



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

**AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
AUTISTAS NO CEM FERDINANDO TANSI NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CE**

**APARECIDA PEREIRA MACIEL**

**FORTALEZA**

**2025**

APARECIDA PEREIRA MACIEL

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
AUTISTAS NO CEM FERDINANDO TANSI NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CE

Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas  
da Universidade Federal do Ceará como pré-  
requisito para o título de Mestre em Avaliação  
de Políticas Públicas.

Área de concentração: Avaliação de Políticas  
Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Milena Marcintha  
Alves Braz.

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)

---

M138a Maciel, Aparecida Pereira.

Avaliação do atendimento educacional especializado na educação infantil : estudo de caso para inclusão de crianças autistas no CEM Ferdinando Tansi no município de Aquiraz – CE / Aparecida Pereira Maciel. – 2025. 83 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Educação Infantil. 2. Educação Especial. 3. Autismo. 4. Avaliação de Políticas Públicas. I. Título.  
CDD 320.6

---

APARECIDA PEREIRA MACIEL

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
AUTISTAS NO CEM FERDINANDO TANSI NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CE

Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas  
da Universidade Federal do Ceará como pré-  
requisito para o título de Mestre em Avaliação  
de Políticas Públicas.

Área de concentração: Avaliação de Políticas  
Públicas

Defesa em: 29/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes (Examinador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Adaiza Lima Gomes (Examinadora)  
Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza

A Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

Aos meus pais (*in memoriam*).

Aos meus filhos: Gilson Maciel Virínio Filho e Guilherme Pereira Maciel.

Ao meu amor: José Nicodemas Ferreira Faustino.

Aos membros do Núcleo Gestor: Antonia Euza da Costa.

À minha irmã e amiga: Léia Sampaio de Figueiredo.

À minha para sempre amiga: Erika Loyola.

Aos meus amigos (as) do curso de mestrado.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo avaliar a trajetória da política de educação inclusiva nacional para o contexto local de Aquiraz no Ceará com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi. A educação especial no âmbito da educação infantil, refere-se ao conjunto de políticas, práticas e recursos pedagógicos destinados a garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na primeira infância. No caso das crianças com TEA, a implementação da política de inclusão envolve a oferta de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ao ensino regular, o uso de estratégias pedagógicas adaptadas e a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades específicas desse público. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Educação Infantil, orientam essa inclusão, prevendo que a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento, estímulo ao desenvolvimento e construção da aprendizagem, assegurando que crianças com TEA tenham acesso a um ambiente educacional equitativo e acessível. No município de Aquiraz, a implementação do AEE na educação infantil teve início em 2017, mediante a Resolução CMEA nº 19/2017. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem avaliativa de políticas públicas, adotando o modelo de Avaliação experiencial de Raul Lejano (2012). Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza análise bibliográfica com ênfase nas literaturas de Corsaro (2002, 2009), Foucault (1979, 2010), Gallo (2004), Melli e Sudrack (2018), Tosi (2002) e Odarich, Sofronov e Shichiyakh (2021), bem como documental, e entrevistas com perguntas abertas como principais técnicas de coleta de dados. É um estudo de caso que busca compreender, criticamente, a política de AEE na inclusão de alunos com TEA, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Os principais achados revelam que, embora existam avanços normativos e um esforço local para implementação do AEE, ainda há desconexões entre o discurso institucional e as práticas cotidianas. A pesquisa identificou lacunas na formação continuada dos profissionais, falta de materiais pedagógicos adequados, infraestrutura limitada e uma excessiva dependência de laudos médicos para acesso aos serviços. A análise das entrevistas evidenciou que a corresponsabilidade entre gestão, professores e famílias é essencial para a inclusão efetiva, mas esbarra em desafios estruturais e organizacionais. Constatou-se também

que a inclusão das crianças autistas é atravessada por tensões entre modelos pedagógicos tradicionais e a necessidade de práticas mais flexíveis e acolhedoras. Conclui-se que a política de AEE na Educação Infantil de Aquiraz, embora formalmente instituída, carece de investimentos em formação docente, condições materiais e articulação intersetorial para que a inclusão deixe de ser um ideal e se concretize como uma realidade no cotidiano escolar. A pesquisa recomenda o fortalecimento do diálogo entre os atores educacionais, a ampliação de recursos e a consolidação de uma cultura pedagógica baseada na escuta, acolhimento e valorização da diferença.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação especial; autismo; avaliação de política pública.



## ABSTRACT

This study aims to evaluate the trajectory of the national inclusive education policy in its application to the local context of Aquiraz, in the state of Ceará, with a focus on the Specialized Educational Assistance (AEE) provided for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Ferdinando Tansi Municipal Educational Center. Special education within early childhood education refers to the set of policies, practices, and pedagogical resources designed to ensure access, retention, and development of children with disabilities, pervasive developmental disorders, and giftedness during early childhood. For children with ASD, the implementation of inclusion policies entails the provision of AEE as a complement to regular education, the adoption of adapted pedagogical strategies, and the training of professionals equipped to address the specific needs of this population. In Brazil, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), along with the National Policy on Early Childhood Education, guide this process, establishing that early childhood education should serve as a space for care, developmental stimulation, and learning construction, ensuring that children with ASD have access to an equitable and accessible educational environment. In the municipality of Aquiraz, the implementation of AEE in early childhood education began in 2017, through CMEA Resolution N°. 19/2017. Methodologically, this research is grounded in the evaluative approach to public policies, adopting Raul Lejano's experiential evaluation model (2012). This is a qualitative study that employs bibliographic analysis – drawing primarily on the works of Corsaro (2002, 2009), Foucault (1979, 2010), Gallo (2004), Melli and Sudrack (2018), Tosi (2002), and Odarich, Sofronov, and Shichiyakh (2021) – as well as document analysis and semi-structured interviews with open-ended questions as its main data collection techniques. It is a case study that critically examines the Specialized Educational Assistance (AEE) policy for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), aiming to contribute to the improvement of pedagogical practices and public policies related to inclusive education. The main findings indicate that, although there have been normative advances and a local effort to implement AEE, significant gaps persist between institutional discourse and everyday practices. The research identified shortcomings in the continuing education of professionals, a lack of appropriate pedagogical materials, limited infrastructure, and an excessive reliance on medical diagnoses to access services. Analysis of the interviews revealed that shared responsibility among school administration, teachers, and families is essential for effective inclusion; however, this is often

hindered by structural and organizational challenges. Furthermore, the inclusion of autistic children is marked by tensions between traditional pedagogical models and the need for more flexible and inclusive practices. The study concludes that although the AEE policy in early childhood education in Aquiraz is formally established, it still lacks sufficient investment in teacher training, material conditions, and intersectoral coordination to transform inclusion from an ideal into a lived reality within schools. The research recommends strengthening dialogue among educational stakeholders, expanding resources, and fostering a pedagogical culture grounded in listening, care, and the appreciation of diversity.

**Keywords:** early childhood education; special education; autism; public policy evaluation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                                                         |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                                                                   |
| AH      | Altas Habilidades                                                                                       |
| APA     | American Psychiatric Association                                                                        |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| BPC     | Benefício de Prestação Continuada                                                                       |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CEE     | Conselho Estadual de Educação                                                                           |
| CF      | Constituição Federal                                                                                    |
| CF/88   | Constituição Federal de 1988                                                                            |
| CEM     | Centro Educacional Municipal                                                                            |
| CMEA    | Conselho Municipal de Educação de Aquiraz                                                               |
| DCNEI   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil                                              |
| DSM – V | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais                                                 |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                                                                    |
| EF      | Ensino Fundamental                                                                                      |
| EMEF    | Escola Municipal de Ensino Fundamental                                                                  |
| FUNDEB  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                                   |
| MEC     | Ministério da Educação                                                                                  |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                                                                           |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                                              |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                             |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico                                                                             |
| SD      | Superdotação                                                                                            |
| SME     | Secretaria Municipal de Educação                                                                        |
| SUS     | Sistema Único de Saúde                                                                                  |
| SEM     | Sala de Recursos Multifuncionais                                                                        |
| TDG     | Transtorno Global do Desenvolvimento                                                                    |
| TEA     | Transtorno do Espectro Autista                                                                          |
| UBS     | Unidade Básica de Saúde                                                                                 |

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| UFC    | Universidade Federal do Ceará                                        |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |                                                                                                                          |    |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 -  | Principais autores e conceitos abordados na pesquisa .....                                                               | 29 |
| Quadro 2 -  | Principais documentos legais e normativos analisados na pesquisa .....                                                   | 30 |
| Quadro 3 -  | Participantes da pesquisa por área e categoria .....                                                                     | 34 |
| Gráfico 1 - | Relação de alunos com deficiência matriculados no Centro Educacional Fernando Tansi, 2023 – 2025, em Aquiraz/Ceará ..... | 51 |
| Figura 1 -  | Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará .....                                                             | 59 |
| Figura 2 -  | Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará .....                                                             | 60 |
| Figura 3 -  | Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará .....                                                             | 60 |
| Figura 4 -  | Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará .....                                                             | 61 |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                                     |           |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                             | <b>14</b> |
| <b>2</b>     | <b>CATEGORIAS ANALÍTICAS .....</b>                                                                                                                  | <b>18</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Políticas públicas educacionais e inclusão .....</b>                                                                                             | <b>18</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Inclusão e educação infantil .....</b>                                                                                                           | <b>19</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Autismo na educação infantil: entre deficiência e diferença .....</b>                                                                            | <b>21</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>Políticas públicas de inclusão: do modelo médico ao modelo social .....</b>                                                                      | <b>22</b> |
| <b>3</b>     | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM AVALIAÇÃO DE<br/>POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>                                                                     | <b>25</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Abordagem avaliativa: Avaliação Experiencial .....</b>                                                                                           | <b>25</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Aspectos metodológicos .....</b>                                                                                                                 | <b>27</b> |
| <b>4</b>     | <b>EDUCAÇÃO INFANTIL EM AQUIRAZ-CE: BALIZAS DA INCLUSÃO<br/>DE ALUNOS COM TEA NA REDE EDUCACIONAL .....</b>                                         | <b>37</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Política de educação infantil no Brasil .....</b>                                                                                                | <b>37</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>                                                                     | <b>42</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>Inclusão educacional de alunos com Transtornos do Espectro Autista no<br/>ensino infantil .....</b>                                              | <b>46</b> |
| <b>5</b>     | <b>A POLÍTICA INCLUSIVA EM ÂMBITO LOCAL: O CASO DE<br/>AQUIRAZ .....</b>                                                                            | <b>49</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>Conteúdo da política: recorte sobre o <i>locus</i> .....</b>                                                                                     | <b>49</b> |
| <b>5.1.1</b> | <b><i>Projeto Político Pedagógico da CEM Ferdinando Tansi</i> .....</b>                                                                             | <b>55</b> |
| <b>5.2</b>   | <b>Formulação e trajetória da política educacional em Aquiraz-CE: caminhos<br/>da inclusão de crianças com TEA .....</b>                            | <b>57</b> |
| <b>6</b>     | <b>A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:<br/>ANÁLISE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA UNIDADE<br/>ESCOLAR CEM FERDINANDO TANSI .....</b> | <b>59</b> |
| <b>6.1</b>   | <b>A percepção da equipe técnica-pedagógica: o discurso da<br/>corresponsabilidade .....</b>                                                        | <b>61</b> |
| <b>6.2</b>   | <b>A fala docente: entre práticas estruturadas e formação autônoma .....</b>                                                                        | <b>64</b> |
| <b>6.3</b>   | <b>As vozes das famílias: entre o acolhimento e as lacunas estruturais .....</b>                                                                    | <b>67</b> |
| <b>6.4</b>   | <b>Descompasso entre discurso e prática .....</b>                                                                                                   | <b>70</b> |
| <b>7</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                   | <b>73</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                            | <b>75</b> |

|                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para gestor educacional .....</b>                                                         | <b>80</b> |
| <b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para coordenadores pedagógicos .....</b>                                                  | <b>81</b> |
| <b>APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....</b>                   | <b>82</b> |
| <b>APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para as famílias (responsáveis) das crianças com autismo matriculadas na creche .....</b> | <b>83</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido um dos principais desafios das políticas públicas voltadas para a educação infantil. A legislação brasileira, especialmente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabelecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito do educando, assegurando um currículo acessível, métodos e recursos específicos para estudantes com deficiência (Brasil, 2008). No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos, particularmente, na educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento da criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou avanços imperativos, orientando que crianças com deficiência devem ser matriculadas em classes comuns do ensino regular, com acesso ao AEE como complemento. Apesar desse marco, a inclusão de crianças com TEA nas creches ainda se depara com limitações estruturais, pedagógicas e formativas.

No município de Aquiraz, no estado do Ceará, a política de AEE na Educação Infantil teve início em 2017, a partir da Resolução CMEA nº 19/2017. Nesse período, as salas de AEE foram implantadas nas escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de atender às demandas das comunidades locais. Apenas em 2025, sob a gestão do prefeito Bruno Gonçalves, houve uma ampliação significativa dessa política, com a implementação de 29 (vinte e nove) salas de AEE, possibilitando a oferta do atendimento nas creches e nas escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais.

Nesse cenário, destaca-se o Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, situado na comunidade de Piaú, em Aquiraz-CE. Em 2024, a unidade escolar atendia cerca de 160 famílias, contabilizando uma matrícula de 212 estudantes. Dentre estes, 14 são crianças da Educação Infantil, sendo que 4 (quatro) possuem diagnóstico formal (laudadas) e 10 (dez) ainda estão em processo de observação pela equipe pedagógica. A relação com as famílias tem caráter dialógico, sendo disponibilizados relatórios individuais semestrais que apresentam as observações e acompanhamentos realizados pelo coletivo escolar.

Conforme dispõe a Resolução CMEA nº 19/2017, apenas profissionais com formação em Psicopedagogia ou em áreas afins estão aptos a atuar diretamente com crianças com deficiência e/ou com TEA. Um dos critérios adotados para a seleção desses profissionais é a formação específica em Educação Especial.



Segundo Kassar (2011), a política de educação especial enfrenta entraves como a falta de formação adequada dos professores, a insuficiência de recursos e a permanência de concepções segregacionistas no contexto escolar. Nesse sentido, Rabelo (2016) argumenta que a efetivação da inclusão requer não, somente, a garantia do acesso, mas a implementação de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a materialização da política inclusiva no nível da educação infantil, exige uma abordagem que vá além da matrícula compulsória, considerando as condições reais de atendimento às crianças com TEA. Para Rabelo (2016), a inclusão efetiva passa pelo rompimento de práticas assistencialistas e pelo investimento em estratégias pedagógicas que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

A escolha do tema está ligada com a trajetória profissional da pesquisadora que é professora das redes municipal e estadual, atualmente ocupando a função de apoio ao Núcleo Gestor da escola CEM Ferdinando Tansi. Em 2013 se especializou na área de Educação Inclusiva, e buscou se aprofundar sobre a mesma. Dois anos após, se tornou especialista em Deficiência Intelectual, em 2016, se especializou em Linguagem de Sinais (Libras). No ano de 2018, se especializei em Psicologia Comunitária, essa especialização permitiu-lhe analisar sobre as interfaces do atendimento psicossocial tanto do público infantil quanto ao adolescente.

Dado os fatos, ao longo da sua jornada profissional buscou aprimorar seus conhecimentos nas áreas de educação inclusiva e atuou em projetos sobre a mesma modalidade na escola em que trabalha. Em 2022, ingressou no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, incluindo no projeto inicial a análise das Políticas Públicas Inclusivas do município de Aquiraz, posteriormente fazendo o recorte na educação infantil e nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O foco na política inclusiva se fundamenta na hipótese de que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tenha promovido avanços normativos e conceituais, sua implementação nas creches ainda ocorre de forma fragmentada. Infere-se que esse processo é marcado por desafios estruturais, pela insuficiência na capacitação dos profissionais da educação e pelas dificuldades na articulação entre as instituições educacionais e as políticas assistenciais (Mendes, 2007). Daí a intenção de avaliar a trajetória desta política da esfera federal para o contexto local de Aquiraz no Ceará, e ainda a partir do estudo de caso no Centro de Educação Municipal Ferdinando Tansi.

Diante da contextualização apresentada, busca-se como ponto de partida, responder a seguinte questão de pesquisa: *Em que direção a política nacional de educação inclusiva tem sido implementada no contexto local de Aquiraz-CE, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi?*

Diante do exposto, o objetivo geral desta dissertação é avaliar a trajetória da política de educação inclusiva nacional para o contexto local de Aquiraz no Ceará com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi. Para alcançar o objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos: a) Traçar o percurso de desenvolvimento da legislação nacional para a educação inclusiva; b) Caracterizar o cenário da educação inclusiva de Aquiraz como foco na educação infantil; c) Explicar o contexto de inclusão de crianças autistas a partir da percepção de profissionais da educação e responsáveis pelas crianças na creche.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa fundamentada na Avaliação Experiencial de Lejano (2012), priorizando as vivências dos sujeitos envolvidos na implementação da política de AEE na educação infantil. O estudo de caso foi realizado no CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz-CE, com coleta de dados por meio de análise documental, entrevistas abertas e levantamento bibliográfico. A análise dos dados foi feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), buscando compreender os sentidos atribuídos à política de inclusão e seus impactos no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo se justifica em três dimensões fundamentais: social, acadêmica e política. No aspecto social, busca-se contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados por famílias e educadores na inclusão de crianças com TEA na educação infantil, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica mais equitativa. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa pretende aprofundar a discussão teórica sobre educação inclusiva na educação infantil, dialogando com autores como Corsaro (2002, 2009), Foucault (1979, 2010), Gallo (2004), Melli e Sudrack (2018), Tosi (2002) e Odarich, Sofronov e Shichiyakh (2021). No âmbito político, busca-se avaliar, criticamente, da política pública, identificando lacunas e potencialidades que possam subsidiar melhorias na gestão educacional.

