



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

LÍGIA DUARTE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

FORTALEZA

2025

LÍGIA DUARTE DA SILVA

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Área de concentração: Avaliação em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Victória Régia Arrais de Paiva.

FORTALEZA

2025

LÍGIA DUARTE DA SILVA

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 27 /11 /2025 .

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Victoria Régia Arrais de Paiva – Orientadora
Universidade Federal do Cariri

Prof.^a Dr.^a Maria de Nazaré Moraes Soares – Examinadora interna
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Martha Milene Fontenelle Carvalho – Examinadora externa
Universidade Federal do Ceará

Ao meu esposo, João Caio Oliveira da Silva, pela compreensão nos momentos de ausência, pela paciência no início de nossa caminhada à dois, pelo carinho dedicado e pelo ombro amigo sempre presente.

As minhas filhas Tais Duarte Marinho de Oliveira e Yasmin Duarte da Silva, motivo maior da minha vida, onde conheci o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por proporcionar tantas conquistas e por colocar todas essas pessoas em meu caminho. Agradeço por Ele estar presente, proporcionando muita força de vontade e a transformação de sonhos em realidade.

À minha família, que durante toda a minha vida, incondicionalmente me apoiou, incentivou e acreditou em mim e na minha capacidade pessoal e profissional.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Victoria Régia Arrais de Paiva, pela paciência, disponibilidade, ajuda e conhecimento dispensados.

À Tais Duarte Marinho pelo incentivo na caminhada em busca de meu objetivo profissional.

Ao Corpo Docente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, por seus ensinamentos e sua colaboração para que pudéssemos nos tornar profissionais responsáveis, com um conjunto enorme de conhecimentos agregados durante o curso.

Aos Professores integrantes da banca examinadora de qualificação pelas sugestões e críticas imprescindíveis a essa etapa.

Aos meus colegas do curso do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pelo estímulo para lutar pelos mesmos objetivos.

A todos os que me ajudaram, e que comigo conviveram, e que porventura não tiveram seus nomes escritos nesta página, meu sincero agradecimento.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A presente pesquisa visou avaliar a implementação das práticas inclusivas direcionadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista no âmbito do Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), caracterizando as estratégias adotadas e identificando os desafios enfrentados pelos educadores da Educação Infantil. Avalia-se, portanto, como a política de educação inclusiva acontece no cotidiano escolar, tomando como base um estudo de caso realizado em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza. A pesquisa buscou, ainda, desenvolver um produto educacional voltado a sugestões de práticas educativas que possam auxiliar os profissionais na inclusão efetiva materializado na forma de um relatório técnico-pedagógico com recomendações institucionais e orientações práticas para o fortalecimento do AEE na Educação Infantil. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado, principalmente, por dificuldades na interação social e na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, além de apresentar comportamentos restritos e repetitivos. Dados do Censo Escolar apontam que nos últimos anos há um número crescente de crianças com esse perfil, o que coloca a temática em evidência no sentido da necessidade de elaborar políticas públicas para garantir a inclusão dessas crianças na escola. Para realização da pesquisa a metodologia adotou a abordagem qualitativa, constituindo um estudo de caso de cunho descritivo, sendo o campo realizado em duas instituições da Rede Municipal de Ensino. Em relação ao referencial avaliativo, optou-se pela avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes de classes regulares, docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadoras pedagógicas, assistentes de inclusão e responsáveis pelas crianças. A análise dos dados foi feita mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (2000). Entre os principais resultados mostram que o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil ainda ocorre de forma incipiente, com fragilidades na articulação pedagógica, na comunicação com as famílias e na efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; avaliação de políticas públicas; política de educação inclusiva; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

The present research aimed to evaluate the implementation of inclusive practices directed toward children with Autism Spectrum Disorder within the scope of Specialized Educational Support (SES), characterizing the strategies adopted and identifying the challenges faced by Early Childhood Education educators. It is therefore evaluated how the inclusive education policy occurs in the daily school life, based on a case study conducted in two public municipal schools in Fortaleza. The research also aimed to develop an educational product focused on suggestions for educational practices that can assist professionals in effective inclusion, materialized in the form of a technical-pedagogical report containing institutional recommendations and practical guidelines aimed at strengthening Specialized Educational Assistance (AEE) in Early Childhood Education.”. Autism is a neurodevelopmental disorder characterized mainly by difficulties in social interaction and communication, both verbal and non-verbal, as well as presenting restricted and repetitive behaviors. Data from the School Census indicate that in recent years there has been a growing number of children with this profile, which highlights the need to develop public policies to ensure the inclusion of these children in schools. For the conduct of the research, the methodology adopted a qualitative approach, constituting a descriptive case study, with the fieldwork carried out in two institutions of the Municipal Education Network. Regarding the evaluative framework, an in- depth evaluation was chosen, according to Rodrigues (2008). The data were collected thru semi-structured interviews and questionnaires with regular class teachers, teachers working in Specialized Educational Care (AEE), pedagogical coordinators, inclusion assistants, and guardians of the children. The data analysis was conducted thru content analysis, according to Bardin (2000).Among the main results, it is shown that Specialized Educational Services in Early Childhood Education are still in their early stages, with weaknesses in pedagogical coordination, communication with families, and the effective inclusion of children with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: social interaction; specialized education assistance; inclusive education policy; autism spectrum disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Objetivos, metodologia e referenciais teóricos da pesquisa.....	18
Quadro 2.	Estratégias de intervenção para o ensino de crianças com TEA na Educação Infantil.....	45
Quadro 3.	Modalidade de Educação Especial apresentada pelas crianças.....	77
Quadro 4.	Participação da pesquisa (Escola A).....	95
Quadro 5.	Participação da pesquisa (Escola B).....	95
Quadro 6.	Perfil dos pais e responsáveis das crianças com TEA (Escola A).....	98
Quadro 7.	Perfil dos pais e responsáveis das crianças com TEA (Escola B).....	98
Quadro 8.	Síntese das respostas dos pais e responsáveis sobre o AEE no CEI.....	102
Quadro 9.	Síntese temática das percepções das gestoras sobre o AEE na Educação Infantil.....	105
Quadro 10.	Perfil, atuação e percepções das assistentes de inclusão sobre o AEE na Educação Infantil.....	109
Quadro 11.	Síntese das percepções das professoras do AEE sobre o atendimento a crianças com TEA.....	113
Quadro 12.	Percepções das professoras de sala regular, da Educação Infantil, sobre o trabalho com crianças com TEA e o AEE.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> - Análise Comportamental Aplicada
ABC	<i>Autism Behavior Checklist</i>
AC	Atenção Compartilhada
ADI-R	<i>Autism Diagnostic Interview-Revised</i>
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ADOS-G	<i>Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASQ	<i>Autism Screening Questionnaire</i>
ATA	<i>Autistic Traits of Evaluation Scale</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CEI	Centro de Educação Infantil
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	Deficiência Intelectual
DNC	Departamento Nacional da Criança
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPREDE	Instituto da Primeira Infância
IRDI	Indicadores Clínicos de Risco
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M-CHAT	<i>Modified Checklist for Autism in Toddlers</i>
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NIEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento

