especializado para aqueles com necessidades específicas, como reforça o parecer do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023) sobre as orientações específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o passar do tempo, a LDB passou por atualizações para refletir os avanços das políticas inclusivas, em especial com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Dentre as inovações promovidas, destacam-se a obrigatoriedade da acessibilidade em todos os níveis de ensino, a disponibilização de recursos de apoio e atendimento especializado para estudantes com deficiência e a garantia do direito à matrícula, vedando a recusa de alunos com deficiência na rede regular. Segundo o artigo 58 da LDB, a oferta de educação especial contempla tanto o ensino regular quanto serviços de apoio especializado, abrangendo desde a educação infantil até a formação profissional.

Os princípios da LDB também serviram de orientação para outras diretrizes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta política marcou um avanço importante ao promover a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo o TEA) e altas habilidades/superdotação no sistema educacional, consolidando a ideia de que a Educação Especial deve estar integrada à educação regular, garantindo o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com necessidades específicas.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como a Lei Berenice Piana, batizada em homenagem a uma mãe militante na causa autista, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reforça a inclusão escolar como um direito garantido. Essa lei representa um avanço significativo, ao assegurar que crianças com TEA tenham acesso não só à educação, mas também a serviços de saúde e inclusão social. Entre os direitos garantidos, destacam-se: (a) o acesso à educação e a inclusão escolar na rede regular com suporte especializado; (b) a oferta universal e gratuita de serviços de saúde, incluindo terapias especializadas; (c) a estimulação precoce e o atendimento multiprofissional a partir da infância; (d) o direito ao trabalho com as adaptações necessárias; e, (e) o apoio às famílias, por meio de suporte psicológico e orientação especializada. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), ampliou essas garantias, assegurando que pessoas com TEA tenham acesso ao ensino regular, assegurando o acesso à educação sem discriminações e com as adaptações necessárias para sua participação

plena. A Lei Romeo Mion - Lei nº 13.977/2020 (Brasil, 2020), também, contribuiu para o fortalecimento desses direitos, promovendo uma inclusão mais efetiva.

No estado do Ceará, as normas inclusivas têm seguido os avanços federais. O estado adotou as diretrizes nacionais e implementou programas que visam adaptar as instituições educacionais. São melhorias implementadas no âmbito dessa política (Ceará, 2025): (1) Atendimento Educacional Especializado (AEE), trata-se de um conjunto de ações, recursos pedagógicos e de acessibilidade, estruturados pela instituição de ensino, que são oferecidos de forma complementar ou suplementar aos estudantes da Educação Especial inseridos no ensino regular; (2) Sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico presente nas unidades escolares, estruturado com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, destinado a apoiar a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); (3) Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), são ambientes pedagógicos estruturados com uma equipe multiprofissional formada por Pedagogos, Assistentes Sociais, Psicólogos, Fonoaudiólogos e Terapeutas Ocupacionais, além de contarem com recursos pedagógicos específicos; (4) Centros Especializados (ONG) que atuam na área de Educação Especial, são entidades não governamentais que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhamento psicológico, terapias complementares e atenção individualizada, voltada ao desenvolvimento da autonomia e da convivência social dos estudantes que integram o público-alvo da educação especial; e, (5) Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE), presta serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e/ou suplementar para estudantes do público-alvo da educação especial.

Ainda, de acordo com a SEDUC (Ceará, 2025), em documento da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - Diversidade e Inclusão Educacional, houve a contratação de profissionais de apoio, do tipo Profissionais de Apoio Escolar (“cuidadores”), além da formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com curso de formação de tutores na área de Educação Especial, com carga horária total de 200 horas. Por fim, a implementação do Programa Escola Acessível, para a adaptação do ambiente físico, recursos didáticos e pedagógicos e comunicação e informação, para a inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência, altas habilidades e transtornos globais.

Em síntese, a trajetória normativa no Ceará evidencia avanços na consolidação da legislação de apoio ao indivíduo com TEA. De modo que, em 2023, foi sancionada a Lei nº

18.642/2023 (Ceará, 2023), pelo governador Elmano de Freitas, que institui o Estatuto da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado do Ceará. Essa legislação representa um marco significativo na promoção da inclusão social e na garantia dos direitos das pessoas com TEA em âmbito estadual, estabelecendo direitos fundamentais para as pessoas com TEA, incluindo (Ceará, 2023): acesso à mobilidade, com a utilização de vagas reservadas a pessoas com deficiência em estacionamentos, mediante credencial fornecida pelo órgão de trânsito competente; capacitação de profissionais nas áreas de saúde, educação e assistência social para o atendimento adequado às necessidades das pessoas com TEA; conscientização da sociedade sobre as necessidades e direitos das pessoas com TEA; e, promoção da inclusão social, garantindo a participação plena e efetiva das pessoas com TEA na sociedade.

Mais especificamente no município de Aquiraz, cidade situada na região metropolitana de Fortaleza, a implementação de Políticas Públicas para o atendimento de pessoas com TEA tem acompanhado os avanços nas Políticas Públicas estaduais e nacionais. Em 2023, o prefeito Bruno Gonçalves inaugurou o Núcleo de Atendimento Municipal Especializado (NAME), oferecendo uma equipe de 15 profissionais dedicados ao atendimento de crianças com deficiência. Um anexo do NAME foi inaugurado no distrito de Serpa, voltado para crianças autistas e com necessidades especiais, atendendo inicialmente 49 crianças, com previsão de expansão do serviço (Acontece Ceará, 2023). No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 1.586/2023 (Aquiraz, 2023), que institui no calendário oficial do município de Aquiraz o dia de conscientização sobre o autismo. Nessa Lei, fica estipulado que a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social, em parceria, seriam “as incentivadoras de proporcionar estes eventos e divulgações para os alunos e comunidade em geral” (Aquiraz, 2023).

2.3 Desafios para a implementação de Políticas Públicas na educação para TEA

A implementação de Políticas Públicas voltadas à educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma conquista social relevante no cenário brasileiro, sobretudo após o avanço de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, apesar dos avanços normativos, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde barreiras estruturais até questões culturais e formativas.

Um dos principais entraves na consolidação de uma educação inclusiva eficaz para pessoas com TEA está na fragilidade da articulação entre as esferas federativas e a rede escolar. Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020) Políticas Públicas muitas vezes são formuladas em nível federal sem que haja um plano de implementação compatível com a realidade local, o que gera descontinuidade e ineficiência nas ações. A ausência de acompanhamento técnico e de investimentos constantes contribui para a manutenção de uma lacuna entre o que é previsto legalmente e o que, de fato, se realiza nas escolas (Martins, 2016).

Outro aspecto crítico diz respeito à formação dos profissionais da educação. Embora as leis garantam o direito à inclusão, muitos professores não se sentem preparados para atender às demandas específicas dos estudantes com TEA. Camargo *et al.* (2020) identificam que professores possuem dificuldade para ajustar tarefas e estratégias pedagógicas a alunos com TEA, fazendo uso de recursos pouco efetivos, que se baseiam em conhecimentos informais e inadequados ao desenvolvimento das crianças nesse contexto. A carência de formação continuada com foco na neurodiversidade e em práticas pedagógicas inclusivas prejudica a qualidade do ensino e dificulta a construção de um ambiente escolar que respeite a singularidade desses estudantes. Além disso, a baixa oferta de cursos de capacitação gratuitos e acessíveis limita a possibilidade de mudança prática no cotidiano escolar.

A infraestrutura escolar inadequada também se apresenta como um obstáculo à efetivação das políticas inclusivas (Hincapié *et al.*, 2019). Muitas instituições de ensino carecem de recursos materiais, humanos, acessibilidade física e comunicacional para atender adequadamente os alunos com TEA. A inexistência de salas de recursos multifuncionais, a falta de profissionais de apoio e a carência de equipamentos adaptados comprometem a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes no ambiente escolar.

Adicionalmente, a falta de integração entre educação, saúde e assistência social compromete uma abordagem integrada, essencial para o atendimento das necessidades complexas das pessoas com autismo. No trabalho de Camargo *et al.* (2020), professores relataram que, muitas vezes, não há o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria instituição ou de um professor auxiliar ou cuidador, quando necessário. A fragmentação entre os serviços públicos impede um suporte contínuo e eficaz, o que impacta diretamente no processo de escolarização. A lógica da responsabilização exclusiva da escola, sem o apoio adequado de outras Políticas Públicas, sobrecarrega o sistema educacional e impede a construção de respostas integradas e sustentáveis. Ademais, há dificuldade e

resistência no envolvimento dos pais, para a realização de encaminhamentos de suporte para a família e os filhos com TEA, o que compromete a realização da educação em casa (Camargo *et al.*, 2020).

Por fim, é importante destacar que o desafio não se limita à presença física do aluno com TEA na escola, mas envolve a garantia de sua aprendizagem e participação efetiva. Isso requer uma mudança cultural, que reconheça a inclusão como um princípio estruturante da educação, e não apenas como uma obrigação legal. Assim, é fundamental que as Políticas Públicas sejam acompanhadas de ações formativas, investimentos contínuos, e principalmente, de uma escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo — estudantes, famílias, professores e gestores escolares. Dessa forma, a efetivação das Políticas Públicas na educação para o TEA ainda é atravessada por inúmeros desafios, que exigem compromisso político, percepção social e vontade institucional. Superar tais obstáculos é uma premissa para que o direito à educação seja plenamente assegurado, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa com respeito às diferenças.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Perspectiva Avaliativa

A investigação utilizou a perspectiva avaliativa da Metodologia do Marco Lógico (MML). Previamente à descrição da MML, convém apresentar alguns pressupostos que guiaram este estudo avaliativo, como conceito de avaliação de política pública, e tipologia.

Neste trabalho, a avaliação é compreendida como um instrumento que permite estabelecer os contornos de uma ação, identificar transformações, reconhecer potencialidades e dificuldades, além de organizar dados relevantes para apoiar processos decisórios. Considera-se que as Políticas Públicas consistem em escolhas realizadas pelo governo, com efeitos concretos e mensuráveis, capazes de modificar as condições de vida de determinados grupos ou populações, bem como de influenciar comportamentos, atitudes e percepções. De acordo com Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 31), a avaliação, num sentido amplo, é entendida como:

uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida, destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de um diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimento (Ander-Egg; Aguilar, 1994, p. 31).

Parte-se do pressuposto de que as Políticas Públicas produzem impactos e transformações, influenciando diretamente as condições de vida de indivíduos, grupos e comunidades. Nesse contexto, a avaliação consiste na análise dos resultados ou efeitos dessas políticas com base em critérios previamente definidos, permitindo um julgamento fundamentado sobre sua efetividade.

No que se refere à tipologia da avaliação adotada neste trabalho, esta pode ser classificada em quatro categorias: (a) *ex-post*; (b) compreensiva; (c) inferencial; e (d) orientada pelas necessidades fundamentais. Trata-se, inicialmente, de uma avaliação *ex-post*, uma vez que foi realizada durante a execução do projeto, com o propósito de reunir informações que subsidiam decisões de natureza qualitativa. Nesse contexto, configura-se como uma avaliação de processo, ou concomitante, por ser conduzida ao longo da implementação da ação (Cohen; Franco, 1993). Adicionalmente, a avaliação pode ser

considerada compreensiva (*comprehensive evaluation*), na medida em que buscou esclarecer relações causais entre os insumos (*inputs*), os processos adotados e os resultados obtidos (*outcomes*). O objetivo foi compreender as variáveis significativas envolvidas na dinâmica da execução e como estas influenciam os desfechos alcançados, reconhecendo-se, contudo, a complexidade existente na delimitação de fatores que incidem sobre a implementação de programas sociais. Dessa forma, a preocupação central esteve voltada tanto para a compreensão do que estava ocorrendo quanto para a identificação dos fatores determinantes desse processo. Trata-se, ainda, de uma avaliação inferencial (*inferential evaluation*), na medida em que se buscou coletar evidências empíricas que permitissem esclarecer possíveis relações de causa e efeito entre ações e resultados. O enfoque, nesse caso, não recai sobre julgamentos de valor, mas sobre a análise da causalidade, conforme preconizado pela Metodologia do Marco Lógico. Por fim, a avaliação também pode ser classificada como orientada pelas necessidades fundamentais, cuja finalidade principal é verificar se os efeitos da política analisada foram capazes de atender às demandas essenciais de indivíduos, grupos ou populações-alvo (Martin, 1989).

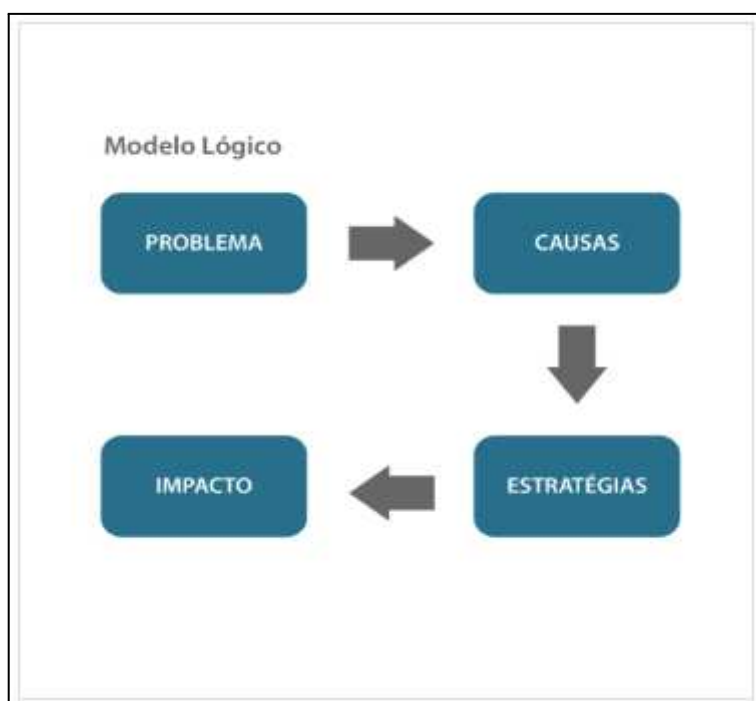
No que diz respeito às estratégias adotadas para a implementação da avaliação, estas foram definidas em função da escala e da complexidade do quadro de análise, considerando tanto o número de pessoas envolvidas quanto os recursos disponíveis. Diante dessas características, optou-se por estratégias compatíveis com aquelas utilizadas em pequenos projetos, conforme os parâmetros propostos por Cohen e Franco (1993). A abordagem adotada foi majoritariamente qualitativa, orientada por uma lógica indutiva. Isso significa que a realidade foi observada em seu contexto específico, permitindo o julgamento da situação a partir da análise empírica da experiência vivida. A proposta foi compreender o processo de implementação da política pública a partir da interação com os sujeitos envolvidos, inseridos no tecido social do grupo afetado. As técnicas de coleta de dados empregadas foram predominantemente qualitativas, com destaque para a realização de entrevistas em profundidade e a observação participante. Importa salientar que o avaliador faz parte da instituição impactada pela política analisada, estando, portanto, inserido na dinâmica social do grupo investigado. Essa posição conferiu maior sensibilidade à análise, permitindo captar aspectos subjetivos e contextuais relevantes ao processo avaliativo.

Nesse contexto, a abordagem adotada para a avaliação fundamenta-se na análise da tríade “estrutura, processo e resultados”, conforme proposta por Vieira-da-Silva (2009), com base na interpretação clássica de Donabedian (1980). Essa perspectiva permite uma

compreensão abrangente e articulada dos componentes fundamentais envolvidos na implementação de Políticas Públicas. A estrutura compreende os elementos mais estáveis do sistema, como os recursos materiais, humanos e organizacionais disponíveis para a execução da política. Os processos referem-se às práticas efetivamente realizadas, ou seja, às ações intermediárias que ocorrem na interface entre os profissionais e os usuários, constituindo o núcleo operacional da política. Já os resultados dizem respeito às alterações observadas no estado ou na condição dos indivíduos e/ou grupos diretamente impactados pela intervenção analisada. Essa estrutura analítica representa um dos fundamentos da Metodologia do Marco Lógico, pois permite estabelecer relações claras entre os recursos aplicados, as ações desenvolvidas e os efeitos produzidos, favorecendo uma avaliação sistemática e orientada por critérios objetivos.

Conforme apresentado pelo Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (2021), o Modelo Lógico na perspectiva das Políticas Públicas, Figura 1, é um instrumento utilizado na avaliação de Políticas Públicas que começa pela análise de problemas sociais. A partir dessa análise, são identificadas as causas principais, permitindo a formulação de estratégias específicas para enfrentá-las (Brasil, 2021). O objetivo é reduzir a incidência do problema e promover efeitos positivos na sociedade.

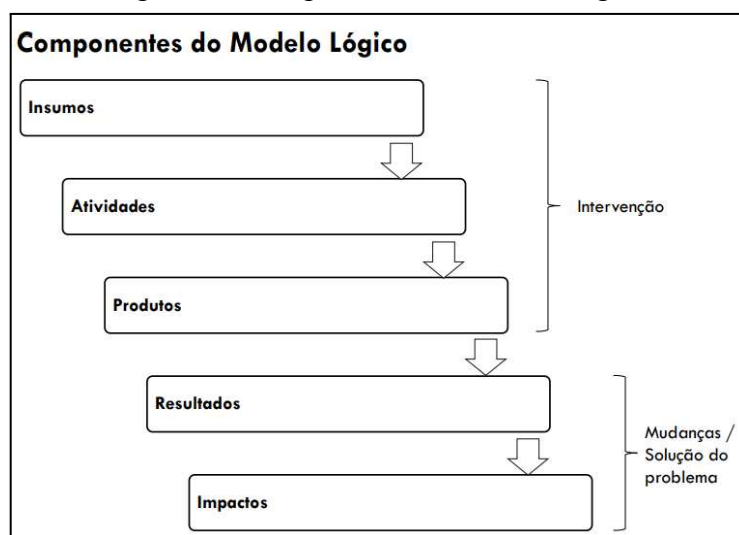
Figura 1 - Modelo lógico de construção Políticas Públicas



Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública (2022)

Os elementos de um modelo lógico ajudam a organizar o planejamento e a avaliação de Políticas Públicas ou programas sociais. Eles mostram, de forma clara, como os recursos são transformados em resultados e impactos, Figura 2.

Figura 2 - Componentes do modelo lógico



Fonte: Sousa (2019)

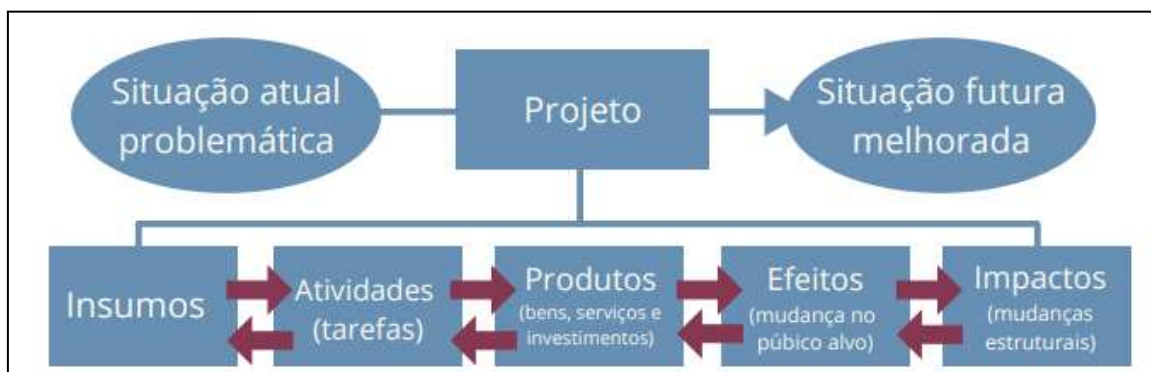
Os componentes do Modelo Lógico (Sousa, 2019) são classificados em: (1) *insumos*, os elementos necessários para viabilizar a execução do programa. Envolve desde recursos financeiros até humanos, tecnológicos e materiais. Esses insumos são a base que sustenta todas as ações planejadas, permitindo que as atividades sejam realizadas conforme os objetivos propostos; (2) *atividades*, que correspondem ao conjunto de ações e estratégias desenvolvidas com os recursos disponíveis. As atividades são o que o programa efetivamente realiza, como treinamentos, oficinas, atendimentos, campanhas ou qualquer outra intervenção voltada ao público-alvo; (3) *produtos*, que são os resultados imediatos e quantificáveis das atividades desenvolvidas. Os produtos refletem aquilo que foi entregue à sociedade ou ao público atendido, como número de pessoas capacitadas, materiais distribuídos ou serviços prestados. Eles servem como evidência do que foi realizado; (4) *resultados*, que refletem os efeitos diretos gerados pelas atividades e produtos, geralmente observáveis em curto e médio prazo. Esses resultados indicam mudanças nas condições, comportamentos ou capacidades do público-alvo, e ajudam a avaliar se o programa está contribuindo para os objetivos previstos; e, (5) *impactos*, que tratam das transformações mais amplas e duradouras provocadas pela política ou programa, observadas no longo prazo. O impacto representa a mudança estrutural

desejada na realidade social, econômica ou ambiental, sendo um indicativo do sucesso da intervenção em termos de relevância social.