Diante do exposto, esta dissertação está estruturada em seis seções: a primeira, da Introdução, aborda a contextualização e delimitação do tema, a questão de pesquisa, os objetivos e justificativa do estudo, bem como uma breve descrição de seus aspectos

metodológicos e de sua estrutura geral. A segunda seção apresenta as categorias analíticas do estudo. A terceira seção dispõe sobre os procedimentos metodológicos empregados.

A quarta seção aborda a educação infantil em Aquiraz/Ce, destacando as principais balizas que orientam a inclusão de alunos com TEA na rede educacional. Na quinta seção, é apresentada uma caracterização da política inclusiva em âmbito local, com ênfase no caso específico de Aquiraz. A sexta seção destaca a construção do discurso na educação especial, focalizando em uma análise da inclusão de crianças com TEA na unidade escolar CEM Ferdinando Tansi. Por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais da pesquisa.

## **2 CATEGORIAS ANALÍTICAS: INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção apresenta as categorias analíticas que fundamentam a compreensão da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, articulando aspectos legais, pedagógicos e conceituais. Inicia-se com uma análise das políticas públicas educacionais, ressaltando o avanço normativo a partir da Constituição de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao mesmo tempo em que problematiza os limites da efetivação dessas diretrizes diante de práticas escolares ainda marcadas por lógicas medicalizantes e excludentes.

Em seguida, discute-se a Educação Infantil como espaço de direito, aprendizado e desenvolvimento, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo e culturalmente situado. A discussão sobre o autismo avança para além da perspectiva clínica, defendendo uma abordagem que valorize a diferença e as singularidades infantis. Por fim, a seção apresenta a tensão entre os modelos médico e social da deficiência, destacando a necessidade de ruptura com práticas normativas e de acolhimento das múltiplas formas de ser, aprender e se expressar das crianças com TEA, especialmente na etapa da Educação Infantil.

### **2.1 Políticas públicas educacionais e inclusão**

A formulação de políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil é marcada por avanços normativos e tensões práticas. A partir da Constituição Federal de 1988, consolidou-se o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com prioridade absoluta à criança. Com a promulgação da LDB/96 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ampliou-se a noção de inclusão, superando a lógica integradora e centrada na deficiência. Essas políticas passaram a afirmar a presença dos estudantes com deficiência em salas comuns do ensino regular, garantindo-lhes AEE, recursos e apoios necessários para o seu desenvolvimento.

No entanto, a mera existência de diretrizes não assegura sua efetivação. Como propõe Foucault (1979), as políticas públicas operam como dispositivos de poder, constituindo saberes e práticas que normalizam condutas. A escolarização de sujeitos com deficiência, e particularmente com autismo, tem sido atravessada por discursos médicos, classificatórios e

segregacionistas. A exigência de laudos para acesso a direitos, por exemplo, configura-se como uma prática de controle, em que o saber médico legitima o acesso à educação, reforçando a lógica do desvio a ser corrigido (Foucault, 1979).

Gallo (2004) amplia essa crítica ao apontar a escola como um espaço de constituição de subjetividades e como locus político de afirmação de direitos. Segundo o autor, a pedagogia da inclusão não pode estar submetida à tutela de discursos normativos ou homogeneizantes. Pelo contrário, ela deve reconhecer a diferença como constitutiva do humano e se organizar de modo a acolher os sujeitos em sua singularidade, propondo rupturas com a cultura escolar meritocrática e excludente.

A escola não pode ser pensada como um espaço neutro ou meramente técnico, mas como um território político no qual se disputam sentidos, identidades e projetos de vida. A inclusão, nessa perspectiva, não se limita à inserção física do aluno em sala de aula, mas envolve a produção de vínculos, o reconhecimento da legitimidade de saberes não hegemônicos e a construção coletiva de um projeto pedagógico que acolha a diversidade (Gallo, 2004).

Portanto, pensar as políticas públicas de inclusão exige compreender os conflitos, disputas e resistências que atravessam a sua implementação (Kraemer, 2020). É necessário ir além da análise dos textos legais e considerar os modos como essas políticas são apropriadas, reinterpretadas e, muitas vezes, desviadas no cotidiano escolar. Nota-se que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de reconhecimento e pertencimento. Como tal, demanda não apenas vontade política, mas também compromisso ético com a transformação das estruturas escolares e sociais que historicamente produziram a exclusão.

## **2.2 Inclusão e educação infantil**

A Educação Infantil, conforme estabelece a LDB/96 em seu artigo 29, é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Nos últimos anos, essa etapa educacional passou a ocupar lugar de destaque nas políticas públicas, especialmente a partir de marcos como a Emenda Constitucional n.º 59/2009, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil em 2017.

No que tange à inclusão, o desafio se torna ainda maior, uma vez que historicamente a Educação Infantil foi tratada como um espaço de cuidados e não como um espaço de

aprendizagem e de direitos. A inclusão de crianças com deficiência, e em especial com TEA, tensiona as práticas escolares ao exigir o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo e competente, conforme apontado pela BNCC (2017). O documento reconhece que as crianças aprendem em contextos interativos e culturais diversos, o que demanda práticas pedagógicas que respeitem as múltiplas formas de expressão e comunicação.

É nesse ponto que a inclusão na Educação Infantil ultrapassa o aspecto físico da presença em sala de aula e se configura como uma reconstrução dos modos de pensar e organizar o cotidiano educativo. A escuta atenta às crianças, suas linguagens e seus modos de ser e estar no mundo, torna-se condição para que a inclusão seja efetiva (Gomes; Monteiro, 2022). Isso significa promover uma pedagogia da presença, que reconheça e valorize as interações, os gestos, os silêncios e as narrativas das crianças, inclusive daquelas que não se comunicam pelas vias mais tradicionais da oralidade ou da escrita.

Segundo Corsaro (2002), as crianças são produtoras e participantes de culturas infantis, desenvolvendo suas compreensões de mundo nas relações com seus pares e com os adultos. Essa perspectiva sociológica da infância rompe com a visão de criança como "futuro adulto" e afirma seu lugar de sujeito no presente. Essa abordagem é essencial para a Educação Infantil inclusiva, pois desloca o olhar da deficiência como ausência para a potência da criança como ser de direitos, desejos e saberes.

Mantoan (2003) reforça que incluir não é adaptar o sujeito às práticas já existentes, mas transformar essas práticas para que todos possam aprender. No caso da Educação Infantil, isso implica revisar concepções sobre desenvolvimento, aprendizagem, avaliação e currículo, deixando de lado expectativas homogêneas e apostando na diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A proposta de inclusão também coloca em evidência o papel das(os) professoras(es) da Educação Infantil. Esses profissionais devem ser formados para compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e as especificidades das crianças com deficiência, inclusive as com autismo. A formação continuada deve contemplar, além dos aspectos legais e teóricos, a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas pedagógicas em contextos coletivos (Santos; Almeida, 2017).

A inclusão na Educação Infantil, portanto, exige mais do que boa vontade ou cumprimento de normas. Exige uma postura ética e política comprometida com a construção de um mundo em que todas as infâncias sejam reconhecidas como legítimas (Santos; Almeida, 2017).

### 2.3 Autismo na educação infantil: entre deficiência e diferença

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil traz à tona discussões fundamentais sobre a compreensão da deficiência e a necessidade de uma abordagem que vá além da lógica médica e patologizante. O TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014) como uma condição do neurodesenvolvimento que compromete a comunicação e a interação social, além de manifestar comportamentos restritos e repetitivos. No entanto, a redução do autismo a um conjunto de déficits clínicos desconsidera a complexidade da experiência subjetiva dessas crianças e tende a obscurecer suas potencialidades.

É preciso romper com uma concepção meramente médica da deficiência e assumir uma abordagem que reconheça o autismo como uma forma singular de ser e estar no mundo. A perspectiva social da deficiência, reforçada pelo Decreto nº 6.949/2009, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, desloca o foco do diagnóstico clínico para as barreiras sociais e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Nessa perspectiva, a escola não deve atuar como um espaço de correção, mas como um ambiente de acolhimento e valorização da diferença.

Michel Foucault (1979) nos oferece ferramentas teóricas importantes para compreender os modos como o saber médico e os dispositivos escolares se articulam na produção de sujeitos e na normatização dos corpos. O diagnóstico, nesse sentido, não é neutro: ele carrega consigo uma rede de práticas, discursos e expectativas que classificam, hierarquizam e muitas vezes limitam os modos de vida possíveis. Quando uma criança é rotulada como "autista", há um risco de que essa identidade diagnóstica passe a operar como uma forma de sujeição, reduzindo o sujeito à sua condição clínica.

A escola, ao tomar o laudo como ponto de partida exclusivo para suas práticas pedagógicas, corre o risco de ignorar as múltiplas formas de linguagem, aprendizagem e relacionamento que crianças com TEA podem apresentar. Em vez de ver o diagnóstico como uma sentença, é necessário transformá-lo em um ponto de escuta e abertura para a construção de estratégias pedagógicas que dialoguem com a singularidade da criança (Lemos; Salomão; Ramos, 2014).

Gallo (2004) propõem pensar uma pedagogia da diferença, que se afasta das práticas homogeneizadoras e busca acolher os sujeitos em sua radical singularidade. Essa pedagogia não

parte do que falta à criança, mas do que ela é e pode vir a ser. Para os autores, a escola deve ser um espaço em que o outro possa existir como outro, e não como alguém a ser assimilado à norma. Isso implica abandonar a lógica da adaptação unilateral e investir na transformação das práticas escolares, criando ambientes que favoreçam o encontro, a escuta e o reconhecimento da diferença.

Na Educação Infantil, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, pois se trata de um período marcado por intensas descobertas, experimentações e construções simbólicas. Crianças com TEA devem ter garantido o direito de brincar, de interagir, de expressar suas emoções e desejos de maneiras plurais. Isso envolve desde a organização física do espaço até as estratégias de mediação pedagógica, passando pela formação continuada dos profissionais e pelo envolvimento das famílias (Lemos; Salomão; Ramos, 2014).

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não se resume à presença física ou à matrícula garantida por lei. Trata-se de um compromisso ético com a desconstrução das barreiras simbólicas, atitudinais e pedagógicas que historicamente impediram essas crianças de serem reconhecidas em sua plenitude (Mattos; Nuernberg, 2011; Sabini; Rosa, 2015).

Nesse contexto, a presença da criança com TEA demanda da escola uma escuta diferenciada e a criação de contextos pedagógicos que favoreçam a comunicação e a interação social. Essa criação exige intencionalidade, flexibilidade e planejamento, com ambientes organizados de forma a proporcionar segurança emocional, previsibilidade e oportunidades para o brincar compartilhado, o que é central no processo de socialização e aprendizagem nessa etapa da vida (Mattos, Nuernberg, 2011).

Outro ponto relevante é a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. O tempo da infância não é o tempo da produtividade, mas o tempo da experimentação, da descoberta e da construção de vínculos. A organização flexível do cotidiano é uma condição para que crianças com TEA possam participar das atividades de forma significativa, com apoio quando necessário, mas sem perder de vista a autonomia e a autoria das suas ações (Mattos, Nuernberg, 2011).

## **2.4 Políticas públicas de inclusão: do modelo médico ao modelo social**

A trajetória das políticas públicas de inclusão no Brasil reflete uma tensão constante entre o modelo médico e o modelo social da deficiência. O modelo médico, predominante durante boa parte do século XX, enxerga a deficiência como um problema individual,



patológico, que precisa ser diagnosticado, tratado e, se possível, corrigido. Nesse paradigma, a escola assume uma postura remediadora, voltada à normalização do sujeito por meio de intervenções especializadas, frequentemente conduzidas à margem do cotidiano escolar comum (Fohrmann, 2016).

A partir dos anos 1990, e com mais ênfase após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), passou-se a reconhecer o modelo social da deficiência como base para a reestruturação do sistema educacional. Tal modelo parte da premissa de que a deficiência não reside na pessoa, mas na interação entre suas características e as barreiras impostas pelo ambiente físico, pedagógico e atitudinal (Foresti; Bousfield, 2022). Nesse sentido, a exclusão não é resultado da deficiência, mas das formas como a sociedade e, particularmente, a escola, estão organizadas (Foucault, 2010).

No entanto, como adverte Foucault (2010), os discursos não desaparecem simplesmente, se reconfiguram, operando em novas estratégias de controle. Assim, mesmo sob o discurso da inclusão, muitas práticas escolares ainda reproduzem lógicas excludentes e medicalizantes. A exigência de laudos diagnósticos como condição de acesso a direitos educacionais, a manutenção de espaços segregados dentro das instituições e a delegação exclusiva da responsabilidade de atendimento a profissionais do AEE revelam a permanência do modelo médico sob novas roupagens.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), embora represente um avanço significativo, ainda encontra limitações em sua implementação efetiva. Em muitos contextos, a inclusão escolar restringe-se à matrícula formal, sem que haja uma transformação real nas práticas pedagógicas, no currículo e na cultura escolar. É nesse ponto que se revela a necessidade de uma abordagem crítica e comprometida com o rompimento das estruturas que sustentam a exclusão.

A proposta de uma inclusão efetiva na Educação Infantil demanda uma reconfiguração profunda da lógica escolar, que reconheça a pluralidade das infâncias e promova uma escuta sensível às formas diversas de estar, aprender e conviver das crianças com deficiência, inclusive aquelas com TEA (Lemos; Salomão; Ramos, 2014). Nesse debate, o modelo social da deficiência, portanto, não é apenas uma concepção teórica, mas uma diretriz ética e política que orienta práticas mais justas, inclusivas e democráticas (Foresti; Bousfield, 2022).

A superação do modelo médico para o modelo social não é apenas uma mudança de terminologia. Trata-se de uma ruptura epistemológica e prática, que redefine o lugar da escola, da criança e do processo educativo. Essa transição implica o enfrentamento das contradições

do cotidiano escolar e a criação coletiva de novas formas de ensinar, aprender e conviver, orientadas por valores de equidade, justiça social e respeito à diferença (Foresti; Bousfield, 2022).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A metodologia deste estudo fundamenta-se na avaliação de políticas públicas, tomando como referência a Avaliação experiencial de Lejano (2012), que se inscreve no campo das abordagens críticas ao propor um deslocamento dos modelos tradicionais, ancorados em paradigmas positivistas, para uma perspectiva centrada nas experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos socioculturais, políticos e econômicos.

A pesquisa buscou compreender como a política de educação infantil voltada para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é aplicada no CEM Ferdinando Tansi em Aquiraz – CE. Para isso, foram delineadas etapas metodológicas que possibilitam uma avaliação crítica e contextualizada, investigando de que forma os princípios da inclusão são concretizados no território e quais desafios surgem no processo de implementação.

A abordagem escolhida permitiu uma compreensão mais ampla da política de educação especial no contexto da educação infantil, sob o paradigma inclusivo. Essa análise, caracterizada por sua complexidade e profundidade, procura capturar a realidade da experiência educacional, com observação direta do ambiente escolar, análise documental e na interpretação das dinâmicas de poder, com o intuito de identificar como as diretrizes políticas são descentralizadas e adaptadas ao contexto local.

#### **3.1 Abordagem avaliativa: Avaliação Experiencial**

A avaliação de políticas públicas é um campo de estudo dinâmico e permeado por disputas teóricas e metodológicas, refletindo diferentes concepções sobre o papel do Estado, da participação social e dos critérios de análise da efetividade das intervenções governamentais. Observa-se, ao longo do tempo, uma transição da abordagem clássica para perspectivas mais críticas e contra-hegemônicas, evidenciando as tensões e desafios que perpassam o campo avaliativo.

A princípio, a avaliação de políticas públicas esteve fortemente vinculada a modelos positivistas e gerencialistas, os quais enfatizavam a quantificação dos resultados e a eficiência na alocação de recursos. Considera-se uma abordagem influenciada por pressupostos tecnocráticos, onde a prioridade é oferecer respostas objetivas sobre o desempenho das políticas, orientando a tomada de decisão estatal com base em indicadores mensuráveis (Faria,

2005). Todavia, essa perspectiva tradicional foi amplamente criticada por sua tendência à desconsideração dos aspectos sociais, políticos e subjetivos inerentes às políticas públicas.

A partir das décadas de 1980 e 1990, emergiram abordagens mais críticas, alinhadas ao paradigma interpretativista e às epistemologias contra-hegemônicas. Considera-se que essas novas perspectivas questionam a neutralidade da avaliação, bem como enfatizam a necessidade de considerar os contextos sociopolíticos e os interesses envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas (Guba; Lincoln, 1989). Destarte, a avaliação passa a ser vista para além de um instrumento técnico, mas também como um espaço de disputa e construção de sentidos que ampliam o olhar sobre as políticas públicas a partir dos aspectos multidimensionais, envolvendo diversos atores nesse processo.

Dentro desse movimento, destacam-se as abordagens participativas e emancipatórias, que buscam incluir os sujeitos impactados pelas políticas no processo avaliativo. Valoriza-se, aqui, os saberes locais e busca-se um deslocamento do monopólio da avaliação das mãos de especialistas para uma construção mais dialógica e democrática (Guba; Lincoln, 1989). Portanto, o modelo de avaliação crítica tem sido fundamental para fortalecer e ampliar a transparência das ações governamentais.

Outrossim, as abordagens contra-hegemônicas na avaliação de políticas públicas colocam em discussão as desigualdades estruturais e os efeitos colaterais das políticas, enfatizando a necessidade de critérios que transcendam a lógica da eficiência e incorporem dimensões éticas, de justiça social e de equidade (Souza, 2006). Deste modo, ao dialogar com as perspectivas teóricas pós-coloniais, denuncia-se à reprodução de assimetrias de poder e propõem metodologias mais sensíveis às particularidades dos grupos historicamente marginalizados (Spink, 2010).

Conforme Spink (2010), a avaliação não pode ser entendida apenas como um procedimento técnico e neutro, mas sim como uma prática social e política, na qual diferentes atores disputam sentidos e significados. Ao problematizar a centralidade dos especialistas na avaliação, o autor ainda argumenta que o modelo tradicional tende a excluir as experiências e percepções dos sujeitos, diretamente afetados pelas políticas públicas. Portanto, propõe-se uma abordagem que reconheça a pluralidade de vozes e a importância da participação ativa dos grupos impactados pelas ações governamentais, o que dialoga com as perspectivas emancipatórias e contra-hegemônicas da avaliação.