NOB-SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
PCD	Pessoa com Deficiência
PECS	<i>Picture Exchange Communication Symbol</i>
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRO- TEA	Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro do Autismo
PRP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
QI	Quociente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONTEXTO E CONCEITOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	20
2.1	Contextualizando Políticas Públicas.....	20
2.2	Conceitualizando Políticas Públicas.....	23
2.3	Avaliação de Políticas Públicas.....	24
2.4	Políticas Públicas educacionais.....	27
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUA TRAJETÓRIA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	32
4	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	34
4.1	Transtorno do espectro autista.....	34
4.1.1	<i>Níveis de suporte do autismo.....</i>	38
4.2	Transtorno do espectro autista na Educação Infantil.....	40
4.3	Legislação sobre Educação Inclusiva.....	50
4.4	Emoções e seu papel no desenvolvimento.....	55
4.5	Avaliação e protocolos do TEA.....	58
5	EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	64
5.1	História e a política da Educação Infantil.....	64
5.1.1	<i>História da Educação Infantil no Brasil.....</i>	64
5.1.2	<i>Educação Infantil e a legislação brasileira.....</i>	69
5.2	Educação Especial: da origem aos dias atuais.....	73
5.3	Notas sobre os desafios da criança com deficiência em sala de aula.....	79
5.4	A criança com TEA e a Educação Infantil.....	82
5.5	Possibilidades de um novo fazer pedagógico.....	85
6	PERCURSO METODOLÓGICO E O DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	92
6.1	Tipologia da pesquisa.....	92
6.2	Descrição do ambiente.....	93
6.3	Sujeitos da pesquisa avaliativa.....	93
6.4	Procedimento para a coleta de dados.....	93

6.5	Análise das informações.....	94
6.6	Percurso da pesquisa.....	94
7	PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	96
8	ANÁLISE DAS RESPOSTAS SOBRE O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	98
9	RESULTADOS DA PESQUISA.....	128
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
11	PRODUTO EDUCACIONAL: RELATÓRIO TÉCNICO- PEDAGÓGICO DE DEVOLUTIVA INSTITUCIONAL.....	134
11.1	Vinculação à pesquisa.....	134
11.2	Objetivo do produto.....	134
11.3	Público-alvo.....	134
11.4	Fundamentação Teórica.....	134
11.5	Recomendações técnico-pedagógicas.....	135
11.5.1	<i>Formação.....</i>	135
11.5.2	<i>Estrutura e recursos.....</i>	135
11.5.3	<i>Organização do atendimento.....</i>	135
11.5.4	<i>Relação escola-família.....</i>	135
11.5.5	<i>Potencial de aplicação e replicabilidade.....</i>	136
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	150
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR SALA REGULAR.....	152
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM GESTORES.....	156
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM PAIS DA CRECHE.....	158
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ASSISTENTES DE INCLUSÃO.....	160
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PAIS-ESCOLA.....	162
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO AEE.....	164
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE SALA REGULAR.....	167
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PAIS.....	169

1 INTRODUÇÃO

Em instituições de Educação Infantil é comum encontrar inúmeras crianças com deficiência, com necessidades diversas de comunicação, desafios na fala ou na escrita e passíveis de recebimento de diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou paralisia cerebral, entre outros. Nas escolas públicas, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponível para apoiar essas crianças, com o objetivo de fomentar seu desenvolvimento escolar, promover sua autonomia e ajudá-las a se tornarem cidadãos plenas, facilitando sua inclusão na sociedade.

A inclusão no setor educacional é uma iniciativa que deve envolver a sociedade como um todo. Contudo, existe um grupo específico de profissionais que precisa estar mais atento e receptivo à questão da diversidade: os educadores. Estes desempenham um papel crucial nesse contexto, uma vez que as crianças passam grande parte do seu tempo na escola. Portanto, é essencial que eles adotem em sua prática pedagógica os princípios da inclusão, acolhendo todas as pessoas, especialmente aquelas que necessitam de educação especial, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser disponibilizado para crianças com TEA com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar do avanço notável da Educação Especial e Inclusiva no Brasil nos últimos anos, com relação a conhecimento, projetos, legislações e iniciativas implementadas, continuam surgindo inúmeras discussões sobre a qualidade das práticas educacionais nos variados aspectos e participantes do sistema de ensino.

A Educação Infantil (EI), que constitui a etapa inicial da Educação Básica, desempenha um papel cada vez mais importante no contexto educacional. No entanto, o serviço prestado às crianças inscritas nessa etapa parece ser marcado por práticas inadequadas, resultantes da insuficiência na formação e no entendimento dos profissionais sobre as demandas dos estudantes na faixa etária de 0 a 5 anos (Gomes; Pimenta, 2025).

Entender como se dá a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve abordar aspectos distintos, como a ênfase no diagnóstico clínico e sua influência na postura do educador, além da análise crítica dessa ênfase e a relevância da relação afetiva entre o educador e o aluno (Lacerda, 2023).

Nesse contexto, as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como outros grupos que integram o público da educação especial, requerem uma atenção mais inclusiva em seu processo de aprendizado. Isso se deve ao fato de que, apesar das

políticas públicas que os apoiam, muitas instituições ainda carecem de melhorias em termos de infraestrutura, métodos de ensino-aprendizagem e abordagens pedagógicas, além de educadores que possuam formação adequada, tanto teórica quanto prática, para lidar com essas particularidades. É importante destacar que as redes de ensino devem facilitar a colaboração entre os docentes das turmas regulares e os profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação é um direito fundamental, garantido pelo principal instrumento legal do Brasil: a Constituição Federal de 1988. No Artigo 205 desta Constituição é destacado que a educação deve ser vista como um direito compartilhado por todos os cidadãos brasileiros, sendo uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família. O processo educacional deve abranger diferentes setores da sociedade, promovendo a formação de indivíduos que possam contribuir, de maneira proveitosa, reconhecendo sua condição de pessoas com direitos e obrigações (Brasil, 1988).

Maciel e Pereira (2025) destacam a importância da educação inclusiva como fator essencial para garantir a dignidade tanto humana quanto cidadã. A escola precisa ser entendida como um espaço diversificado, onde se encontram indivíduos com múltiplas experiências sociais, valores e culturas distintas. Nesse contexto, a inclusão no ambiente escolar não deve restringir-se, apenas, àqueles que têm deficiências físicas, mas deve abranger todos que necessitam de um método de ensino-aprendizagem que fuja do padrão tradicional.

A inclusão escolar é um processo pelo qual a escola busca atender a todos os estudantes como indivíduos, visando reconhecer e adaptar sua estrutura curricular, assim como fornecer recursos que promovam a valorização de cada um de seus membros como seres humanos com direitos iguais. Com isso, a instituição escolar desenvolve a habilidade de receber todas as crianças da comunidade local que desejam participar, facilitando a integração desses estudantes no meio escolar (Mantoan 2023).

Assim, a pesquisa em pauta ganha considerável importância, pois pode oferecer novas perspectivas e estimular investigações adicionais, apoiando a administração municipal na formulação de decisões e na otimização do processo educacional inclusivo.

A investigação pretende explorar os seguintes pontos: Como se dá a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas? Ocorre colaboração entre este espaço e as professoras da classe regular para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Quais são os desafios enfrentados pelos educadores da Educação Infantil? Que tipo de suporte os professores estão obtendo dos diretores, coordenadores de inclusão ou da Secretaria Municipal de Educação?

É importante ressaltar que para promover a inclusão é fundamental entender a criança, suas principais características, habilidades e desafios, além de manter uma comunicação contínua com a família, que desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento. Assim, é essencial identificar as necessidades da criança com TEA antes de oferecer o suporte necessário, a fim de assegurar o acesso ao direito à Educação.

O tema abordado na presente pesquisa é de grande importância, sobretudo por seu aspecto social, pois envolve a realidade de inúmeras crianças brasileiras que devem ter oportunidades educacionais. A educação é uma das vias que oferecem possibilidade de um futuro melhor, considerando que existem crianças com deficiências na comunicação, que também pertencem a famílias de baixa renda, também enfrentam a condição de vulnerabilidade social.