Conforme Figura 3, avaliação de Políticas Públicas exige uma compreensão das relações entre os problemas sociais, suas causas e os possíveis caminhos de intervenção. Nesse contexto, a cadeia causal é uma ferramenta que permite estruturar logicamente a trajetória que conecta o problema identificado às ações propostas e aos efeitos que se pretendem alcançar. Essa abordagem orienta o planejamento estratégico da política, ajudando os formuladores a organizarem os recursos disponíveis (insumos), as atividades que serão realizadas, os produtos gerados, os resultados esperados e os impactos de longo prazo.

A cadeia causal funciona, assim, como um instrumento de racionalização da intervenção pública, oferecendo um modelo explicativo de como as transformações sociais podem ocorrer a partir da atuação do Estado. Além disso, torna mais claras as hipóteses subjacentes à política, ou seja, as suposições sobre como e por que determinada ação deve produzir determinado efeito. Isso facilita tanto o processo de tomada de decisão quanto o monitoramento e a avaliação da efetividade das ações implementadas pela política pública.

Figura 3 - A cadeia causal do desenho de Políticas Públicas



Fonte: Fundação João Pinheiro (2021)

Ao aplicar a lógica causal na avaliação de Políticas Públicas, a partir da Metodologia do Marco Lógico, amplia-se a capacidade de alinhar objetivos a estratégias concretas, evitando ações desconectadas da realidade e melhorando a articulação entre diferentes setores envolvidos. Isso é especialmente relevante em políticas voltadas à inclusão social, como é o caso daquelas destinadas ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que exigem intervenções intersetoriais e planejamento orientado por evidências.

3.2 Classificação e etapas da pesquisa

A investigação foi de natureza qualitativa e, para isso, foram empregados estratégias e métodos adequados a cada fase do trabalho. Pode ser descrito em cinco fases principais: (1) revisões bibliográficas; (2) definição de protocolo de Estudo de Caso, implementando a Metodologia do Marco Lógico; (3) implementação do Estudo de Caso; (4) categorização e análise dos dados coletados; e, (5) proposição de sugestões de melhoria e de trabalhos futuros.

Na Fase (1), foram realizadas as revisões bibliográficas que fundamentaram o trabalho, em três etapas principais. Na primeira etapa, foram revisados trabalhos que apresentavam conceitos básicos sobre o Transtorno do Espectro Autista, e características, com a finalidade de contextualizar o fenômeno estudado e apoiar a análise das Políticas Públicas de inclusão com embasamento teórico adequado. Na segunda etapa foram estudadas as legislações que implementam as Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, nomeadamente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na terceira etapa de revisões bibliográficas, foram identificados e estudados trabalhos do tipo artigo, publicados em periódicos científicos, com a intenção de compreender o cenário atual, desafios e problemas, da Educação Inclusiva de alunos com TEA, em Estudos de Caso em instituições brasileiras. Essa revisão foi realizada na plataforma *Google Scholar* e base de artigos *Scielo*. Para isso, foram aplicados os descritores “TEA”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Inclusiva”, “Políticas Públicas”, “Educação Infantil”, “Desafios”, considerando uma revisão exploratória. Os artigos foram selecionados a partir da leitura inicial de título, resumo e palavras-chave; com a posterior leitura de metodologia e resultados.

Na Fase (2), ocorreu a definição do protocolo de Estudo de Caso. Utilizou-se o conceito de Estudo de Caso de Yin (2005), i.e., uma investigação empírica que aborda um fenômeno considerando o seu contexto real, em suma, um retrato da situação experienciada. Consistiu em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizado o recorte do trabalho, com a definição do objetivo do Estudo de Caso, instituição a ser estudada, áreas a serem investigadas. Foi selecionado para o estudo um Centro de Educação e Cidadania (CEC), no município de Aquiraz, no Estado do Ceará. Essa instituição foi escolhida pela proximidade da pesquisadora e maior disponibilidade para a obtenção dos dados, seguindo uma proposta baseada na abordagem “*Snowball*” (Goodman, 1961) ou Bola de Neve para a obtenção de amostra não probabilística (*Snowball Sampling*). Essa abordagem é utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente quando é necessária a captação de informações que requisitam informantes-chave, pessoas impactadas e/ou envolvidas pelo fenômeno, que se encaixam no perfil da pesquisa, porém que necessitam do estabelecimento de um elo de confiança para

aceitação da pesquisa. Nesse caso, as pessoas entrevistadas, i.e., a amostra, foi composta por professores, ex-professores e gestores da CEC em questão, que possuem vínculo pré-estabelecido com a pesquisadora.

Na segunda etapa da Fase (2), foi desenvolvido um questionário semiestruturado para coleta dos dados diretamente com os envolvidos no processo educacional, para entender suas perspectivas sobre a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva, os problemas e desafios encontrados no cotidiano da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Este questionário, disponível no Apêndice B, foi desenvolvido para conter questões que abordassem os seguintes pontos: (a) conhecimento e compreensão das Políticas Públicas por parte de professores e gestores; (b) capacitação e formação profissional de professores e gestores; (c) infraestrutura e recursos materiais disponíveis que propiciem a inclusão de crianças com TEA na escola; (d) adequação do ambiente escolar; (e) estratégias de ensino e metodologias empregadas pelos professores; (f) interação e comunicação entre os agentes, seja professor, gestor ou familiar; (g) necessidade e facilidade para o apoio psicossocial e multidisciplinar; (h) Atendimento às Necessidades Individuais das crianças com TAE, especificamente na Educação Infantil; e, (i) desafios percebidos na implementação das Políticas Públicas. Dessa forma, foi possível coletar os principais problemas associados à implementação das Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, especificamente no que concerne às inclusões de crianças com TEA na Educação Infantil.

Na Fase (3), foi realizada a implementação do Estudo de Caso, em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma observação do ponto de vista da pesquisadora, que atuou como observadora-participante, pois também é professora no âmbito da CEC estudada, tendo vivenciado diversos tipos de situações que remetem à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A observação participante pode ser definida como um processo em que o pesquisador se insere de forma prolongada e interativa em um grupo social, vivenciando o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural, com o objetivo de compreender, de maneira aprofundada e sistemática, os significados, práticas e dinâmicas que caracterizam aquele coletivo (May, 2004).

Na segunda etapa da Fase (3), foram realizadas entrevistas com os professores, ex-professores e gestores da instituição. Ao todo foram encaminhados questionários em versão de formulário do *Google Forms* para cinco professores da Educação Infantil II, III, IV e V; uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma coordenadora pedagógica; e direção; além de três ex-professoras da CEC analisada. Atualmente, a Escola possui 140 crianças matriculadas, das quais X possuem o diagnóstico de TEA. O formulário

foi iniciado com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a intenção de formalizar o consentimento, indicando os objetivos da pesquisa, garantias de sigilo e anonimato, assim como direito de desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. O TCLE aplicado está no Apêndice A.

Na Fase (4), foi realizada a categorização e análise dos dados coletados, em duas etapas. Na primeira etapa, as respostas aos questionários foram lidas e analisadas utilizando a abordagem da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Dessa forma, foi possível obter uma lista de pontos críticos, principais problemas e desafios relacionados à implementação das Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, no que concerne à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, a partir de dados do Estudo de Caso. Esses problemas foram categorizados, usando como base no conteúdo das entrevistas transcritas e as observações realizadas pela pesquisadora observadora. As categorias e listas de problemas e desafios, identificadas com o apoio da Análise de Conteúdo, foram utilizadas como entrada para a análise sob a ótica da Metodologia do Marco Lógico, que dá suporte à avaliação de Políticas Públicas.

Por fim, na Fase (5), foi possível construir um modelo lógico, isto é, um produto técnico, em formato de uma cartilha, que reúne elementos para a proposição de melhorias, considerando o problema central, e a hierarquia de causas e consequências. Dessa forma, foram propostas sugestões de melhoria na implementação das Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, no contexto da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, no Centro de Educação e Cidadania do município de Aquiraz/CE. Também, foi sugerida a continuidade da investigação, considerando trabalhos futuros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização do CEC investigado no Estudo de Caso

A instituição escolhida para a investigação foi o Centro de Educação e Cidadania (CEC) Maria de Castro Bernardo, na cidade de Aquiraz, no Estado do Ceará. Os CEC são unidades educacionais públicas municipais que oferecem educação básica, com foco na inclusão social e no desenvolvimento integral dos estudantes. O CEC em análise abrange a Educação Infantil II, III, IV e V, oferecendo conteúdos curriculares e atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento pessoal. Esse CEC representa um esforço do município na promoção da Educação Especial e Inclusiva. De acordo com dados da Secretaria de Educação Municipal, Aquiraz possui 52 unidades de ensino, incluindo escolas regulares e instituições especializadas, com o total de 13.747 alunos matriculados, dos quais 377 são alunos com deficiência (Prefeitura de Aquiraz, 2025). Pode-se observar no Quadro 1 o número de crianças da Educação Infantil no CEC Maria de Castro Bernardo, especificamente alunos com TEA ou em rastreamento, somando um total de 16 crianças, representando 11,3% do total de matrículas da Educação Infantil (145 crianças).

Quadro 1 - Número de crianças com TEA ou em rastreamento da Educação Infantil no CEC investigado

Turma	Crianças com TEA (laudo)	Crianças em rastreamento de TEA
Infantil II	0	1
Infantil III	3	0
Infantil III	1	0
Infantil IV	1	1
Infantil IV	1	2
Infantil IV	0	1
Infantil V	2	2
Infantil V	1	0
Total	9	7

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nesse sentido, a Prefeitura de Aquiraz, tem realizado algumas ações por meio do Departamento de Inclusão de Aquiraz (DIA). O DIA é um equipamento da prefeitura voltado ao atendimento de pessoas com deficiência em qualquer faixa etária, objetivo central orientar, encaminhar e acompanhar indivíduos com deficiência e seus familiares no acesso a Políticas Públicas municipais. A partir do atendimento inicial, são realizados encaminhamentos para áreas como Saúde, Educação ou Assistência Social, além do acompanhamento das pessoas com deficiência e suas famílias. Especificamente no que concerne à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Prefeitura promoveu em 2024 o I *Workshop* do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o tema Inclusão Escolar, realizado pela Secretaria de Educação; assim como, em 2025, a IV Semana Municipal de Conscientização do Autismo (Prefeitura Municipal de Aquiraz, 2025).

4.2 Estruturação e análise da matriz do marco lógico

4.2.1 Perfil dos entrevistados

O questionário foi destinado a professores e à coordenadora pedagógica da Escola Centro de Educação e Cidadania, localizada no município de Aquiraz/CE, com foco na análise das estratégias pedagógicas e ações de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Foi aplicado em abril de 2025, utilizando o *Google Forms*.

Os participantes foram identificados por nomes fictícios e seus códigos de registro, conforme descrito no Quadro 2. Todos os participantes responderam não apenas ao questionário, mas também ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), garantindo a conformidade ética da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados

Código	Gênero	Idade	Cargo	Tempo no Cargo
E1	Feminino	43	Professora da Educação Infantil	13 anos na Educação Infantil
E2	Masculino	30	Professor da Educação Infantil	10 anos na Educação Infantil
E3	Feminino	56	Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	39 anos na Educação Básica, sendo 14 anos no AEE

E4	Feminino	42	Professora da Educação Infantil	7 anos na Educação Infantil
E5	Feminino	45	Coordenadora Pedagógica	4 anos como Coordenadora Pedagógica
E6	Feminino	49	Professora da Educação Infantil	29 anos na Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Dos seis respondentes, cinco são professores(as) atuando ou que já atuaram diretamente na Educação Infantil e/ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e uma responde é coordenadora pedagógica. Todos os participantes possuem experiência prática no trabalho com crianças com TEA ou na condução de processos de investigação diagnóstica, o que confere robustez às respostas obtidas. Este contexto é relevante para uma análise aprofundada das estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no processo de inclusão.

A análise das respostas está apresentada nas subseções 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.4. Na subseção 4.2.2, está a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com a identificação dos Depoentes, i.e., usando códigos para os entrevistados, das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro mais significativas para o trabalho.

4.2.2 Análise dos dados obtidos da aplicação do Questionário

Nos Quadros 3 ao Quadro 12 são apresentadas as principais Unidades de Contexto e Unidades de Registro para cada questão aplicada na entrevista, conforme análise.

Quadro 3 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 1)

1. O que você entende e/ou conhece sobre Políticas Públicas existentes para a educação de alunos com autismo na educação infantil?		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Leis como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) e a Política Nacional de Educação Especial assegura acesso à escola regular com apoio especializado.	Conhecimento da legislação específica e ênfase na implementação prática
	Na prática, é essencial a formação de professores, trabalho interdisciplinar e adaptação pedagógica...	
E2	...garante o direito à educação inclusiva, à formação de profissionais especializados e ao	Foco nos pilares da educação inclusiva para o autismo

	apoio necessário para a inclusão escolar.	
E3	A legislação garante que crianças com autismo têm direito à matrícula nas escolas regulares...	Reconhecimento dos direitos e dos desafios práticos na implementação
	...porém, ainda enfrentamos desafios como: falta de formação de professores, falta de estrutura adequada, a escassez e falta de recursos pedagógicos...	
E4	...desde a Constituição de 1988, que assegura o direito à educação para todos...	Perspectiva histórica e legal ampla dos direitos
	Bem como a Lei Berenice Piana, que garante as crianças com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado.	
E5	Lei Brasileira de Inclusão: garante o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência...	Menção a leis e serviços específicos de apoio
	O AEE é um serviço oferecido nas escolas públicas do município para apoiar alunos com necessidades especiais, incluindo autismo.	
E6	Trata da garantia de direitos que visa um atendimento inclusivo para que estes alunos tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades.	Síntese do objetivo central das Políticas Públicas

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A maioria dos entrevistados (E1, E3, E4, E5) consegue citar, direta ou indiretamente, leis importantes como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O entrevistado E4 amplia a perspectiva ao remeter o direito à educação para todos à Constituição Federal de 1988, demonstrando uma compreensão da hierarquia e da origem desses direitos. A menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), por parte de E3, E4 e E5, é um ponto relevante, indicando o conhecimento sobre os serviços de apoio que devem ser ofertados.

Um aspecto de destaque na análise é a percepção crítica, explícita em E3 e implicitamente sugerida em E1, sobre a distância entre o que a legislação prevê e a realidade encontrada no ambiente escolar. O entrevistado E3 é o mais enfático ao listar os desafios: “falta de formação de professores, falta de estrutura adequada, a escassez e falta de recursos pedagógicos”. Essa resposta evidencia que, embora os direitos sejam claros, sua efetivação é um processo complexo e repleto de obstáculos. E1 corrobora essa visão ao afirmar que, na

prática, a efetivação do direito depende de fatores como formação docente, interdisciplinaridade e adaptação pedagógica, sugerindo que esses elementos nem sempre estão presentes. Há um entendimento consolidado entre os entrevistados de que as Políticas Públicas no Brasil garantem, no plano legal, a inclusão de alunos com autismo na Educação Infantil. As respostas refletem o discurso oficial da Educação Inclusiva, mencionando o direito à matrícula em escola regular e o suporte do AEE. Contudo, a análise crítica, impulsionada principalmente pela resposta de E3, revela a consciência de que a implementação dessas políticas é falha e enfrenta desafios estruturais significativos.

No Quadro 4 são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 2, conforme cada entrevistado (depoente).

Quadro 4 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 2)

2. Quais programas ou cursos você já participou sobre o ensino e aprendizagem de alunos com TEA? Você acredita que há limitações/problemas nesse tipo de formação ofertados pela escola e Secretaria de Educação do Município. Justifique.		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Particpei de formações oferecidas pelo município voltadas aos pedagogos...	Participação em formação municipal e crítica à aplicação prática
	Não vejo necessariamente limitações nas formações em si, mas sim uma carência de recursos que dificulta a aplicação prática do que é aprendido.	
E1	Apenas em uma formação foi mencionada sobre o cuidado com os alunos com TEA e não foi mais mencionada sobre o assunto.	Experiência de formação superficial e esporádica
E3	Formação continuada na rede municipal de Aquiraz, com roda de conversa abordando o tema.	Percepção positiva da formação continuada como espaço de aprendizado
	Não vejo problemas na abordagem ao tema Autismo, temos oportunidades de esclarecer nossas dúvidas e ampliar conhecimentos...	
E4	Durante minha pós-graduação, cursei uma disciplina específica sobre o autismo. Além disso, participei de algumas palestras...	Formação diversificada e crítica à superficialidade e à falta de suporte institucional
	acredito que essas formações ainda são muito superficiais.	
	...essa visita, prometida desde 2023, nunca aconteceu. Isso demonstra a fragilidade e a descontinuidade do acompanhamento...	

E5	Educação inclusiva; Assistência ou cuidado; Formação continuada sobre autismo - APAE Guaiuba.	Participação em cursos diversos e crítica à falta de especificidade
	Sim. Não existe formação para os professores relacionadas e específicas para o trabalho com aluno com autismo.	
E6	Sim. Cursando Neuropsicopedagogia.	Formação especializada em andamento e identificação de barreiras estruturais
	...devido à um grande numero de alunos nas turmas fica difícil favorecer um atendimento mais eficiente a inclusão principalmente nas turmas de educação Infantil...	

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas sobre a participação em formações continuadas revela um panorama heterogêneo de experiências, mas que converge para uma avaliação predominantemente crítica dos modelos ofertados pela escola e pela Secretaria de Educação. A crítica ao conteúdo das formações é um ponto recorrente. O entrevistado E4, apesar de relatar uma trajetória formativa diversificada que inclui pós-graduação e cursos específicos, considera que as capacitações ainda são superficiais. Essa percepção de superficialidade é corroborada pelo entrevistado E2, que referiu que o tema foi abordado apenas uma vez e de forma passageira. De modo mais direto, a entrevistada E5 conclui que, na prática, “*não existe formação para os professores relacionadas e específicas para o trabalho com aluno com autismo*”, sugerindo que as ofertas atuais não atendem às demandas concretas da sala de aula.

Para além da qualidade do conteúdo, uma barreira ainda mais significativa apontada pelos participantes é a lacuna entre a teoria apresentada nas formações e a possibilidade de sua aplicação prática. Conforme referiu o entrevistado E1, o problema não reside necessariamente nas formações em si, mas na “*carência de recursos que dificultam a aplicação prática*” do conhecimento adquirido. Essa dificuldade é ampliada pelas condições estruturais da sala de aula, como apontou o entrevistado E6, para quem o “*grande número de alunos nas turmas fica difícil favorecer um atendimento mais eficiente*”. A fragilidade do sistema de apoio institucional também foi destacada pelo entrevistado E4, que citou a não concretização de uma visita técnica promovida pela Secretaria de Educação como um exemplo da “*fragilidade e a descontinuidade do acompanhamento*”.

Em contraponto a este cenário crítico, o entrevistado E3 apresenta uma visão positiva, enxergando a formação continuada como uma oportunidade para “*esclarecer nossas*

dúvidas e ampliar conhecimentos”. No entanto, essa perspectiva se mostra como uma visão minoritária no conjunto das respostas. A conclusão geral que emerge é a de que as iniciativas de capacitação, mesmo quando existentes, operam de forma desarticulada das condições materiais, estruturais e de suporte que caracterizam o cotidiano da rede de ensino, o que limita seu impacto na qualificação da prática pedagógica inclusiva.

No Quadro 5 são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 3, conforme cada entrevistado (depoente).

Quadro 5 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 3)

3. Você percebe que os professores, na escola em que você trabalha, têm formação suficiente para lidar com as necessidades educacionais de crianças com TEA? Quais os principais desafios quanto à formação discente na Escola? Justifique.		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Percebo que ainda há uma carência significativa de formação, preparo e qualificação por parte dos professores...	Carência geral de formação docente
	Muitas vezes, nós, professores, não estamos preparados para enfrentar essas situações...	Falta de preparo prático para intervenção
E2	Infelizmente muitos professores não têm formação na área.	Diagnóstico da falta de formação especializada no corpo docente
	Um grande desafio é a falta de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, que não cria políticas públicas nessa área.	Atribuição de responsabilidade pela falta de formação à gestão pública municipal
E3	...apesar de demonstrarem empatia e boa vontade, algumas desconhecem estratégias práticas de ensino...	Contraste entre a disposição afetiva dos professores e a falta de conhecimento técnico
	ainda existe uma confusão sobre o papel do AEE e professor de sala regular, pouco acesso à materiais e metodologias adaptadas...	Identificação de desafios práticos, como a confusão de papéis e a falta de recursos
E4	Não. A gestão da escola não oferece formações específicas ou continuadas voltadas para a inclusão.	Omissão da gestão escolar na formação
	As poucas ações relacionadas ao tema são promovidas exclusivamente pela professora do AEE... tipo em datas comemorativas...	Caráter superficial e performativo das ações
E5	Não. A Falta de formação específica é o principal desafio...	Desafio principal: falta de formação específica
	Falta de recursos... Dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores...	Listagem de desafios adicionais, como a falta de recursos e o manejo

		comportamental
E6	Acredito que ainda temos muito que aprender...	Necessidade de aprendizado contínuo
	...há mais de uma criança com autismo na mesma turma e apresenta necessidades de aprendizagem diferentes, além das outras crianças...	Complexidade e heterogeneidade da sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Há um consenso inequívoco entre os entrevistados de que o corpo docente, na escola em que atuam, não possui formação suficiente para atender às necessidades de crianças com TEA. As respostas “*não*” dos entrevistados E4 e E5, somam-se à percepção de uma “*carência significativa*” na formação, como mencionou o entrevistado E1, e à constatação de que muitos professores “*não têm formação na área*”, como aponta E2.