Nessa direção, emerge a proposta da avaliação experiencial, de Lejano (2012), a qual fundamente a perspectiva avaliativa adotada neste estudo. O autor critica os paradigmas

positivistas e propõe uma nova forma de avaliar políticas públicas com base na vivência prática dos indivíduos em seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Essa abordagem busca substituir análises rígidas e lineares por processos de reflexão contínua e compreensão profunda das realidades manifestadas nas experiências cotidianas.

No modelo experiencial proposto por Lejano (2012), o contexto torna-se elemento central da análise, deslocando o foco do que está formalizado no papel para como a política se concretiza na prática. Esse modelo considera as contradições, tensões e desafios que emergem durante a implementação das políticas públicas, destacando a importância da escuta ativa das experiências dos sujeitos.

Assim, o campo da avaliação de políticas públicas se configura como um espaço de disputas entre diferentes paradigmas, não havendo uma hierarquia, mas oscilando entre modelos tradicionais, que priorizam a eficiência e o controle estatal, e abordagens críticas, que reivindicam maior participação e justiça social. Dessa maneira, a tensão reflete os desafios da democratização da avaliação e a necessidade de avançar na construção de metodologias que contemplem a complexidade das políticas públicas e suas múltiplas dimensões.

A partir da literatura de Lejano (2012), onde há críticas sobre os paradigmas positivistas, abre-se um novo caminho contendo uma proposta de uma avaliação experiencial, a qual se baseia na vivência prática dos indivíduos em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Há uma substituição às práticas de avaliação que contemplam uma análise rígida e linear; a abordagem experiencial convida à reflexão contínua e à compreensão profunda das realidades que se manifestam nas experiências cotidianas, nas relações interpessoais e nas interações sociais (Lejano, 2012).

Considerando que o presente estudo se dispõe a adentrar nos aspectos multidimensionais que envolvem uma política, é imperativo mencionar que a metodologia da pesquisa é com foco na avaliação de políticas públicas. Desse modo, o tópico a seguir busca detalhar o percurso investigativo com foco em Minayo (2014; 2016; 2021), Silva *et al.*, (2019), Rodrigues (2016), Marconi; Lakatos (2017) e outros.

### **3.2 Aspectos metodológicos**

A presente seção dedica-se à construção metodológica do estudo, alinhando-se à abordagem avaliativa em profundidade. A escolha metodológica é essencial para garantir que a investigação não se limite a uma análise superficial dos resultados de uma política pública,

mas compreenda sua estrutura, trajetória e impactos reais na vida dos indivíduos envolvidos. Considerando a complexidade dos processos sociais e a necessidade de captar as múltiplas dimensões que influenciam a implementação e a efetividade das políticas, optou-se por uma metodologia que não somente utilize técnicas de pesquisa robustas, mas que também esteja fundamentada em um referencial teórico consistente e adaptável ao contexto estudado (Botelho, 2017).

Em verdade, a avaliação de políticas públicas demanda do pesquisador mais do que o conhecimento de técnicas metodológicas; exige uma compreensão ampla do tempo necessário para que processos sociais se consolidem e de como diferentes atores influenciam esses processos ao longo do tempo (Henriques, 2016). Dessa forma, a avaliação transcende a mera coleta de dados e se insere em um campo mais amplo, que engloba aspectos políticos e epistemológicos, tornando-se uma ferramenta não somente analítica, mas crítica e reflexiva sobre a política avaliada (Silva *et al.*, 2019).

A metodologia adotada neste estudo, parte da concepção de que o conhecimento científico deve ser construído de forma sistemática, verificável e embasada em evidências, sem perder de vista sua natureza contingente e histórica. Conforme Marconi e Lakatos (2017), o conhecimento científico não é absoluto, mas sim um processo contínuo de revisão e aprimoramento, que se estrutura por meio da articulação entre teoria, método e aplicação de técnicas específicas. Para Minayo (2021), a metodologia não pode ser reduzida à mera descrição de instrumentos aplicados, mas deve incluir uma abordagem teórica que ofereça suporte para a interpretação dos fenômenos analisados, garantindo que os desafios práticos sejam enfrentados com coerência e rigor analítico.

O estudo se posiciona contra uma visão positivista da ciência, que busca dissociar o conhecimento das influências históricas, culturais e políticas. Como argumenta Minayo (2014), o processo de construção do conhecimento está sempre permeado por valores e interesses que refletem o contexto social em que é produzido. Dessa forma, ao analisar políticas públicas, é fundamental considerar o ambiente político, econômico e sociocultural no qual elas foram formuladas e implementadas, bem como os desafios e contradições que emergem ao longo desse percurso.

Para atingir esse objetivo, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador deve estar aberto ao que observa, ouve e vivência no campo, permitindo que a realidade investigada guie a construção analítica (Rodrigues, 2016). Desta forma, vale destacar que a avaliação não parte de hipóteses pré-definidas a serem testadas, mas

sim de pressupostos emergentes da experiência em campo e do diálogo com os sujeitos envolvidos na política (Silva *et al.*, 2019).

Conforme Minayo *et al.* (2016, p. 82), “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inelegibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”. A pesquisa objetiva transcender número, entretanto, utiliza-se dados quantitativos e secundários para maior aproximação com o objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa combina diferentes instrumentos metodológicos para garantir uma análise aprofundada, incluindo levantamento bibliográfico, entrevistas em profundidade com os sujeitos da pesquisa e análise documental. As entrevistas permitem captar as percepções e experiências dos indivíduos envolvidos na política, revelando como eles interpretam e ressignificam suas ações no cotidiano. A análise documental, por sua vez, possibilita a reconstrução histórica da política, identificando as mudanças ocorridas ao longo do tempo e suas relações com o contexto social e político.

Ao adotar essa abordagem, o estudo busca evitar análises reducionistas e descontextualizadas, enfatizando a importância de compreender a política para além de seus objetivos formais, mas também de sua trajetória, impactos reais e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Como ressalta Hooks (2013), a teoria só se torna uma ferramenta de transformação social quando é direcionada para esse propósito e aplicada com sensibilidade às realidades concretas que busca compreender.

Portanto, destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, permitindo um aprofundamento teórico sobre o tema e um maior conhecimento sobre o *locus* da pesquisa. Esse processo possibilitou a construção de uma base conceitual e a compreensão do contexto estudado, que será revisitado na segunda etapa, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Principais autores e conceitos abordados na pesquisa

| <b>Autores (es) e ano</b> | <b>Conceito-chave</b>                                   | <b>Contribuição para o estudo</b>                                                                      |
|---------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Foucault (1979; 2010)     | Dispositivo de poder; medicalização; exclusão escolar.  | Fundamenta a crítica ao modelo médico da deficiência e analisa os mecanismos de normalização na escola |
| Guba e Lincoln (1989)     | Avaliação emancipatória; paradigmas interpretativistas. | Introduzem a crítica ao modelo positivista e defendem a valorização dos saberes locais                 |
| Tosi (2002)               | Direitos humanos e educação.                            | Contribui para o entendimento histórico das políticas educacionais e dos direitos da infância          |
| Corsaro (2002, 2009)      | Sociologia da infância; culturas infantis.              | Apoia o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais ativos e produtores de cultura.              |

|                                                       |                                                      |                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mantoan (2003)                                        | Inclusão como transformação pedagógica.              | Defende que incluir é transformar as práticas escolares, não apenas adaptar o sujeito.                         |
| Gallo (2004)                                          | Pedagogia da diferença.                              | Valoriza a singularidade dos sujeitos e critica práticas homogeneizadoras.                                     |
| Lejano (2012)                                         | Avaliação experiencial.                              | Base metodológica do estudo, focada na escuta das experiências vividas.                                        |
| Lemos, Salomão e Ramos (2014)                         | Pedagogia da escuta; ruptura com o modelo clínico.   | Propõem práticas que valorizam a singularidade da criança com TEA.                                             |
| DSM-5 (APA – American Psychiatric Association) (2014) | Transtorno do Espectro Autista (TEA).                | Fornece o conceito clínico utilizado na identificação do autismo, que é discutido criticamente na dissertação. |
| Minayo (2014; 2016; 2021)                             | Pesquisa qualitativa e avaliação crítica.            | Fundamenta a metodologia da pesquisa qualitativa em políticas públicas.                                        |
| Melli; Sudrack (2018)                                 | Políticas públicas para a educação infantil.         | Apontam marcos históricos e tensões na formulação das políticas para a primeira infância.                      |
| Odarich; Sofronov; Shichiyakh (2021)                  | Educação inclusiva internacional; modelo adaptativo. | Fornecem exemplos de modelos inclusivos e flexíveis em perspectiva internacional.                              |

Fonte: elaboradora pela autora (2025).

No que tange à pesquisa documental, baseia-se na análise de diretrizes e normativas das políticas públicas ao nível nacional e municipal, além da legislação pertinente ao tema. Fundamentada na abordagem de Cellard (2008), essa metodologia reconhece os documentos como fontes essenciais para a pesquisa, permitindo uma compreensão ampliada da evolução das políticas educacionais, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Principais documentos legais e normativos analisados na pesquisa

| <b>Documento ou política</b>                                                             | <b>Ano</b> | <b>Relevância para a pesquisa</b>                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Declaração de Genebra                                                                    | 1924       | Primeiro marco internacional que reconhece o direito das crianças ao desenvolvimento e à educação.                                   |
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)                                          | 1948       | Marco global dos direitos humanos; base para políticas educacionais inclusivas.                                                      |
| Declaração dos Direitos da Criança (ONU)                                                 | 1959       | Reforça os direitos da infância, incluindo o direito à educação e à proteção.                                                        |
| Lei nº 4.024 – Primeira LDB                                                              | 1961       | Primeira norma legal a incluir a educação especial no sistema educacional brasileiro.                                                |
| Constituição Federal do Brasil                                                           | 1988       | Reconhece a educação como direito de todos e assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE).                                 |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069                                | 1990       | Regulamenta os direitos da criança e do adolescente, com foco na proteção integral.                                                  |
| Declaração de Salamanca                                                                  | 1994       | Documento internacional que orienta práticas inclusivas no sistema educacional.                                                      |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394                      | 1996       | Consolida a educação especial como modalidade transversal e integrada.                                                               |
| Convenção Interamericana para Eliminação da Discriminação contra Pessoas com Deficiência | 1999       | Reforça o direito à educação inclusiva e combate práticas segregadoras.                                                              |
| Lei nº 638/07, de 13 de março de 2007                                                    | 2007       | Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Aquiraz e dá outras providências |



|                                                                                                  |      |                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB                                | 2007 | Amplia recursos para a educação básica e viabiliza financiamento da inclusão escolar                                                             |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                      | 2008 | Marco regulatório da inclusão escolar no Brasil; estabelece diretrizes para o AEE                                                                |
| Decreto nº 6.949 – Promulgação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | 2009 | Adota oficialmente o modelo social da deficiência no Brasil.                                                                                     |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)                               | 2009 | Regulamenta princípios e práticas da Educação Infantil inclusiva.                                                                                |
| Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005                                                 | 2014 | Estabelece metas para universalização da educação inclusiva e ampliação da matrícula em AEE.                                                     |
| Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE                                                          | 2014 | Orienta para que não se exija laudo médico para acesso ao AEE, combatendo o modelo médico-pedagógico.                                            |
| Plano Municipal de Educação 2015 – 2024, de Aquiraz/Ceará.                                       | 2015 | Foi pensando e elaborado para que as ações sejam realmente implementadas e os objetivos almejados se concretizem de fato.                        |
| Lei da Primeira Infância – Lei nº 13.257                                                         | 2016 | Reconhece a Educação Infantil como prioridade nas políticas públicas para a infância                                                             |
| Resolução nº 19/2017 – Conselho Municipal de Educação de Aquiraz                                 | 2017 | Fixou as normas da educação especial e do atendimento educacional especializado.                                                                 |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                                                            | 2017 | Estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, considerando a diversidade.                                       |
| Lei nº 1.310, de 11 de junho de 2019 (Aquiraz/Ceará)                                             | 2019 | Autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir o Programa Educando e Cuidando nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências. |
| Projeto Político Pedagógico                                                                      | 2024 | Estabeleceu o funcionamento da educação no âmbito do CEM Ferdinando Tansi.                                                                       |

Fonte: elaboradora pela autora (2025).

Quanto à segunda etapa, será a aproximação direta com o campo de estudo, com foco na perspectiva da gestão sob a inclusão de alunos com TEA no ensino infantil. Infere-se que esse contato possibilitará uma maior imersão na realidade pesquisada, permitindo a análise das interpretações e percepções dos envolvidos em relação ao fenômeno investigado. Dessa forma, a pesquisa busca compreender a realidade e sua multidimensionalidade, considerando o olhar de diversos atores sob o objeto de estudo.

No entanto, é fundamental interpretá-los com cautela, evitando a atribuição de um caráter absoluto à realidade por eles representada, sendo imprescindível observar a sua materialização, no cotidiano das relações sociais. Os documentos analisados incluem materiais de domínio público, disponíveis nos portais oficiais do governo federal, como decretos, resoluções, notas técnicas, legislações; bem como documentos locais, de 2017 a 2025, demarcando o período de inserção das demandas relacionadas a educação de pessoas com deficiência, na agenda política do município.

A segunda etapa da pesquisa consiste no contato com o campo, condicionado à aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz – CE. Para isso, foi realizada a

abertura de um protocolo institucional, no qual a pesquisa será apresentada, destacando sua relevância. Foi solicitado acesso aos documentos necessários para o estudo, como o Projeto Político-Pedagógico das creches e outros materiais identificados ao longo do processo de construção da pesquisa. Outrossim, foram requeridos dados quantitativos para a definição do organograma e da trajetória institucional, bem como a realização de entrevistas abertas com roteiros específicos para a equipe técnica-pedagógico da creche em estudo (Apêndices A, B e C) e responsáveis das crianças com autismos matriculas no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi (Apêndice D).

Para investigar o atendimento ofertado nas creches de Aquiraz – CE às crianças com TEA, foram formulados roteiros de entrevistas como principal instrumento de coleta de dados. As entrevistas com perguntas abertas serão direcionadas aos sujeitos da pesquisa, seguindo a abordagem proposta por Lakatos e Marconi (2003, p. 39), na qual “o entrevistador fica à vontade para progredir qualquer situação a variados destinos que julgar necessário, isto consiste em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão”. Essa estratégia permite uma maior flexibilidade nas respostas, promovendo um diálogo informal alinhado aos objetivos do estudo. As perguntas serão mediadas pela pesquisadora e direcionadas para compreender a realidade do atendimento prestado às crianças com TEA nas creches do município; todas serão gravadas com recurso eletrônico para possibilitar uma transcrição mais eficaz.

Vale frisar que a entrevista com perguntas abertas é uma técnica de coleta de dados qualitativa, que permite uma exploração mais aprofundada dos temas propostos. Diferente das perguntas fechadas, as quais restringem as respostas a opções predeterminadas, as perguntas abertas oferecem aos entrevistados a oportunidade de expressar suas opiniões, experiências e percepções de forma mais livre e detalhada.

No contexto da avaliação da política educacional para crianças com TEA na creche Ferdinando Tansi em Aquiraz – CE, a utilização de perguntas abertas possibilitou a obtenção de informações mais ricas e contextualizadas; o que permitiu compreender para além da estrutura e da implementação da política, mas também os desafios enfrentados, as boas práticas adotadas, os impactos na inclusão e no desenvolvimento das crianças.

Para garantir uma abordagem eficaz, as entrevistas seguiram uma estrutura baseada em eixos temáticos previamente definidos, abordando aspectos como formação dos profissionais, estratégias pedagógicas, recursos disponíveis e o envolvimento das famílias no

processo educacional. As perguntas foram formuladas de maneira a incentivar reflexões e relatos espontâneos, promovendo um diálogo aberto entre o entrevistador e o entrevistado.

Desta forma, os eixos temáticos a seguir foram utilizados como guia para as entrevistas. As perguntas abertas serão elaboradas considerando o contexto, o conteúdo e a trajetória dessa política:

### **1. Compreensão sobre Inclusão e Educação Especial e salas de SRM**

- Como os entrevistados definem inclusão e educação especial na primeira infância e de que forma esses conceitos são aplicados na prática cotidiana da Creche Ferdinando Tansi (CFT)?
- Na creche possui salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado e estão equipadas com materiais adequados para crianças com TEA?

### **2. Organização da oferta de AEE**

- Como é estruturado o suporte educacional para crianças com TEA na creche? Existem serviços de apoio especializados disponíveis para essas crianças?

### **3. Modelos de Atendimento e Parcerias**

- Existem parcerias com outras organizações governamentais ou não governamentais para esse atendimento?

### **4. Formação e Qualificação dos Profissionais**

- Como se dá a formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam com crianças com TEA?
- Os profissionais possuem qualificação específica para o AEE?

### **5. Acessibilidade Arquitetônica e de Comunicação**

- As creches possuem infraestrutura acessível para crianças com TEA?

### **6. Articulação com as Famílias**

- Como ocorre o diálogo entre a escola e as famílias das crianças com TEA?
- Existem iniciativas para envolver os responsáveis no processo educacional?

### **7. Percepção sobre a Política Educacional de Inclusão**

- Como gestores, professores e famílias avaliam o AEE para crianças com TEA na creche?

### **8. Principais Desafios e Barreiras para a Inclusão**

- Quais são os maiores desafios enfrentados para garantir a inclusão de crianças com TEA na creche?

Contudo, é fundamental levantar essas questões-chave para realizar uma análise mais aprofundada do cenário educacional de Aquiraz – CE, contribuindo para uma compreensão menos ingênua da política local. Destarte, a flexibilidade das perguntas abertas possibilita explorar novos temas e questões que possam surgir durante a entrevista, proporcionando uma visão abrangente e realista sobre a política educacional inclusiva para essas crianças.