Trabalhar na Educação Infantil com o objetivo de favorecer a inclusão de crianças com TEA representa não apenas uma conquista pessoal e profissional, mas também a chance de evidenciar a realidade educacional em relação à inclusão de indivíduos com deficiências, especialmente no que diz respeito às crianças portadoras de TEA.

Este estudo se destaca por sua abordagem voltada à reflexão sobre a caracterização das ações desenvolvidas pelo AEE e os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Para os educadores que atuam na inclusão desses estudantes, um aspecto importante é compreender e desfazer a visão rudimentar que pessoas sem conhecimento profundo sobre o tema têm a respeito da inclusão de forma geral.

Lopes (2019), ao mencionar essa situação enfrentada pelos professores, destaca que, ao entrar em uma sala de aula, o educador tem a intenção de "transmitir", da maneira mais eficaz possível, os conhecimentos que possui. Além disso, busca interferir no interesse e na capacidade de gerar novos saberes, auxiliando o aluno a desenvolver seu próprio pensamento, a adotar uma postura crítica e, conseqüentemente, a exercer a cidadania. No entanto, as aspirações presentes na mente dos professores frequentemente se deparam com uma realidade desafiadora. Em várias ocasiões, o educador se sente insuficientemente preparado para lidar com tudo o que ocorre no ambiente escolar.

Dessa forma, a seleção do tema desta pesquisa é fundamentada na observação de uma divisão no trabalho das educadoras em relação à inclusão de crianças que fazem parte do público-alvo da educação especial. É claro que cada profissional possui suas particularidades no exercício da docência, tanto em turmas regulares, quanto nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Por outro lado, no que se refere à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é crucial que haja uma construção coletiva das abordagens

pedagógicas, ou seja, que se promovam reflexões, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, bem como a realização de estudos e orientações. Assim, essa pesquisa visa explorar a forma como essas articulações estão ocorrendo nas escolas públicas.

A indagação que faz início a esta investigação — “Como se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil em Fortaleza?” — surge da necessidade de avaliar como esse serviço tem sido estruturado e disponibilizado na rede municipal. Esse questionamento visa não apenas desvelar a organização e as abordagens pedagógicas empregadas, mas também captar a perspectiva das famílias e dos profissionais envolvidos, possibilitando a identificação de possíveis lacunas, avanços e obstáculos na prática diária do AEE. Desse modo, essa pergunta inicial serve como uma bússola para a pesquisa e fundamenta a importância do estudo para a melhoria das políticas e ações de inclusão na Educação Infantil.

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação das práticas inclusivas direcionadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista no âmbito do Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), caracterizando as estratégias adotadas e identificando os desafios enfrentados pelos educadores da Educação Infantil. Avalia-se, portanto, como a política de educação inclusiva acontece no cotidiano escolar, tomando como base um estudo de caso realizado em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza. A pesquisa gerou, ainda, um produto educacional voltado a sugestões de práticas educativas que possam auxiliar os profissionais na inclusão efetiva.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral anteriormente mencionado foram definidos os seguintes objetivos específicos: Descrever as particularidades do atendimento educacional especializado voltado para a Educação Infantil direcionado a crianças com TEA; Identificar fatores que facilitam ou dificultam a integração entre o atendimento educacional especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA; Caracterizar as iniciativas e recomendações dos educadores sobre estratégias que favorecem a conexão entre o AEE e a Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA. Para atingir esses objetivos foram empregados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica sobre o tema em textos, livros e artigos significativos sobre o assunto; recomposição da trajetória histórica da política educacional estabelecida no sistema de ensino municipal da cidade, refletindo sobre a formação e atuação dos educadores que trabalham com crianças com TEA.

Em relação à coleta de dados de campo, a pesquisa envolveu os educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores das turmas regulares, assistentes de inclusão, responsáveis por essas crianças e coordenadoras pedagógicas da rede municipal de

ensino. Esses profissionais preencheram um questionário e entrevistas semiestruturadas, contendo perguntas fechadas e abertas sobre a temática em questão.

O estudo em análise possui uma abordagem qualitativa e tem por meta investigar os desafios, disputas e conceitos relacionados à inclusão de crianças com deficiência, com enfoque naquelas que apresentam TEA, considerando a pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas de ensino convencional e seus respectivos Centros de Educação Infantil (CEIs), do Distrito IV, localizados no bairro Planalto Ayrton Senna no município de Fortaleza.

A seleção dessas duas escolas públicas municipais, acompanhadas de seus respectivos Centros de Educação Infantil (CEIs), está vinculada à importância do contexto local para a investigação e também pela localização geográfica. Essas instituições atendem um expressivo número de crianças com deficiências, incluindo aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que permite uma análise mais profunda dos obstáculos, conflitos e entendimentos que envolvem o processo de inclusão. Ademais, a proximidade geográfica facilita uma análise comparativa, possibilitando a identificação de semelhanças e diferenças nas práticas educacionais e nas políticas de inclusão escolar dentro de um contexto social e comunitário semelhante.

Gil (2023) destaca que as etapas de desenvolvimento e realização de uma pesquisa se transformam na necessidade de reunir informações sobre o assunto e que a coleta de dados representa uma investigação da realidade.

Dessa forma, há o compromisso com o cumprimento das diretrizes pertinentes às investigações em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelecido nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O estudo foi conduzido, exclusivamente, com interlocutores que concordaram voluntariamente e que formalizaram sua participação ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este documento informa aos participantes sobre a importância de sua colaboração na pesquisa, além de detalhar os objetivos, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação, o que é fundamental para o andamento da investigação. O TCLE está disponível como Apêndice A deste texto.

Esta dissertação está dividida em seis seções: na primeira, Introdução, são apresentados a justificativa, a problemática, os objetivos, a síntese metodológica, os aspectos éticos e a organização da pesquisa. Na segunda seção, Contexto e Conceitos sobre a Política Pública, abordamos os marcos legais, a trajetória histórica, as definições e os objetivos da Política Pública na área da Educação. Por fim, na terceira seção, Transtorno do Espectro Autista, discutimos o Transtorno do Espectro Autista, a legislação sobre inclusão, a importância

da afetividade no processo de desenvolvimento e a formação continuada.

Na quarta seção, dedicada à Educação Infantil para crianças com transtorno do espectro autista, exploramos a trajetória histórica e as políticas relacionadas à Educação Infantil e à Educação Especial, desde suas origens até o presente. Também será fornecido um panorama sobre crianças com deficiência e as possibilidades de práticas pedagógicas a ela direcionadas.

Na quinta seção, intitulada Trajetória Metodológica e Estrutura da Pesquisa, descreveremos a abordagem metodológica escolhida, além dos instrumentos e procedimentos previstos para a coleta e análise dos dados, bem como a caracterização dos participantes e das instituições envolvidas na pesquisa. Por fim, na sexta seção, serão apresentados os dados da Pesquisa de Campo, discutindo as impressões dos entrevistados sobre a interação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil nos contextos analisados, além das dificuldades enfrentadas e sugestões dos profissionais para fortalecer essa articulação.

Quadro 1. Objetivos, metodologia e referenciais teóricos da pesquisa.

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Objetivo Geral	Avaliar a implementação das práticas inclusivas direcionadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza.	Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em duas escolas públicas municipais e seus respectivos Centros de Educação Infantil (CEIs), com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.	Brasil (1988; 2008; 2020); Mantoan (2023); Maciel e Pereira (2025).
Objetivo Específico 1	Descrever as particularidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado à Educação Infantil direcionado a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Análise documental e análise das entrevistas e questionários aplicados aos professores do AEE, professores da sala regular e gestores escolares.	Brasil (1988; 2008; 2020); Mantoan (2023); Maciel e Pereira (2025).
Objetivo Específico 2	Identificar os fatores que facilitam ou dificultam a integração entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Análise qualitativa dos dados empíricos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, com base na análise de conteúdo.	Mantoan (2023); Lopes (2019); Glat e Pletsch (2021); Rodrigues (2008).