O diagnóstico para essa lacuna abrange desde a falta de competências técnicas individuais até falhas estruturais. O entrevistado E3 articula bem essa dualidade ao reconhecer a “*empatia e boa vontade*” dos colegas, que contrastam, contudo, com o desconhecimento de “*estratégias práticas*”. Essa falha é atribuída por alguns a instâncias superiores; o entrevistado E2, por exemplo, responsabiliza a gestão municipal por não criar Políticas Públicas para a área. Em uma crítica mais localizada, o entrevistado E4 aponta que a gestão escolar “*não oferece formações específicas*” e que as poucas ações existentes são isoladas e de caráter mais comemorativo que pedagógico.

Como consequência direta dessa deficiência formativa, emergem desafios práticos na rotina escolar. O entrevistado E1 destaca a falta de preparo para “*intervir de forma adequada*” em situações atípicas. O entrevistado E5 reitera a “*dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores*”, e o E3 menciona a “*confusão sobre o papel do AEE*” como um desafio adicional. Adicionalmente, o entrevistado E6 introduz uma camada de complexidade ao notar que o desafio transcende a formação pontual, pois a realidade de turmas com alunos de “*necessidades de aprendizagem diferentes*” torna o trabalho extremamente complexo e exige um aprendizado contínuo.

Portanto, a análise indica que a insuficiência da formação docente para a educação de alunos com TEA é uma percepção unânime, cujas causas são vistas como estruturais, envolvendo desde a ausência de Políticas Públicas eficazes e de gestão escolar proativa até a falta de suporte material e técnico. Os desafios resultantes não se limitam à falta de conhecimento, mas se manifestam na dificuldade de manejo da sala de aula e na complexa

realidade da heterogeneidade discente, superando a capacidade de resposta dos professores e das estruturas escolares atuais.

No Quadro 6, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 4, conforme cada entrevistado (depoente).

Quadro 6 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 4)

4. Quais são os materiais e equipamentos fornecidos pela Escola e Secretaria de Educação do Município para atender adequadamente às necessidades de alunos com autismo (ex.: materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas, espaços adequados)? Há limitações e problemas relacionados à oferta desses materiais e equipamentos? Justifique.		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Atualmente, não recebemos materiais pedagógicos adaptados específicos para atender alunos com autismo.	Ausência de materiais pedagógicos adaptados
	A falta de recursos como tecnologias assistivas, materiais visuais adaptados... e até mesmo espaços adequados dificulta a personalização do atendimento...	Carência de recursos diversos (tecnologia, visuais, espaços)
E2	São mínimos os materiais.	Escassez geral de materiais
	O professor é que precisa procurar e criar atividades para os alunos com TEA.	Responsabilização do professor pela criação de materiais
E3	Na Escola, tem sala de recursos multifuncionais (SRM), estão disponíveis alguns jogos pedagógicos, livros com imagens, tem tablets, televisão...	Disponibilidade de recursos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)
	...Existe escassez de material adequados às necessidades dos alunos com TEA, que necessitam seguir uma rotina visual bem estruturada e fones de ouvidos...	Escassez de materiais para necessidades sensoriais específicas
	Outra limitação e burocracia; aluno com TEA tem direito de acompanhamento de um profissional de apoio? A família e escola têm que aguardar processo seletivo...	Burocracia como limitação no acesso a profissionais de apoio
E4	Alguns materiais e equipamentos foram disponibilizados especificamente para a sala de AEE...	Disponibilidade de recursos restrita à sala de AEE
	...para uso em sala de aula regular, os materiais recebidos... são bastante limitados...	Limitação de materiais para uso na sala de aula regular
	Quanto aos materiais pedagógicos adaptados, ainda estamos aguardando o envio pela Secretaria.	Atraso/espera pelo envio de materiais pela Secretaria

E5	Não tem materiais específicos para ser trabalhados em sala...	Inexistência de materiais específicos para a sala de aula regular
	...todo material é de uso exclusivo nas salas de atendimento especializados (AEE).	Exclusividade dos materiais para as salas de AEE
E6	Só há material nas salas de atendimento especializado.	Concentração de materiais nas salas de AEE
	Não há matéria específica para atender às necessidades destes alunos dentro da sala comum.	Ausência de materiais para a sala de aula comum

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas sobre materiais e equipamentos revela um quadro de acentuada precariedade e um consenso sobre a escassez de recursos destinados ao trabalho com alunos com TEA na sala de aula regular. Uma temática central que emerge dos discursos é a da centralização. Conforme apontam os entrevistados E5 e E6, os materiais existentes são, em grande parte, de “*uso exclusivo nas salas de atendimento especializados (AEE)*”, não chegando à sala comum, onde a inclusão efetivamente ocorre. O entrevistado E4 reforça essa ideia, listando os equipamentos disponíveis na sala de AEE, mas contrastando com os recursos “*bastante limitados*” para a sala de aula regular.

A carência descrita não é apenas quantitativa, mas qualitativa. O entrevistado E1 detalha a falta de “*tecnologias assistivas, materiais visuais adaptados, jogos pedagógicos inclusivos*”. Essa percepção de que os materiais são “*mínimos*” é reforçada pelo entrevistado E2, que conclui com uma consequência direta dessa falha institucional: “*O professor é que precisa procurar e criar atividades*”. Esta afirmação desloca a responsabilidade do sistema para o indivíduo, evidenciando uma sobrecarga de trabalho e uma expectativa de que o docente supra as lacunas do poder público com seus próprios meios e criatividade.

Além da falta de materiais, são apontadas outras falhas estruturais. O entrevistado E3, embora reconheça a existência de alguns recursos na Sala de Recursos Multifuncionais, introduz a burocracia como uma limitação significativa, citando a longa espera pela avaliação e designação de um profissional de apoio. Essa morosidade do sistema também é percebida pelo entrevistado E4, que afirma que, quanto aos materiais pedagógicos adaptados, a escola ainda está “*aguardando o envio pela Secretaria*”. Juntos, esses relatos reforçam a existência de um sistema educacional lento e burocrático, que não responde com a agilidade necessária às necessidades dos alunos.

Em suma, os discursos convergem para um diagnóstico de insuficiência e má distribuição de recursos materiais e equipamentos. A centralização dos poucos itens disponíveis nas salas de AEE, a sobrecarga imposta aos professores para que criem seus próprios materiais e as barreiras burocráticas e logísticas do sistema criam um ambiente onde a prática da Educação Inclusiva, na sala de aula comum, é comprometida pela falta de suporte material, tornando-a um ideal difícil de ser alcançado na prática.

No Quadro 7 são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 5, conforme cada entrevistado (depoente).

Quadro 7 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 5)

5. Quais problemas você observa no ambiente escolar (sala de aula, corredores, áreas externas) para a inclusão de crianças com autismo? E quais as dificuldades de adaptação dos espaços para atender às especificidades dessas crianças?		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	...a ventilação nas salas de aula, já que alguns ventiladores não funcionam bem, o que pode causar desconforto sensorial.	Inadequação da ventilação como fonte de desconforto sensorial
	...necessidade de brinquedos mais adequados e seguros, além de áreas mais arejadas, com presença de natureza...	Necessidade de melhorias nas áreas externas (brinquedos, natureza)
	...refeitório, que poderia ser maior e mais aconchegante...	Necessidade de adequação do refeitório
E2	Dificuldades na comunicação, interação social... que podem ser agravadas por ambientes barulhentos, lotados ou com estímulos visuais excessivos.	Agravamento das dificuldades do TEA pelo ambiente sensorialmente inadequado
	A falta de formação dos profissionais e a ausência de adaptações.	Relação entre a inadequação do ambiente e a falta de formação/adaptações
E3	...ruídos altos , iluminação intensa, movimentação em corredores... podem causar uma sobrecarga sensorial ao aluno com TEA.	Identificação de gatilhos de sobrecarga sensorial no ambiente escolar
	É preciso: Construção de rotina ilustrada... Espaço tranquilo para regulação emocional. Recursos de apoio pedagógico e humano.	Proposição de soluções (rotina visual, espaço de regulação, recursos)
E4	A sala é extremamente quente, algumas com apenas um ventilador funcionando... Já presenciei situações em que as próprias crianças pedem para tomar banho...	Crítica à precariedade da climatização e seu impacto no bem-estar

	Temos um anfiteatro em obra há quatro anos, um parquinho necessitando de reparos e um banheiro com problemas.	Denúncia da deterioração e abandono da infraestrutura escolar
	A escola precisa urgentemente de um refeitório e de um espaço dentro da Educação Infantil adequado para acolhidas...	Apontamento da falta de espaços coletivos adequados
E5	A escola possui uma boa estrutura física favorecendo o trabalho com as crianças com TEA.	Avaliação positiva da estrutura física da escola
	Apenas falta recursos específicos como material adaptável.	Limitação pontual na falta de materiais adaptáveis
E6	Acredito que as salas superlotadas, quentes, sem materiais específicos para atender as necessidades interferem no desenvolvimento das habilidades...	Relação entre a inadequação do ambiente (superlotação, climatização) e a interferência no desenvolvimento

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas revela uma visão majoritariamente negativa do ambiente escolar, identificado como um espaço com múltiplas barreiras físicas e sensoriais à inclusão de crianças com autismo. Uma dimensão central da crítica refere-se à sobrecarga sensorial. O entrevistado E2 aponta que as dificuldades de comunicação e interação podem ser “*agravados por ambientes barulhentos, lotados ou com estímulos visuais excessivos*”. De forma semelhante, o entrevistado E3 detalha como “*ruídos altos, iluminação intensa*” e a movimentação de outros alunos podem causar essa sobrecarga.

Essa inadequação sensorial é frequentemente associada a problemas de infraestrutura concretos e precários. A climatização das salas de aula é um ponto crítico, descrita pelo entrevistado E4 como “*extremamente quente*”, com ventiladores quebrados, uma situação também mencionada por E1 e E6. O entrevistado E4 aprofunda ao relatar a existência de um “*anfiteatro em obra há quatro anos, um parquinho necessitando de reparos e um banheiro com problemas*”. A falta de espaços coletivos adequados, como um refeitório funcional e um local para atividades de acolhida, também é apontada como uma necessidade urgente pelos entrevistados E1 e E4.

Frente a este cenário, os participantes não apenas diagnosticam os problemas, mas também propõem soluções, como a criação de um “*espaço tranquilo para regulação emocional*” e a construção de uma “*rotina ilustrada*”, conforme sugere o entrevistado E3. O entrevistado E1 também contribui com ideias para tornar os espaços mais acolhedores, como “*pinturas educativas nas paredes*” e áreas externas com “*presença de natureza*”. A conexão entre a inadequação do espaço e o prejuízo pedagógico é explicitada pelo entrevistado E6, que

argumenta que salas “*superlotadas, quentes, sem materiais*” interferem diretamente na capacidade de oferecer o atendimento individualizado que esses alunos requerem.

Em forte contraste com as demais percepções, o entrevistado E5 avalia que “*a escola possui uma boa estrutura física*”, apontando a falta de materiais como a única limitação. Essa visão, no entanto, se mostra isolada. A conclusão predominante é que o ambiente escolar, em sua dimensão física e sensorial, não foi planejado ou adaptado para a inclusão. As deficiências, que vão da climatização básica à ausência de espaços de regulação, refletem uma falta de investimento e sensibilidade às necessidades específicas do autismo, impondo barreiras diárias ao bem-estar, à aprendizagem e à participação efetiva dessas crianças.

No Quadro 8, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 6, conforme cada entrevistado (depoente).

Quadro 8 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 6)

6. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender alunos com TEA? Quais os principais desafios para a adaptação dos métodos de ensino na Escola?		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Um dos principais desafios... é a falta de apoio da escola com atividades específicas para alunos com TEA.	Desafio: Falta de apoio institucional/atividades prontas
	...atividades com tinta para estimular a participação, recursos visuais com imagens atrativas e o envolvimento dos cuidadores...	Estratégia: Uso de atividades sensoriais, visuais e colaboração com cuidadores
E2	Adaptação curricular, uso de suportes visuais, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), e o desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais.	Estratégia: Utilização de práticas baseadas em evidências
	Desafios para a adaptação dos métodos de ensino na escola: Falta de formação especializada...	Desafio: Falta de formação especializada
E3	Desafios: Formações sobre TEA... Currículos; Carência ou escassez de recursos pedagógicos; Dificuldades em socialização... Sensibilidade sensorial...	Desafio: Múltiplas barreiras (formação, currículo, recursos, sensibilidade)
	Estratégias pedagógicas: Rotina ilustrada... Ensino Individualizado ou em pequenos grupos; Reforço positivo... Uso de atividades lúdicas...	Estratégia: Foco em estruturação, individualização e abordagens lúdicas
E4	O maior desafio é o conhecimento real sobre como lidar com a criança com TEA, principalmente as que são não verbais ou que apresentam	Desafio: “Saber-fazer” prático com casos complexos

	comportamentos disruptivos.	
	Procuo observar muito, perguntar, e ofertar possibilidades... Se uma criança se isola, tento inclui-la...	Estratégia: Prática baseada na observação, flexibilidade e adaptação situacional
	...sinto que carrego um papel messiânico... esse fardo é pesado.	Impacto emocional: Sentimento de solidão e sobrecarga (“fardo messiânico”)
E5	Planejar atividades individualizadas... Adaptar o ensino... Utilizar recursos visuais, como imagens e vídeos... Estabelecer uma estrutura e rotina claras...	Estratégia: Listagem abrangente de boas práticas pedagógicas
	Trabalhar em colaboração com pais e profissionais para garantir que as necessidades dos alunos... sejam atendidas de forma eficaz.	Estratégia: Ênfase na colaboração com a família e outros profissionais
E6	A falta de material essencial para promoção de atividades lúdicas e interativa dificulta o planejamento...	Desafio: Falta de materiais lúdicos e adequados
	...elaboro jogos com sucata para estimular as vivências concretas visando aprendizagem significativa.	Estratégia: Criação de materiais próprios para superar a falta de recursos

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das estratégias e desafios pedagógicos revela uma dualidade fundamental. Por um lado, os entrevistados apontam para desafios que antecedem e dificultam a prática em sala de aula. O entrevistado E1 destaca a falta de apoio da escola, enquanto o entrevistado E6 aponta para a falta de material essencial, considerando o livro didático ofertado como insuficiente. A carência de formação especializada e de recursos pedagógicos completa este quadro de precariedade institucional.

Frente a essas lacunas, a resposta docente é marcada pela proatividade e pela adaptação. O entrevistado E1 afirma que “*nós, professores, precisamos buscar e adaptar atividades*”, uma ação concretizada pelo entrevistado E6, que relata: “*elaboro jogos com sucata para estimular as vivências*”. Essa postura de ter que suprir as falhas do sistema coloca o professor em uma posição de constante criação e adaptação, muitas vezes com recursos próprios.

No campo das estratégias pedagógicas propriamente ditas, os entrevistados demonstram conhecimento de um repertório diversificado e alinhado às boas práticas da Educação Inclusiva. O uso de suportes visuais é uma constante, mencionado pelos entrevistados E1, E2 e E5. A estruturação do ensino através de uma rotina ilustrada e de um planejamento com estrutura e rotina claras, também, é central. Outras abordagens incluem a

adaptação curricular, o ensino individualizado, o uso de reforço positivo e a colaboração com pais e outros profissionais.

Para além das listas de técnicas, a fala do entrevistado E4 introduz uma dimensão mais profunda e subjetiva dos desafios. O “*conhecimento real sobre como lidar com a criança*”, especialmente em casos não-verbais ou com comportamentos disruptivos, é apontado como o maior desafio. A sua estratégia, baseada em “*observar muito, perguntar, e ofertar possibilidades*”, revela uma prática reflexiva e altamente individualizada, que transcende métodos pré-definidos. A mesma entrevistada expõe o impacto emocional dessa dedicação ao descrever o sentimento de carregar um “*fardo messiânico*”, um sentimento de solidão que evidencia o peso da responsabilidade depositada sobre o professor no atual modelo de inclusão.

A análise demonstra que, embora os professores possuam um repertório de estratégias pedagógicas adequadas para o ensino de alunos com TEA, a aplicação dessas estratégias é constantemente minada por desafios estruturais, como a falta de apoio, formação e recursos. Essa realidade impõe ao docente um papel de protagonista solitário, que deve não apenas ensinar, mas também criar materiais, adaptar currículos e gerir situações complexas sem o suporte institucional devido, o que gera uma sobrecarga de trabalho e um significativo desgaste emocional.

No Quadro 9, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 7, conforme cada entrevistado.

Quadro 9 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 7)

7. Como você percebe a adaptação do ensino para os alunos com autismo na Escola? As abordagens pedagógicas são adequadas? Justifique.		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Vejo que estamos em um processo de construção... Nem todas as abordagens pedagógicas são plenamente eficazes, mas há uma busca constante por estratégias mais sensíveis e eficientes...	Percepção da adaptação como um processo em construção
E2	...varia significativamente, depende muito dos recursos disponíveis e também do apoio da família.	Percepção da adaptação como heterogênea e condicional
	As abordagens pedagógicas, idealmente, devem ser personalizadas... mas infelizmente deixa muito a desejar.	Constatação da dissonância entre a abordagem ideal e a prática real

E3	Ainda existem muitos desafios , já percebo avanços , mais esclarecimentos, empatia, acolhimento, temos o AEE, a escola promove momentos de sensibilização...	Percepção ambivalente: reconhecimento de avanços e da sensibilização da comunidade
	...outros não aceitam as orientações.	A influência da falta de colaboração da família na eficácia das abordagens
E4	Sinto que, infelizmente, os alunos com autismo acabam sendo vistos apenas como números para o censo. O apoio pedagógico efetivo não acontece como deveria.	Crítica à visão instrumental dos alunos e à falta de apoio efetivo
	...fiquei sozinha até março, com 25 crianças no turno da manhã e 30 à tarde. Nessas condições, é impossível oferecer a atenção individualizada...	Denúncia da sobrecarga de trabalho como impeditivo da adaptação
	Já me vi, literalmente, pedindo para a turma 'ficar como estátua' enquanto corro com uma criança... de quem é a responsabilidade?	Relato de situações-limite que evidenciam o abandono institucional
E5	As abordagens pedagógicas adequadas para alunos com autismo incluem individualização do ensino, uso de recursos visuais, estrutura e rotina, comunicação clara e apoio emocional.	Listagem das abordagens pedagógicas consideradas adequadas
	No entanto, existem desafios que precisam ser superados para garantir que essas abordagens sejam eficazes.	Reconhecimento da existência de desafios para a eficácia das abordagens
E6	Precisamos de mais estudos e um olhar mais atento por todos que fazem a escola, apoio as ações e necessidades do professor... requer parceria e auxílio de quem também faz a escola e não somente o professor.	Apelo por uma abordagem coletiva e por mais apoio ao professor

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 9, a percepção sobre a adaptação do ensino para alunos com autismo na escola não é homogênea, abrangendo um espectro que vai de uma visão processual e esperançosa a uma crítica da realidade institucional. Enquanto o entrevistado E1 descreve a adaptação como um “*processo de construção*” contínuo, onde há uma “*busca constante por estratégias*”, a visão do entrevistado E2, já, introduz uma condicionalidade, afirmando que a adaptação “*varia significativamente*” e, na prática, “*deixa muito a desejar*”.

Uma crítica a esse processo é articulada pelo entrevistado E4, que percebe os alunos com autismo sendo vistos “*apenas como números para o censo*”, esvaziando o propósito da inclusão. A sua experiência de ficar “*sozinha até março, com 25 crianças no turno da manhã e 30 à tarde*” ilustra uma falha, que torna a adaptação inviável. O relato de ter que deixar a

turma “*como estátua*” para atender à necessidade básica de um aluno expõe uma situação-limite, que questiona a responsabilidade institucional e demonstra a impossibilidade de oferecer atenção individualizada nessas condições.

Outros entrevistados ampliam o foco para além da sala de aula, apontando fatores coletivos que influenciam a adaptação. O entrevistado E3, por exemplo, reconhece avanços na “*empatia, acolhimento*” e em ações de “*sensibilização sobre o autismo com a comunidade escolar*”. Contudo, o mesmo entrevistado ressalta que a eficácia das abordagens depende da parceria com a família, notando que, enquanto “*alguns pais auxiliam*”, “*outros não aceitam as orientações*”. A necessidade de uma abordagem coletiva é o centro da fala do entrevistado E6, que faz um apelo por “*apoio as ações e necessidades do professor*”, argumentando que a adaptação “*requer parceria e auxílio de quem também faz a escola e não somente o professor*”.