Deste modo, o estudo contou com a participação de 8 (oito) sujeitos, incluindo equipe técnica-pedagógica e responsáveis das crianças com autismos matriculados no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa por área e categoria

| ÁREA                                         | CATEGORIA                      | CÓDIGO DO/A PARTICIPANTE |
|----------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Equipe técnica-pedagógica                    | Gestor (a) Educacional         | GE                       |
|                                              | Coordenador (a) Pedagógico (a) | CP                       |
|                                              | Professor (a) do AEE           | PAEE                     |
| Família/Responsável das crianças com autismo | Responsável de criança autista | R1                       |
|                                              | Responsável de criança autista | R2                       |
|                                              | Responsável de criança autista | R3                       |
|                                              | Responsável de criança autista | R4                       |
|                                              | Responsável de criança autista | R5                       |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O município de Aquiraz – CE conta com seis Unidades de Educação Infantil, para este estudo. A escolha do CEM Ferdinando Tansi como campo de estudo justifica-se pelo expressivo número de crianças com TEA matriculadas, totalizando 14 alunos no ano de 2025. Além disso, a unidade foi contemplada, no mesmo ano, com a implantação de uma Sala de Recursos Multifuncional destinada ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com base nas observações realizadas, a creche apresenta avanços significativos na execução de seu Plano de Trabalho Anual, com ênfase em ações que visam apoiar as famílias no processo de adaptação das crianças durante sua permanência na escola.

Os achados deste estudo indicam que, nas turmas da Educação Infantil, há necessidade de um suporte mais efetivo por parte de outras políticas públicas, especialmente

nas áreas da saúde e da assistência social, no atendimento às crianças autistas. No CEM Ferdinando Tansi, os atendimentos ocorrem semanalmente e são organizados conforme o Plano de Trabalho da unidade. As famílias são acolhidas e acompanhadas por uma profissional responsável pelo setor, que atua como ponte entre a escola e os demais serviços da rede de apoio.

É imprescindível mencionar os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos na pesquisa, o quais estão relacionados à sua adesão voluntária ao processo avaliativo. Destarte, a inclusão será limitada àqueles que demonstrarem disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo. Dessa forma, aos que optarem por não participar ou não atenderem aos requisitos de envolvimento no processo avaliativo, serão excluídos da pesquisa.

O estudo adotou a Análise de Conteúdo como técnica para subsidiar a interpretação dos dados coletados e observados *in loco*, fundamentado na perspectiva teórica de Laurence Bardin (2011) que compreende o discurso como uma construção simbólica permeada por sentidos e atravessada por ideologias. Nesse contexto, a análise discursiva não se limita ao conteúdo explícito das falas dos sujeitos, mas busca compreender as relações subjacentes entre linguagem, política e subjetividade. Assim, a interpretação dos discursos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE, sobre a educação de crianças com TEA nas creches de Aquiraz – CE, deve considerar para além dos enunciados proferidos, mas também as condições de produção dessas falas e os elementos que as estruturam.

Diante desse pressuposto, a análise dos dados foi conduzida em três etapas interdependentes. A primeira, denominada pré-análise, envolveu a organização preliminar do material coletado, bem como a definição dos recortes discursivos mais relevantes para a investigação. Nesse momento, realizou-se uma leitura flutuante dos dados, identificando categorias iniciais que nortearão a interpretação posterior. A segunda etapa, refere-se ao levantamento e sistematização dos recursos materiais, etapa na qual se consolida o *corpus* da pesquisa, delimitando os discursos que apresentam maior pertinência em relação ao objeto estudado. Por fim, a terceira etapa consiste na discussão dos resultados, na qual os enunciados selecionados são analisados de maneira crítica e contextualizada, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto o contexto sócio-histórico que os atravessa.

Ao adotar essa abordagem analítica, buscou-se um aprofundamento na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à política de educação inclusiva e à oferta do Atendimento Educacional Especializado nas creches municipais. A Análise de Conteúdo,

nesse sentido, permitiu evidenciar as tensões, desafios e avanços relacionados à efetivação da inclusão escolar.

O segmento a seguir fará uma abordagem preliminar do conteúdo da política de educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto das creches municipais. Para isso, busca-se ampliar o olhar sobre os documentos institucionais.

## **4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM AQUIRAZ-CE: BALIZAS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA REDE EDUCACIONAL**

A presente seção aborda a Política de Educação Infantil no Brasil, contextualizando seu desenvolvimento histórico e jurídico, bem como sua importância para a formação integral das crianças. Nesta seção, ainda é abordada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, analisando como as transformações sociais e as normativas legais que representaram avanços com relação à inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no sistema de ensino brasileiro.

Discute-se, ainda, a importância da avaliação contínua das políticas públicas e a adaptação das práticas educacionais às realidades socioculturais de cada comunidade escolar. Por fim, este segmento aborda a inclusão educacional de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no ensino infantil, destacando as diretrizes legais e os avanços normativos que garantem o direito à educação inclusiva.

### **4.1 Política de Educação Infantil no Brasil**

Inicialmente, é preciso abordar a Educação Infantil, conceituando-a de acordo com a Lei n.º 9394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei dedica uma seção à Educação Infantil, e em seu art. 29 conceitua-a, trazendo que a educação infantil é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Antes de adentrar na discussão sobre a Educação Infantil e as Políticas Públicas voltadas a ela, é preciso fazer um panorama dos direitos das crianças ao longo do tempo, tanto no contexto mundial quanto no contexto brasileiro. Direitos estes que nem sempre foram reconhecidos e protegidos, tendo, inclusive, passado por momentos de avanços e regressões, conforme será abordado.

Destaca-se, a princípio, que o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e sua proteção são resultados da evolução dos Direitos Humanos. Iniciou-se com tratados internacionais que começaram a tratar da proteção da infância, e os mecanismos de proteção foram sendo aprimorados com o passar do tempo, tanto no cenário global como no Brasil.

A respeito da concepção de sujeitos de direitos, é importante destacar Carbonari (2007, p. 170) quando traz a ideia de que a não proteção de direitos humanos gera vítimas, e “em termos ético filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social de sua participação política e de sua expressão como pessoa (...)”. A partir da ideia do autor, entende-se que crianças e adolescentes que não têm seus direitos protegidos, são sujeitos que não têm plena capacidade para atuação nos diversos âmbitos sociais, portanto, revela-se a importância da garantia de direitos e a existência de políticas públicas que visem a proteção desses sujeitos.

Os primeiros tratados, leis e declarações que tratavam dos direitos das crianças ainda se mostravam muito frágeis, pois até então esses sujeitos de direitos não eram enxergados como sujeitos em formação, mas somente como sujeitos que não detinham compreensão do mundo que os rodeava. Conforme documento da UNICEF (2020), esses primeiros documentos jurídicos que tratam da proteção de crianças e adolescentes são datados do final do século XIX, entretanto, apenas no século seguinte esse movimento passou a ter mais força. Nesse contexto social — em que os direitos de crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos e sua proteção passou a ser almejada — foi assinada a Declaração de Genebra, no ano de 1924, sendo considerado um marco na proteção da infância.

A Declaração de Genebra estabelece que todos são responsáveis pelo pleno desenvolvimento das crianças, e que estas devem ser colocadas em condições que as permitam se desenvolver de maneira plena. Assim como lhes deve ser garantida uma educação que seja capaz de promover a consciência e o dever social (ONU, 1959).

Com a Segunda Guerra Mundial e as violações de direitos humanos, ocorreu uma ruptura no paradigma, com isso, houve uma necessidade de reconstrução e fortalecimento dos direitos humanos, inclusive com os direitos referentes às crianças. Foi então que se proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, um marco histórico com relação aos direitos humanos como um todo, já que é reconhecida como um instrumento dos direitos humanos, sendo ratificada por centenas de países.

Tosi (2002) destaca a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visto que ela incluiu, como sujeitos de direitos civis e políticos, camadas sociais que até então eram excluídas. Anota-se que a referida declaração trata da proibição da escravidão, afirma os direitos das mulheres e estrangeiros, além de tratar de direitos humanos e sociais. Outro marco



importante no contexto mundial foi a Assembleia Geral das Nações Unidas que aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que ampliou os direitos relativos à infância.

Seguindo essa tendência mundial, no contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito de direitos, uma vez que traz, em seu art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, n. p.).

A Constituição traz a ideia de que crianças e adolescentes são de responsabilidade conjunta do Estado, da família e sociedade como um todo. E que a estes sujeitos de direito devem ser assegurados direitos básicos com prioridade. Esse artigo é de grande importância para a infância, uma vez que reconhece crianças como sujeitos de direitos e que a elas deve ser garantido um crescimento em um ambiente harmônico, que permita-lhes o exercício pleno da cidadania.

Essa importância é dada à Constituição de 1988 porque ela prevê a educação infantil às crianças de até cinco anos, além de prever a destinação de valores consideráveis a essa modalidade de ensino. Até então as políticas públicas educacionais não priorizavam a educação infantil:

(...) as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto que as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis, fazendo parte apenas de programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos. Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam (Melli; Sudrack, 2018, p. 04).

Com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente, o cenário da Educação Infantil mudou. Sobre esses marcos legislativos e documentais - e históricos - Melli e Sudrack (2018) fizeram uma linha do tempo:

(...) temos inicialmente como principal amparo legal a Constituição Federal (CF) de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13/07/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 - Lei 9394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1998; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 05 de 17/12/2009; o Plano Nacional de Educação (PNE)

2014-2024 - Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e por último a BNCC para EI - Homologada em 20/12/2017(Melli; Sudrack, 2018, p. 03).

Dentre os marcos supracitados, destaca-se a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA surgiu no Brasil após o regime militar, período marcado pela supressão de muitos direitos, alinhando-se ao contexto mundial pós-guerra. A Constituição Federal de 1988 consolidou os direitos das crianças e adolescentes, e o Estatuto veio para regulamentá-los, garantindo sua efetivação, conforme demonstrado a seguir:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, n.p.).

A partir desses marcos legislativos, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direito, e visando garantir a proteção integral deles, passou-se a reconhecê-los como sujeitos em formação, que merecem atenção com relação à educação, sobretudo no ensino infantil. Segundo a Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016, chamada Lei da Primeira Infância, destaca que a Educação Infantil é uma das áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância (Brasil, 2016). Além disso, prevê a expansão dela, de forma ordenada, buscando-se assegurar a qualidade da oferta e dos ambientes escolares.

A Educação Infantil, passou a ser reconhecida não apenas como um espaço de cuidado, mas como um ambiente essencial para o desenvolvimento integral da criança. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, é o primeiro contato do indivíduo, enquanto estudante, com a instituição escolar. Essa etapa se revela de grande importância, visto que as crianças, em idade tenra, estão em processo de formação psicológico, social, físico e intelectual. Portanto, trata-se de uma etapa escolar que influenciará diretamente no desenvolvimento do indivíduo, servindo de alicerce tanto para sua trajetória acadêmica como para a formação humana.

De acordo com Corsaro (2002), as crianças são seres sociais que estão imersos, desde muito cedo, em redes sociais que já se encontram formadas, e por essa razão, a medida que vão desenvolvendo a comunicação e a linguagem, desenvolvem suas próprias formas de compreensão da realidade. Quando a criança tem o seu contexto de interações sociais ampliado, acabam por expandir as formas como elas compreendem a realidade em que estão inseridas.

Tudo isso faz com que a criança amplie as culturas entre os sujeitos em que há uma interação, e contribui para a construção da cultura adulta e a sua construção enquanto um futuro adulto.

Assim, entende-se que a Educação Infantil não só prepara as crianças para a vida escolar, mas também as molda enquanto sujeitos, criando uma identidade social e cultural. E amplia a suas capacidades de compreensão e interação com o mundo e a sociedade na qual estão inseridas. Na instituição de educação infantil as crianças conectam suas experiências vivenciadas naquele ambiente com aquelas que acontecem fora dela, bem como com as que ocorrerão no futuro. Daí denota-se a importância da Educação Infantil, considerando essa continuidade e interligação entre as experiências dentro e fora do ambiente escolar (Santos; Silva, 2016).

Com isso, reforça-se a importância da Educação Infantil, já que compreende uma etapa fundamental do desenvolvimento do indivíduo. Desta feita, o foco nessa etapa não deve estar voltado somente para uma aprendizagem formal, mas um desenvolvimento integral das crianças. Assim, faz-se necessário considerá-los como indivíduos únicos, com necessidades individuais e múltiplas dimensões.

Ante a importância da Educação Infantil, faz-se necessário estabelecer bases e traçar metas para essa categoria do ensino, visando a garantia de uma aprendizagem efetiva e um desenvolvimento saudável. O conjunto de ações e diretrizes que visam essa estruturação desde os primeiros anos de vida é a Política de Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz que a Educação Infantil:

(...) ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (...) (Brasil, 2018, p. 34).

A BNCC destaca uma perspectiva integradora da Educação Infantil, sua implementação visa desenvolver políticas educacionais que busquem a expansão da Educação Infantil. Assim, a prioridade deve ser potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

No tópico seguinte, será abordada a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Será realizada uma análise de como as leis e diretrizes buscam garantir o direito à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (AH/SD). Também será discutida a importância da adaptação das

escolas e da constante avaliação das políticas inclusivas, com base nas necessidades dos alunos e no contexto sociocultural das instituições.

#### **4.2 Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Como explicado no tópico anterior, antes do período pós-guerra os direitos humanos já vinham sendo reconhecidos, mas após a Segunda Guerra Mundial ocorreu uma reafirmação daqueles direitos já reconhecidos e o reconhecimento de muitos outros. No contexto brasileiro, embora já tivessem sido reconhecidos alguns tratados anteriormente, foi a Constituição Federal de 1988 que reconheceu e ampliou direitos de todas as esferas. Resultou-se em mudanças sociais, as quais ditam como funciona toda a conjuntura social, conforme o apontamento a seguir:

A evolução da civilização humana fala de um certo padrão de desenvolvimento: a sociedade e a educação determinam-se mutuamente. O sistema educacional depende do tipo de sociedade; ao mesmo tempo, como o sistema educacional se desenvolve, a sociedade atinge esse nível de desenvolvimento (Odarich; Sofronov; Shichiyakh, 2021, p. 857).

A Constituição Federal de 1988, já mencionada anteriormente, é um grande marco para a Educação Inclusiva, uma vez que define que a educação é um direito de todos, de modo que através dela seja possível desenvolver-se, exercer a cidadania e ter meios de se qualificar para o mercado de trabalho. A Carta Magna ainda estabelece que a todos os estudantes deve ser garantida “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, n.p.). Não menos importante, a Constituição de 1988 ainda estabelece que é dever do Estado o oferecimento de atendimento educacional especializado àqueles que necessitarem. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça aquilo que a Constituição de 1988 definiu.

A nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, surge da necessidade de superar o modelo de segregação e garantir o direito à educação em ambientes comuns. Seu princípio central é assegurar que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso à escolarização na rede regular de ensino, com os recursos e apoios necessários. Essa perspectiva não apenas reconhece o direito à educação para todos, mas também propõe mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na organização das escolas (Brasil, 2008).

A política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva visa garantir o direito à educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e aqueles que têm altas habilidades ou superdotação. O objetivo é promover a participação desses indivíduos, assegurando meios e recursos necessários para o seu desenvolvimento, para tanto, visa-se construir políticas públicas que possam promover uma educação de qualidade a todos os estudantes.

#### A Educação Inclusiva:

(...) prevê a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades e capacidades de cada criança, independentemente das características de seu desenvolvimento psicofísico. A educação inclusiva é um sistema flexível e individualizado de ensino de crianças com desenvolvimento psicofísico especial em uma escola de educação geral de massa no local de residência. A formação (se necessária) decorre de acordo com um currículo individual, munido de apoio médico-social e psicológico-pedagógico (Odarich; Sofronov; Shichiyakh, 2021, p. 861).

A educação inclusiva, persegue a garantia de que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educacional que atenda às suas necessidades de maneira individualizada, de modo que o ambiente seja acolhedor e não limitador. Diferente do que se pensava, a escola precisa se adaptar às necessidades do aluno, elaborando currículos adaptados e oferecendo apoio especializado. Essa flexibilidade e individualização são de suma importância para a promoção da equidade, já que permitem que cada estudante possa se desenvolver de acordo com suas capacidades e potencialidades.

Os eixos estruturantes da política de educação especial na perspectiva inclusiva incluem a formação continuada dos professores, a adaptação curricular, a acessibilidade arquitetônica e pedagógica, além do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado. O AEE é uma estratégia fundamental dentro dessa política, sendo um serviço que complementa ou suplementa a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, sem a substituir. Sua oferta ocorre, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais<sup>2</sup> das escolas regulares ou em centros especializados de apoio à inclusão, garantindo que os estudantes tenham acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às suas necessidades (Brasil, 2008).

<sup>1</sup>É relevante ressaltar que a nomenclatura "Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)" foi alterada para "Transtorno do Espectro Autista (TEA)". No entanto, alguns documentos ainda não foram atualizados para refletir essa alteração, motivo pelo qual o termo TGD é utilizado neste trabalho.

<sup>2</sup>As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), são espaços equipados com materiais, recursos pedagógicos e tecnologia assistiva para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Elas complementam e suplementam a escolarização, sendo organizadas no contraturno escolar para eliminar barreiras à aprendizagem e promover a inclusão (Brasil, 2008).

Como destaca Souza (2023), até o início do século XX, as pessoas com deficiência não eram incluídas no meio social, ocorrendo a invisibilidade desses sujeitos. Com o avanço do conhecimento científico e a lógica da modernidade racional, a educação brasileira passou a se reorganizar.

Durante todo o século XX, embora tenha passado a incorporar pessoas com deficiência nas instituições de ensino, havia uma separação dos estudantes, sob a justificativa de que os professores teriam mais facilidade em aplicar métodos específicos para cada grupo (Souza, 2023). Apenas com a Lei n.º 4.024 de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é que a educação especial é inaugurada no sistema de educação brasileiro, visando, naquele momento, a integração de todos na sociedade.

Como já destacado anteriormente, a Constituição de 1988 registrou muitas conquistas sociais, inclusive para pessoas com deficiência e com transtornos. No ano de 1996 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 9.394/1996, ela reconheceu a educação especial como uma modalidade transversal, de responsabilidade de todos os estabelecimentos de ensino.