(Continuação)

Objetivo Específico 3	Caracterizar as iniciativas e recomendações dos educadores acerca das estratégias que favorecem a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Sistematização das falas dos professores, gestores, assistentes de inclusão e responsáveis, por meio de categorias analíticas emergentes.	Carvalho (2020); Gomes e Pimenta (2025); Rodrigues (2008).
-----------------------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria (2026).

2 CONTEXTO E CONCEITOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas últimas décadas houve uma renovada relevância do setor relacionado às políticas públicas, além das instituições, normas e estruturas que orientam suas decisões, formulações, execuções e análises. Esse retorno à tona se deve, em boa parte, às limitações financeiras e políticas que os governos têm enfrentado, resultando na exigência de Políticas Públicas que sejam tão eficientes quanto eficazes.

2.1 Contextualizando Políticas Públicas

Compreender a gênese e a natureza de uma área é essencial para entender suas consequências, sua evolução e suas futuras direções. No caso brasileiro, embora a consolidação acadêmica do campo de políticas públicas seja mais recente, suas bases históricas e conceituais foram fortemente influenciadas pela tradição francesa. Antes mesmo de se falar em “política pública” como campo analítico, a França desempenhou papel central na formação intelectual, administrativa e institucional do Estado brasileiro.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o pensamento político francês — marcado pelo Iluminismo, pelo positivismo, pelas teorias sociológicas de Durkheim e, mais tarde, pelas análises críticas de Foucault — moldou a forma como o Brasil passou a organizar o Estado, estruturar o serviço público e conceber intervenções governamentais.

O campo das Políticas Públicas teve quatro principais autores em sua fundação: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

Laswell (1936/2011) apresentou o termo *policy analysis* (análise de política pública), na década de 1930, visando integrar o conhecimento científico com a prática governamental e promover a interação entre acadêmicos, grupos de interesse e as autoridades governamentais.

Simon (1957/1965) apresentou a ideia de racionalidade limitada dos tomadores de decisão pública, argumentando que essa limitação poderia ser atenuada por meio do conhecimento racional. Segundo o autor em referência, a racionalidade dos tomadores de decisão é sempre restringida por diversos fatores, incluindo a falta ou imperfeição de informações, o tempo disponível para decidir e os interesses pessoais dos decisores. No entanto, ele acredita que a racionalidade pode ser ampliada até um nível aceitável, por meio da implementação de estruturas que consistem em um conjunto de regras e incentivos. Essas

estruturas orientam o comportamento dos envolvidos, direcionando suas ações em prol dos resultados desejados e evitando que a busca por interesses próprios prevaleça.

Lindblom (1959) desafiou a ênfase no racionalismo, proposta por Laswell e Simon, sugerindo a inclusão de variáveis adicionais na formulação e análise de políticas públicas. Ele ressaltou a importância das relações de poder e a interconexão das diferentes etapas do processo decisório, que não possui um início ou um fim definido. Assim, as políticas públicas deveriam considerar outros fatores em sua formulação e análise, além das questões racionalistas, como a influência das eleições, burocracias, partidos políticos e grupos de interesse.

Easton (1965) deu uma importante contribuição ao caracterizar a área como um sistema, estabelecendo uma conexão entre a formulação, os resultados e o contexto. Para ele, as políticas públicas são moldadas por contribuições de partidos políticos, veículos de comunicação e grupos de interesse, os quais impactam os resultados e as consequências dessas políticas.

Conforme Oliveira (2025), podem ser identificadas três abordagens que favorecem a compreensão do conceito de políticas públicas: (i) a análise do sistema político e das ações voltadas para o interesse coletivo no âmbito nacional; (ii) a compreensão das interações entre as forças políticas que participam do processo decisório e as estratégias empregadas e (iii) a conexão que se cria entre a ideia de política pública e as outras políticas, assim como suas inter-relações.

Nesse contexto, a formação e o planejamento das políticas públicas são consequência do surgimento da social-democracia, o que implica que as políticas anteriormente direcionadas a grupos específicos estão sendo expandidas para abranger a sociedade como um todo. Essa expansão ocorre, paralelamente, a ajustes necessários para que se tornem efetivas no dia a dia, em suas dimensões política, econômica, cultural e social.

Conforme afirma Oliveira (2025), no Brasil, em razão da estrutura institucional de suas políticas, essa dinâmica ainda é pouco abordada. Pesquisas a respeito de políticas públicas foram conduzidas apenas nos últimos tempos. Nessas investigações, que ainda são ocasionais, a atenção foi voltada tanto para a avaliação das instituições e estruturas quanto para a descrição dos processos de negociação das políticas específicas de cada setor.

Portanto, é fundamental levar em conta as diversas dimensões e variações relevantes, de acordo com o objetivo e as razões que motivam a pesquisa sobre políticas públicas no Brasil, já que a configuração política vigente é moldada pelas condições sociais do país. De maneira semelhante é viável traçar um paralelo com as instituições educacionais no Brasil que, no setor público, condicionam suas práticas diárias de acordo com cada ação política

realizada em suas respectivas regiões, independentemente de quando foram fundadas. Assim, as disputas dentro da estrutura governamental influenciam, permanentemente, a criação de projetos e a formulação de políticas públicas, além de afetar seu alcance e abrangência (Dourado, 2023).

Atualmente, o assunto "políticas públicas no Brasil" tem sido cada vez mais abordado e tem conquistado relevância nos meios de comunicação. Pode-se observar que em nações em desenvolvimento, onde as ferramentas de análise se adaptaram às suas realidades democráticas, há uma crescente preocupação entre diversos segmentos da sociedade em relação às propostas governamentais. Além disso, nota-se a implementação de diretrizes como práticas estatais, com a continuidade de ações que afetam o cotidiano das pessoas. Cada vez mais, os cidadãos buscam garantir seus direitos fundamentais, destacando, entre eles, os programas voltados para a geração de emprego, bem como o acesso à saúde e à educação (Mainardes; Ferreira; Tello, 2018).

Nesse contexto, observa-se um aumento na implementação de políticas públicas através de iniciativas governamentais e ações voltadas para a proteção dos direitos, visando proporcionar melhorias sociais concretas. Contudo, é necessário levar em conta algumas restrições mais severas ao longo das transformações na administração pública, onde se percebe uma certa flexibilização ou relaxamento dessas políticas sociais anteriormente estabelecidas, que podem ser vistas como retrocessos ou uma diminuição de direitos.

Assim, é apropriado considerar que no Brasil, as políticas públicas emergiram como um dos assuntos mais relevantes para garantir a eficácia dos direitos econômicos, sociais e culturais. É amplamente reconhecido que a adequação na execução dessas políticas é fundamental para assegurar o acesso a serviços como saúde, habitação, educação, transporte, infraestrutura, emprego, previdência social, meio ambiente e preservação do patrimônio histórico (Silva, 2023).

Dessa forma, do ponto de vista jurídico, o Estado tem a obrigação de promover iniciativas que beneficiem a sociedade, assumindo a responsabilidade de coordenar certas atividades fundamentais, que devem ser vistas como essenciais.

Ao formular uma política pública é fundamental considerar os processos que cercam a tomada de decisões em uma sociedade organizada, sob um sistema democrático contemporâneo, o qual está vinculado a uma Constituição Federal. Esta Constituição, ao legislar em diversos contextos, pode impactar de maneira substancial os resultados alcançados.