Embora os entrevistados, como E5, demonstrem clareza sobre quais seriam as “*abordagens pedagógicas adequadas*” (individualização, rotina, apoio visual e emocional), a percepção geral é de que a sua implementação é frágil e inconsistente. A adaptação do ensino revela-se menos como uma política institucionalizada e mais como um esforço dependente da iniciativa individual do professor, da colaboração da família e de uma cultura escolar de apoio que, na maioria dos casos, se mostra insuficiente ou ausente. A sobrecarga de trabalho e a falta de condições estruturais, como exposto por E4, representam o principal obstáculo para que a adaptação transcenda o discurso e se concretize como uma prática pedagógica eficaz e respeitosa.

No Quadro 10, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 8, conforme cada entrevistado.

Quadro 10 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 8)

8. Há uma boa comunicação e colaboração entre escola e família? Como a escola mantém os pais informados sobre o desenvolvimento de seu(s) filho(s)?		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	A comunicação... é positiva, especialmente com os responsáveis que já reconhecem e aceitam o diagnóstico de TEA...	Comunicação positiva condicionada à aceitação do diagnóstico pela família
	...conversas na entrada e saída dos alunos, reuniões escolares e registros na agenda escolar.	Mecanismos de comunicação utilizados (informais e formais)

E2	A escola sempre mantém uma boa comunicação com as famílias, mas infelizmente muitas não colaboram.	Percepção de uma comunicação unilateral (escola se comunica, mas família não colabora)
E3	Temos reuniões periódicas gerais e diálogo individual com pais para alinhamento e troca de ideias para o desenvolvimento...	Uso de reuniões e diálogos individuais com foco no desenvolvimento do aluno
E4	A comunicação com as famílias acontece de forma eventual. Normalmente, há apenas uma reunião por ano...	Crítica à esporadicidade e falta de estrutura da comunicação formal
	Eu, como professora, tento manter contato com alguns pais de forma mais informal e pontual, geralmente conversando no 'cantinho da porta'...	Comunicação mantida por iniciativa informal e individual do professor
E5	Sim. Os pais são presentes e sempre estão sendo informados das dificuldades e superação de cada criança.	Percepção positiva de uma comunicação presente e informativa
E6	A comunicação acontece. Sempre que necessário as famílias são convidadas a comparecer à escola para conversar...	Modelo de comunicação reativo (convocação quando necessário)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 10, a análise das visões sobre a comunicação e colaboração entre escola e família revela um cenário heterogêneo e, por vezes, contraditório. Não há um consenso sobre a qualidade dessa interação, com as respostas variando desde uma avaliação positiva, como a do entrevistado E5 que afirma que “*os pais são presentes e sempre estão sendo informados*”, até uma visão contrária, como a do entrevistado E4, que descreve a comunicação como “*eventual*” e carente de uma estrutura sistematizada.

Os mecanismos de comunicação relatados são diversos. O entrevistado E1 menciona os canais mais tradicionais, como “*reuniões escolares e registros na agenda*”. O entrevistado E3 aponta para uma abordagem mais direcionada, com “*diálogo individual com pais para alinhamento*”. Em contraponto, a fala do entrevistado E4 evidencia uma falha na comunicação institucional, que é suprida pela iniciativa individual do professor através de conversas informais no “*cantinho da porta*”. O modelo descrito pelo entrevistado E6, por sua vez, é mais reativo do que proativo, no qual “*sempre que necessário as famílias são convidadas*”, sugerindo uma comunicação acionada por problemas em vez de um acompanhamento contínuo.

A eficácia da colaboração, no entanto, parece condicionada a fatores específicos. O entrevistado E1 oferece uma análise, ao notar que a parceria é mais efetiva quando os

responsáveis “já reconhecem e aceitam o diagnóstico de TEA”, ao passo que a ausência de um laudo pode gerar “limitações” na comunicação. Essa visão contrasta com a do entrevistado E2, que atribui a falha na colaboração de forma mais direta às famílias, afirmando que “muitas não colaboram”, o que sugere uma percepção de comunicação unilateral por parte da escola.

Em síntese, a comunicação entre escola e família, no contexto analisado, parece ser mais uma prática contingente e individualizada do que uma política institucional. A falta de uma estrutura formal e contínua, como apontado por E4, abre espaço para que a interação dependa da proatividade de cada professor, da reatividade da gestão ou de condições externas, como a postura da família frente ao diagnóstico. Embora a intenção de manter os pais informados exista, a ausência de um sistema claro e proativo de diálogo fragiliza essa parceria essencial para o desenvolvimento e a inclusão efetiva do aluno com autismo.

No Quadro 11, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 9, conforme cada entrevistado.

Quadro 11 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 9)

9. A Escola e a Secretaria de Educação Municipal oferecem suporte psicopedagógico, terapias ocupacionais ou outros tipos de acompanhamento especializado? Como isso tem sido feito na prática?		
Deponente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Sim, o município oferece terapias uma vez por semana. Na escola, o aluno também tem atendimento na salinha do AEE... também uma vez por semana.	Oferta de suporte semanal (terapias municipais e AEE)
	...em alguns casos, esse suporte pode não ser suficiente, o que acaba dificultando um pouco o trabalho da escola.	Percepção da insuficiência da frequência/intensidade do suporte
E2	OO município oferta o suporte psicopedagógico, mas nem todas as crianças têm o acesso.	Oferta de suporte com acesso limitado
	Infelizmente é um trabalho que também é limitado com poucos recursos.	Crítica à limitação de recursos no suporte oferecido
E3	O município oferece em muitas escolas atendimento educacional especializado (AEE), e na saúde tem terapia ocupacional, psicólogos...	Reconhecimento da existência de uma rede de serviços (AEE e saúde)
	A escola encaminha a criança... a família busca o setor de regulação... que pode levar meses ou ano para agendamento da consulta.	Descrição do processo burocrático e da longa espera para avaliação

	Depois que consegue a avaliação, as enfrentam a espera do início as terapias solicitadas... isso dificulta o trabalho da escola.	A espera pelas terapias após a avaliação e o impacto negativo na escola
E4	...a conexão com a área da saúde geralmente é feita pela própria família.	O papel da família como principal agente na busca por suporte de saúde
	o professor elabora um documento com suas observações... Também pode acontecer do próprio professor... sugerir a busca por atendimento especializado.	O papel do professor como iniciador do processo (elaborando relatórios e sugerindo busca)
	...a continuidade dos encaminhamentos e terapias fica sob responsabilidade das famílias junto a área de saúde.	Responsabilização da família pela continuidade dos encaminhamentos e terapias
E5	Sim. A escola oferece atendimento especializado semanalmente e o município dispõe de atendimentos e terapias semanais no Nami.	Afirmação da oferta de suporte semanal (escola e município)
E6	Sim, o município oferece suporte... apesar de alguns aguardarem em uma fila de espera devido ao crescente número de pessoas a serem atendidas	Oferta de suporte condicionada por filas de espera devido à alta demanda

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 11, a análise das respostas sobre o suporte especializado revela um consenso sobre a existência de serviços ofertados pelo município, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e terapias na área da saúde. Os entrevistados E1 e E5 confirmam diretamente a oferta de atendimentos semanais. No entanto, o discurso unânime sobre a existência dos serviços é rapidamente matizado por uma série de críticas sobre a acessibilidade, a suficiência e a articulação desses apoios na prática.

Um dos principais obstáculos apontados é a barreira burocrática e a morosidade do sistema. O entrevistado E3 descreve detalhadamente o longo percurso que a família deve trilhar: a escola encaminha, a família busca o setor de regulação e então precisa aguardar “*meses ou ano para agendamento da consulta*”. Essa espera não termina com a avaliação, pois depois as famílias “*enfrentam a espera do início as terapias*”. A existência de uma “*fila de espera devido o crescente número de pessoas a serem atendidas*”, como mencionado pelo entrevistado E6, corrobora essa percepção de que a demanda é superior à capacidade de atendimento do sistema.

Nesse cenário, a responsabilidade pela articulação dos serviços recai de forma significativa sobre a família. Conforme detalha o entrevistado E4, “*a conexão com a área da saúde geralmente é feita pela própria família*”. O papel da escola e do professor, nesse fluxo,

é muitas vezes o de um iniciador, seja ao “sugerir a busca por atendimento especializado” ou ao elaborar relatórios com observações pedagógicas. No entanto, a mesma entrevistada deixa claro que “a continuidade dos encaminhamentos e terapias fica sob responsabilidade das famílias”, o que evidencia uma desarticulação entre os sistemas de educação e saúde e uma sobrecarga para os responsáveis.

Mesmo quando o acesso ao suporte é obtido, sua eficácia é questionada. O entrevistado E1, embora reconheça a oferta semanal de terapias e AEE, pondera que, em alguns casos, “esse suporte pode não ser suficiente”. Essa percepção de limitação é reforçada pelo entrevistado E2, que afirma que “nem todas as crianças tem o acesso”, e que o trabalho é realizado com poucos recursos. Portanto, a conclusão é que, embora uma rede de suporte especializado exista no papel, na prática ela é marcada por barreiras burocráticas, longas filas de espera, desarticulação intersetorial e uma insuficiência de recursos e frequência, o que, em última análise, “dificulta o trabalho da escola” e transfere para a família a maior parte do ônus de garantir os direitos de seus filhos.

No Quadro 12, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 10, conforme cada entrevistado.

Quadro 12 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 10)

10. A escola tem um Plano Educacional Individualizado (PEI) de ensino para alunos com TEA? Como ele é estruturado e implementado na escola? O PEI é aplicado no planejamento pedagógico dos professores? Você considera que ele atende adequadamente às necessidades específicas de cada criança?		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Estamos em processo de ajuste e implementação mais efetiva do PEI na nossa escola.	Percepção do PEI como um processo em implementação/ajuste
	...o acompanhamento contínuo por parte da gestão nem sempre acontece, devido à sobrecarga de demandas administrativas.	Obstáculo: Falta de acompanhamento contínuo pela gestão
E2	O PEI é aplicado no planejamento, mas infelizmente há falta de recursos para atender às especificidades das crianças.	Aplicação do PEI limitada pela falta de recursos
	Sim, há um acompanhamento pela gestão da escola.	Afirmação da existência de acompanhamento pela gestão
E3	Os professores desta escola já receberam orientações sobre o PEI... mas ainda não está sendo aplicado no planejamento pedagógico... o...	Reconhecimento da orientação sobre o PEI, mas constatação da sua não aplicação prática

	O PEI é uma ferramenta importante para reforçar a prática pedagógica e trabalho inclusivo de forma individualizada...	Valorização do PEI como ferramenta teórica importante
E4	Sim, busco adaptar as atividades... No entanto, nem sempre é possível focar especificamente no conteúdo previsto, pois há crianças em fases diferentes de desenvolvimento...	Dificuldade de aplicação do PEI devido à heterogeneidade do desenvolvimento dos alunos
	O acompanhamento da gestão nem sempre é contínuo.	Obstáculo: Falta de acompanhamento contínuo pela gestão
E5	O Pei serve como suporte e base para o planejamento dos professores... mas ainda estamos implementando em nossos planejamentos.	Reconhecimento do PEI como suporte, mas com implementação ainda em andamento
E6	Ainda está sendo iniciado.	Constatação do estado incipiente da implementação do PEI

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 12, o Plano Educacional Individualizado (PEI) revela uma percepção quase unânime de que esta é uma ferramenta ainda em fase de implementação, com diferentes estágios de desenvolvimento e eficácia. Há um reconhecimento geral de seu potencial, mas a prática possui incertezas, desafios e uma aplicação inconsistente. O estado do processo é descrito como de *“ajuste e implementação”* pelo entrevistado E1, como algo que *“ainda estamos implementando”* pelo entrevistado E5, ou, de forma ainda mais categórica, como um processo que *“ainda está sendo iniciado”*, segundo o entrevistado E6.

O espectro de aplicação do PEI varia entre as realidades descritas. No estágio mais incipiente, o entrevistado E3 relata que os professores *“já receberam orientações”*, mas o plano *“ainda não esta sendo aplicando no planejamento pedagógico”*. Um passo adiante, o entrevistado E2 afirma que *“o PEI é aplicado no planejamento”*, mas sua eficácia é imediatamente condicionada pela *“falta de recursos para atender as especificidades”*, demonstrando que a mera aplicação no papel não garante o sucesso na prática.

As barreiras para uma implementação efetiva do PEI são diversas e recorrentes. Uma delas é a falta de suporte institucional. Os entrevistados E1 e E4 concordam que *“o acompanhamento contínuo por parte da gestão nem sempre acontece”*, uma visão que contrasta diretamente com a do entrevistado E2, sugerindo diferentes realidades ou percepções sobre o papel da gestão. Outro obstáculo significativo, levantado pelo entrevistado E4, é a própria heterogeneidade da sala de aula, onde as diferentes fases de desenvolvimento

dos alunos, como os que ainda precisam adquirir o “*movimento de pinça*”, tornam difícil “*focar especificamente no conteúdo previsto*” em um plano individual.

Nas respostas, embora haja um reconhecimento do PEI como uma ferramenta importante e que “*atende sim às necessidades*” quando bem aplicado, sua implementação efetiva é rara. A distância entre o plano no papel e a prática na sala de aula é vasta, demarcada pela falta de recursos, pela ausência de um acompanhamento sistemático da gestão e pelos desafios inerentes a uma sala de aula diversa. Sem as condições estruturais e o suporte contínuo necessários, o Plano Educacional Individualizado corre o risco de se tornar um documento burocrático, sem o potencial transformador para a inclusão efetiva de alunos com TEA.

No Quadro 13, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 11, conforme cada entrevistado.

Quadro 13 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 11)

11. Quais são os principais desafios que você percebe na implementação das Políticas Públicas de educação para alunos com TEA? (Ex.: falta de recursos, falta de capacitação, resistência de outros membros da comunidade escolar, etc.)		
Depoente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	Os principais desafios... são a falta de materiais e recursos, a pouca preparação dos professores... e a ausência de um apoio mais efetivo por parte da equipe escolar.	Listagem de desafios centrais (recursos, formação, apoio da equipe)
E2	A falta de apoio da família, a falta de recursos e falta de formação para os professores.	Listagem de desafios (apoio da família, recursos, formação)
E3	...formação continuada para professores... seja criada um cantinho do acolhimento; área da calma; criação de rotinas... elaboração do PEI...	Proposição de soluções (formação, espaços de acolhimento, rotinas, PEI)
parceria do AEE, e equipe multiprofissional; fortalecimento parceria família escola; criação de rede de apoio para mães atípicas...	Ênfase na necessidade de parcerias e redes de apoio
E4	Salas superlotadas, com grande diversidade de perfis, dificultam com que o professor consiga atender a todos de forma adequada...	Desafio: Condições da sala de aula (superlotação e diversidade)
	...há uma cobrança por resultados com base nas habilidades esperadas da série, sem considerar as especificidades de cada aluno.	Desafio: Pressão por resultados padronizados versus necessidades individuais
	Falta material lúdico adaptado, capacitação	Desafio: Falta de recursos, capacitação e

	contínua e adequada... além do apoio da gestão escolar.	apoio da gestão
E5	Falta de capacitação e formação continuada.	Desafio central: Falta de capacitação e formação continuada
E6	Acredito que há algumas conquistas, muitas famílias tem se fortalecido e lutam.pela causa em busca de melhorias no atendimento.	Percepção de conquistas através da luta e fortalecimento das famílias

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 13, a implementação das Políticas Públicas consolida a percepção de que a inclusão de alunos com TEA é obstruída por um conjunto de falhas estruturais. Emerge um forte consenso em torno de três pilares problemáticos: a falta de recursos materiais, a insuficiência na formação docente e a precariedade do suporte institucional. A *“falta de materiais e recursos”* é um ponto de partida comum, mencionado pelos entrevistados E1, E2 e E4. Intimamente ligada a isso está a *“pouca preparação dos professores”* (E1), um desafio reiterado como *“falta de formação”* (E2) e, de forma categórica, como o principal problema pelo entrevistado E5: *“Falta de capacitação e formação continuada”*. O terceiro pilar é a *“ausência de um apoio mais efetivo”*, seja da *“equipe escolar”* (E1) ou da *“gestão escolar”* (E4).

O entrevistado E4 aprofunda a análise ao conectar essas falhas à realidade da sala de aula. O desafio das *“salas superlotadas, com grande diversidade de perfis”* é apresentado como um impeditivo prático para um atendimento adequado. Além disso, é introduzida a crítica a uma pressão por *“resultados com base nas habilidades esperadas da série”*, uma lógica de padronização que ignora as especificidades de cada aluno e entra em conflito direto com os princípios da Educação Inclusiva.

Em contraponto à enumeração de problemas, o entrevistado E3 adota uma perspectiva propositiva, listando uma série de ações necessárias, como formação continuada, a criação de um cantinho do acolhimento e o fortalecimento parceria família escola. Essa abordagem transforma os desafios em um plano de ação. De forma similarmente distinta, o entrevistado E6 desvia o foco das falhas institucionais para apontar uma força emergente no processo: a luta das famílias. Ao afirmar que *“muitas famílias tem se fortalecido e lutam pela causa”*, este participante identifica um agente de mudança e uma conquista no cenário da inclusão.

Por fim, os desafios para a efetivação das Políticas Públicas de Educação para alunos com TEA são percebidos como estruturais e multifatoriais. A falta de recursos, formação e suporte institucional cria um abismo entre a legislação e a prática diária, abismo este que é aprofundado pelas pressões de um sistema de ensino que ainda valoriza a padronização em detrimento da individualização. Nesse sentido, a proatividade dos professores e a luta das famílias, como apontado por E6, surgem como os principais motivadores na busca por uma inclusão que seja, de fato, representativa.

No Quadro 14, são apresentadas as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, obtidas da análise da Questão 12, conforme cada entrevistado.

Quadro 14 - Constituição das Unidades de Registro (Questão 12)

12. Quais ações ou mudanças você sugeriria para melhorar a inclusão de alunos com autismo na educação infantil e fortalecer a implementação das Políticas Públicas relacionadas, na escola em questão?		
Deponente	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
E1	É importante olhar com atenção para as necessidades dos alunos com autismo e agir rápido para melhorar o ensino.	Sugestão: Postura atenta e ágil para atender às necessidades
	Também precisamos manter a família informada e envolvida, pois juntos podemos ajudar...	Sugestão: Fortalecimento da parceria e envolvimento da família
E2	Elaboração de cursos e formações preparando os professores.	Sugestão: Elaboração de cursos e formações para professores
E3	Criação de cantinho do acolhimento, rotinas visuais estruturadas, elaboração do PEI, mais oferta de recursos pedagógicos e lúdicos.	Sugestão: Implementação de estratégias e recursos pedagógicos
	...mais participação nos atendimentos... presença de todos os pais nos encontros... fortalecimento de parceria escola/família.	Sugestão: Aumento da participação e fortalecimento da parceria com a família
E4	Sugiro a redução do número de crianças por sala... A presença de um psicopedagogo... Seria importante ter materiais pedagógicos adaptados, salas climatizadas...	Sugestão: Mudanças estruturais (redução de alunos, profissionais de apoio, infraestrutura)
	...promover passeios educativos... e encontros entre as famílias, promovidos pela gestão escolar.	Sugestão: Promoção de atividades extraclasse e de integração social
	...repensar a rigidez dos horários... valorização de uma alimentação mais saudável...	Sugestão: Flexibilização da rotina e melhoria de aspectos do bem-estar (alimentação)
E5	Recursos específicos e formação continuada para todos os professores e funcionários da instituição.	Sugestão: Fornecimento de recursos específicos e formação continuada para

		todos
E6	Como seria bom repensar a quantidade de alunos em sala de aula quando existisse alunos com alguma deficiência nas turmas.	Sugestão: Repensar a quantidade de alunos por turma

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme análise dos dados apresentados no Quadro 14, dois pilares fundamentais surgem como consenso para a melhoria da inclusão: formação docente e recursos materiais. A necessidade de “*elaboração de cursos e formações preparando os professores*” é apontada de forma direta pelo entrevistado E2. O entrevistado E5 amplia essa visão, sugerindo “*formação continuada para todos os professores e funcionários*”. A demanda por “*mais oferta de recursos pedagógicos e lúdicos*” é destacada pelo entrevistado E3 como essencial para o desenvolvimento de aulas atrativas.

Para além dos insumos básicos, há uma forte demanda por mudanças estruturais no ambiente escolar. A sugestão de “*repensar a quantidade de alunos em sala de aula*” é central, sendo enfaticamente proposta pelo entrevistado E6 e detalhada pelo entrevistado E4, que sugere “*no máximo 15*” alunos por sala, especialmente na ausência de um auxiliar. O entrevistado E4, também, avança ao propor a presença de um “*psicopedagogo disponível para auxiliar nos momentos de crise*” e a melhoria da infraestrutura, como salas climatizadas, evidenciando problemas levantados em questões anteriores.

No âmbito relacional e pedagógico, o fortalecimento de parceria escola/família é visto como crucial pelos entrevistados E1 e E3. A implementação de estratégias concretas, como a “*criação de cantinho do acolhimento, rotinas visuais estruturadas*” e a efetiva elaboração do PEI, é listada pelo entrevistado E3 como um caminho prático. A necessidade de uma abordagem mais humana e flexível é defendida pelo entrevistado E4, que sugere repensar a rigidez dos horários e promover encontros entre as famílias e passeios, compreendendo a escola como um espaço de vivência integral que inclui até mesmo a valorização de uma alimentação mais saudável.