Há um rompimento com os subsistemas educacionais, tornando obrigatória a educação especial, de modo que as escolas — as quais são um equipamento social e um meio de reprodução social — passem a atender as diversidades que lhes são apresentadas (Souza, 2023). Em razão da promulgação da Constituição Federal de 1988, no final dos anos 80 e da LDB/96, a década de 90 ficou marcada pelos movimentos de inclusão.

De acordo com análise feita por Souza (2023), os organismos internacionais que impulsionaram o movimento de educação inclusiva foram a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a ONU (Organização das Nações Unidas). A UNESCO desempenhou um papel fundamental por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), promovendo diretrizes globais para garantir acesso à educação a todas as pessoas, especialmente, àquelas com necessidades especiais.

Já a ONU reforçou essa mobilização com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); foi estabelecido princípios para garantir o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão na sociedade e no sistema educacional.

A inclusão da educação especial no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, é outro aspecto central para garantir sua efetivação. O PPP deve prever estratégias para o acolhimento dos alunos com deficiência, a formação de professores, a adaptação dos materiais didáticos e o envolvimento da comunidade escolar na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. A transversalidade da educação especial dentro do PPP, assegura que a inclusão não seja tratada como um aspecto isolado, mas sim como parte integrante da proposta educacional da escola (Brasil, 2008).

O fim dessa segregação entre os alunos é um marco, a convivência de todos (típicos e atípicos), cada qual com sua individualidade, dentro do mesmo ambiente, traz experiências para o desenvolvimento de todos:

O conceito de educação inclusiva reflete uma das principais ideias democráticas - todas as crianças são membros valiosos e ativos da sociedade. A educação em ambientes educacionais inclusivos é benéfica tanto para crianças com necessidades educacionais especiais quanto para outras crianças, membros da família e a sociedade em geral. A interação com crianças saudáveis contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, de fala, social e emocional de crianças com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, as crianças com um nível de desenvolvimento típico demonstram modelos comportamentais apropriados para crianças com necessidades educacionais especiais e as motivam a desenvolver e usar de forma intencional novos conhecimentos e habilidades. (...) Graças a esta interação, as crianças aprendem a perceber e tolerar naturalmente as diferenças humanas, tornam-se mais sensíveis, prontas para a ajuda mútua (Odarich; Sofronov; Shichiyakh, 2021, p. 862).

Conforme destacado, cada estudante com necessidades escolares especiais deve ter um atendimento educacional adequado, para tanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Nota Técnica n.º 04/2014/ MEC/SECADI/DPEE, que é uma orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento tem como ênfase a não exigência de um laudo médico para identificação dos alunos, visto que isso poderia trazer barreiras ao acesso à educação e fortalecer o modelo médico-pedagógico. O AEE deve ter apenas caráter pedagógico, com o objetivo de promover a acessibilidade e atender as crianças de acordo com suas necessidades educacionais específicas, sem ter como base um diagnóstico clínico.

Segundo Souza (2023), embora tenham sido formuladas diversas políticas voltadas para a inclusão de alunos atípicos, é preciso que elas sejam constantemente avaliadas, partindo da perspectiva daqueles que delas necessitam. Pois, apesar de existirem diversos normativos e documentos que definem como deve ser conduzida a educação infantil, a inclusão, de fato, ocorre quando a escola consegue solucionar as demandas dos alunos. Para a autora, “para que

isso aconteça, é necessário observar os deslocamentos das políticas nacionais as esferas locais, como elas são elaboradas e implantadas, considerando os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais de um determinado território” (Souza, 2023, p. 99).

Destaca-se, a importância da avaliação contínua das políticas inclusivas, de modo que sua efetividade seja analisada de acordo com o contexto sociocultural que a escola está inserida. Pois, embora existam diretrizes e normativas voltadas para a inclusão, sua aplicação prática nem sempre resulta em uma escolarização verdadeiramente acessível e adaptada às necessidades dos alunos atípicos. Exige-se atenção não, apenas, para a formulação das políticas, mas também para como elas são aplicadas e adaptadas à realidade de cada comunidade escolar.

No tópico seguinte, será abordada a inclusão de alunos com TEA no ensino infantil, destacando as diretrizes legais, as dificuldades enfrentadas por essas crianças e a importância da formação dos educadores; da adaptação da infraestrutura escolar e da colaboração entre escola, família e profissionais de apoio para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

### **4.3 Inclusão educacional de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino infantil**

A inclusão de alunos com TEA no ensino infantil é um tema de grande relevância e muito discutido nos últimos anos. Como discutido no tópico anterior, o sistema educacional brasileiro precisou se reorganizar para que fosse possível a inclusão escolar. A partir de uma abordagem interdisciplinar, faz-se necessário investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, reconhecendo que esse processo ocorre de maneira única com indivíduos atípicos, exigindo a flexibilização curricular e a reorganização das séries.

Para ser possível falar sobre a inclusão educacional de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino infantil é preciso, inicialmente, trazer uma definição de TEA. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-V (2014), define o TEA como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos. Em razão disso, o desenvolvimento atípico de indivíduos com TEA se manifesta de maneira variável, exigindo diferentes níveis de suporte para adaptação ao meio social e educacional.



A Constituição Federal de 1988, como já foi abordada exaustivamente, reafirmou e ampliou direitos humanos. Além da LDB/96, que reforçou o direito à educação e dever de garanti-la, especialmente com relação à inclusão das pessoas com deficiência.

A LDB/96 destaca a obrigação do Estado em garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), gratuito a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996). Ainda há que se falar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visto que elas destacam a necessidade de um ensino que respeite as diferenças e promova a participação ativa de todos os alunos.

No ano de 2015 foi promulgada a Lei n.º 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto tem como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de tratar dos direitos fundamentais, acessibilidade, e outros temas relevantes, também aborda a Educação Inclusiva, determinando a oferta de educação em escolas regulares com apoio especializado para alunos com deficiência, de modo que o indivíduo possa “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Cumpre destacar que apesar dos avanços normativos, a inclusão de alunos com TEA enfrenta desafios significativos, como a capacitação adequada e continuada dos profissionais da educação, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, é comum que as escolas possuam infraestrutura inadequada, com poucos recursos para atender às especificidades dessas crianças. O suporte de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, também é fundamental, mas nem sempre está disponível na rede pública de ensino. Sobre esse processo de inclusão de crianças com TEA, Cabral e Marin (2017) concluíram que:

(...) tanto nos estudos nacionais como nos internacionais, muitos investigaram os processos de inclusão, de escolarização e de interação social da criança com TEA no ambiente escolar. Os principais resultados remetem para dificuldades de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem dessas crianças (Cabral; Marin, 2017, p. 18).

Para que a inclusão de alunos com TEA no ensino infantil seja efetiva, é imprescindível investir na formação continuada dos educadores, na adequação da estrutura escolar e na articulação entre escola, família e profissionais de apoio. Dessa forma, será possível garantir a presença física dos alunos autistas na escola e também a sua plena participação e desenvolvimento, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Ainda segundo Cabral e Marin (2017), o papel da família se destaca, pois é de grande importância a parceria entre os pais e os professores, uma vez que estes trocam experiências das vivências ocorridas no âmbito familiar e escolar. Essa relação pode contribuir para uma maior compreensão do comportamento da criança com TEA, de modo que auxilie no seu desenvolvimento, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem e interação social.

## **5 A POLÍTICA INCLUSIVA EM ÂMBITO LOCAL: O CASO DE AQUIRAZ**

Esta seção examina como a política de educação infantil em Aquiraz – CE, tem incorporado diretrizes inclusivas para o atendimento de crianças com TEA. Inicialmente, aborda-se o conteúdo da política local, destacando seus eixos estruturantes e a fundamentação legal, que se alicerça em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Além disso, discute-se como a inclusão de alunos com TEA é operacionalizada na rede educacional do município, com ênfase no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi. A análise desse documento permite compreender as estratégias adotadas para assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes, bem como os desafios e avanços na implementação da educação inclusiva na realidade local. A seção está em construção e terá seu desfecho após a segunda etapa da pesquisa: introdução ao campo.

### **5.1 Conteúdo da política: recorte sobre o *locus***

Adentrando no campo da pesquisa, a educação no município de Aquiraz – CE, fundamenta-se nos princípios estabelecidos pela LDB - Lei n.º 9.394/1996, garantindo o direito público subjetivo à educação, conforme disposto na Constituição Federal de 1988. A organização do sistema educacional municipal, ocorre em regime de colaboração com a União e o Estado, cabendo à Secretaria Municipal de Educação (SME), a gestão e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino.

Conforme o Plano Municipal de Educação 2015 – 2024, dentre as principais diretrizes que orientam a política educacional de Aquiraz – CE, destaca-se a concepção da escola pública como um bem público e a ampliação do conceito de servidor público, reforçando o compromisso dos profissionais da educação em servir à população. Assim, a educação municipal é estruturada sob os eixos: ensino e aprendizagem, gestão democrática e a valorização do magistério, buscando garantir condições adequadas de trabalho, formação continuada e remuneração digna aos docentes (Aquiraz, 2015).

Observa-se, a partir do documento norteador citado, que a “Pedagogia do Amor” de Paulo Freire, constitui o cerne da política educacional local, alinhando-se às perspectivas de

diversos pensadores e educadores, que defendem uma educação baseada na ética, no respeito e na afetividade. Deste modo, o modelo pedagógico que constitui a educação municipal, enfatiza a importância da solidariedade, tolerância, atenção individualizada e responsabilidade, princípios fundamentais para a construção de um ambiente escolar acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos (Aquiraz, 2015).

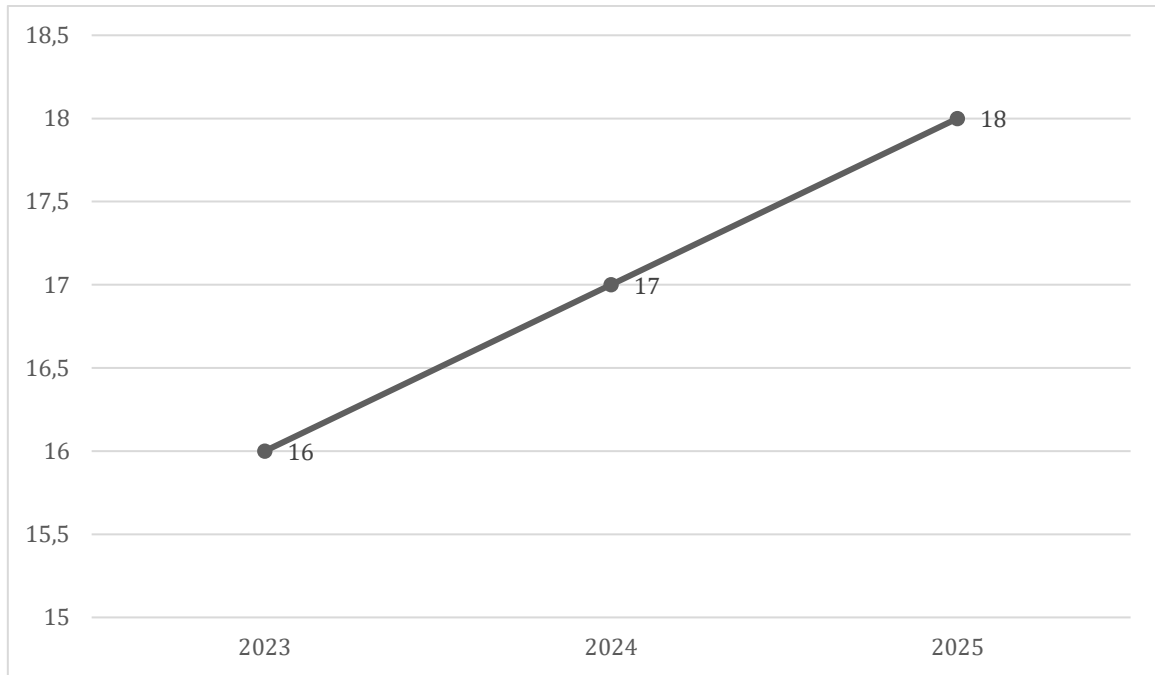
É com base nesses princípios, que as normas locais se estruturam e dão *corpus* à política educacional. O Plano Municipal de Educação 2015 – 2024, enfatiza, ainda, que a gestão educacional do município, tem promovido iniciativas como o incentivo ao esporte desde as séries iniciais, a educação inclusiva e a valorização da cidadania em todas as etapas do ensino. Ações como essas, reforçam a proposta de uma aprendizagem significativa, que ultrapassa os limites do ensino formal e se estende para a formação social e política dos estudantes.

Segundo o Plano Municipal de Educação 2015 – 2024, a rede de Educação Infantil de Aquiraz contava, na época, com seis unidades educacionais (creches), localizadas na sede. No entanto, até 2013, havia uma expressiva insuficiência na cobertura, considerando a população infantil do município. Entre as crianças de 0 a 3 anos, apenas 591 das 4.624 estavam matriculadas, evidenciando um déficit de 4.033 vagas. Já entre as crianças de 4 e 5 anos, de um total de 2.403, havia um déficit de 217 matrículas.

A Educação Infantil no município segue a predominância do atendimento público municipal, segundo estabelecido pela LDB — Lei n.º 9.394/1996. No entanto, a cobertura ainda era limitada, com somente 12,8% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas, 91,0% das de 4 e 5 anos atendidas e uma média geral de somente 39,0% para crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas e privadas. Diante desse diagnóstico, o Plano Municipal de Educação 2015-2024, estabeleceu metas estratégicas para ampliar o acesso e garantir uma cobertura mais abrangente na Educação Infantil, promovendo maior inclusão e qualidade no atendimento à primeira infância.

A seguir, apresenta-se a evolução no número de alunos com deficiência matriculados no Centro Educacional Fernando Tansi, no município de Aquiraz, Ceará, entre os anos de 2023 e 2025. Os dados foram extraídos de registros oficiais da Prefeitura Municipal e evidenciam o crescimento gradual dessa população escolar no referido período.

Gráfico 1 – Relação de alunos com deficiência matriculados no Centro Educacional Fernando Tansi, 2023 – 2025, em Aquiraz/Ceará



Fonte: Prefeitura de Aquiraz (2023 - 2025).

Conforme demonstrado no gráfico, observa-se um aumento contínuo nas matrículas de alunos com deficiência, passando de 16 em 2023 para 18 em 2025. Esse crescimento (apesar de sutil) pode ser interpretado como reflexo da ampliação das políticas de inclusão no município, associada à implantação de recursos específicos, como as Salas de AEE, que contribuem para o acesso e permanência desses estudantes na rede pública de ensino.

Diante desse diagnóstico, o Plano Municipal de Educação 2015 – 2024 estabeleceu metas estratégicas para ampliar o acesso e garantir a inclusão efetiva de crianças com deficiência na Educação Infantil (Meta 6). As ações propostas, não somente visam universalizar o atendimento à população de 4 a 17 anos até o final da vigência do documento, mas também melhorar a qualidade do ensino, com investimentos na formação de profissionais, na adequação da infraestrutura escolar e na oferta de serviços especializados (AEE), promovendo uma Educação Infantil inclusiva e equitativa (Aquiraz, 2015). Todavia, não há menção à Educação Infantil para alunos de 0 a 3 anos.

Cabe mencionar, que a Meta 6 delineia 27 estratégias a serem cumpridas para fins de ampliar o acesso e aprimorar a qualidade da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Entre as estratégias, destaca-se o registro das matrículas de estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, assegurando o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, propõe-se a identificação dessa população, por meio de avaliação especializada e o fortalecimento do AEE, garantindo o ensino em tempo integral conforme a necessidade dos alunos (Aquiraz, 2015).

Enfatiza-se, também, a universalização da educação infantil para crianças com deficiência, a partir dos quatro anos e incentiva a articulação intersetorial com os órgãos de Assistência Social, Saúde e Proteção à Infância, visando a inclusão social integralmente. Outrossim, estratégias como a ampliação das parcerias com instituições comunitárias e a implantação de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas municipais integram a proposta de fortalecimento da inclusão escolar (Aquiraz, 2015).

Outra prioridade destacada no documento é a acessibilidade, com ações voltadas à adequação da infraestrutura escolar, oferta de tecnologia assistiva e produção de materiais pedagógicos específicos. Dessa forma, o documento prevê a capacitação contínua de professores para o ensino bilíngue em Libras e Braille, além da formação para o uso de metodologias diferenciadas que respeitem as particularidades de cada estudante (Aquiraz, 2015).

A avaliação e o acompanhamento dos alunos são aspectos fundamentais, garantindo que os docentes tenham suporte para realizar avaliações adequadas, respeitando os limites individuais dos estudantes. Propõe-se, também, desenvolver indicadores de qualidade para monitorar o funcionamento das instituições de ensino e assegurar práticas pedagógicas inclusivas; a frequência dos estudantes será monitorada para evitar a evasão escolar, especialmente entre os beneficiários de programas sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>3</sup>.

Observando as fragilidades do diagnóstico situacional da política local, o plano reforça a necessidade de investimentos na infraestrutura das escolas, com a construção de prédios acessíveis, aquisição de veículos adaptados para o transporte escolar e garantia de acessibilidade física nos espaços educacionais. Contudo, estratégias como a promoção de pesquisas sobre a população com deficiência, a prevenção da discriminação e a criação de políticas intersetoriais, visam consolidar uma educação inclusiva e equitativa.

---

<sup>3</sup>O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito assistencial garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei n.º 8.742/1993, destinado a idosos com 65 anos ou mais e pessoas com deficiência que comprovem não possuir meios de prover sua subsistência, nem de tê-la provida por sua família (Brasil, 1993).

Entretanto, foi somente no ano de 2017, que o Conselho Municipal de Educação de Aquiraz – CE (CMEA), por meio da Resolução n.º 19/2017, instituiu a política de educação especial, seguindo a perspectiva inclusiva adotada nacionalmente desde o ano de 2008. O movimento pela inclusão, embora tardio em relação ao cenário nacional, demonstra o compromisso do município. A iniciativa propõe garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como assegurar uma educação de qualidade, fundamentada na construção de valores, no respeito às diferenças e na preparação dos cidadãos para uma convivência democrática e igualitária (Aquiraz, 2015).