2.2 Conceitualizando Políticas Públicas

Conforme Secchi (2023) não há uma definição única ou superior para o conceito de políticas públicas, pois estas são vistas como uma área dentro da análise política que examina o governo em relação a importantes questões sociais.

A compreensão do que constitui uma política pública é complexa, começando pelo significado da própria palavra, que pode ter diferentes interpretações na Língua Portuguesa. Um exemplo disso é a definição apresentada no Dicionário Michaelis (2019), que descreve "política" como: a) a arte ou a ciência de governar; b) a ciência ou arte relacionada à organização, administração e direção de Estados ou nações; c) a implementação dessa arte em questões internas ou externas da nação; d) diretrizes ou métodos políticos.

Jannuzzi (2022, p.3) define políticas públicas como “medidas criadas pelos governos para garantir direitos, assistência ou prestação de serviços à população, com o objetivo de assegurar que os cidadãos tenham acesso aos direitos garantidos pela lei”, promovendo saúde, transporte, educação, lazer, segurança, habitação, além de mais justiça social e qualidade de vida. Entre esses direitos, a excelência na Educação ocupa uma posição relevante nas políticas públicas educacionais no Brasil.

No estudo conduzido por Howlett, Ramesh e Perl, (2023), voltado para o âmbito das políticas públicas, são apresentadas várias análises e contribuições sob distintas perspectivas, buscando oferecer uma elucidação teórica sobre o assunto. Os autores enfatizam a definição de políticas públicas e suas releituras, ao longo do tempo, a partir da visão de que uma política a ser aplicada envolve etapas e dinâmicas sociais. Trata-se de um confronto de ideias e métodos de atuação que, em certas ocasiões, influenciam práticas políticas específicas.

Nesse sentido, os anteriormente referidos autores ressaltam que uma política pública pode ser sintetizada como o campo do conhecimento que procura simultaneamente 'fazer o governo agir' e/ou examinar essa ação (como variável independente) e, quando necessário, sugerir alterações nas direções ou trajetórias dessas ações (como variável dependente). A criação de políticas públicas ocorre na fase em que os governos democráticos transformam suas intenções e promessas eleitorais em programas e iniciativas voltados para gerar resultados ou transformações na realidade (Howlett; Ramesh; Perl, 2023).

Nesse contexto, diversas tentativas de explicação têm sido realizadas para facilitar a compreensão. Contudo, é importante destacar que a forma como se entende política pública está, intimamente, ligada à visão de Estado que se possui. Considerando que o Estado é histórico, relacional e influenciado por redes de poder e que sua relevância se mantém,

buscaremos nos aproximar do conceito em questão como um procedimento, ou uma sequência temporal de propósitos, ações e condutas de diversos envolvidos (Abrucio; Loureiro; Pacheco, 2023).

Lima (2023) declara que as políticas públicas são a expressão tangível da atuação do Estado, ou seja, o ‘Estado em movimento’. O conceito de Estado é compreendido como a entidade que promove um projeto governamental através de políticas, programas e ações direcionadas a diferentes segmentos da sociedade. Dessa forma, não se limita apenas a órgãos estatais que elaboram e executam as políticas públicas, mas é vista como uma instituição encarregada de sua implementação.

Assim, é possível notar que as políticas estão integradas à nossa rotina, abrangendo todas as áreas da sociedade, tanto no setor público quanto no privado.

2.3 Avaliação de Políticas Públicas

Ações voltadas para o desenvolvimento de um pensamento analítico a respeito da aplicabilidade e dos possíveis bons resultados a serem alcançados com Políticas Públicas, destinadas às pessoas portadoras de deficiência, seguem enfrentando inúmeros obstáculos a serem superados no Brasil. Nos dias de hoje é comum presenciar ações ou iniciativas destinadas a suprir necessidades ou reivindicações de determinadas coletividades ou pessoas, carentes de determinados cuidados, objetivando a promoção de direitos fundamentais a tais pessoas, assim como a suas famílias, como a vida em sociedade, oportunidade para todos, cidadania, qualidade de vida, entre outros, na perspectiva de que seja possível alcançar a consolidação do desenvolvimento da sociedade. Em meio às inúmeras variedades de deficiências, evidencia-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Considerando tal contexto, o referencial avaliativo adotado na pesquisa será a avaliação em profundidade. A ideia de realizar uma avaliação minuciosa envolve, além disso, vê-la como abrangente, pormenorizada, substancial, extensa e com várias dimensões, o que, por sua vez, estabelece a multi e interdisciplinaridade como um requisito fundamental para a pesquisa (Lacerda; Lima; Souza, 2025).

Ainda de acordo com os autores, são apresentadas quatro dimensões, a seguir elencadas: análise de conteúdo, análise do contexto da formulação da política, trajetória institucional e espectro temporal e territorial (Lacerda; Lima; Souza, 2025).

Com o intuito de fazer a devida articulação das dimensões citadas com os eixos da pesquisa, a base para análise das Políticas Públicas existentes para crianças portadoras do

Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil passa por a Lei 12.764/2012, responsável pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, juntamente com a Lei 13.146/2015, que caracteriza o TEA como deficiência.

A história dos direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, está em processo de consolidação. sobretudo no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e econômicos, da vida destas pessoas, relacionados à preservação de seus direitos e a oferta de serviços específicos para esta parcela da população, exigindo o entendimento de outras particularidades como a depreciação e o descrédito que, rotineiramente, são relacionados à pessoa com deficiência (PCD). Com o decorrer do tempo, como resultado de muito empenho, estas pessoas vêm sendo provocadas a transpor concepções restritivas e preconceituosas representadas pelo capacitismo.

A demora no enfrentamento a esta questão deu espaço para o desenvolvimento do atual cenário da política pública brasileira relacionada ao autismo, caracterizada pela atuação de duas diferentes iniciativas que, ao longo da história, promoveram suas atividades de forma paralela. Um dos grupos foi integrado, majoritariamente, por colaboradores e dirigentes da área da Atenção Psicossocial, juntamente com adeptos da Reforma Psiquiátrica, associados às iniciativas diretamente relacionadas à política pública de saúde mental do Sistema Único de Saúde (SUS).

O outro grupo foi composto pelas associações de pais e familiares de autistas, que optaram por dar início ao desenvolvimento de seus próprios métodos de apoio para os filhos, ao longo dos anos 80 do século XX, caracterizado pela ausência de recursos públicos destinados ao atendimento dessa comunidade específica. A atuação individual de cada um dos referidos grupos e a evidente correlação entre suas propostas precisam ser devidamente analisadas e discutidas na perspectiva de que sejam capazes de, verdadeiramente, colaborar com debate a respeito dos conflitos existentes no itinerário das políticas voltadas para o autismo.

O TEA é tratado como uma deficiência e, em que pese a existência de políticas públicas específicas para as pessoas com autismo, ainda há medidas a serem implementadas a nível das referidas políticas, necessitando de materialização por meio da disponibilização de serviços em prol dos equipamentos públicos, sobretudo como resultado da flagrante diminuição de financiamentos que, por consequência, abre espaço para atuação das denominadas Organizações Sociais – OS apresentadas como forma alternativa de oferecimento de serviços especializados em nome do Estado.

Mesmo que seja garantida a dilatação ou crescimento dos direitos humanos, não há como deixar de considerar a deterioração das instituições características da coisa pública,

passando a permitir o exercício de novas formas de condução participativa das políticas públicas (Avritzer, 2023).

O efetivo reconhecimento da participação social no gerenciamento das políticas em todas as dimensões ou âmbitos governamentais, abriu espaço para uma maior interatividade entre a sociedade civil e o Estado, estimulando a concorrência entre ambos no que diz respeito à certificação ou reconhecimento dos direitos adquiridos (Avritzer, 2023).