Como síntese das respostas à Questão 12, o conjunto de sugestões forma um projeto de reestruturação da Educação Inclusiva na escola. As propostas sugerem soluções não somente pontuais e demandam uma mudança que envolve investimento em formação e recursos, reconfiguração da estrutura física e organizacional das salas de aula, e o fortalecimento das redes de apoio e parceria com a comunidade. A clareza e a pertinência das sugestões demonstram que os profissionais da educação possuem um diagnóstico dos

problemas e uma visão clara das soluções, evidenciando o distanciamento entre o saber docente e a efetiva implementação das Políticas Públicas.

Na subseção 4.2.3, a partir das respostas, foram identificados problemas e categorizados, conforme o sugerido pela Metodologia do Marco Lógico (Brasil, 2022), partindo das respostas analisadas previamente.

4.2.3 Identificação de problemas, causas a partir de evidências

Foram identificados cinco grupos de problemas, agrupados nos tópicos: (1) Formação Docente; (2) Recursos e Infraestrutura; (3) Planejamento e Prática Pedagógica; (4) Gestão e Suporte Institucional; e, (5) Articulação Escola-Família e Rede de Apoio. A análise consolidada no Quadro 15 revela que a insuficiência na formação docente é um problema central no contexto da Educação Inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentro da Metodologia do Marco Lógico, a identificação do problema e de suas causas raízes é a etapa fundamental para orientar o desenho de intervenções futuras.

Quadro 15 - Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Formação Docente

Problemas		Causas		Evidências nas entrevistas	
Prob1	Formação docente insuficiente e inadequada para as necessidades de alunos com TEA	CC1.1	Superficialidade e esporadicidade das formações ofertadas.	EV1.1.1	acredito que essas formações ainda são muito superficiais. (E4, Q2)
				EV1.1.2	Apenas em uma formação foi mencionado sobre a o cuidado com os alunos com TEA e não foi mais mencionada sobre o assunto. (E1, Q2)
		CC1.2	Ausência de formações específicas para o autismo, focadas nas demandas práticas da sala de aula.	EV1.2.1	Não existe formação para os professores relacionadas e específicas para o trabalho com aluno com autismo. (E5, Q2)
		CC1.3	Desconexão entre o conteúdo teórico das formações e a realidade material e estrutural da escola, que impede a	EV1.3.1	...carência de recursos que dificultam a aplicação prática do que é aprendido. (E1, Q2)

			aplicação prática.		
		CC1.4	Omissão da gestão (municipal e escolar) na promoção de políticas de formação continuada.	EV1.4.1	Um grande desafio é a falta de formação por parte da Secretaria municipal de educação que não cria Políticas Públicas nessa área. (E2, Q3)
				EV1.4.2	A gestão da escola não oferece formações específicas ou continuadas voltadas para a inclusão. (E4, Q3)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As evidências coletadas nas entrevistas, mostradas no Quadro 15, demonstram que a questão sobreleva a simples ausência de cursos. A percepção de que as formações são “ *muito superficiais* ” (EV1.1.1) e que o tema é abordado apenas de forma esporádica (EV 1.1.2) aponta para uma lacuna na intensidade e na continuidade do processo formativo. Mais criticamente, a constatação de que “ *não existe formação... específica para o trabalho com aluno com autismo* ” (EV1.2.1) evidencia uma dissonância entre a oferta formativa genérica e as demandas especializadas da prática pedagógica inclusiva. A causa mais contundente, no entanto, reside na desconexão entre teoria e prática, onde a “ *carência de recursos dificulta a aplicação* ” (EV1.3.1) do conhecimento adquirido.

O Quadro 16, expõe uma dimensão crítica da problemática da inclusão: a precariedade material, que se desdobra em dois problemas interligados, a escassez de recursos pedagógicos e a inadequação da infraestrutura física.

Quadro 16 - Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionados aos Recursos e Infraestrutura

Problemas		Causas		Evidências nas entrevistas	
Prob2	Escassez e má distribuição de recursos pedagógicos e materiais adaptados	CC2.1	Centralização dos materiais existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (AEE), não chegando à sala de aula comum.	EV2.1.1	...todo material é de uso exclusivo nas salas de atendimento especializados (AEE). (E5, Q4)
				EV2.1.2	Só há material nas salas de atendimento

					especializado. (E6, Q4)
		CC2.2	Falha institucional no fornecimento de materiais, transferindo a responsabilidade da criação para o professor.	EV2.2.1	O professor é que precisa procurar e criar atividades para os alunos com TEA. (E2, Q4)
		CC2.3	Burocracia e lentidão da Secretaria de Educação para enviar os materiais solicitados.	EV2.3.1	...ainda estamos aguardando o envio pela Secretaria (E4, Q4)
Prob3	Infraestrutura física da escola inadequada e precária, gerando barreiras sensoriais e de acessibilidade	CC3.1	Sobrecarga sensorial causada por ambientes inadequados (barulho, iluminação, superlotação, calor).	EV3.1.1	...ruidos altos, iluminação intensa, movimentação em corredores... podem causar uma sobrecarga sensorial ao aluno com TEA. (E3, Q5)
				EV3.1.2	A sala é extremamente quente, algumas com apenas um ventilador funcionando... (E4, Q5)
		CC3.2	Falta de manutenção e abandono de espaços físicos da escola.	EV3.2.1	Temos um anfiteatro em obra há quatro anos, um parquinho necessitando de reparos e um banheiro com problemas. (E4, Q5)
		CC3.3	Ausência de espaços específicos para as necessidades dos alunos, como refeitório adequado e salas de regulação/acolhimento.	EV3.3.1	A escola precisa urgentemente de um refeitório e de um espaço dentro da Educação Infantil adequado para acolhidas... (E4, Q5)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As causas identificadas para a falta de materiais, no Quadro 16, revelam uma falha estrutural, e não apenas uma escassez pontual. A centralização dos poucos recursos existentes nas salas de AEE (EV2.1.1, EV2.1.2) e a consequente sobrecarga imposta ao professor, que “*precisa procurar e criar atividades*” por conta própria (EV2.2.1), são causas diretas que demandam uma intervenção focada na gestão e distribuição de recursos. De forma análoga, o problema da infraestrutura inadequada é detalhado por causas que vão além da falta de manutenção, como o abandono de obras (EV3.2.1), e que geram consequências diretas no bem-estar e na capacidade de aprendizagem dos alunos, como a sobrecarga sensorial provocada por ambientes fisicamente hostis (EV3.1.1, EV3.1.2).

A análise do Quadro 17, demonstra a investigação sobre a práxis docente, revelando uma tensão fundamental entre a existência de ferramentas de planejamento formais, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), e a realidade de uma prática pedagógica que envolve isolamento e pela sobrecarga.

Quadro 17 - Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionados ao Planejamento e Prática Pedagógica

Problemas		Causas		Evidências nas entrevistas	
Prob4	Implementação inconsistente e meramente formal do Plano Educacional Individualizado (PEI)	CC4.1	O PEI é um processo novo, ainda não internalizado ou aplicado de forma sistemática pelos professores.	EV4.1.1	...ainda não esta sendo aplicando no planejamento pedagógico... (E3, Q10)
				EV4.1.2	Ainda está sendo iniciado. (E6, Q10)
		CC4.2	Falta de acompanhamento e suporte da gestão para a implementação efetiva do PEI.	EV4.2.1	...o acompanhamento contínuo por parte da gestão nem sempre acontece, devido à sobrecarga de demandas administrativas. (E1, Q10)
		CC4.3	Falta de recursos materiais que viabilizem a aplicação das estratégias definidas no PEI.	EV4.3.1	O PEI é aplicado no planejamento mas infelizmente há falta de recursos para atender as especificidades das crianças. (E2, Q10)
Prob5	Sobrecarga, isolamento e desgaste emocional do professor na condução da prática inclusiva	CC5.1	Ausência de suporte institucional, que força o professor a assumir um papel solitário na criação e adaptação de atividades.	EV5.1.1	...atividades com tinta para estimular a participação, recursos visuais... e o envolvimento dos cuidadores... (E1, Q6) e elaboro jogos com sucata (E6, Q6)
		CC5.2	A complexidade e heterogeneidade das turmas (superlotação, diversidade de necessidades) superam a capacidade de resposta individual do professor.	EV5.2.1	...há mais de uma criança com autismo na mesma turma e apresentam necessidades de aprendizagem diferentes, além das outras crianças... (E6, Q3)
		CC5.3	Carga emocional decorrente da alta responsabilidade e da falta de apoio.	EV5.3.1	...sinto que carrego um papel messiânico... esse fardo é pesado. (E4, Q6)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O diagnóstico de que a implementação do PEI, conforme mostra o Quadro 17, é incipiente e inconsistente, sendo um processo “*ainda não... aplicando no planejamento*” (EV4.1.1) ou limitado pela “*falta de recursos*” (EV4.3.1), é um ponto de partida crucial para a Metodologia do Marco Lógico. Ele demonstra que a mera existência de um instrumento normativo não garante sua eficácia. As causas, como a falta de acompanhamento da gestão (EV 4.2.1), indicam que o problema reside na ausência de processos e suporte institucional. Contudo, o problema mais evidente identificado neste quadro é o da sobrecarga docente, cuja manifestação é o sentimento de carregar um “*fardo messiânico*” (EV5.3.1). Esta causa, de natureza subjetiva, mas com raízes na ausência de suporte material e humano (EV5.1.1, EV5.2.1), exige uma intervenção que vá além do técnico.

O Quadro 18 direciona a análise para a esfera da gestão, revelando que a falta de um suporte institucional efetivo é um problema estrutural que compromete a base da política de inclusão.

Quadro 18 - Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Gestão e Suporte Institucional

Problemas		Causas		Evidências nas entrevistas	
Prob6	Falta de suporte efetivo da gestão e visão instrumental da inclusão	CC6.1	A inclusão é tratada como uma formalidade para cumprir dados do censo, sem o correspondente apoio pedagógico.	EV6.1.1	Sinto que, infelizmente, os alunos com autismo acabam sendo vistos apenas como números para o censo. O apoio pedagógico efetivo não acontece como deveria. (E4, Q7)
		CC6.2	Condições de trabalho impostas pelo sistema (salas superlotadas) que inviabilizam a atenção individualizada.	EV6.2.1	...fiquei sozinha até março, com 25 crianças no turno da manhã e 30 à tarde. Nessas condições, é impossível oferecer a atenção individualizada... (E4, Q7)
		CC6.3	Pressão por resultados padronizados, ignorando as necessidades e o ritmo de aprendizagem individuais.	EV6.3.1	...há uma cobrança por resultados com base nas habilidades esperadas da série, sem considerar as especificidades de cada aluno. (E4, Q11)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

De acordo com o Quadro 18, a evidência de que os alunos com autismo são percebidos como “*apenas como números para o censo*” (EV6.1.1) é crítica, pois diagnostica a causa do problema como uma visão instrumental da inclusão por parte do sistema, desprovida de um compromisso com o apoio pedagógico efetivo. Aliada a isso, a permissão de “*salas superlotadas*” (EV6.2.1) e a “*cobrança por resultados com base nas habilidades esperadas da série*” (EV6.3.1) são causas que demonstram um desalinhamento fundamental entre a estrutura organizacional da escola e os princípios da educação individualizada.

A análise apresentada no Quadro 19 expõe as conexões que deveriam sustentar o processo inclusivo: a articulação com a rede de apoio externo e a parceria com as famílias.

Quadro 19 - Categorização relacionada ao perfil de problemas relacionado à Articulação Escola-Família e Rede de Apoio

Problemas		Causas		Evidências nas entrevistas	
Prob7	Acesso à rede de apoio especializado (saúde, terapias) é burocrático, lento e insuficiente	CC7.1	Burocracia excessiva e longas filas de espera para conseguir avaliações e início das terapias.	EV7.1.1	...que pode levar meses ou ano para agendamento da consulta. (E3, Q9)
				EV7.1.2	...alguns aguardarem em uma fila de espera devido o crescente número de pessoas a serem atendidas. (E6, Q9)
		CC7.2	Desarticulação entre os sistemas de educação e saúde, que transfere para a família a responsabilidade de buscar e dar continuidade aos tratamentos.	EV7.2.1	a continuidade dos encaminhamentos e terapias fica sob responsabilidade das famílias junto a área de saúde. (E4, Q9)
		CC7.3	Frequência do suporte ofertado (quando existente) é insuficiente para atender às necessidades da criança.	EV7.3.1	...em alguns casos, esse suporte pode não ser suficiente, o que acaba dificultando um pouco o trabalho da escola. (E1, Q9)
Prob8	Comunicação e colaboração com as famílias é frágil, reativa e não institucionalizada	CC8.1	Ausência de uma política de comunicação estruturada, dependendo da iniciativa informal dos professores ou sendo acionada apenas	EV8.1.1	A comunicação com as famílias acontece de forma eventual. (E4, Q8)
				EV8.1.2	Eu, como professora, tento manter contato...

			em caso de problemas.		geralmente conversando no “cantinho da porta”... (E4, Q8)
				EV8.1.3	Sempre que necessário as famílias são convidadas a comparecer à escola... (E6, Q8)
		CC8.2	A colaboração é dificultada pela falta de engajamento de algumas famílias ou pela não aceitação do diagnóstico.	EV8.2.1	A escola sempre mantém uma boa comunicação com as famílias, mas infelizmente muitas não colaboram. (E2, Q8)
				EV8.2.2	A comunicação... é positiva, especialmente com os responsáveis que já reconhecem e aceitam o diagnóstico de TEA... (E1, Q8)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

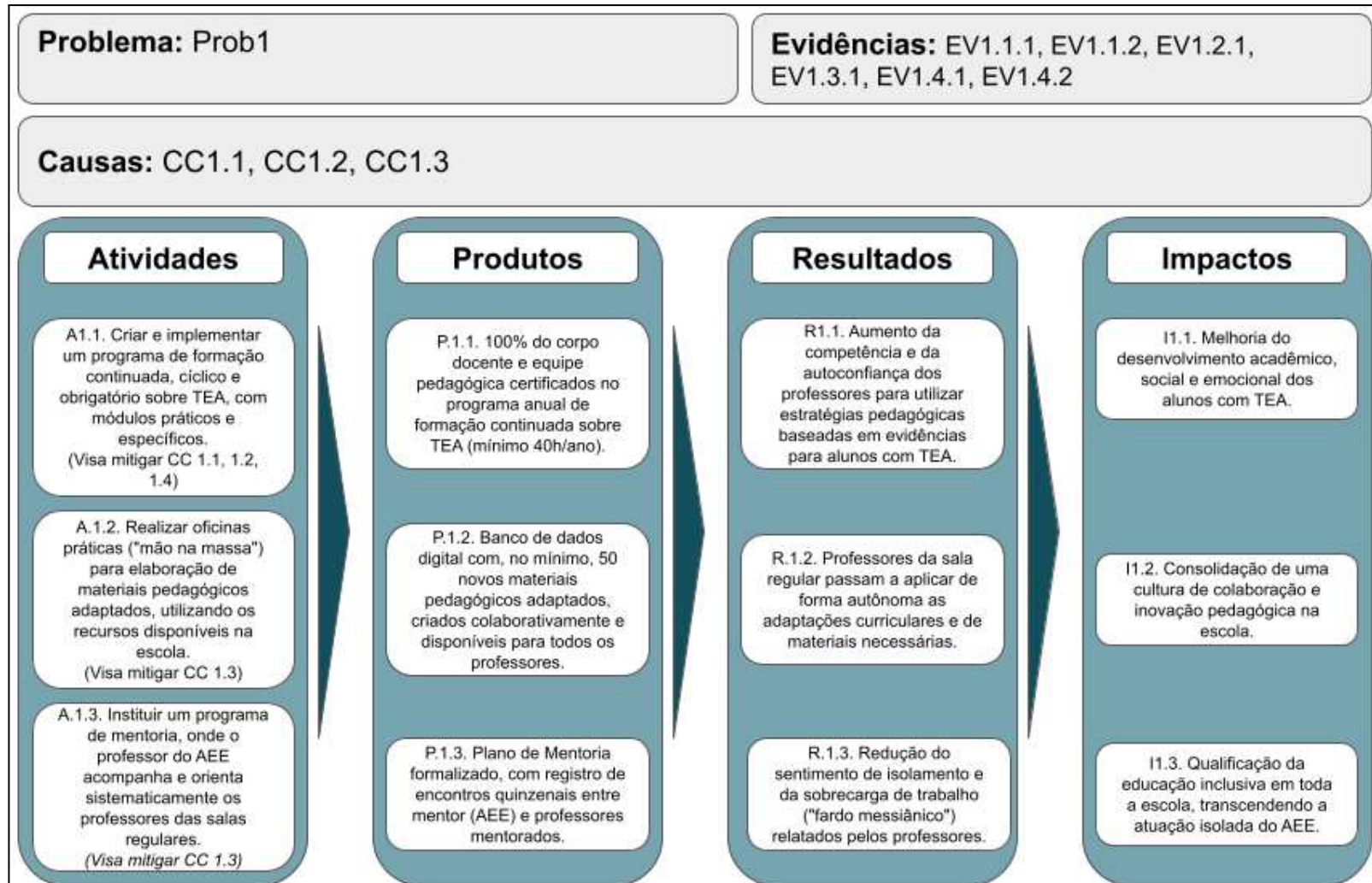
Conforme o Quadro 19, o problema do acesso aos serviços de terapia ser burocrático, lento e insuficiente é detalhado por causas que demonstram uma falha intersetorial. A longa espera por consultas (EV7.1.1) e a transferência da responsabilidade pela “*continuidade dos encaminhamentos*” para as famílias (EV7.2.1) demonstram um sistema desarticulado. Similarmente, o problema da comunicação com as famílias ser “*frágil, reativa e não institucionalizada*” é causado pela ausência de uma política estruturada, fazendo com que a interação dependa de esforços informais (EV8.1.2) ou seja acionada apenas em momentos de crise (EV8.1.3).

A partir dos problemas identificados, foi estruturado o Modelo Lógico, conforme o exemplificado em Brasil (2022), na subseção 4.2.4. Diferente do modelo apresentado no exemplo, que aplicado para a construção de Políticas Públicas numa perspectiva ex-ante, neste trabalho parte-se dos problemas (e lacunas) identificados nas Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão de crianças com TEA, para a construção do Modelo Lógico cujo propósito é a mitigação desses problemas.

4.2.4 Construção do Modelo Lógico para a mitigação dos problemas identificados

A Figura 4 apresenta a proposta de atividade/ação para minimizar ou solucionar o problema da formação docente insuficiente (Prob1). Seguindo a Metodologia do Marco Lógico, o modelo, também, define resultados e impactos hipotéticos possíveis.