Em consonância com a legislação brasileira e documentos orientadores, a Resolução n.º 19/2017/CMEA, estabelece normas para a implementação da educação especial e o funcionamento do AEE, visando materializar a Meta 6 do Plano Municipal de Educação 2015 – 2024. Institui-se: “art. 1º. A educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, constituindo-se como parte integrante da rede regular” (CMEA, 2017, p. 4).

A normativa estabelece a educação especial como um dever do Poder Público Municipal e reforça que sua oferta deve iniciar desde a Educação Infantil. Entretanto, define-se o público-alvo da educação especial<sup>4</sup>, mediante comprovação de laudo médico, o que também aparece como mecanismo para orientar as ações dos professores no âmbito do AEE - art. 7, inciso 2º -.

A normativa de Aquiraz – CE, sobre educação especial, estabelece o laudo como mecanismo de comprovação para identificação do público-alvo e para o acesso às ações do AEE. No entanto, essa exigência contrasta com a orientação da Nota Técnica n.º 04/2014 do MEC, que reforça o caráter pedagógico do AEE e orienta que o atendimento não deve ser condicionado a um diagnóstico clínico.

Dessa maneira, a definição dos educandos que necessitam desse suporte deve considerar uma avaliação pedagógica e funcional, realizada pela escola e pelos professores, com foco nas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2023). Assim, a exigência do laudo pode representar um obstáculo à inclusão educacional, limitando o acesso de estudantes que poderiam se beneficiar desse atendimento.

Todavia, embora apresente um paradoxo entre o modelo médico-pedagógico e o modelo inclusivo, a normativa determina:

---

<sup>4</sup>Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (CMEA, 2017).

Art. 6º. Cabe ao professor de sala de aula identificar e relatar pedagogicamente, se o aluno apresenta sintomas de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, distúrbio de aprendizagem ou transtorno de comportamento, para oferecer-lhe condução pedagógica adequada e/ou orientar a família sobre a necessidade de encaminhamento para avaliação inicial por um profissional especializado na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, e, a depender do caso, por neurologista, psiquiatra e equipe multidisciplinar.

§ 1º - o diagnóstico inicial é feito pelo profissional da sala de AEE, a partir do relatório pedagógico do professor de sala, e apresentará à família e ao próprio professor de sala (CMEA, 2017, p. 5).

Apesar da solicitação de laudo médico para subsidiar decisões pedagógicas, a norma orienta que é de responsabilidade do professor do AEE, a partir de um olhar técnico-pedagógico do professor regente da sala comum, diagnosticar o público-alvo da educação especial para ter acesso ao serviço especializado. Para ter acesso ao atendimento especializado, é preciso ter o relatório pedagógico de ambos os professores — sala comum e do atendimento especializado.

Outro ponto importante abordado pela Resolução n.º 19/2017/CMEA é a definição da escola inclusiva:

Art. 10 - Entende-se por Escola Inclusiva aquela que se compromete em assumir o desafio de trabalhar com as diferenças, sem discriminação, sem diferenciação de acesso, que olha para cada aluno na plenitude de sua condição humana, independente das particularidades individuais, percebe e naturaliza suas deficiências (CMEA, 2017, p. 6).

Nessa perspectiva, a normativa destaca que a escola inclusiva deve atuar de forma pedagógica e indiscriminada, envolvendo todas as crianças no mesmo espaço educacional, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e emancipação. De acordo com Rabelo (2016), essa conquista marca a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas salas regulares de ensino, com a oferta de atendimento educacional especializado de maneira complementar e suplementar, sem caráter concorrencial. A referida legislação, pautada nas diretrizes nacionais, redefine o *locus* e as diretrizes da educação especial, rompendo com a prática anterior de priorizar o atendimento de pessoas com deficiência em classes ou escolas especiais, promovendo uma abordagem mais integradora e equitativa.

Os eixos estruturantes da educação inclusiva sob a perspectiva legal no município de Aquiraz – CE, podem ser definidos como: a) o trabalho pedagógico livre de discriminação, considerando a aprendizagem como algo não linear; b) é um direito do aluno, cabendo à instituição escolar e aos professores, viabilizar o direito de aprender, de conviver, de ser e de fazer; c) o aluno público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, será enturmado



em série ou ano conforme sua idade cronológica; d) deve-se priorizar metodologias e materiais didáticos-pedagógicos adequados ao aluno, estimulando sua aprendizagem, respeitando suas limitações (CMEA, 2017).

É importante destacar que a Resolução n.º 19/2017/CMEA, ainda, define os papéis dos principais atores educacionais: a) gestão municipal quanto ao gerenciamento da política de educação especial na perspectiva inclusiva; b) unidades escolares; c) professores regentes; d) professores do AEE; e) profissionais de apoio escolar (cuidadores) e f) famílias (CMEA, 2017, p. 7 - 10).

Outrossim, o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da educação especial, será incluído no PPP da escola, detalhando aspectos como: acolhimento e a matrícula, número de matrícula, fluxograma para acesso ao AEE, parâmetros para enturmação, trabalho colaborativo entre sala regular e AEE, condições de acessibilidade arquitetônica, definição de material didático pedagógico, processo avaliativo e o registro de desempenho do educando (CMEA, 2017, p. 11).

Diante dessa diretriz, torna-se fundamental avaliar o PPP da escola pesquisada, uma vez que ele orienta as práticas pedagógicas e organizacionais voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva. A análise do documento, permite identificar como os princípios da inclusão são incorporados ao cotidiano escolar, evidenciando os mecanismos adotados para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, essa avaliação possibilita verificar se as diretrizes estabelecidas estão sendo efetivamente implementadas, bem como compreender os desafios e avanços na construção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

### ***5.1.1 Projeto Político Pedagógico da CEM Ferdinando Tansi***

O Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, surgiu a partir de um gesto de solidariedade e compromisso social. O Dr. Pietro Lazani, durante uma visita à comunidade de Piau, em Aquiraz – Ceará, sensibilizou-se com as dificuldades dos moradores e, movido pelo desejo de melhorar a educação, voltou à Itália e mobilizou recursos para uma escola. Com o apoio do pároco Padre Antonio Simplicio e a articulação da comunidade, foi possível obter a doação de um terreno junto à prefeitura municipal, dando início às obras sob a supervisão do engenheiro Dr. Nelse.

A concretização desse projeto social, culminou na inauguração da escola em 04 de agosto de 2003, recebendo o nome de Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, em homenagem ao empresário italiano que viabilizou sua construção. Desde então, a instituição desempenha um papel essencial na formação educacional da comunidade, garantindo acesso ao ensino infantil e fundamental.

Ao longo dos anos, a escola passou por processos de regulamentação e ampliação de sua atuação, como a aprovação da Lei n.º 505/2004, a qual oficializou sua criação, e o credenciamento através da Resolução CEE n.º 430/2009, que assegurou a legalidade de seu funcionamento. Desde sua fundação, a escola tem sido conduzida por diferentes gestões (soma-se cinco), cada uma contribuindo para a continuidade e aprimoramento do projeto educacional. Destarte, com uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação e o desenvolvimento da comunidade, o Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi segue propondo, enquanto, missão, oferecer um ensino inclusivo e de qualidade.

A construção do PPP 2024 – 2026, do Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, é resultado de um processo participativo e colaborativo, envolvendo professores, pais, funcionários, gestores e representantes dos colegiados escolares. Por meio de encontros coletivos, a comunidade escolar pôde dialogar sobre as demandas e necessidades da instituição, estabelecendo metas e objetivos atualizados, a serem alcançados a médio e longo prazo.

Fundamentado na história da escola e em sua missão educacional, o documento orienta as práticas pedagógicas e organizacionais, alinhando-se à BNCC para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes e sua formação cidadã. Assim, o PPP reflete o compromisso da escola com uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Quanto a educação de alunos público-alvo da educação especial, o documento refere-se que a inclusão ocorre desde a matrícula, garantindo o acesso ao ensino regular e ao AEE. No ato da matrícula, é solicitado, caso a família tenha disponível, um documento com o diagnóstico médico do aluno ou qualquer indicação da necessidade de inclusão em programas especializados. Segundo o PPP, a unidade escolar compreende que esta documentação auxilia na personalização do atendimento, promovendo estratégias adequadas para a adaptação e o aprendizado do estudante no ambiente escolar (PPP, 2024).

No contexto do atendimento aos alunos com TEA, observa-se que, como parte do público-alvo da educação especial, eles seguem a mesma lógica de acesso à educação. São matriculados em turmas regulares, e suas famílias são orientadas a realizar a dupla matrícula no contraturno escolar.

Anteriormente, esse atendimento era oferecido na EMEF Maria Margarida Ramos Coelho, mas atualmente é disponibilizado pelo Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi, tendo em vista a abertura da sala no ano de 2025, embora o documento não tenha sido atualizado. O acompanhamento pedagógico é registrado pelos professores responsáveis e arquivado na pasta individual do aluno, garantindo um monitoramento contínuo de seu desenvolvimento (PPP, 2024).

O documento orientador destaca, ainda, que a escola adota um planejamento pedagógico específico para os estudantes com TEA, visando o desenvolvimento integral e à autonomia; porém, não especifica como é realizado a construção desse Plano de Atendimento Individual (PIA). A partir do diagnóstico das necessidades individuais, são propostas estratégias voltadas à comunicação, habilidades sociais e interpessoais, independência, uso de recursos comunitários, além do fortalecimento das competências acadêmicas.

Dessa forma, o Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi elabora uma proposta educacional voltada para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento e participação ativa na comunidade escolar (PPP, 2024). Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação é um aspecto fundamental. Os profissionais de apoio escolar (cuidadores), participam de formações bimestrais, enquanto os professores da sala de aula regular e do AEE recebem capacitação mensalmente, assegurando um atendimento qualificado e alinhado às necessidades dos estudantes (propostas).

Para maior compreensão sobre o contexto de formulação da política de educação especial direcionada ao público com TEA, é imprescindível também apreender sua trajetória institucional. Identificar o organograma, os níveis de hierarquia e as relações de poder no âmbito educacional, faz-se necessário para compreender a governança e sua implicação no campo. O tópico a seguir, dispõe-se a fazer esse recorte analítico.

## **5.2 Formulação e trajetória da política educacional em Aquiraz-CE: caminhos da inclusão de crianças com TEA**

Localizado na costa leste do estado do Ceará, o município de Aquiraz é reconhecido como a primeira capital do estado. Possui um contexto sociocultural marcado por influências indígenas, africanas e europeias, compondo um território rico em patrimônio histórico, artístico e cultural. Apesar de sua relevância econômica no setor turístico, Aquiraz ainda enfrenta

desafios relacionados à infraestrutura educacional e à superação das desigualdades sociais que impactam o pleno acesso à educação, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiência.

Dentre as normativas municipais voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência, destaca-se a Lei nº 638/2007, que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Aquiraz. O referido conselho possui caráter consultivo e deliberativo, tendo como finalidade acompanhar, fiscalizar e propor diretrizes para políticas públicas inclusivas. Atua de forma intersetorial com os campos da educação, saúde, assistência social e cultura, além de promover campanhas educativas e receber denúncias de violação de direitos, contribuindo para o fortalecimento do controle social e da cidadania.

No âmbito educacional, o município aprovou a Lei nº 1.119/2015, que institui o Plano Municipal de Educação (PME). Na Meta 4, o PME estabelece o compromisso de universalizar, até 2024, o atendimento educacional especializado para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A meta prevê que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino, mediante a oferta de salas de recursos multifuncionais e de serviços especializados, reafirmando o dever do poder público em garantir um sistema educacional inclusivo.

Contribuindo para a normatização da Educação Especial no sistema municipal, a Resolução CMEA nº 19/2017, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Aquiraz, fixa normas para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo o Transtorno do Espectro Autista – TEA) e altas habilidades. A resolução define a Educação Especial como uma modalidade transversal e complementar à escolarização, regulamentando a atuação das salas de AEE, o papel das escolas, dos professores, dos cuidadores e das famílias. Ressalta-se que o AEE deve ocorrer, preferencialmente, em turno inverso, articulado à proposta pedagógica da escola e com envolvimento intersetorial.

Outro dispositivo relevante é a Lei Municipal nº 1.310/2019, que institui o Programa Educando e Cuidando como uma estratégia de apoio à permanência e ao cuidado de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Por meio da seleção de voluntários colaboradores, o programa oferece suporte em sala de aula, em atividades pedagógicas, culturais e esportivas, bem como na mediação de espaços educativos. Embora não tenha como foco exclusivo a inclusão de crianças com deficiência, o programa pode funcionar como ação complementar ao AEE, especialmente em escolas com alta demanda por atenção individualizada, como ocorre no CEM Ferdinando Tansi.

## **6 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA UNIDADE ESCOLAR CEM FERDINANDO TANSI**

Com o intuito de caracterizar o espaço físico da instituição onde a pesquisa foi conduzida, apresenta-se a seguir a imagem da Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, localizada no município de Aquiraz/CE. A visualização do ambiente contribui para a compreensão do contexto estrutural no qual ocorrem as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a crianças com TEA.

Figura 1 - Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará



Fonte: Instagram (2022).

Figura 2 - Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará



Fonte: Instagram (2022).

Figura 3 - Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará



Fonte: Instagram (2022).



Figura 4 - Unidade Escolar CEM Ferdinando Tansi, em Aquiraz/Ceará



Fonte: Instagram (2022).

O processo de análise do contexto de inclusão de crianças com TEA no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi partiu da escuta das experiências de diferentes atores envolvidos: equipe técnica-pedagógica e responsáveis das crianças. A partir dessas entrevistas, foi possível identificar sentidos atribuídos à política de inclusão, tensões nas práticas cotidianas, e os limites e possibilidades que marcam a vivência da inclusão no chão da creche.

### **6.1 A percepção da equipe técnica-pedagógica: o discurso da corresponsabilidade**

Ao analisar as entrevistas com a Gestora Educacional (GE) e a Coordenadora Pedagógica (CP) da CEM Ferdinando Tansi, observa-se a construção de um discurso fortemente pautado na ideia de corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares como base para a efetivação da política de inclusão. Ambas reconhecem a inclusão de crianças com TEA como um compromisso institucional e ético da escola, ainda que os caminhos para sua concretização sejam atravessados por limitações estruturais, formativas e culturais.

A CP (2025), ao ser questionada sobre seu papel, define-se como “apoio ao professor” e “investigadora do desenvolvimento da prática docente”. Essa definição remete à

ideia de coordenação como mediação pedagógica e não apenas como função administrativa. A concepção de que a inclusão se faz com o professor - e não para o professor - aparece implicitamente na fala, ao destacar que a articulação com ocorre “por meio da cooperação entre os professores” (CP, 2025). Isso indica que a inclusão é percebida como prática compartilhada, que demanda diálogo e planejamento conjunto, embora não fique claro até que ponto essa articulação se realiza de forma sistemática e efetiva.

Por sua vez, a GE (2025) afirma que seu papel é “fundamental para a inclusão escolar”, uma vez que contribui para que “todos os alunos possam se desenvolver e ter sucesso”. Essa afirmação carrega consigo a centralidade da gestão escolar como indutora de práticas inclusivas, mas também revela um ideal de inclusão muitas vezes difícil de alcançar na realidade cotidiana. A referência ao sucesso escolar, ainda que positiva, pode esconder a persistência de parâmetros normativos de desenvolvimento que desconsideram os tempos e modos próprios de aprendizagem das crianças com TEA, conforme advertido por Gallo (2004) e Foucault (1979).

Nesse sentido, destaca-se a importância da Resolução CMEA nº 19/2017, que reforça a responsabilidade das instituições escolares na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, compreendida como aquela que “trabalha pedagogicamente com todas as crianças, indistintamente, num mesmo espaço educacional” (Art. 11). A normativa orienta que o planejamento e a avaliação da aprendizagem devem considerar as singularidades dos estudantes com deficiência, especialmente os com TEA, assegurando recursos de acessibilidade e metodologias diferenciadas (Arts. 16 a 18).

Ambas as entrevistadas relatam que há formação continuada promovida pelo município, especialmente para os profissionais da sala de AEE. A GE destaca que essas formações são realizadas “mensalmente”, enquanto a CP enfatiza a existência de “alinhamento de ações mensais na escola”. Há, portanto, uma tentativa de institucionalizar momentos formativos, o que é um ponto positivo dentro do campo da política de inclusão.

Outro ponto relevante diz respeito à parceria com as famílias. A CP informa que há encontros bimestrais com os responsáveis para o acompanhamento dos avanços das crianças, organizados juntamente com a profissional de apoio do AEE. Já a GE reforça que essas reuniões são essenciais para “alimentar o sistema” de acompanhamento da aprendizagem. O discurso da participação familiar é mobilizado como elemento central, mas a forma como essa participação é concebida parece ainda restrita a momentos de alinhamento e repasse de informações, sem, necessariamente, promover um espaço horizontal de escuta e diálogo contínuo. Essa perspectiva vai de encontro à concepção de inclusão como construção coletiva e partilhada entre



escola e família, como propõem autores como Mantoan (2003) e Lemos, Salomão e Ramos (2014).

Além disso, a Resolução CMEA nº 19/2017 é clara ao atribuir às famílias responsabilidades concretas na efetivação da inclusão, como a participação nos encontros escolares, a garantia da frequência do aluno ao AEE, a orientação das tarefas e o diálogo contínuo com os profissionais (Art. 25). A família não deve ser apenas informada, mas envolvida como sujeito ativo no processo educativo.

Quando questionadas sobre os desafios, tanto a gestora quanto a coordenadora apontam limites externos: a GE destaca a “implementação lenta das políticas públicas inclusivas” no município, enquanto a CP menciona a “resistência das famílias em procurar neuropediatra ou investigação” como principal entrave. Essas respostas revelam uma tendência a expor os obstáculos da inclusão, responsabilizando ora o contexto político, ora as famílias, sem aprofundar criticamente os desafios internos da escola - como formação dos professores da educação infantil, estrutura do currículo, tempo para planejamento pedagógico inclusivo, entre outros. Essa tendência é sintomática do que Foucault (2010) chama de deslocamento dos focos de responsabilização, em que as instituições se protegem discursivamente ao transferirem o problema para fora de si.