A política pública é dotada de orientações para garantir direitos previstos na Constituição de 1988, sendo imprescindível o envolvimento da população para o cumprimento e monitoramento social de tais direitos e, por conseguinte, do bem-estar social, tanto na esfera social, como também no que concerne às questões culturais, étnicas e econômicas.

Com base em tudo isso é possível compreender que toda a sociedade faz jus à igualdade, sem distinção, de acordo com o texto constitucional. O referido direito estabelece uma justiça social igualitária, com equilíbrio quanto ao alcance, possibilidades e condições de vida para toda a coletividade, envolvendo direitos econômicos, políticos, sociais e culturais. Fica evidente a necessidade da realização de um trabalho diligente com os indivíduos portadores de TEA, no âmbito das políticas públicas, na perspectiva de permitir a inclusão de todos em um processo de qualificação e formação continuada disponibilizadas para todo e qualquer segmento social.

Como parte integrante dos três elementos fundamentais que compõem a política pública, a assistência social procura materializar a proteção social, reconhecida como incumbência, responsabilidade ou dever do Estado e direito da coletividade, também no que diz respeito à pessoa autista. Nesse sentido, têm sido promulgadas determinadas leis voltadas para o atendimento, específico, das necessidades do público autista.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é um exemplo da referida legislação e seu § 2º descreve a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, estabelecendo seu reconhecimento como política específica para pessoas com TEA.

Em consequência disso é de fundamental importância chamar a atenção para o contributo da Política Pública de Assistência Social, mirando a dignidade das pessoas com TEA, bem como de suas famílias, através de políticas públicas inclusivas. Tal materialização se dá através da implementação do previsto no art. 1º da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB - SUAS/2012) instituindo que a política de assistência social tem por finalidade a proteção social e se propõe a salvaguarda de direitos, dispensadas qualquer contribuição de seus beneficiários, inexistindo qualquer centralização e objetivando o

envolvimento da população, através do apelo ou provocação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Brasil, 2012).

São atribuições do SUAS difusão e a execução dos programas, a estruturação de atividades e o oferecimento de benefícios e incentivos socioassistenciais, postos em prática de forma coordenada, reunindo todas as outras políticas sociais públicas, no sentido de assegurar e defender os direitos das pessoas e de suas famílias, em situação de risco e vulnerabilidade social, para obtenção do desenvolvimento de autonomia, permitindo que a pessoa com deficiência possa exercer, de forma plena, a sua cidadania, com os devidos suporte e assistência em momentos específicos.

Dificuldades físicas de longo prazo são algumas das características que permitem a identificação de uma pessoa com deficiência e tais dificuldades podem ser de origem mental, intelectual ou sensorial, exigindo que procurem acessar os direitos que lhes são cabíveis, na perspectiva de que lhes seja assegurado pleno desenvolvimento, participação e isonomia social. Porém, as pessoas em questão, continuam tendo direito a serviços assegurados, fazendo jus a desfrutar de outros serviços reconhecidos no âmbito da proteção social básica e especial.

2.4 Políticas Públicas educacionais

Quando olhamos a relação entre inclusão e exclusão sob a perspectiva foucaultiana, percebemos que os processos nas escolas não são neutros. Na verdade, eles são influenciados por relações de poder que criam, classificam e controlam os indivíduos. Segundo Foucault (1975), as instituições modernas usam mecanismos delicados de normalização, que determinam quem se encaixa nos padrões e quem se desvia deles.

Dessa forma, a escola é vista como um espaço de dominação fazendo com que indivíduos se encaixem em padrões determinados pelos detentores de poder, afinal o objetivo é perpetuar a estrutura social e econômica implantada. Por isso, o comportamento desviante e diferente necessita ser categorizado, taxado, e assim ser posto à margem do sistema educacional.

No contexto da educação inclusiva, isso quer dizer que, mesmo que sejam promovidas políticas de acolhimento e igualdade, ainda existem práticas que rotulam, separam ou silenciam crianças consideradas “diferentes”, como aquelas com TEA. Essa situação mostra que a inclusão não é só uma política pedagógica, mas também um campo de disputa. A escola às vezes amplia o acesso e o reconhecimento, mas em outras ocasiões reforça a exclusão devido à falta de apoio, à pouca formação dos professores ou ao distanciamento entre o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e as aulas regulares.

Pensando assim, podemos entender a inclusão como um movimento que tenta romper com os mecanismos de controle e disciplina que marcaram a trajetória dos alunos com deficiência ao longo da história. No entanto, Foucault (1979) nos lembra que o poder não é apenas repressivo; ele também produz verdades e organiza práticas. Isso significa que a própria ideia de inclusão pode ser capturada por discursos burocráticos que pouco mudam a realidade.

A exclusão, portanto, não acontece só pela falta de atendimento, mas também por uma inclusão superficial, que não garante participação real, autonomia ou sentimento de pertencimento. A visão foucaultiana nos ajuda a entender que a verdadeira inclusão só acontece quando a escola questiona suas próprias regras, repensa suas práticas e resiste aos processos de normalização que mantêm as desigualdades. Para isso, incluir é mais do que mover fronteiras já estabelecidas; é desconstruí-las e evitar novas formas de categorização que perpetuam diferenças.

A concepção de hegemonia, conforme elaborada por Gramsci, refere-se ao modo pelo qual determinados grupos sociais exercem liderança político-cultural e ideológica sobre a sociedade, naturalizando valores, práticas e concepções de mundo que passam a ser consideradas universalmente aceitas (Gramsci, 2000).

No âmbito das políticas educacionais, a hegemonia manifesta-se na reprodução de modelos escolares padronizados, currículos homogêneos e práticas pedagógicas que privilegiam um padrão ideal de aluno, em detrimento da diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a educação inclusiva, especialmente no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desafia essa lógica hegemônica ao questionar práticas excludentes e ao demandar reorganizações institucionais que reconheçam as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

A perspectiva contra-hegemônica constitui-se como um movimento de resistência e transformação que visa romper com padrões excludentes e promover práticas pedagógicas mais democráticas. No contexto da Educação Infantil e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tais ações manifestam-se na valorização da singularidade das crianças, na construção coletiva de estratégias pedagógicas e na articulação entre professores da sala regular, profissionais do AEE e familiares. Essas abordagens desafiam a lógica exclusivamente burocrática da inclusão, defendendo uma proposta educativa fundamentada na equidade, no diálogo e na participação ativa dos sujeitos envolvidos, conforme delineado por Lopes (2019) e Mantoan (2023).

Adicionalmente, a avaliação em profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008), apresenta-se como um referencial analítico essencial para a compreensão das políticas públicas além de seus dispositivos normativos. Essa abordagem transcende avaliações baseadas exclusivamente em indicadores quantitativos ou no cumprimento formal das ações, concentrando-se na análise dos processos, das relações institucionais e das percepções dos sujeitos envolvidos.

No âmbito da educação inclusiva, a avaliação em profundidade permite identificar contradições entre as prescrições das políticas públicas e as práticas concretizadas no cotidiano escolar, evidenciando avanços e limitações na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, essa perspectiva favorece uma leitura crítica das políticas educacionais, ao considerar os impactos reais das ações sobre professores, famílias e crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Brasil, as investigações iniciais a respeito das políticas públicas começaram a aparecer por volta da década de 1970, o que as torna bastante recentes do ponto de vista histórico, e suas interpretações variam conforme a perspectiva de diferentes estudiosos da área.