Figura 4 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Formação Docente

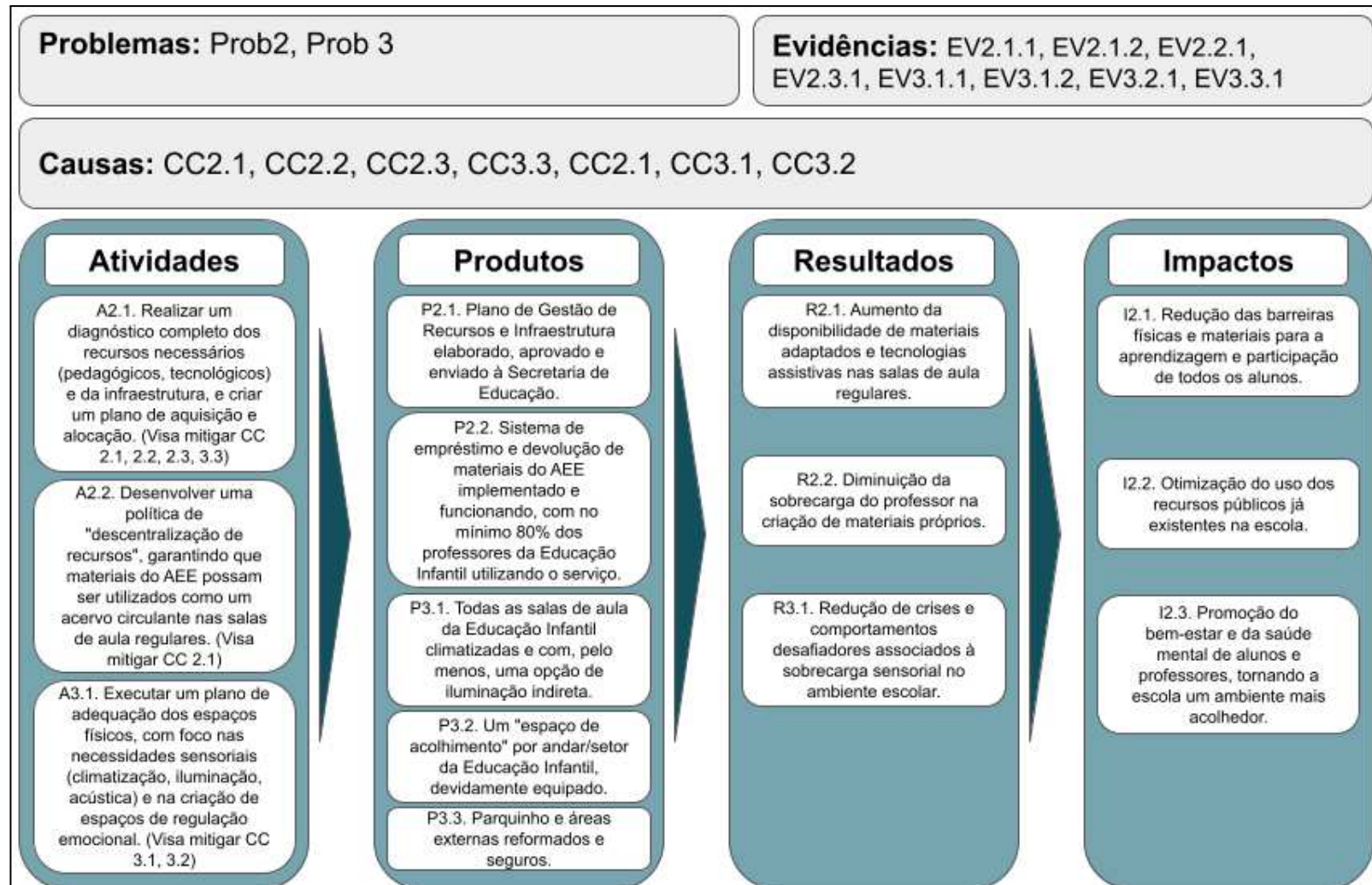


Fonte: Elaboração própria (2025)

As Atividades propostas, como a criação de um programa de formação continuada (A1.1) e a instituição de um programa de mentoria (A1.3), foram desenhadas para atacar diretamente as causas diagnosticadas de superficialidade e falta de suporte prático. Estas atividades geram Produtos tangíveis e mensuráveis, como a certificação de 100% do corpo docente (P1.1) e a formalização de um plano de mentoria com encontros regulares (P1.3). A premissa central do modelo, ou sua teoria da mudança, é que a entrega desses produtos desencadeará os Resultados Esperados, que são as transformações diretas no público-alvo. Espera-se que, ao participar de uma formação continuada e receber apoio, os professores apresentem um aumento em sua competência e autoconfiança (R1.1) e uma redução no sentimento de isolamento (R1.3). Atingir esses resultados é a condição necessária para se alcançar o Impacto final almejado: a melhoria efetiva do desenvolvimento dos alunos com TEA (I1.1) e a consolidação de uma cultura inclusiva (I1.2). Dessa forma, o Marco Lógico oferece um mapa claro que conecta o investimento de recursos em uma atividade específica, como a formação, a um objetivo social de longo prazo, permitindo o monitoramento e a avaliação de cada etapa do processo.

O Modelo Lógico apresentado na Figura 5 estrutura a abordagem para resolver os problemas de precariedade material e física da escola (Prob2 e Prob3). A lógica da intervenção parte do princípio de que um ambiente de aprendizagem adequado é um pré-requisito para qualquer prática pedagógica inclusiva bem-sucedida.

Figura 5 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado aos Recursos e Infraestrutura

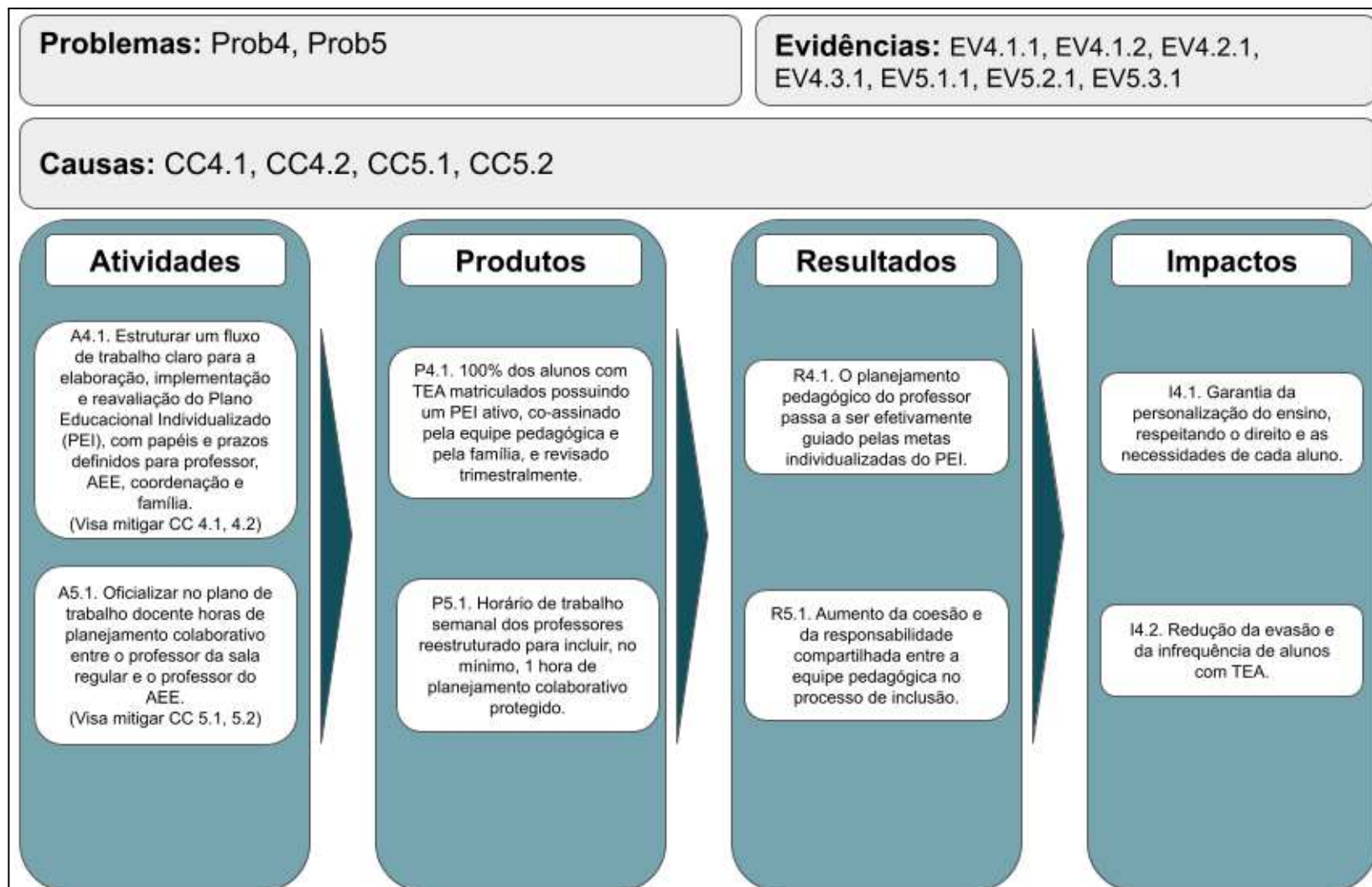


Fonte: Elaboração própria (2025)

A primeira Atividade (A2.1), de natureza diagnóstica e estratégica, é fundamental dentro do Marco Lógico, pois assegura que as ações subsequentes não sejam reativas, mas sim baseadas em um levantamento de necessidades. O Produto direto dessa atividade, um Plano de Gestão de Recursos e Infraestrutura (P2.1), serve como uma ferramenta de planejamento e advocacia junto à Secretaria de Educação. As demais atividades, como a descentralização de recursos do AEE (A2.2) e a execução de reformas (A3.1), são ações práticas que geram Produtos concretos e verificáveis: um sistema de empréstimo funcional (P2.2) e melhorias tangíveis na infraestrutura, como climatização e espaços de acolhimento (P3.1, P3.2). A hipótese causal do modelo é que a existência desses produtos levará diretamente aos Resultados Esperados: a diminuição da sobrecarga docente na criação de materiais (R2.2) e a redução de crises comportamentais ligadas ao desconforto sensorial (R3.1). Ao garantir um ambiente fisicamente seguro e materialmente equipado, a intervenção visa alcançar o Impacto de longo prazo de remover barreiras à aprendizagem e promover o bem-estar de toda a comunidade escolar (I2.1, I2.3), otimizando o uso dos recursos existentes e qualificando o espaço como um verdadeiro ambiente inclusivo.

A Figura 6 detalha a intervenção cujo foco é transformar a prática pedagógica, saindo de um modelo baseado no esforço individual e isolado para um sistema institucionalizado e colaborativo. A Metodologia do Marco Lógico é aplicada aqui para resolver os problemas da implementação inconsistente do PEI (Prob4) e da sobrecarga docente (Prob5).

Figura 6 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado ao Planejamento e Prática Pedagógica

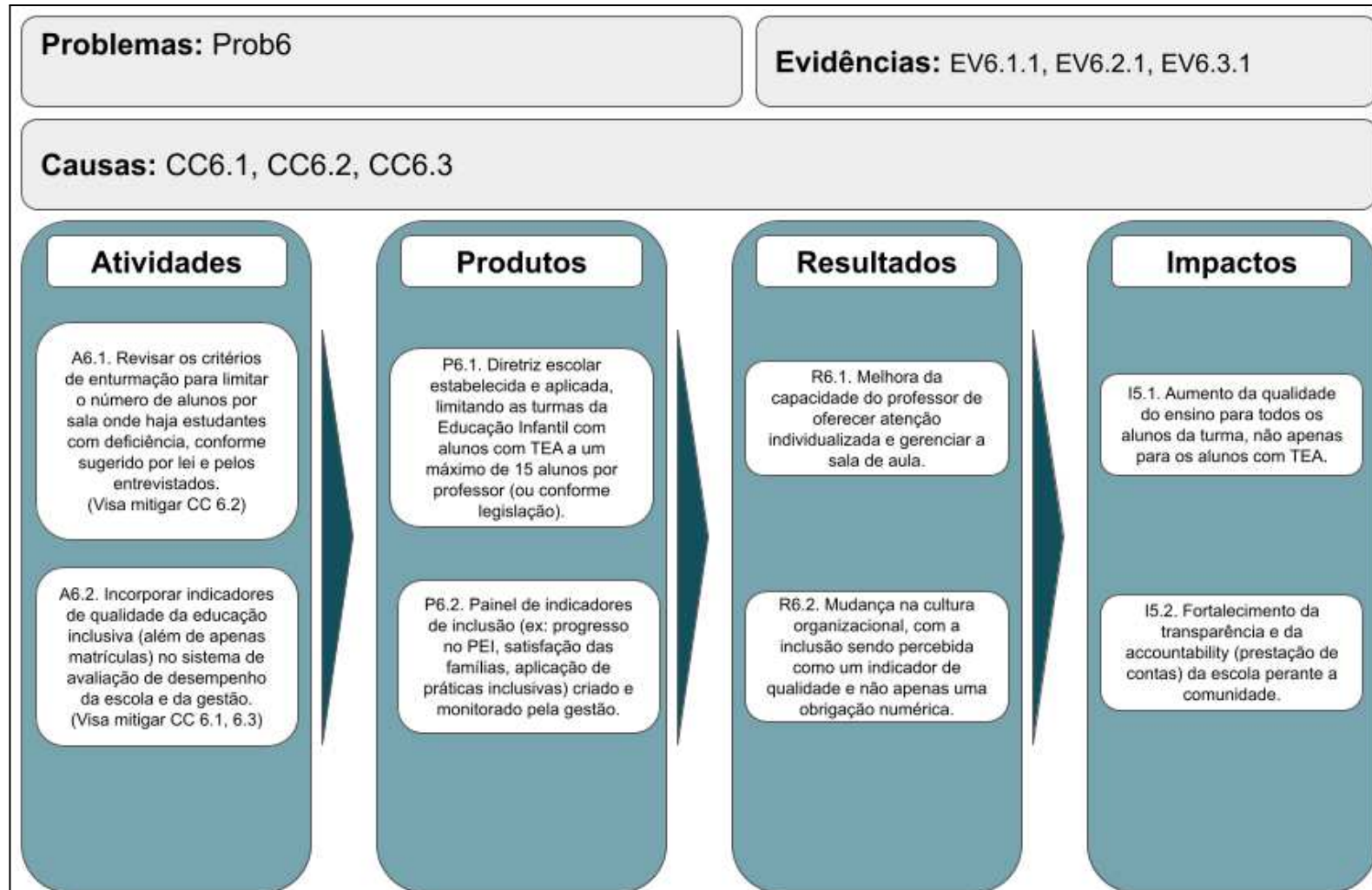


Fonte: Elaboração própria (2025)

A Atividade de estruturar um fluxo de trabalho claro para o PEI (A4.1) é a espinha dorsal desta estratégia. Seu objetivo é gerar um Produto que mude a natureza do processo: transformar o PEI de um documento burocrático em uma ferramenta de gestão pedagógica ativa, co-assinado e revisado periodicamente (P4.1). O Resultado esperado desta sistematização é que o planejamento do professor seja, de fato, orientado pelas metas individualizadas (R4.1), garantindo a personalização do ensino. Para combater diretamente a causa do isolamento docente, a segunda atividade propõe a oficialização de horas para planejamento colaborativo (A5.1), gerando como produto uma mudança na estrutura do horário de trabalho (P5.1). A lógica é que este produto fomentará o Resultado de uma maior coesão e responsabilidade compartilhada na equipe (R5.1). Juntos, esses resultados buscam alcançar o Impacto de garantir o direito à personalização do ensino (I4.1) e, ao mesmo tempo, qualificar a prática inclusiva em toda a escola (I 1.3), tornando-a sustentável ao aliviar o fardo depositado sobre o professor individual.

O Modelo Lógico delineado na Figura 7 aborda o problema da falta de suporte institucional efetivo (Prob6). A premissa, fundamentada na Metodologia do Marco Lógico, é que para alterar práticas arraigadas, é preciso modificar as estruturas e regras que as sustentam.

Figura 7 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Gestão e Suporte Institucional

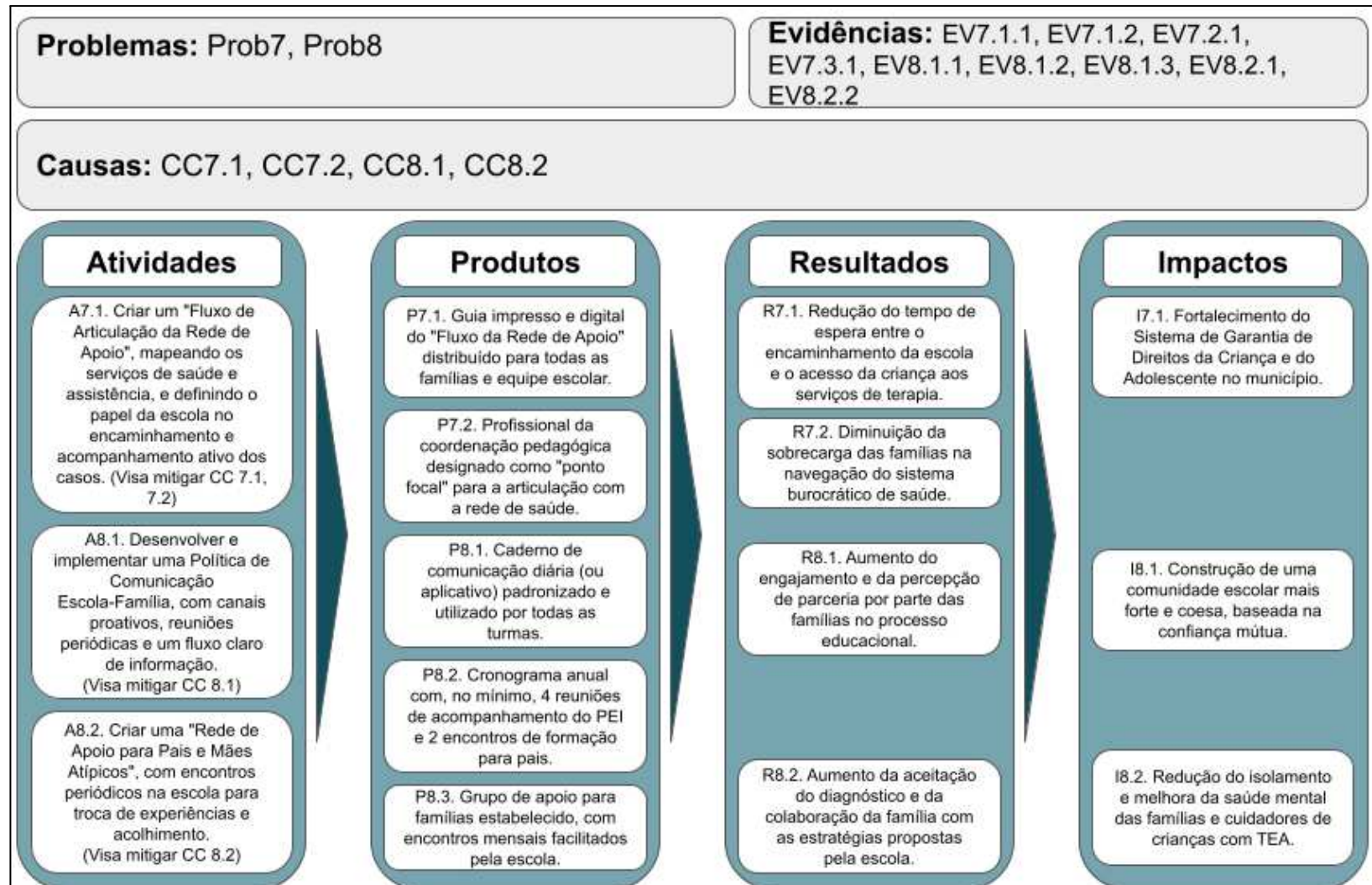


Fonte: Elaboração própria (2025)

As Atividades propostas são ações que visam alterar a própria governança escolar. A revisão dos critérios de enturmação (A6.1) ataca diretamente a causa da superlotação e gera como Produto uma nova diretriz escolar (P6.1), uma mudança na regra do jogo que tem o potencial de gerar o Resultado imediato de melhorar a capacidade do professor de oferecer atenção individualizada (R6.1). Por outro lado, a atividade de incorporar novos indicadores de qualidade inclusiva no sistema de avaliação da gestão (A6.2) visa a combater a visão instrumental da inclusão. O Produto desta ação, um painel de indicadores qualitativos (P6.2), é desenhado para induzir o Resultado de uma mudança na cultura organizacional (R6.2), na qual a inclusão passa a ser um valor central e um critério de qualidade, e não uma mera formalidade. O Impacto final esperado por esta intervenção de caráter estrutural é, portanto, duplo: não apenas aumentar a qualidade do ensino para todos os alunos (I5.1), mas também fortalecer os mecanismos de prestação de contas da escola (I5.2), tornando a gestão mais transparente e efetivamente comprometida com a Educação Inclusiva.

O Modelo Lógico detalhado na Figura 8 aborda a dimensão relacional e interinstitucional da inclusão, focando em mitigar os problemas de fragmentação da rede de apoio (Prob7) e de fragilidade na parceria com as famílias (Prob8). A metodologia do Marco Lógico é empregada aqui para desenhar uma intervenção que substitui a informalidade e a reatividade por processos estruturados e proativos.

Figura 8 - Modelo Lógico para a mitigação do perfil de problemas relacionado à Articulação Escola-Família e Rede de Apoio



Fonte: Elaboração Própria (2025)

Para lidar com a desarticulação com a rede de saúde, a Atividade de criar um “Fluxo de Articulação” (A7.1) gera Produtos concretos como um guia e a designação de um “ponto focal” na escola (P7.1, P7.2). A lógica causal subjacente é que, ao organizar e formalizar o caminho, a intervenção produzirá o Resultado de reduzir a sobrecarga das famílias no percurso burocrático (R7.2) e diminuir o tempo de espera para o acesso a terapias essenciais (R7.1). No âmbito da parceria interna, a criação de uma Política de Comunicação (A8.1) e de uma Rede de Apoio para pais (A8.2) visa a transformar a dinâmica escolar. Os Produtos gerados, como canais de comunicação padronizados e encontros de acolhimento (P8.1, P8.3), são desenhados para fomentar os Resultados de um maior engajamento familiar (R8.1) e de uma colaboração mais efetiva, nutrida pela confiança e pelo apoio mútuo (R8.2). O Impacto final almejado por esta frente de intervenção é, portanto, a consolidação de uma verdadeira comunidade escolar (I6.2), onde a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança é efetivamente compartilhada. Ao fortalecer essas conexões, o modelo não apenas apoia o aluno individual, mas fortalece todo o Sistema de Garantia de Direitos (I6.1), reconhecendo que a inclusão bem-sucedida é um esforço coletivo que depende dos laços construídos entre a escola, a família e a comunidade.