Cabe destacar que o município de Aquiraz dispõe de instrumentos legais importantes para fortalecer essa política, como a Lei Municipal nº 638/2007, que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esse órgão tem como atribuições acompanhar, fiscalizar e propor políticas públicas intersetoriais, inclusive no campo da educação, atuando como instância de controle social e de promoção da inclusão.

Além disso, a Lei nº 1.310/2019 instituiu o Programa “Educando e Cuidando” com o objetivo de assegurar o direito à permanência e aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade, por meio de voluntários colaboradores atuando no apoio direto à inclusão escolar, inclusive em atividades de acompanhamento em sala de aula e reforço pedagógico. Essa iniciativa demonstra o reconhecimento institucional da necessidade de apoio sistemático às práticas educativas inclusivas.

Assim, o discurso da gestão e da coordenação pedagógica se inscreve em uma narrativa de corresponsabilidade e compromisso institucional, mas revela tensões entre o que é dito e o que é feito. O alinhamento ao discurso da política de inclusão é evidente, mas sua realização plena é dificultada por fatores estruturais, culturais e formativos que, se não forem enfrentados com profundidade, podem levar à cristalização de práticas paliativas e à

manutenção de uma inclusão meramente formal. Como destaca Lejano (2012), é na escuta das experiências vividas e nas contradições do cotidiano que a política revela sua verdade, exigindo uma avaliação comprometida com a transformação real e não apenas com a manutenção de um discurso de boas intenções.

## **6.2 A fala docente: entre práticas estruturadas e formação autônoma**

O relato da Professora do AEE (PAEE) evidencia uma atuação marcada por compromisso ético, busca autônoma de formação e uma prática ancorada em estratégias de ensino estruturadas. Seu relato revela não apenas as condições objetivas de trabalho no âmbito da inclusão de crianças com TEA, mas também um campo de disputas simbólicas, epistemológicas e institucionais que atravessam sua prática

A PAEE relata que a sua trajetória profissional foi pautada desde cedo pela escolha da inclusão como campo de especialização. A mesma afirma que, mesmo sem oferta institucional de formação específica sobre TEA por parte do município, buscou formações complementares por conta própria - incluindo pós-graduações e cursos sobre ludicidade, psicomotricidade, neuropsicopedagogia e práticas inclusivas. Essa escolha pela formação contínua evidencia a construção de uma profissional reflexiva, que se reconhece como sujeito ativo no enfrentamento dos desafios da inclusão, numa linha semelhante à proposta por Hooks (2013), quando afirma que a teoria precisa ser ferramenta de transformação ancorada na vivência.

Entretanto, o reconhecimento de sua própria formação não oculta as limitações enfrentadas. A PAEE (2025) é enfática ao afirmar que “o município não oferece capacitação alguma” para atuação com crianças com TEA, e que a formação disponível aos profissionais do AEE, embora “muito boa”, é insuficiente diante das demandas reais. Aqui, há um tensionamento importante entre o discurso institucional - que, conforme apontado pelas gestoras, apresenta a formação continuada como estruturada - e a experiência concreta da profissional, que evidencia a precariedade dessa formação no que diz respeito à especificidade do autismo.

Esse cenário entra em contraste direto com o que estabelece a Resolução CMEA nº 19/2017, que determina ser competência da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz a criação de oportunidades de formação continuada para os docentes atuarem com qualidade no atendimento educacional especializado. Também se prevê, nessa mesma resolução, a

articulação com universidades públicas cearenses para inclusão de teorias relacionadas ao atendimento de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura. A lacuna entre norma e prática, portanto, escancara um descumprimento do dever legal de garantir formação adequada para os professores da educação especial.

Do ponto de vista pedagógico, a professora do AEE demonstra domínio de uma série de estratégias alinhadas às boas práticas inclusivas. Entre os recursos mencionados, destacam-se o uso de sistemas visuais (como PECS), a organização de rotinas previsíveis, a adaptação de tarefas em etapas pequenas e a incorporação dos interesses específicos das crianças como estratégias de motivação e engajamento. Além disso, valoriza o uso da tecnologia assistiva, a estruturação do ambiente, o reforço positivo e a criação de zonas de calma para regulação emocional. Essas práticas dialogam diretamente com o modelo social da deficiência, ao deslocar o foco das limitações da criança para a necessidade de reorganização do contexto educativo para acolher a diferença (Foresti; Bousfield, 2022).

A Resolução CMEA nº 19/2017 também respalda essa abordagem ao definir que a Educação Especial deve eliminar barreiras e garantir a acessibilidade pedagógica, por meio de estratégias e recursos que respeitem o ritmo e as potencialidades dos alunos. Os professores do AEE, segundo a norma, devem ainda subsidiar os docentes das salas comuns com materiais e orientações metodológicas, tal como praticado pela docente aqui retratada.

A atuação da professora é atravessada ainda por uma concepção de trabalho colaborativo que rompe com a lógica segregadora do AEE. A mesma relata que, em uma semana de cada mês, suspende os atendimentos em sala de recursos para ir às salas de aula observar, dialogar com os professores regulares e planejar intervenções pedagógicas em conjunto. Essa prática de observação-participante e intervenção integrada aproxima-se do que Lemos, Salomão e Ramos (2014) denominam “pedagogia da escuta”, na medida em que valoriza os contextos reais de aprendizagem e propõe rupturas com práticas isoladas e fragmentadas do atendimento.

No entanto, o esforço individual da docente esbarra na precariedade material: ela reconhece que, apesar da sala ser nova e possuir bons recursos, ainda há escassez de jogos e materiais pedagógicos adequados. Mais uma vez, tal realidade contraria a Resolução CMEA nº 19/2017, que determina que as salas de AEE devem ser dotadas de materiais didático-pedagógicos adequados e em quantidade suficiente, bem como de recursos de tecnologia assistiva. A carência de recursos concretos, somada à necessidade de articulação com outras políticas públicas (como saúde e assistência), evidencia o que Gallo (2004) identifica como a

permanência de uma lógica de responsabilização individual dos professores, que carregam sozinhos o peso da efetivação da política inclusiva, sem que as instituições promovam as rupturas necessárias no plano estrutural e curricular.

Outro aspecto relevante apontado pela professora é a importância da parceria com as famílias. A PAEE desta a importância da troca de informações entre escola e casa, reconhecendo que o sucesso das estratégias pedagógicas depende da continuidade dos estímulos no ambiente familiar. No entanto, também denuncia a ausência de um trabalho mais sistematizado com os pais e da presença de outros profissionais interdisciplinares, como psicólogos e terapeutas, que poderiam auxiliar na construção de uma abordagem mais integral e sensível às necessidades das crianças. Esse apontamento reforça o papel previsto para o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei nº 638/2007), criado para acompanhar, assessorar e fiscalizar as políticas públicas de inclusão, incluindo ações intersetoriais nas áreas de saúde, assistência e educação. A pouca presença desses profissionais indica também uma fragilidade na articulação dessas instâncias, contrariando os preceitos legais.

Ademais, a Lei nº 1.310/2019, que institui o Programa Educando e Cuidando nas escolas do município de Aquiraz, autoriza o apoio de voluntários para atuar no acompanhamento de crianças e adolescentes, inclusive em sala de aula, no reforço escolar e no apoio à aprendizagem. No entanto, o relato da docente não menciona a presença ou o suporte desses colaboradores, indicando que, na prática, o programa pode estar subutilizado ou desarticulado das ações do AEE.

A análise do relato da PAEE permite, portanto, vislumbrar uma profissional que atua no limite entre a normatividade institucional e a criatividade pedagógica. Seu relato reforça o argumento de Lejano (2012) sobre a importância da escuta das experiências vividas como método avaliativo: é na prática cotidiana, no imprevisto, na carência e na invenção que a política pública se revela - não apenas como um conjunto de normas, mas como vivência concreta marcada por contradições e possibilidades.

Assim, a presença de uma profissional com esse perfil no AEE da creche estudada é um indicativo positivo, mas não pode ser tratada como exceção heroica. A política de inclusão só será efetiva quando deixar de depender da força individual de profissionais engajados e passar a contar com estruturas coletivas e sustentáveis de apoio, formação e reconhecimento. Conforme destacado pela Resolução CMEA nº 19/2017, a educação inclusiva requer a corresponsabilização dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da articulação

intersetorial, garantindo o direito à educação como dever do Estado e compromisso com a equidade. A individualização da responsabilidade é um dos mecanismos sutis pelos quais a lógica da exclusão se perpetua, mesmo sob o discurso da inclusão (Foucault, 2010).

### **6.3 As vozes das famílias: entre o acolhimento e as lacunas estruturais**

As entrevistas realizadas com os responsáveis pelas crianças com TEA matriculadas na CEM Ferdinando Tansi revelam um campo discursivo marcado por ambivalências. As famílias reconhecem, de um lado, o esforço da escola em promover um ambiente acolhedor e a abertura para o diálogo; de outro, expressam insatisfações relacionadas à infraestrutura física da creche, à falta de recursos pedagógicos e à insuficiência de orientações específicas quanto ao desenvolvimento infantil e às estratégias de cuidado.

Em primeiro lugar, chama atenção o fato de que a identificação do diagnóstico partiu, em todos os casos, da observação dos próprios familiares, e não de um encaminhamento formal ou mediação da escola (R1; R2; R3, R4, 2025). Essa constatação levanta importantes questionamentos sobre a articulação da instituição educacional com os serviços de saúde do território, especialmente considerando que há uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em frente à escola, como informado pela gestão escolar (GE, 2025). O hiato entre a existência física do serviço e sua articulação efetiva com a creche indica uma falha na materialização do princípio da intersetorialidade, essencial à política de inclusão. Tal articulação intersetorial está prevista na Resolução CMEA nº 19/2017, que atribui às escolas e à Secretaria de Educação a responsabilidade de estabelecer parcerias com áreas da saúde e assistência social para garantir o acompanhamento integral dos estudantes com deficiência.

No entanto, o caso relatado na entrevista R5 revela uma exceção importante: o diagnóstico foi favorecido tanto pela observação familiar quanto pela orientação dos professores, o que indica que, embora ainda incipiente, a mediação docente pode apoiar o processo de reconhecimento do TEA. Esse dado pontual aponta a potência das interações escola-família quando há escuta e sensibilização, mas também evidencia a necessidade de sistematizar essas práticas no cotidiano institucional.

Ainda sobre o acesso ao diagnóstico, é importante destacar o ponto levantado pela coordenadora pedagógica: a resistência de algumas famílias em levar as crianças para o neuropediatra (CP, 2025). Esse elemento revela o entrecruzamento de questões estruturais (como o difícil acesso a especialistas ou demora nas filas do SUS), culturais (resistência ao

rótulo do diagnóstico) e afetivas (dor subjetiva de reconhecer um possível transtorno no próprio filho). Trata-se de uma dimensão complexa que evidencia, como aponta Foucault (1979), como os discursos médicos ainda operam como dispositivos de poder que moldam o acesso aos direitos educacionais e à legitimação da diferença.

No que diz respeito à percepção da escola, os responsáveis reconhecem o empenho dos profissionais em construir um espaço acolhedor. Termos como “acolhimento excelente” e “trabalho excepcional” são usados nas entrevistas, reforçando que o vínculo afetivo entre família e escola está presente e é valorizado (R2; R3, 2025). A afetividade, como elemento simbólico e relacional, aparece aqui como estratégia de aproximação e pertencimento, cumprindo um papel importante na mediação das diferenças, conforme defendem autores como Gallo (2004) e Corsaro (2002).

Contudo, essa afetividade não é suficiente para garantir a efetivação de uma inclusão plena. As famílias são unânimes ao apontar deficiências na infraestrutura da creche, com menções à “falta de espaço físico”, “estrutura precária” e necessidade urgente de construção de uma nova escola (R1; R2; R3; R4; R5, 2025). Para além de uma demanda pontual, essas falas expressam a materialidade da exclusão: o espaço escolar, quando não adaptado ou subdimensionado, se converte em barreira concreta à participação e ao desenvolvimento das crianças com deficiência. A Resolução CMEA nº 19/2017 determina que as escolas devem buscar parcerias para garantir infraestrutura acessível, com mobiliário, equipamentos e arquitetura adequados às necessidades dos alunos com TEA, sendo responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação a viabilização dessas condições.

Outro aspecto que emerge com força é a formação das professoras. Enquanto duas famílias avaliam positivamente a atuação docente (R2; R4), outras três expressam críticas, variando do “despreparo” ao reconhecimento de que a formação é “suficiente, mas precisa melhorar” (R1; R3; R5, 2025). Essa divergência nas percepções pode indicar que, embora haja professores comprometidos, as ações não são uniformes nem sistematizadas, o que compromete a equidade do atendimento. Aqui se evidencia o que Mantoan (2003) nomeia como o risco de se confundir inclusão com boa vontade: é preciso intencionalidade pedagógica, formação crítica e compromisso coletivo para que o acolhimento não se limite à simpatia ou afeto, mas se concretize em aprendizagem significativa. Cabe lembrar que, segundo o Art. 21 da Resolução CMEA nº 19/2017, é dever do professor de sala buscar práticas pedagógicas e metodologias adequadas às especificidades dos alunos, mantendo contato com as famílias e articulando-se com o AEE.

Em relação ao AEE, observa-se um baixo nível de conhecimento por parte das famílias, sugerindo uma fragilidade nos processos de comunicação institucional e no envolvimento das famílias na construção de práticas inclusivas. Sobre o diálogo entre escola e família, os relatos indicam que há encontros bimestrais e trocas pontuais, mas também apontam assimetrias.

Enquanto algumas famílias afirmam receber orientações e manter um diálogo constante com a equipe pedagógica (R2; R4), outras aponta que “pouco somos orientados” e considera que os profissionais são despreparados para orientar sobre cuidados específicos (R1; R3; R5, 2025). Nota-se que embora haja ações pontuais de aproximação, ainda não há uma política estruturada e contínua de escuta e participação das famílias, o que compromete o princípio da gestão democrática e do pertencimento comunitário no espaço escolar. O Plano Municipal de Educação e a Resolução CMEA nº 19/2017 reforçam o papel da família como coautora do processo educativo, cabendo à escola fomentar o diálogo, promover encontros e incentivar o envolvimento direto das famílias no cotidiano escolar e nas decisões sobre o atendimento educacional especializado.

É interessante observar, ainda, que as famílias, ao proporem mudanças para melhorar a inclusão, não pedem apenas reformas físicas, mas também a criação de novos planos e ações diferenciadas exclusivas aos autistas, formação de grupos de estudos com os pais e ampliação da equipe de cuidadores (R1; R3; R4; R5, 2025). Essas sugestões revelam um desejo de maior protagonismo, de maior envolvimento no processo educativo e de que a política de inclusão vá além do atendimento especializado, envolvendo toda a comunidade escolar e familiar. Essa demanda encontra respaldo em Lejano (2012), ao propor que a avaliação das políticas públicas se fundamente nas experiências concretas dos sujeitos e na construção de soluções coletivas e situadas. Nesse sentido, a Lei nº 638/2007, que institui o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, estabelece que é dever do conselho receber denúncias, propor ações e fiscalizar o cumprimento dos direitos educacionais dessas crianças, o que torna imprescindível seu fortalecimento e maior integração com as escolas do município.

Portanto, as falas das famílias revelam que, embora o discurso da inclusão esteja presente na escola e se materialize em ações de acolhimento e abertura ao diálogo, ainda há lacunas importantes a serem enfrentadas. A inclusão não pode depender exclusivamente da dedicação de profissionais ou da boa vontade de gestores. Ela exige políticas públicas que garantam espaços adequados, formação docente continuada, articulação intersetorial e, sobretudo, a valorização da escuta das famílias como coautoras do processo educativo. A Lei

nº 1.310/2019, ao instituir o Programa Educando e Cuidando, também poderia ser mobilizada para apoiar essas ações, oferecendo suporte de voluntários colaboradores nas atividades escolares, inclusive na mediação entre escola e família, embora sua aplicação prática ainda não seja evidente no contexto estudado. A experiência da CEM Ferdinando Tansi mostra que há caminhos sendo trilhados, mas que a plena inclusão de crianças com TEA ainda é um projeto em construção - e, como tal, exige investimento, escuta e compromisso político.

#### **6.4 Descompassos entre discurso e prática**

A análise das entrevistas com profissionais da gestão, da coordenação pedagógica, da docência do AEE e com os responsáveis pelas crianças com TEA revela um elemento comum que atravessa todos os discursos: o compromisso declarado com a inclusão. Contudo, entre o discurso institucional e a prática cotidiana, observa-se um campo repleto de descompassos, tensões e ambivalências, que são reveladores das contradições estruturais da política pública em análise.

O discurso da inclusão, conforme construído pelos sujeitos institucionais (gestora e coordenadora), é fortemente ancorado em princípios éticos, legais e organizacionais. Há uma narrativa institucional que enuncia o “papel fundamental” da gestão na promoção da inclusão e que valoriza a “cooperação entre os professores” como chave para a articulação entre ensino regular e AEE (CP; GE, 2025). Essa perspectiva se alinha ao que autores como Gallo (2004) e Mantoan (2003) defendem como uma pedagogia da diferença, na qual a inclusão deve ser compreendida não como exceção, mas como reorganização da escola para acolher todas as infâncias. Esse discurso também está presente na Resolução CMEA nº 19/2017, que define a escola inclusiva como aquela que reconhece a pluralidade dos sujeitos e garante, sem discriminação, o direito de aprender, conviver e participar – respeitando os ritmos, as características e os limites de cada criança.

No entanto, os relatos revelam que tal discurso encontra limites significativos quando confrontado com a prática. As falas da professora do AEE expõem com clareza as barreiras enfrentadas: insuficiência de materiais, ausência de formação específica sobre TEA promovida pelo município e uma sobrecarga de responsabilidade que recai sobre poucos profissionais especializados (PAEE). A inclusão, nesses casos, depende mais do esforço individual e do compromisso ético de alguns sujeitos do que de uma política institucional robusta e sistematizada.