Segundo Carvalho, Abreu e Silva (2023), realmente não existe uma única definição para políticas públicas. Entretanto, como mencionam outros estudiosos, elas devem ser entendidas como um conjunto estruturado de iniciativas governamentais com o objetivo de garantir os direitos dos cidadãos. Essas políticas devem ser formuladas em função do povo, servindo como uma organização dentro de um Estado democrático de Direito.

Há um entendimento geral de que as políticas públicas podem ser elaboradas e organizadas para uma variedade de grupos e no entanto, neste estudo, nosso enfoque recai sobre as políticas públicas direcionadas, especificamente, à educação básica.

Com a redemocratização, a partir de 1985, o país vivenciou uma liberalização política e, em 1988, uma nova Constituição foi assinada. O setor educacional brasileiro é fundamental nesse contexto, sendo guiado por diversos princípios consagrados na Constituição Federal de 1988. A Educação é abordada em várias seções da Constituição, com ênfase no artigo 6º, que define de maneira explícita o direito social à Educação (Cury, 2023).

Estabelece também que a Educação deve ser oferecida com base nos seguintes fundamentos:

- I - Condições equitativas para a entrada e continuidade na Educação;
- II - Autonomia para aprender, ensinar, investigar e difundir conhecimentos, arte e saberes;
- III - Diversidade de opiniões e abordagens pedagógicas, além da convivência entre

instituições de ensino públicas e privadas;

IV - Ensino público gratuito em instituições oficiais. (Brasil, 1988, art. 206).

A Constituição Federal de 1988 representa um dos principais marcos na promoção e implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Básica no Brasil, apresentando iniciativas significativas para garantir a qualidade do sistema educacional nacional. A partir desse instrumento foram elaboradas outras legislações, como a LDB 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são abordadas neste estudo e visam oferecer uma Educação mais justa para o país.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que trouxe importantes avanços. Dentre suas principais contribuições, destaca-se a valorização da Educação como um direito universal e uma obrigação do Estado, sublinhando seu papel crucial no desenvolvimento humano, social e econômico, com o objetivo de garantir equidade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), representa um marco significativo na legislação brasileira, visando a estruturação e o avanço da Educação no país. Essa lei define os princípios e fundamentos para a criação e execução de políticas educacionais, incluindo a reestruturação dos currículos essenciais que devem ser adotados em todas as fases da Educação Básica assegurando, assim, um desenvolvimento inclusivo e de excelência para os estudantes.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada como uma significativa política pública, com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sua elaboração teve como finalidade definir diretrizes e referências unificadas, para os currículos das escolas em todo o território nacional (Brasil, 2017).

A BNCC contribui para a melhoria da Educação Básica ao delinear as competências e habilidades fundamentais que cada aluno deve cultivar, durante sua trajetória escolar. Ela determina um leque de saberes, valores e práticas que precisam ser assimilados pelos estudantes, tendo em vista as exigências da sociedade atual e as exigências do mercado de trabalho (Zandavalli; Santos, 2023).

É importante ressaltar que a BNCC estabelece dez competências gerais voltadas para a Educação Básica, das quais derivam competências e habilidades mais específicas. Essas competências incluem a valorização do saber acumulado ao longo da vida, considerando o contexto social do estudante; a promoção do pensamento crítico e criativo; a apreciação pela diversidade cultural; a habilidade na comunicação; o domínio de ferramentas digitais; a elaboração de um projeto de vida; a capacidade de argumentação; o autoconhecimento; a

empatia e o engajamento cívico (Brasil, 2017).

Assim, uma Educação de excelência se fundamenta no fortalecimento da conexão entre a instituição de ensino e a comunidade, adotando uma abordagem mais contextualizada que prioriza as necessidades locais. Essas questões devem ser debatidas, considerando a relevância de uma gestão democrática e participativa, com a contribuição ativa de todos os envolvidos: dirigentes, educadores, responsáveis, estudantes e a sociedade como um todo em seu processo de formação.

A compreensão das políticas públicas no setor educacional pode ser fundamentada nas contribuições de Simon, especialmente ao abordar o processo decisório como elemento central da ação estatal. Segundo o autor, as políticas públicas resultam de decisões tomadas em contextos caracterizados por complexidade, onde predominam limitações cognitivas, institucionais e informacionais, conceitos encapsulados na teoria da racionalidade limitada (Simon, 1957/1965).

No campo da educação inclusiva, essa perspectiva possibilita entender que a formulação e a implementação dessas políticas não seguem uma trajetória linear ou inteiramente racional; pelo contrário, são influenciadas por disputas, adaptações e ajustes contínuos no cotidiano institucional. Dessa forma, as ações relacionadas à inclusão escolar, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dependem não somente do respaldo normativo legal, mas também da capacidade de gestores e profissionais de traduzirem essas diretrizes em práticas concretas, levando em consideração as condições reais das instituições escolares e as demandas específicas dos sujeitos atendidos. Tal abordagem evidencia a discrepância frequentemente observada entre o que está previsto nas políticas públicas e o que é efetivamente realizado na prática educativa.

Entretanto, é importante lembrar que, embora as políticas públicas voltadas para a educação tenham apresentado progressos, ainda não foram capazes de garantir uma Educação Básica de qualidade, de maneira mais eficaz.

Isso se deve a inúmeros fatores, como a inadequação da infraestrutura das escolas, especialmente nas áreas mais remotas, a falta de alinhamento entre o material didático e a realidade das crianças, desconsiderando seus contextos sociais, culturais e econômicos. Além disso, há uma carência de estímulo à formação contínua dos professores e decisões que não levam em conta as opiniões dos principais participantes do ambiente escolar (gestores, educadores, estudantes, pais e a comunidade) (Zandavalli; Santos, 2023).

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUA TRAJETÓRIA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma política pública essencial no contexto da Educação Especial, alinhada à perspectiva da educação inclusiva. Sua finalidade é assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em todas as etapas da Educação Básica. No Brasil, o AEE resulta de um processo histórico de mobilizações sociais e de avanços legislativos que consolidaram o direito à educação como um direito fundamental, garantido constitucionalmente pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre de forma mais sistematizada a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Essa política conceitua o atendimento educacional especializado como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, cujo objetivo é eliminar barreiras que possam comprometer o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, o AEE não substitui o ensino comum, devendo, contudo, estabelecer articulação com ele por meio de adaptações, recursos pedagógicos e estratégias destinadas a promover a inclusão escolar (Brasil, 2008).

A disparidade entre a formulação e a implementação efetiva de políticas públicas pode ser avaliada mediante a abordagem de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008). Segundo a autora, a análise de políticas públicas deve transcender as perspectivas normativa e quantitativa, englobando a investigação dos processos, dos contextos institucionais e das percepções dos atores envolvidos. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa perspectiva permite compreender que as fragilidades observadas no serviço não resultam unicamente da ausência de políticas, mas também das condições concretas de sua operacionalização, como a insuficiência de formação continuada, a sobrecarga de profissionais, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de planejamento integrado.

No âmbito da Educação Infantil, tais desafios apresentam-se com maior evidência. A natureza dessa etapa, caracterizada pela ênfase nas interações, na brincadeira e no desenvolvimento integral da criança, demanda que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja planejado de maneira articulada às práticas pedagógicas cotidianas. Entretanto, em Fortaleza, como em outros municípios brasileiros, o atendimento especializado nesta fase ainda

encontra-se em fase de consolidação, frequentemente restrito a momentos pontuais, sem acompanhamento sistemático nem diálogo contínuo com os docentes da sala regular.