A jornada analítica, iniciada com a apuração dos relatos dos profissionais e estruturada pela Metodologia do Marco Lógico, permitiu transcender a enumeração de problemas para construir um roteiro estratégico de transformação. O diagnóstico inicial, consolidado nos Quadros 15 a 19, revelou um distanciamento entre o arcabouço legal das Políticas Públicas para a inclusão de crianças com TEA e a realidade material, pedagógica e humana da escola. Evidenciou-se que a falta de formação docente, a precariedade de recursos, a fragilidade do suporte institucional e a desarticulação com as famílias e a rede de apoio não são falhas isoladas, mas sintomas de um desafio complexo.

Diante deste cenário, a construção do Modelo Lógico, detalhado nas Figuras 4 a 8, representa a passagem da análise crítica para a ação propositiva. A intervenção delineada não é um conjunto de sugestões pontuais. As atividades propostas, que vão desde a reformulação da formação de professores e a reestruturação dos espaços físicos, até a sistematização do PEI e o fortalecimento dos laços com a comunidade, foram propostas para mitigar as causas fundamentais dos problemas identificados. A lógica subjacente a este plano é a de que, ao investir em capacitação, prover os recursos necessários, institucionalizar práticas colaborativas e construir pontes funcionais com a rede de apoio, gera-se uma cadeia de resultados. Essa cadeia se inicia com a melhoria das condições de trabalho e da competência

docente, avança para a qualificação do atendimento ao aluno e culmina no impacto final almejado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito avaliar a implementação das Políticas Públicas Educacionais voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, tendo como estudo de caso o Centro de Educação e Cidadania (CEC) Maria de Castro Bernardo, em Aquiraz/CE. A investigação, fundamentada na perspectiva da Metodologia do Marco Lógico (MML), buscou não apenas descrever uma realidade, mas também analisar suas causas e propor um caminho estruturado para a mitigação dos problemas identificados a partir da perspectiva dos atores envolvidos. Ao finalizar a pesquisa, foi possível ponderar sobre o alcance dos objetivos traçados, as contribuições e limitações do estudo, e as possibilidades de investigações futuras.

O primeiro objetivo específico (OE1) visou identificar os desafios relacionados às condições pedagógicas e estruturais para a inclusão. Os resultados, extraídos das entrevistas com o corpo docente e a coordenação pedagógica, revelaram um conjunto de obstáculos. Constatou-se uma insuficiência na formação docente, percebida como esporádica e desvinculada da prática cotidiana. Identificou-se uma carência de recursos pedagógicos adaptados na sala de aula regular, com a maior parte dos materiais concentrada na sala de AEE. Adicionalmente, a infraestrutura física da escola apresentou deficiências, como problemas de climatização e ausência de espaços adequados para regulação sensorial, que impõem barreiras ao bem-estar e à aprendizagem. A sobrecarga de trabalho docente, decorrente da necessidade de suprir essas lacunas materiais e formativas, emergiu como uma consequência direta desses desafios.

O segundo objetivo específico (OE2), buscou identificar as lacunas na implementação das políticas públicas. A pesquisa demonstrou que a principal lacuna não residiu no desconhecimento da legislação, uma vez que os profissionais demonstraram familiaridade com os marcos legais como a LBI e a Lei Berenice Piana. O problema está na falta de alinhamento entre o direito garantido por lei e a sua efetivação. As evidências apontaram para problemas na burocracia e na morosidade no acesso à rede de apoio em saúde, na dificuldade na obtenção de profissionais de apoio em sala, e na comunicação com as famílias que, na ausência de uma política institucional, torna-se reativa e dependente da iniciativa individual dos professores. Tais fatores configuram uma implementação fragmentada, onde a responsabilidade pela articulação dos direitos da criança recai desproporcionalmente sobre a família e o professor da sala de aula.

O terceiro objetivo específico (OE3), de natureza propositiva, consistiu na elaboração de um Marco Lógico como produto técnico para apoiar a inclusão de alunos com TEA na escola. Este objetivo foi cumprido por meio da construção de um roteiro de ações (Modelo Lógico), que conectou os problemas e causas diagnosticadas a um conjunto de atividades, produtos, resultados e impactos esperados. O modelo proposto abrangeu cinco eixos estratégicos: formação docente, recursos e infraestrutura, planejamento pedagógico, suporte institucional e articulação com a rede de apoio. A entrega deste plano de ação representa uma importante contribuição prática deste trabalho, oferecendo à gestão escolar e municipal uma orientação/guia para apoiar o planejamento estratégico com base em evidências coletadas no próprio contexto local.

Neste trabalho, destaca-se a utilização da MML como um guia para a elaboração do produto final e uma lente analítica durante todo o processo. Essa abordagem permitiu uma análise causal dos problemas, conferindo profundidade ao diagnóstico. Contudo, o estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza. Sendo um estudo de caso único, seus resultados retratam a realidade de uma instituição específica e não podem ser generalizados para toda a rede de ensino de Aquiraz. Ademais, a pesquisa concentrou-se na perspectiva dos profissionais da Educação, não incluindo outros agentes importantes, como as famílias dos alunos com TEA, ou os gestores da Secretaria de Educação, o que poderia oferecer uma visão mais abrangente das Políticas Públicas Educacionais.

A partir dos resultados deste trabalho, surgem sugestões para pesquisas futuras. Seria pertinente a realização de estudos comparativos, aplicando a mesma metodologia em outras escolas do município, em diferentes contextos (por exemplo, urbano e rural), para verificar a recorrência dos problemas e construir um diagnóstico municipal mais amplo. Sugere-se, também, a condução de investigações que aprofundem a análise sobre a articulação intersetorial entre Educação e Saúde, mapeando os fluxos burocráticos e identificando os pontos limitantes, que atrasam o acesso dos alunos aos suportes terapêuticos. Por fim, uma proposta importante, seria o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, na qual o Modelo Lógico elaborado neste trabalho, possa ser implementado como um projeto-piloto na escola investigada, permitindo avaliar na prática a sua eficácia, seus desafios de execução e o impacto real na qualidade da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ACONTECE CEARÁ. Prefeitura Municipal de Aquiraz inaugurou (NAME) Núcleo de Atendimento Municipal Especializado no Distrito de Serpa. **Acontece Ceará**, 13 dez. 2023.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- ARAÚJO, P. H.; DOS SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão / The autism and inclusion in childhood education: study and review. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, fev. 2021.
- ALVES, M. C. **Inclusão escolar e cidadania**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHESHTI, S. Z. *et al.* Occupational performance of children with autism spectrum disorder and quality of life of their mothers. **BMC Res Notes**, London, n° 15, v. 18, 2022. <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05890-4>.
- BELLOMO, T. R. *et al.* The impact of the COVID-19 pandemic on children with autism spectrum disorders. **Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine**, California, v. 13, n. 3, p. 349-354, 2020.
- BOSA, C. A. Desenvolvimento e autismo: questões sobre a intersubjetividade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 317-325, 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 3 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário**

Oficial da União: Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, de 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: CNE, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 7 de abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC, SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Acesso em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Metodologia de Construção**. Brasília, DF, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp-2021-2030/metodologia-de-construcao>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.822, de 29 de setembro de 2021. Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 29 set. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/categorias-de-publicacoes/planos/plano_nac_de_seguranca_publica_e_def_soc_2021__2030.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

CEARÁ. Lei nº 18.642, de 22 de dezembro de 2023. Institui o Estatuto da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**: Fortaleza, CE, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/8668-lei-n-18-642-de-20-12-23-d-o-21-12-23>. Acesso em: 04 abr. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem: Diversidade e Inclusão Educacional**. Fortaleza, 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/servicos_programas_ed_especial-odt.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022**. Atlanta, GA: CDC, 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 05 abr. 2025.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Tradução de Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DONABEDIAN, A. Basic approaches to assessment: structure, process and outcome. *In*: DONABEDIAN, A. **Explorations in quality assesment and monitoring**. Ann Arbor, Michigan: Health Administration, 1980. v. 1, p.77-125.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). Dados sobre o autismo em Santa Catarina. **FCEE**, 2025. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/portal-do-autismo/8-categoria-institucional/9999-dados>. Acesso em: 02 abr. 2025.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Políticas Públicas. **Avaliação de Políticas Públicas: por onde começar? Um guia prático da metodologia do marco lógico**. Belo Horizonte: FJP, 2021. Disponível em: https://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/01.06_AvaliacaoDePoliticPublicas_GuiaMarcoLogico_FJP.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOODMAN, L. A. Snowball sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, n. 1, p. 148-170, 1961.

HINCAPIÉ, D.; DURYEY, S.; HINCAPIÉ, I. **Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean** Washington, DC, Inter-American Development Bank 2019,. (Policy Brief 299.)

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTIN, G. **L'évaluation des politiques publiques**. Paris: Economica, 1989

MARTINS, P. S. A Construção Do Sistema Nacional De Educação: a cooperação federativa e os desafios para o financiamento da educação. *In*: AMARAL, N. C; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Financiamento da Educação**. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

MAY, T. **Pesquisa social**: Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Auditoria de Políticas Públicas Descentralizadas no Brasil**: Abordagens Colaborativas e Baseadas em Evidências para Melhores Resultados. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/pt/publications/auditoria-de-politicas-publicas-descentralizadas-no-brasil_f02bdf5e-pt.html. Acesso em: 05 abr. 2025.

PINTO, J. C. *et al.* Adolescência e Autismo: considerações. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Muzambinho, 8, p. 149-159, 2024.

AQUIRAZ. Prefeitura Municipal. Lei nº 1.586, de 07 de junho de 2023. Instituiu calendário oficial do município de Aquiraz o dia de conscientização sobre o autismo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**: Aquiraz, CE, 07 jun. 2023. Disponível em: <https://cmaquiraz.ce.gov.br/sistemas.assesi.com/arquivos/1526/1586.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

AQUIRAZ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação realiza I Workshop sobre inclusão escolar. **Prefeitura Municipal de Aquiraz**, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa/1302/secretaria-de-educa-o-realiza-i-workshop-sobre-inc>. Acesso em: 6 abr. 2025.

AQUIRAZ. Prefeitura Municipal. Abril Azul: DIA/NAME realiza ações de conscientização do autismo. **Prefeitura Municipal de Aquiraz**, 31 mar. 2025. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa/1450/abril-azul-dia-name-realiza-a-es-de-conscientiza-o>. Acesso em: 6 jul. 2025

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, S. L. R.; PESSUTTI, S. Z. Desafios da inclusão na educação infantil: o transtorno do espectro autista (TEA) em foco. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, São José dos Pinhais, v. 22, n. 12, p. e8316-e8316, 2024.

SOUSA, M. F. **Modelo Lógico**. [S. I.]: CGIN/DECON/SENARC/SEDS/MC, nov. 2019.

EIRA-DA-SILVA, L. M. Avaliação da qualidade de programas e ações de vigilância sanitária. *In*: COSTA, E. A (org.). **Vigilância sanitária**: temas para debate. Salvador: EDUFBA, p. 219-237, 2009.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ/CE”. Você foi selecionado/a por fazer parte da gestão, corpo docente ou apoio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das turmas da Educação Infantil. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo deste estudo é captar as impressões, pontos positivos (benefícios) e negativos (problemas) na inclusão de crianças com TEA na Escola. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

E-mail: _____

Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome completo:

Gênero: _____ **Idade:** _____

Formação:

Cargo: () professor/a () gestor/a () professor/a AEE

Tempo de atuação no cargo: _____

Tempo de experiência com educação especial: _____

- 1) O que você entende e/ou conhece sobre Políticas Públicas existentes para a educação de alunos com autismo na educação infantil?
- 2) Quais programas ou cursos você já participou sobre o ensino e aprendizagem de alunos com TEA? Você acredita que há limitações/problemas nesse tipo de formação ofertados pela escola e Secretaria de Educação do Município. Justifique.
- 3) Você percebe que os professores, na escola em que você trabalha, têm formação suficiente para lidar com as necessidades educacionais de crianças com TEA? Quais os principais desafios quanto à formação discente na Escola? Justifique.
- 4) Quais são os materiais e equipamentos fornecidos pela Escola e Secretaria de Educação do Município para atender adequadamente às necessidades de alunos com autismo (ex.: materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas, espaços adequados)? Há limitações e problemas relacionados à oferta desses materiais e equipamentos? Justifique.
- 5) Quais problemas você observa no ambiente escolar (sala de aula, corredores, áreas externas) para a inclusão de crianças com autismo? E quais as dificuldades de adaptação dos espaços para atender às especificidades dessas crianças?

- 6) Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender alunos com TEA? Quais os principais desafios para a adaptação dos métodos de ensino na Escola?
- 7) Como você percebe a adaptação do ensino para os alunos com autismo na Escola? As abordagens pedagógicas são adequadas? Justifique.
- 8) Há uma boa comunicação e colaboração entre escola e família? Como a escola mantém os pais informados sobre o desenvolvimento de seu(s) filho(s)?
- 9) A Escola e a Secretaria de Educação Municipal oferecem suporte psicopedagógico, terapias ocupacionais ou outros tipos de acompanhamento especializado? Como isso tem sido feito na prática?
- 10) A escola tem um Plano Educacional Individualizado (PEI) de ensino para alunos com TEA? Como ele é estruturado e implementado na escola? O PEI é aplicado no planejamento pedagógico dos professores? Você considera que ele atende adequadamente às necessidades específicas de cada criança?
- 11) Quais são os principais desafios que você percebe na implementação das Políticas Públicas de educação para alunos com TEA? (Ex.: falta de recursos, falta de capacitação, resistência de outros membros da comunidade escolar, etc.)
- 12) Quais ações ou mudanças você sugeriria para melhorar a inclusão de alunos com autismo na educação infantil e fortalecer a implementação das Políticas Públicas relacionadas, na escola em questão?

APÊNDICE C - RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

I. Questionário sociodemográfico

Entrevistada/o 1 (E1)
<p>Gênero: feminino</p> <p>Idade: 43 anos</p> <p>Formação: Pedagogia</p> <p>Cargo: Professor(a) da Educação Infantil</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 13 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial: 4 anos</p>
Entrevistada/o 1 (E2)
<p>Gênero: masculino</p> <p>Idade: 30 anos</p> <p>Formação: Pedagogia</p> <p>Cargo: Professor(a) da Educação Infantil</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 10 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial: 2 anos</p>
Entrevistada/o 1 (E3)
<p>Gênero: feminino</p> <p>Idade: 56 anos</p> <p>Formação: Pós-graduação</p> <p>Cargo: Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE)</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 39 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial: 14 anos</p>

Entrevistada/o 1 (E4)
<p>Gênero: feminino</p> <p>Idade: 42 anos</p> <p>Formação: Pedagogia / Pós-Graduação em Educação Infantil</p> <p>Cargo: Professor(a) da Educação Infantil</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 7 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial:</p>
Entrevistada/o 1 (E5)
<p>Gênero: feminino</p> <p>Idade: 45 anos</p> <p>Formação: Pedagogia</p> <p>Cargo: Coordenador(a) Pedagógico(a)</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 4 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial: 7 anos</p>
Entrevistada/o 1 (E6)
<p>Gênero: feminino</p> <p>Idade: 49 anos</p> <p>Formação: Licenciatura em Pedagogia</p> <p>Cargo: Professor(a) da Educação Infantil</p> <p>Tempo de atuação no cargo: 29 anos</p> <p>Tempo de experiência com Educação Especial: 8 anos</p>

II. Questionário semiestruturado

1) O que você entende e/ou conhece sobre Políticas Públicas existentes para a educação de alunos com autismo na educação infantil?

E1: Entendo que as Políticas Públicas para a educação de alunos com autismo na Educação Infantil garantem o direito à inclusão e ao atendimento adequado. Leis como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) e a Política Nacional de Educação Especial asseguram acesso à escola regular com apoio especializado. A Lei no 12.764/2012 reconhece o autismo como deficiência, reforçando o direito à educação inclusiva. Na prática, é essencial a formação de professores, trabalho interdisciplinar e adaptação pedagógica para atender às necessidades de cada criança com respeito e empatia.

E2: As Políticas Públicas para a educação de alunos com autismo garantem o direito à educação inclusiva, à formação de profissionais especializados e ao apoio necessário para a inclusão escolar.

E3: A legislação garante que crianças com autismo têm direito à matrícula nas escolas regulares desde a educação infantil, com direito a adaptações necessárias, apoio pedagógico e, quando preciso, o Atendimento Educacional Especializado, porém, ainda enfrentamos desafios como ; falta de formação de professores, falta de estrutura adequada , a escassez e falta de recursos pedagógicos, mas os direitos são claros.

E4: Compreendo que as Políticas Públicas e à garantia de direitos dos beneficiários, sendo as crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) incluídas nesse grupo desde a Constituição de 1988, que assegura o direito à educação para todos, inclusive para crianças com deficiência. Bem como a Lei Berenice Piana, que garante as crianças com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado.

E5: As Políticas Públicas para a educação de alunos com autismo na educação infantil visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. *Lei Brasileira de Inclusão*: garante o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência, incluindo autismo do infantil ao ensino médio. O AEE é um serviço oferecido nas escolas públicas do município para apoiar alunos com necessidades especiais, incluindo autismo.

E6: Trata da garantia de direitos que visa um atendimento inclusivo para que estes alunos tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades.

2) Quais programas ou cursos você já participou sobre o ensino e aprendizagem de alunos com TEA? Você acredita que há limitações/problemas nesse tipo de formação ofertados pela escola e Secretaria de Educação do Município. Justifique.

E1: Participei de formações oferecidas pelo município voltadas aos pedagogos, incluindo temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de alunos com TEA. Não vejo necessariamente limitações nas formações em si, mas sim uma carência de recursos que dificulta a aplicação prática do que é aprendido. A inclusão, embora muito discutida, ainda apresenta desafios na realidade escolar, o que mostra que, na prática, ela ainda deixa a desejar.

E2: Apenas em uma formação foi mencionado sobre a o cuidado com os alunos com TEA e não foi mais mencionado sobre o assunto.

E3: Formação continuada na rede municipal de Aquiraz, com roda de conversa abordando o tema. Não vejo problemas na abordagem ao tema Autismo, temos oportunidades de esclarecer nossas dúvidas e ampliar conhecimentos relacionados ao assunto, buscando melhoria na prática educativa e inclusiva.

E4: Durante minha pós-graduação, cursei uma disciplina específica sobre o autismo. Além disso, participei de algumas palestras sobre o tema nas formações promovidas pela rede, e atualmente estou fazendo o curso "Transtorno do Espectro do Autismo na Escola Comum", oferecido pelo CREACE. No entanto, acredito que essas formações ainda são muito superficiais. Certa vez, compartilhei uma situação concreta com a responsável pelo AEE da Secretaria Municipal de Educação, que se comprometeu a visitar a escola — mas essa visita, prometida desde 2023, nunca aconteceu. Isso demonstra a fragilidade e a descontinuidade do acompanhamento e do suporte técnico.

E5: Educação inclusiva; Assistência X cuidado; Formação continuada sobre autismo - APAE Guaiuba.

Sim. Não existe formação para os professores relacionada e específica para o trabalho com alunos com autismo.

E6: Sim. Cursando Neuropsicopedagogia. No entanto apesar da oferta de vagas pela escola devido à um grande número de alunos nas turmas fica difícil favorecer um atendimento

mais eficiente a inclusão principalmente nas turmas de educação infantil, já que todos são crianças e necessitam de atenção e orientação nas experiências propostas para melhor desenvolvimento de todos.

3) Você percebe que os professores, na escola em que você trabalha, têm formação suficiente para lidar com as necessidades educacionais de crianças com TEA? Quais os principais desafios quanto à formação discente na Escola? Justifique.

E1: Percebo que ainda há uma carência significativa de formação, preparo e qualificação por parte dos professores para lidar com as necessidades educacionais de crianças com TEA. Os principais desafios estão relacionados à ausência de profissionais capacitados para compreender e intervir de forma adequada diante de situações atípicas que frequentemente ocorrem em sala de aula. Muitas vezes, nós, professores, não estamos preparados para enfrentar essas situações, o que evidencia a necessidade de mais formação continuada, apoio pedagógico e recursos adequados para garantir uma inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar.

E2: Infelizmente muitos professores não têm formação na área. Um grande desafio é a falta de de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação que não cria Políticas Públicas nessa área.

E3: Na escola em que trabalho, percebo que muitos professores ainda não possuem formação específica para lidar com as necessidades educacionais de crianças com autismo, apesar de demonstrarem empatia e boa vontade, alguns desconhecem estratégias práticas de ensino, recursos adaptados e não têm manejo com o comportamento mais agitado ou uma crise de alguns alunos. Os principais desafios que percebo são falta de capacitação que aborde profundamente TEA, ainda existe uma confusão sobre o papel do AEE e professor de sala regular, pouco acesso a materiais e metodologias adaptadas ou estratégias que facilitem a participação do aluno com TEA.

E4: Não. A gestão da escola não oferece formações específicas ou continuadas voltadas para a inclusão. As poucas ações relacionadas ao tema são promovidas exclusivamente pela professora do AEE, de forma independente tipo em datas comemorativas, como abril (Dia

Mundial de Conscientização sobre o Autismo), setembro (Campanha Setembro Verde — inclusão de pessoas com deficiência) e dezembro, durante a confraternização organizada por ela, na qual os docentes são convidados a "adotar" uma criança atendida, com base em cartinhas para o Papai Noel.