Esse fenômeno – a responsabilização individual pelo sucesso da inclusão – é um dos aspectos mais sutis e perigosos do que Foucault (2010) denomina de dispositivos de normalização. A política se afirma enquanto discurso de equidade, mas opera, na prática, por meio de uma lógica de exceção e improviso, na qual a efetivação da inclusão se torna possível apenas em virtude de “profissionais que fazem além do esperado”. Esse modelo não é sustentável e acaba naturalizando desigualdades estruturais, além de invisibilizar a ausência de investimentos públicos consistentes. De acordo com o Art. 19 da Resolução CMEA nº 19/2017, é dever da Secretaria de Educação garantir a formação continuada dos docentes e dotar as escolas de materiais, recursos de acessibilidade e apoio intersetorial – o que, conforme evidenciado pelas falas, ainda não se efetiva plenamente na rede.

A escuta das famílias reforça esse diagnóstico. Ainda que valorizem o acolhimento afetivo e a dedicação dos profissionais, os responsáveis apontam carências objetivas, como ausência de estrutura adequada, falta de orientações claras e insuficiência na formação docente (R1; R2; R3, R4; R5, 2025). Tais relatos mostram que a experiência da inclusão vivida pelas famílias é marcada por uma sensação de precariedade: de que, apesar da boa vontade da equipe escolar, os meios oferecidos pela rede pública não são suficientes para assegurar os direitos das crianças autistas na educação infantil.

Esse descompasso entre discurso e prática é ainda mais evidente quando se observa a distância entre as diretrizes das políticas nacionais – como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – e sua concretização no chão da creche. Como destaca Lejano (2012), as políticas públicas não devem ser avaliadas apenas a partir dos seus enunciados normativos ou dos seus objetivos formais, mas principalmente a partir das experiências dos sujeitos que vivenciam sua implementação. A escuta qualificada dessas experiências permite visibilizar as zonas de atrito entre intenção e realidade, revelando os nós que impedem que o direito à inclusão se torne efetivo. A Resolução CMEA nº 19/2017 também adverte para isso ao propor que a avaliação das ações inclusivas considere a permanência, a participação e a aprendizagem – e não apenas a matrícula – como indicadores centrais de inclusão.

O descompasso, portanto, não deve ser entendido como falha acidental, mas como elemento estrutural das políticas públicas que, ao serem implantadas em contextos de desigualdade histórica, acabam reproduzindo as mesmas lógicas que pretendem superar. A exigência do laudo médico, por exemplo, que embora combatida pelas diretrizes técnicas, ainda orienta práticas informais de acesso ao AEE, é uma forma de manutenção do modelo médico

sob a roupagem do modelo social. A inclusão, nesse cenário, corre o risco de tornar-se um ritual simbólico, no qual o ingresso da criança com TEA é garantido por lei, mas sua permanência, participação e aprendizagem seguem condicionadas a fatores externos não assegurados pela política pública. A própria Resolução CMEA reconhece essa contradição ao afirmar que o diagnóstico médico não deve ser requisito para matrícula ou garantia de direitos, sendo apenas instrumento de orientação complementar à prática pedagógica.

Além disso, o ideal de uma escola inclusiva como espaço democrático e de pertencimento ainda não se concretiza plenamente. A inclusão, como prática institucionalizada, exige mais do que encontros bimestrais com pais ou a existência de uma sala de AEE. Requer uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, dos tempos e espaços escolares, da formação docente inicial e continuada, e do próprio currículo. Como adverte Mantoan (2003), a inclusão não se resume à adaptação do sujeito ao espaço escolar, mas à transformação da escola para que ela reconheça e acolha a singularidade de cada sujeito.

Diante disso, é necessário repensar os parâmetros pelos quais se avalia o êxito de uma política inclusiva. A presença física da criança com TEA na creche não pode ser o único indicador de sucesso. É preciso avaliar se ela participa das atividades, se tem apoio adequado, se é escutada em sua linguagem, se é reconhecida em sua subjetividade e se a escola está disposta a transformar-se a partir de sua presença. A inclusão, neste sentido, é um processo relacional e político – e não apenas técnico ou administrativo. A Resolução CMEA nº 19/2017 reforça essa concepção ao afirmar que a avaliação da aprendizagem deve ser processual, diagnóstica e contextualizada, respeitando os avanços individuais dos alunos com deficiência.

Observa-se na CEM Ferdinando Tansi é a existência de um campo em disputa: de um lado, um discurso oficial e normativo que afirma o direito à inclusão; de outro, práticas que ainda refletem exclusões históricas, improvisações institucionais e desigualdades materiais. A análise das entrevistas mostra que a inclusão de crianças com TEA na creche é um processo em construção, sustentado, muitas vezes, mais pela ética e empenho de sujeitos singulares do que por uma política pública consolidada. Para que esse quadro se transforme, é preciso que o discurso da inclusão não seja apenas uma diretriz a ser repetida, mas uma prática institucional a ser constantemente revisitada, debatida e tensionada à luz das experiências vividas por quem está na ponta da política: professores, gestores, famílias e, sobretudo, as próprias crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo avaliar a trajetória da política nacional de educação inclusiva no contexto local de Aquiraz-CE, com foco na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no Centro Educacional Municipal Ferdinando Tansi. Partindo da premissa de que políticas públicas inclusivas só se efetivam quando articuladas à realidade concreta das instituições e dos sujeitos que as vivenciam, optou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando o modelo de Avaliação Experiencial proposto por Lejano (2012), que privilegia a escuta das experiências e dos sentidos atribuídos à política por seus diferentes atores.

Retomando os objetivos específicos, verificou-se que: o primeiro objetivo, de traçar o percurso da legislação nacional sobre educação inclusiva, foi contemplado por meio da análise dos principais marcos legais e normativos que sustentam o AEE. Identificaram-se avanços significativos, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Política Nacional de 2008, mas também tensões e ambiguidades que atravessam sua implementação nos territórios.

O segundo objetivo, de caracterizar o cenário local da inclusão na educação infantil de Aquiraz, foi atendido pela investigação da realidade do CEM Ferdinando Tansi. A análise evidenciou esforços institucionais recentes, como a ampliação das Salas de AEE e a atuação da equipe pedagógica, mas também desafios persistentes ligados à formação docente, infraestrutura e apoio especializado.

O terceiro objetivo, que buscou compreender o processo de inclusão sob a ótica dos sujeitos envolvidos, revelou ser o eixo mais sensível e potente da pesquisa. As falas dos profissionais e responsáveis escancaram um processo ainda marcado por lacunas, improvisações e desigualdades, mas também por práticas éticas, compromissadas e afetivas que tensionam as estruturas institucionais e indicam possibilidades reais de transformação.

A escuta das famílias e dos profissionais evidenciou que, embora haja compromisso institucional com a inclusão, persistem desafios estruturais, como a falta de recursos didáticos adequados, a escassez de formação continuada, a precariedade na articulação intersetorial e a sobreposição de responsabilidades ao professor do AEE. Além disso, a exigência de laudos diagnósticos como condição de acesso ao AEE foi reiteradamente apontada como um entrave que reforça a lógica do modelo médico, em detrimento de uma perspectiva inclusiva centrada nas potencialidades das crianças.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a delimitação do campo empírico a uma única unidade escolar da rede municipal de Aquiraz, o que limita a contribuição dos resultados para outros contextos. Além disso, o número reduzido de participantes, decorrente da adesão voluntária, pode ter limitado a diversidade de percepções sobre a implementação do AEE. Por fim, o tempo disponível para a realização da pesquisa também impôs restrições à observação prolongada das práticas pedagógicas, o que poderia ter enriquecido a análise da inclusão no cotidiano escolar.

Esta pesquisa apresenta contribuições significativas. No plano teórico, a pesquisa reforça a importância de romper com modelos normativos e medicalizantes da inclusão, propondo uma pedagogia da escuta e da diferença. No plano político, o estudo evidencia a necessidade de políticas públicas que transcendam a garantia do acesso formal e invistam na formação dos profissionais, na adequação das estruturas escolares e no reconhecimento das múltiplas infâncias. No plano institucional, contribui ao sugerir caminhos para o aprimoramento da gestão do AEE e do diálogo entre escola, famílias e rede de apoio.

Ao final deste percurso, reafirma-se que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil não é um favor, nem uma concessão: é um direito que desafia estruturas escolares historicamente excludentes. Exige escuta, investimento, coragem pedagógica e compromisso ético com a dignidade da diferença. É, sobretudo, um processo coletivo, que só se realiza quando todos os sujeitos envolvidos – gestores, educadores, famílias e crianças – são reconhecidos como parte ativa da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e justa.

Como sugestões para estudos futuros, recomenda-se a ampliação do escopo empírico para outras unidades escolares, de modo a permitir uma análise comparativa entre diferentes realidades municipais. Além disso, investigações que integrem observações em sala de aula e práticas pedagógicas ao longo do tempo poderiam oferecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas de inclusão.

## REFERÊNCIAS

AQUIRAZ (CE). **Lei nº 1.310, de 11 de junho de 2019**. Autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir o Programa Educando e Cuidando nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Aquiraz, 2019. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/leis.php?id=1855>. Acesso em: 15 abr. 2025.

AQUIRAZ. **Plano Municipal de Educação 2015 – 2024**. Prefeitura de Aquiraz, 2015. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/doc.php?car=69>. Acesso em: 02 jan. 2025.

AQUIRAZ. **Resolução n.º 19/2017**. Fixou as normas da educação especial e do atendimento educacional especializado. Conselho Municipal de Educação de Aquiraz, 2017.

AQUIRAZ. **Projeto Político Pedagógico**. Estabeleceu o funcionamento da educação no âmbito do CEM Ferdinando Tansi, 2024.

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Institui o Marco Legal da Primeira Infância e dispõe sobre políticas públicas para o atendimento integral e especializado à criança na primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 8 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=42172](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=42172). Acesso em: 05 fev. 2025.

BOTELHO, Vinicius. **Cadernos de Estudo Desenvolvimento Social em Debate**, n. 28. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2017.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e142079, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *IN: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 50, out., 2005.

FOHRMANN, Ana Paula Barbosa. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **REI-Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016. Disponível: <https://estudosinstitucionais.emnuvens.com.br/REI/article/view/76/108>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará S. Barbará Silva. A compreensão da deficiência a partir da teoria dos modelos médico e social. **Rev. Psicologia Política**, v. 22, n. 55, 2022. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/21872/1503>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). 2ª. ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. **Repensar a educação**: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 1 - 19, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GOMES, Élide Fernandes da Silva; MONTEIRO, Edenar Souza. Pedagogia da presença: uma prática necessária na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e508111234852-e508111234852, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34852>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora, 2011.

GUSSI, A. F. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do mestrado de avaliação de políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, Jul/Dez 2019. Semestral. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/42843>. Acesso em: 04 set. 2021.

HENRIQUES, Ricardo Manuel Santos. Prefácio. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012 (O Sentimento pós-construtivista, pp. 193- 291).

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BPW9PW8ZqzBGjx7Kzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, p. 129-141, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MELLI, Ana Paula Barbieri de; SUDRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.5, 1-21, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: contexto, formação e prática**. São Paulo: Memnon, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

ODARICH, Irina Nikolayevna; SOFRONOV, Rodion Pavlovich; SHICHIYAKH, Rustem Adamovich. Princípios da educação inclusiva e sua importância na sociedade moderna. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 2, p. 856-866, maio 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

RABELO, A.S. **A educação especial no Brasil: Indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. 2016.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510> Acesso em: 10 jan.2020.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, p.103-115, 2016.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Cristiane Sousa; DE SOUZA ALMEIDA, Yara. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1423-1432, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10170>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

SILVA, Paulo Junior Barbosa da et al. Para quê, como avaliar em profundidade? Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação. *In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas*, 3., 2019, Natal.

SOUZA, Lenara Antão de Alencar Ribeiro. **Mudar a lei garante mudança da realidade?** Avaliação da política de educação especial na perspectiva inclusiva do estado do Piauí. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: [static.scielo.org](https://static.scielo.org). Acesso em: 3 fev. 2025.

## **APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para gestor educacional**

Objetivo: Compreender a organização da política de inclusão, os desafios institucionais e as estratégias de gestão voltadas ao atendimento de crianças com TEA na creche do município.

### **Bloco 1: Organização da oferta de atendimento na creche**

- Qual é o papel da gestão no acompanhamento das práticas inclusivas para crianças com TEA na creche?
- Quais são os serviços e apoios especializados oferecidos para crianças com TEA na educação infantil da creche?
- Existem parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e outras instituições governamentais ou não governamentais (ONGs, universidades, centros especializados) para fortalecer o atendimento? Quais?

### **Bloco 2: Recursos humanos e formação dos profissionais**

- O município promove formação continuada para os profissionais que atuam com crianças com TEA? Se sim, como essas formações são organizadas?
- O quadro de profissionais especializados é suficiente para atender à demanda das crianças matriculadas na creche?

### **Bloco 3: Infraestrutura e acessibilidade**

- A creche possui adaptações arquitetônicas e recursos tecnológicos adequados para o atendimento de crianças com TEA?
- Há disponibilidade de materiais pedagógicos acessíveis e adequados para essa população?

### **Bloco 4: Relação família-escola-saúde**

- Quais ações a creche desenvolve para estabelecer diálogos com a família?
- A creche mantém relação com sistemas de saúde para o acompanhamento das crianças?

### **Bloco 5: Avaliação das políticas e desafios**

- Como a gestão avalia a implementação das políticas públicas de inclusão no município?
- Quais são os principais desafios para garantir a efetivação da educação inclusiva na educação infantil?

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para coordenadores pedagógicos**

Objetivo: Identificar o papel da coordenação pedagógica na implementação da inclusão, bem como os desafios e estratégias adotadas para promover o aprendizado das crianças com TEA na creche Ferdinando Tansi.

### **Bloco 1: Papel da coordenação pedagógica na inclusão**

- Qual é o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento das práticas inclusivas para crianças com TEA nas creches?
- Como é feita a articulação entre a educação infantil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

### **Bloco 2: Formação e capacitação docente**

- Os professores da educação infantil recebem formação sobre o ensino de crianças com TEA? Como essas capacitações ocorrem?
- Há orientação pedagógica específica para auxiliar os docentes no planejamento de práticas inclusivas?

### **Bloco 3: Metodologias e práticas pedagógicas**

- Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas para garantir a participação das crianças com TEA nas atividades cotidianas da creche?
- Existem materiais e metodologias adaptadas para o ensino dessas crianças? Quais?

### **Bloco 4: Parceria com as famílias e a comunidade**

- Como ocorre o diálogo entre a coordenação pedagógica e as famílias das crianças com TEA?
- Há ações específicas para fortalecer a participação das famílias no processo educativo?

### **Bloco 5: Desafios e perspectivas**

- Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica para garantir a inclusão efetiva de crianças com TEA?
- Que melhorias poderiam ser implementadas para aprimorar a qualidade do atendimento oferecido?

## **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Objetivo: Analisar as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e o impacto do AEE no desenvolvimento das crianças com TEA na creche Ferdinando Tansi.

### **Bloco 1: Perfil e formação profissional**

- Como foi sua formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- Você considera que recebeu preparo suficiente para trabalhar com crianças com TEA?
- O município oferece formação continuada específica para os professores do AEE?

### **Bloco 2: Organização e funcionamento do AEE**

- Como é estruturado o Atendimento Educacional Especializado na creche?
- Como ocorre a articulação entre o AEE e o ensino regular para crianças com TEA?

### **Bloco 3: Práticas pedagógicas e metodologias utilizadas**

- Quais estratégias pedagógicas são mais eficazes no atendimento a crianças com TEA?
- Como é realizada a adaptação curricular e a individualização das atividades para atender às necessidades específicas dessas crianças?

### **Bloco 4: Recursos e equipamentos**

- Os materiais e recursos pedagógicos disponíveis são adequados para o atendimento especializado? O que poderia ser melhorado?
- Como as salas de recursos multifuncionais contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA?

### **Bloco 5: Parceria com a família e a equipe escolar**

- Como ocorre o diálogo com as famílias das crianças atendidas pelo AEE?
- O trabalho do AEE é bem integrado com os professores da educação infantil? Quais são os desafios dessa articulação?

### **Bloco 6: Avaliação e desafios da Inclusão**

- Quais são os principais desafios enfrentados no trabalho com crianças com TEA na educação infantil?
- Que mudanças poderiam ser implementadas para garantir um atendimento mais inclusivo?

## **APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para as famílias (responsáveis) das crianças com autismo matriculadas na creche**

Objetivo: Analisar a relação família-escola no desenvolvimento das crianças com TEA na creche Ferdinando Tansi.

### **Bloco 1: Perfil das crianças**

- Quantas crianças suas estão matriculadas na creche? Quais as idades?
- Quantas delas tem TEA?
- Como você descobriu o diagnóstico (a escola sugeriu procurar um profissional de saúde ou você já chegou na creche como o laudo)?
- A (s) sua (s) criança (s) com TEA gosta de frequentar a creche? Fale sobre o assunto.

### **Bloco 2: Organização e funcionamento do AEE**

- Você sabe como é o trabalho desenvolvimento na creche para incluir as crianças com TEA? Fale um pouco sobre o assunto.

### **Bloco 3: Estrutura da escola e formação das professoras**

- Você considera que a escola tem espaços adequados para atender crianças com TEA?
- Você considera que as professoras tem uma boa formação para o desenvolvimento das crianças com TEA?

### **Bloco 4: Parceria com a família e a equipe escolar**

- A direção, coordenação e professoras da creche mantêm um diálogo com você sobre o desenvolvimento da sua criança matriculada na creche?
- A direção, coordenação e professoras da creche dão alguma orientação para você sobre cuidados específicos que as famílias devem ter com a criança com TEA?

### **Bloco 5: Avaliação e desafios da Inclusão**

- Quais são os principais desafios enfrentados pela creche para educar/ensinar as crianças com TEA?
- Quais mudanças poderiam ser implementadas na creche para melhorar o atendimento das crianças com TEA?