E5: Não. A falta de formação específica é o principal desafio, o que pode dificultar a compreensão das necessidades e características dessas crianças. Falta de recursos pode dificultar a implementação de práticas inclusivas e eficazes. Apoio com as crianças dentro de sala de forma eficaz. Dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores dos alunos com TEA.

E6: Acredito que ainda temos muito que aprender, pois por mais que haja conhecimento, a maioria das vezes há uma criança com autismo na mesma turma e apresenta necessidades de aprendizagem diferentes, além das outras crianças que também requerem atenção para melhor desenvolver-se.

4) Quais são os materiais e equipamentos fornecidos pela Escola e Secretaria de Educação do Município para atender adequadamente às necessidades de alunos com autismo (ex.: materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas, espaços adequados)? Há limitações e problemas relacionados à oferta desses materiais e equipamentos? Justifique.

E1: Atualmente, não recebemos materiais pedagógicos adaptados específicos para atender alunos com autismo. Há, sim, limitações significativas e uma carência evidente no que diz respeito à oferta de materiais e equipamentos apropriados para esse público. A falta de recursos como tecnologias assistivas, materiais visuais adaptados, jogos pedagógicos inclusivos e até mesmo espaços adequados dificulta a personalização do atendimento e o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças. Essa realidade impacta diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e evidencia a necessidade de investimentos mais específicos por parte da Secretaria de Educação.

E2: São mínimos os materiais. O professor é que precisa procurar e criar atividades para os alunos com TEA.

E3: Na Escola, tem sala de recursos multifuncionais (SRM), estão disponíveis alguns jogos

pedagógicos, livros com imagens, têm tablets, televisão, data show, pranchas de comunicação alternativa em material de baixo custo. Existe escassez de material adequado às necessidades dos alunos com TEA, que necessitam seguir uma rotina visual bem estruturada e fones de ouvidos devido à sensibilidade auditiva. Outra limitação é burocracia; aluno com TEA tem direito de acompanhamento de um profissional de apoio? A família e a escola têm que aguardar o processo seletivo e a avaliação dos técnicos da Secretaria de Educação que avaliam "tem ou não direito".

E4: Alguns materiais e equipamentos foram disponibilizados especificamente para a sala de AEE, como uma TV, caixa de som, impressora colorida e alguns jogos pedagógicos. No entanto, para uso em sala de aula regular, os materiais recebidos até o momento são bastante limitados — destacando-se um saco com peças de montar, tinta aquarela e coletes de anos anteriores. Quanto aos materiais pedagógicos adaptados, ainda estamos aguardando o envio pela Secretaria. A ausência de recursos adequados dificulta o trabalho pedagógico com os alunos com TEA.

E5: Sim, não tem materiais específicos para ser trabalhados em sala, todo material é de uso exclusivo nas salas de atendimento especializado (AEE).).

E6: Só há material nas salas de atendimento especializado. Não há matéria específica para atender às necessidades destes alunos dentro da sala comum.

5) Quais problemas você observa no ambiente escolar (sala de aula, corredores, áreas externas) para a inclusão de crianças com autismo? E quais as dificuldades de adaptação dos espaços para atender às especificidades dessas crianças?

E1: Observo que ainda existem alguns desafios no ambiente escolar que dificultam a inclusão de crianças com TEA. Um deles é a ventilação nas salas de aula, já que alguns ventiladores não funcionam bem, o que pode causar desconforto sensorial. Os corredores também poderiam ser mais amplos, facilitando a locomoção e evitando situações de agitação. Seria interessante incluir pinturas educativas nas paredes, que estimulem a atenção e a aprendizagem de forma lúdica. Nos espaços externos, há a necessidade de brinquedos mais adequados e seguros, além de áreas mais arejadas, com presença de natureza e limpeza

constante. Outro ponto importante é o refeitório, que poderia ser maior e mais aconchegante, criando um ambiente agradável para que essas crianças se sintam à vontade na hora do lanche. Essas melhorias podem contribuir significativamente para o bem-estar, o conforto e o desenvolvimento das crianças com TEA dentro da escola.

E2: Dificuldades na comunicação, interação social e adaptação a mudanças, que podem ser agravadas por ambientes barulhentos, lotados ou com estímulos visuais excessivos. A falta de formação dos profissionais e a ausência de adaptações.

E3: Observo que ruídos altos, iluminação intensa, movimentação em corredores ou próximo à sala da educação infantil com barulhos, jogo de bola ou outros sons causados por alunos de outros segmentos podem causar uma sobrecarga sensorial ao aluno com TEA. É preciso: construção de rotina ilustrada e bem orientada que facilite a compreensão e autonomia da criança com TEA. - Espaço tranquilo para regulação emocional. Recursos de apoio pedagógico e humano. Encontramos dificuldade em capacitação específica no TEA, variedade de materiais necessários ao atendimento individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno com TEA e apoio ao trabalho de inclusão realizado pelos professores, coordenação e alunos no contexto escolar.

E4: A sala é extremamente quente, algumas com apenas um ventilador funcionando, o que já causa incômodo pra mim enquanto professora, e alunos, ainda mais, nas atípicas. Já presenciei situações em que as próprias crianças pedem para tomar banho, e percebo que, quando estão desreguladas, esse momento de banho ajuda a acalmá-las. Temos um anfiteatro em obra há quatro anos, um parquinho necessitando de reparos e um banheiro com problemas. A escola precisa urgentemente de um refeitório e de um espaço dentro da Educação Infantil adequado para acolhidas, momentos cívicos (como o hino), apresentações e outras atividades.

E5: A escola possui uma boa estrutura física favorecendo o trabalho com as crianças com TEA. Apenas faltam recursos específicos como material adaptável.

E6: Acredito que as salas superlotadas, quentes, sem materiais específicos para atender às necessidades interferem no desenvolvimento das habilidades destes alunos que requerem atendimento individualizado e mais próximo para interagir com as outras crianças e participar de forma ativa com os demais.

6) Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender alunos com TEA? Quais os principais desafios para a adaptação dos métodos de ensino na Escola?

E1: Um dos principais desafios na adaptação dos métodos de ensino é a falta de apoio da escola com atividades específicas para alunos com TEA. Diante disso, nós, professores, precisamos buscar e adaptar atividades que atendam às necessidades dessas crianças. Também enfrentamos dificuldades como a resistência na realização das atividades, o que exige paciência, sensibilidade e muito apoio. Entre as estratégias que utilizo, estão atividades com tinta para estimular a participação, recursos visuais com imagens atrativas e o envolvimento dos cuidadores, pois muitas vezes o professor sozinho não consegue conduzir tudo, especialmente quando a criança apresenta resistência. O diálogo constante e o apoio próximo fazem toda a diferença no processo.

E2: Adaptação curricular, uso de suportes visuais, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), e o desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais. Desafios para a adaptação dos métodos de ensino na escola: Falta de formação especializada: Estratégias pedagógicas para alunos com TEA: Uso de suportes visuais: A utilização de imagens e recursos visuais ajuda na compreensão de conceitos.

E3: Desafios: Formações sobre TEA para professores; Currículos; Carência ou escassez de recursos pedagógicos; Dificuldades em socialização ou comunicação; Sensibilidade sensorial (barulhos, iluminação, texturas).

Estratégias pedagógicas: Rotina ilustrada bem estruturada; Ensino Individualizado ou em pequenos grupos; Reforço positivo como elogios e aplausos; Uso de atividades lúdicas, jogos pedagógicos, recursos manipulativos, histórias, dramatização, músicas

E4: O maior desafio é o conhecimento real sobre como lidar com a criança com TEA, principalmente as que são não verbais ou que apresentam comportamentos disruptivos. Procuo observar muito, perguntar e oferecer possibilidades: por exemplo, se percebo que o barulho incomoda, tento falar em um tom mais baixo e combinar com a turma sobre o respeito ao outro. Se uma criança se isola, tento incluí-la nas atividades da rodinha — se ela só fica em pé, adapto a brincadeira do “morto ou vivo” usando a cadeira, por exemplo. Tento encontrar meios de acolher e adaptar, mesmo com limitações. Às vezes, ao olhar ao

meu redor, sinto que carrego um papel messiânico, como se fosse a única a tentar fazer algo, e esse fardo é pesado.

E5: Planejar atividades individualizadas visando atender a necessidade do aluno. Adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno com TEA. Utilizar recursos visuais, como imagens e vídeos, para ajudar os alunos com TEA a entender melhor os conceitos. Estabelecer uma estrutura e rotina claras para ajudar os alunos com TEA a se sentir seguros e organizados. Utilizar uma comunicação clara para ajudar os alunos com TEA a entender melhor as instruções e expectativas. Fornecer apoio emocional e criar um ambiente acolhedor e seguro para os alunos com TEA. Utilizar tecnologia assistiva, como aplicativos e dispositivos, para ajudar os alunos. Utilizar os interesses dos alunos com TEA como base para o aprendizado e motivação. Trabalhar em colaboração com pais e profissionais para garantir que as necessidades dos alunos com TEA sejam atendidas de forma eficaz.

E6: A falta de material essencial para promoção de atividades lúdicas e interativas dificulta o planejamento de experiências, pois um livro didático que é ofertado não garante a aprendizagem, já que todos necessitam de estímulos motores diversos para um desenvolvimento integral do ser. No entanto, por vezes, elaboro jogos com sucata para estimular as vivências concretas visando aprendizagem significativa.

7) Como você percebe a adaptação do ensino para os alunos com autismo na Escola? As abordagens pedagógicas são adequadas? Justifique.

E1: Vejo que estamos em um processo de construção no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo. Nem todas as abordagens pedagógicas são plenamente eficazes, mas há uma busca constante por estratégias mais sensíveis e eficientes, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e respeitosa para essas crianças.

E2: A adaptação do ensino para alunos com autismo nas escolas varia significativamente, depende muito dos recursos disponíveis e também do apoio da família. As abordagens pedagógicas, idealmente, devem ser personalizadas, utilizando recursos visuais, comunicação clara e objetiva, e apoio especializado, mas infelizmente deixam muito a desejar.

E3: Ainda existem muitos desafios, já percebo avanços, mais esclarecimentos, empatia,

acolhimento, temos o AEE, a escola promove momentos de sensibilização sobre o autismo com a comunidade escolar envolvendo alunos, pais, funcionários, (auxiliares de serviços, merendeiras, porteiro), gestão e coordenação, profissionais de apoio, motorista e monitores de transporte escolar; continuamente os profissionais de apoio recebem orientações para melhoria da prática do trabalho com aluno com TEA. É desafiador para os professores trabalhar alunos com TEA, vivem na constante busca de parceria e de estratégias de ensino e adaptações para inclusão escolar. Algumas abordagens são eficazes pois alguns pais auxiliam os filhos nas atividades escolares, incentivam a autonomia, uns buscam terapias, mas outros não aceitam as orientações.

E4: Sinto que, infelizmente, os alunos com autismo acabam sendo vistos apenas como números para o censo. O apoio pedagógico efetivo não acontece como deveria. Este ano, por exemplo, fiquei sozinha até março, com 25 crianças no turno da manhã e 30 à tarde. Nessas condições, é impossível oferecer a atenção individualizada que uma criança com TEA necessita. Gostaria de ter tempo para observar mais de perto os alunos atípicos. Minha sala é a última do corredor, e preciso levar as crianças ao banheiro, ainda estamos em fase de adaptação. Já me vi, literalmente, pedindo para a turma "ficar como estátua" enquanto corro com uma criança que precisava fazer necessidade fisiológica. Aí faço duas perguntas: a criança fica estátua? O que acontece nesse tempo, de quem é a responsabilidade?

E5: As abordagens pedagógicas adequadas para alunos com autismo incluem individualização do ensino, uso de recursos visuais, estrutura e rotina, comunicação clara e apoio emocional. No entanto, existem desafios que precisam ser superados para garantir que essas abordagens sejam eficazes.

E6: Precisamos de mais estudos e um olhar mais atento por todos que fazem a escola, apoio às ações e necessidades do professor em sala de aula para que haja um planejamento adequado e um atendimento eficaz, requer parceria e auxílio de quem também faz a escola e não somente o professor.

8) Há uma boa comunicação e colaboração entre escola e família? Como a escola mantém os pais informados sobre o desenvolvimento de seu(s) filho(s)?

E1: A comunicação entre escola e família é positiva, especialmente com os responsáveis que já reconhecem e aceitam o diagnóstico de TEA em seus filhos, o que favorece uma parceria mais efetiva. No entanto, nas situações em que a criança ainda não possui um laudo ou a família está em processo de busca por esse diagnóstico, a comunicação pode apresentar algumas limitações. A escola busca manter os responsáveis informados por meio de conversas na entrada e saída dos alunos, reuniões escolares e registros na agenda escolar.

E2: A escola sempre mantém uma boa comunicação com as famílias, mas infelizmente muitas não colaboram.

E3: Temos reuniões periódicas gerais e diálogo individual com pais para alinhamento e troca de ideias para o desenvolvimento de habilidades necessárias a autonomia dos filhos

E4: A comunicação com as famílias acontece de forma eventual. Normalmente, há apenas uma reunião por ano, geralmente no início do período letivo. Eu, como professora, tento manter contato com alguns pais de forma mais informal e pontual, geralmente conversando no "cantinho da porta" em situações específicas. Falta uma estrutura mais sistematizada de acompanhamento e diálogo contínuo com as famílias.

E5: Sim. Os pais são presentes e sempre estão sendo informados das dificuldades e superação de cada criança.

E6: A comunicação acontece. Sempre que necessário, as famílias são convidadas a comparecer à escola para conversar sobre as necessidades e progressos dos alunos.

9) A Escola e a Secretaria de Educação Municipal oferecem suporte psicopedagógico, terapias ocupacionais ou outros tipos de acompanhamento especializado? Como isso tem sido feito na prática?

E1: Sim, o município oferece terapias uma vez por semana. Na escola, o aluno também tem atendimento na salinha do AEE, no turno oposto ao que estuda, também uma vez por semana. Apesar disso, em alguns casos, esse suporte pode não ser suficiente, o que acaba dificultando um pouco o trabalho da escola.

E2: O município oferta o suporte psicopedagógico mas nem todas as crianças têm o acesso. Infelizmente é um trabalho que também é limitado com poucos recursos.

E3: O município oferece em muitas escolas atendimento educacional especializado (AEE), e na saúde tem terapia ocupacional, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatra. A escola encaminha a criança pra o clínico geral da comunidade, que dar encaminhamento pra avaliação com neuropediatra, a família busca o setor de regulação, que acolhe a solicitação pedindo que aguarde marcação e disponibilidade de uma vaga, que pode levar meses ou ano para agendamento da consulta. Depois que consegue a avaliação, as enfrentam à espera do início das terapias solicitadas. Existe uma grande demanda de crianças com TEA necessitando de suporte de profissionais da área da saúde que atendam às necessidades dos alunos com TEA, isso dificulta o trabalho da escola.

E4: O município disponibiliza suporte especializado, mas a conexão com a área da saúde geralmente é feita pela própria família. Após consultas com o pediatra, muitas vezes é solicitado um relatório à escola. Nesse caso, o professor elabora um documento com suas observações e registros sobre o desenvolvimento pedagógico da criança. Também pode acontecer do próprio professor, ao identificar sinais de atraso ou comportamento atípico, chamar a família e sugerir a busca por atendimento especializado. Assim, a escola atua como apoio inicial, mas a continuidade dos encaminhamentos e terapias fica sob responsabilidade das famílias junto a área de saúde. Esse processo tem sido a prática adotada atualmente.

E5: Sim. A escola oferece atendimento especializado semanalmente e o município dispõe de atendimentos e terapias semanais no Nami.

E6: Sim o município oferece suporte com outros profissionais fora da escola, apesar de alguns aguardarem em uma fila de espera devido o crescente número de pessoas a serem atendidas.

10) A escola tem um Plano Educacional Individualizado (PEI) de ensino para alunos com TEA? Como ele é estruturado e implementado na escola? O PEI é aplicado no planejamento pedagógico dos professores? Você considera que ele atende adequadamente às necessidades específicas de cada criança?

E1: Estamos em processo de ajuste e implementação mais efetiva do PEI na nossa escola. Considero que, quando bem elaborado e aplicado, o PEI atende sim às necessidades específicas de crianças com TEA. No entanto, percebo que o acompanhamento contínuo por parte da gestão nem sempre acontece, devido à sobrecarga de demandas administrativas.

E2: O PEI é aplicado no planejamento mas infelizmente há falta de recursos para atender as especificidades das crianças. Sim, há um acompanhamento pela gestão da escola.

E3: Os professores desta escola já receberam orientações sobre o PEI, estão cientes da importância e necessidade da elaboração desse plano para os alunos com deficiência, mas ainda não está sendo aplicado no planejamento pedagógico dos professores da nossa escola. O PEI é uma ferramenta importante para reforçar a prática pedagógica e trabalho inclusivo de forma individualizada, dando oportunidade de nossas crianças com TEA serem incluídas, sendo respeitados o ritmo e o desenvolvimento de habilidades e aprendizado significativo

E4: Sim, busco adaptar as atividades conforme o planejamento, para torná-las acessíveis às crianças com TEA. No entanto, nem sempre é possível focar especificamente no conteúdo previsto, pois há crianças em fases diferentes de desenvolvimento, como aquelas que ainda estão no processo de adquirir o movimento de pinça e aprender a segurar o lápis. O acompanhamento da gestão nem sempre é contínuo.

E5: Sim. O PEI serve como suporte e base para o planejamento dos professores para um atendimento específico e eficaz para as crianças, mas ainda estamos implementando em nossos planejamentos.

E6: Ainda está sendo iniciado.

11) Quais são os principais desafios que você percebe na implementação das Políticas Públicas de educação para alunos com TEA? (Ex.: falta de recursos, falta de capacitação, resistência de outros membros da comunidade escolar, etc.)

E1: Os principais desafios na aplicação das Políticas Públicas para alunos com TEA são a falta de materiais e recursos, a pouca preparação dos professores para lidar com as necessidades desses alunos e a ausência de um apoio mais efetivo por parte da equipe escolar. Tudo isso dificulta a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com autismo na escola.

E2: A falta de apoio da família, a falta de recursos e falta de formação para os professores

E3: Para melhorar a inclusão dos alunos com TEA e de suma importância que ocorra formação continuada para professores e envolvidos na inclusão escolar; seja criada um cantinho do acolhimento; área da calma; criação de rotinas com figuras e comandos simples); elaboração do PEI; parceria do AEE, e equipe multiprofissional; fortalecimento da parceria família-escola; criação de rede de apoio para mães atípicas; fortalecimento dos professores regentes e do professor de AEE.

E4: Salas superlotadas, com grande diversidade de perfis, dificultam com que o professor consiga atender a todos de forma adequada, especialmente alunos com TEA. Além disso, há uma cobrança por resultados com base nas habilidades esperadas da série, sem considerar as especificidades de cada aluno. Falta material lúdico adaptado, capacitação contínua e adequada para os profissionais, além do apoio da gestão escolar.

E5: Falta de capacitação e formação continuada.

E6: Acredito que há algumas conquistas, muitas famílias tem se fortalecido e lutam.pela causa em busca de melhorias no atendimento.

12) Quais ações ou mudanças você sugeriria para melhorar a inclusão de alunos com autismo na educação infantil e fortalecer a implementação das Políticas Públicas relacionadas, na escola em questão?

E1: É importante olhar com atenção para as necessidades dos alunos com autismo e agir rápido para melhorar o ensino. Também precisamos manter a família informada e envolvida, pois juntos podemos ajudar no desenvolvimento das crianças e facilitar a inclusão delas na escola.

E2: Elaboração de cursos e formações preparando os professores.

E3: Criação de cantinho do acolhimento, rotinas visuais estruturadas, elaboração do PEI, mais oferta de recursos pedagógicos e lúdicos necessários ao desenvolvimento de aulas atrativas, mais participação nos atendimentos oferecidos pela escola, presença de todos os pais nos encontros promovidos pela escola, fortalecimento de parceria escola/família

E4: Sugiro a redução do número de crianças por sala, no máximo 15, especialmente em contextos sem auxiliar. A presença de um psicopedagogo disponível para auxiliar nos momentos de crise ou comportamentos disruptivos seria fundamental. Apesar de termos cuidadores, muitos não estão preparados . Seria importante ter materiais pedagógicos adaptados, salas climatizadas, promover passeios educativos (como para zoológicos, parques e áreas verdes) e encontros entre as famílias, promovidos pela gestão escolar. Também é necessário repensar a rigidez dos horários de atividades como o uso do parquinho, levando em conta que se trata de crianças. Outro ponto relevante seria a valorização de uma alimentação mais saudável, com incentivo à redução do consumo de produtos industrializados, como sucos de caixinha, biscoitos e batatas fritas, alimentos esses trazidos pelas crianças mas também ofertados pela escola suco industrializado e biscoito.

E5: Recursos específicos e formação continuada para todos os professores e funcionários da instituição.

E6: Como seria bom repensar a quantidade de alunos em sala de aula quando existisse alunos com alguma deficiência nas turmas. Precisamos pensar que todos na educação infantil são crianças e requerem atenção às aprendizagens.