A trajetória do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município evidencia conflitos entre uma abordagem burocrática de implementação da política e as necessidades efetivas das crianças e dos profissionais envolvidos. A inclusão escolar requer investimentos contínuos em formação docente e suporte técnico-pedagógico; caso contrário, o AEE corre o risco de se tornar um serviço meramente formal, desvinculado das práticas pedagógicas. Tal realidade manifesta-se quando o atendimento especializado é reduzido a uma dimensão física ou atribuído exclusivamente ao professor responsável pelo AEE, negligenciando seu papel como articulador no processo educativo (Glat; Pletsch, 2021).

A análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Fortaleza, sob a perspectiva de uma avaliação aprofundada, revela tanto avanços quanto limitações. Observa-se, de um lado, o reconhecimento institucional da relevância do atendimento especializado e a ampliação do acesso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ensino regular. Por outro, permanecem déficits na formação dos profissionais, na articulação intersetorial e na participação das famílias, fatores que comprometem a efetividade das políticas públicas implementadas.

A compreensão da trajetória do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza demanda o reconhecimento de que a consolidação da educação inclusiva não ocorre de forma automática ou linear. Trata-se de um processo histórico, caracterizado por disputas, ajustes e obstáculos, que requer a revisão constante das práticas pedagógicas e das políticas públicas.

Conforme destacado por Rodrigues (2008), a avaliação crítica das políticas públicas deve ser utilizada como ferramenta de reflexão e transformação, visando ao aprimoramento das ações e à garantia dos direitos educacionais às crianças beneficiárias da educação especial, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é uma tarefa que deve ser assumida, coletivamente, por todos os setores sociais, mas a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. É importante ressaltar que a inclusão vai muito além de, simplesmente, assegurar a matrícula e a permanência do aluno com deficiência na escola comum. Na verdade, representa uma transformação na forma de pensar e praticar a Educação. Como as abordagens educacionais variam é essencial entender e aplicar a Educação de modo a promover uma inclusão que esteja alinhada com as exigências da sociedade atual.

4.1 Transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista, quase sempre referido como Autismo, é um distúrbio de origem neurológica que faz parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Sua caracterização foi realizada em torno de 1940 por Hans Asperger, um psiquiatra da Áustria, e quase que paralelamente por Leo Kanner, nos Estados Unidos.

A expressão “síndrome autística” está ligada à “fuga da realidade”, uma condição observada em alguns indivíduos, conforme os especialistas mencionados anteriormente. Durante anos, o TEA foi apelidado de "síndrome da mãe geladeira", em função da descrição feita pelo psiquiatra Leo Kanner, que destacou a frieza na relação entre a criança e seus pais, sugerindo que a falta de afeto e contato físico poderia ser uma das razões para o comportamento distante da criança. Essas ideias foram sendo desmistificadas à medida que novas pesquisas sobre o Transtorno foram sendo desenvolvidas (Cunha, 2019).

Em 1943, o médico austríaco Leo Kanner realizou uma pesquisa envolvendo 11 crianças que apresentavam comportamentos considerados atípicos para a sociedade. Essas crianças enfrentavam dificuldades nas áreas de comunicação social e comportamento, o que tornava a interação com os outros um desafio. Com base nessas observações, Kanner conseguiu delinear clinicamente o que viria a ser definido como autismo, referindo-se a ele como “autismo infantil precoce”. O médico destacou a solidão peculiar e a incapacidade dessas crianças de se relacionar desde os primeiros momentos de suas vidas com diversos indivíduos e situações (Feinstein, 2023; Lima, 2023).

Baron-Cohen (2023) também comenta sobre os comportamentos repetitivos, afirmando que os sons e os gestos da criança são tão frequentes quanto suas expressões verbais. Seu comportamento é guiado por um anseio intenso e obsessivo de preservar a constância.

Conforme afirmam Fontes e Souza (2022), o TEA é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizando-se por dificuldades contínuas na interação social e na comunicação, além de apresentar padrões restritivos e repetitivos. Nos dias de hoje, acredita-se que o autismo resulta de diversas causas, tanto genéticas quanto ambientais.

Ofensas precoces ao sistema nervoso em formação, como o nascimento prematuro, complicações no período perinatal e o consumo de substâncias como drogas ou álcool, durante a gravidez, podem estar ligadas ao autismo. No entanto, como ressalta o autor, ainda não há um marcador biológico ou testes laboratoriais que possam validar o diagnóstico de autismo. Assim, semelhante à maioria dos transtornos psiquiátricos, o diagnóstico depende da avaliação clínica, comportamental e mental do indivíduo (Fontes; Souza, 2022).

Para Chiote (2023), o TEA continua sendo um “mundo desconhecido”. O que se sabe é que, na maioria das vezes, ele impacta meninos e apresenta uma alta taxa de transmissão genética. Entre os possíveis fatores que podem contribuir estão aspectos ambientais (como a idade avançada do pai, o nascimento prematuro, a poluição, a alimentação, entre outros) e complicações durante a gestação.

Foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indica a existência de aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, correspondendo a cerca de 1,2% da população brasileira. Observa-se maior prevalência do transtorno entre meninos, com incidência estimada de três a quatro vezes superior à observada entre meninas. Esse aumento nos registros está associado, sobretudo, à ampliação dos critérios diagnósticos, ao avanço das pesquisas científicas e à maior conscientização social, reforçando a relevância do TEA no debate das políticas públicas educacionais (IBGE, 2023). Diante desses dados o pensamento de Chiote (2023), ganha mais um reforço.

Já em relação aos direitos das pessoas autistas é importante ressaltar que, as ações do governo voltadas para o acolhimento de indivíduos com autismo ocorreram de maneira tardia no país. Isso se deve ao fato de que, até o começo dos anos 2000, aqueles diagnosticados com o transtorno do espectro autista só conseguiam acesso a serviços especializados em instituições de natureza filantrópica, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), ou em entidades que não eram vinculadas ao governo (Gaiarsa; Schwartzman, 2023).

Além disso, o engajamento das famílias de indivíduos com autismo contribuiu para a formulação de propostas legislativas, direcionando verbas públicas para o aprimoramento dos serviços de atendimento e para a realização de pesquisas nos campos da Saúde e Educação,

visando a promover uma maior equidade social. Os obstáculos apresentados pelo transtorno afetam, diretamente, a vida de indivíduos com TEA, tornando tarefas cotidianas como socializar, uma atividade bastante complexa. Isso é especialmente evidente na Educação Infantil, onde crianças autistas enfrentam maiores dificuldades em interações sociais. As dificuldades de natureza biológica que essas crianças vivenciam comprometem suas habilidades de comunicação e relacionamento, limitando sua capacidade de compreender, responder e se desenvolver (Piacentini, 2021).

Entretanto, o nível de comprometimento pode ser minimizado caso haja um diagnóstico antecipado, seguido de intervenções e estímulos adequados para cada pessoa, visto que o transtorno do espectro autista pode se apresentar de maneira distinta em cada indivíduo (Cardoso; Gomes; Silva, 2024).

Atualmente, uma vez que os sinais são reconhecidos e o diagnóstico de TEA é confirmado, é essencial iniciar um programa de intervenção terapêutica. Isso visa potencializar as habilidades funcionais da criança, aprimorar sua qualidade de vida e a de sua família, além de promover a autonomia do paciente (Cardoso; Gomes; Silva, 2024).

Independentemente das dificuldades é muito importante registrar que um número expressivo dessas crianças pode exibir uma variedade de talentos que, para muitos, são considerados excepcionais,

sobretudo no campo da memória, retenção detalhada de informações, datas e sequências, e das habilidades visuais, incluindo percepção apurada de padrões, formas e organização espacial. Esses talentos podem manifestar-se ainda em áreas como desenho, matemática, leitura precoce e atenção intensa aos detalhes, coexistindo com profundos déficits de senso comum e julgamento. (Assumpção Junior; Kuczynski, 2015, p. 3).

No ano de 2002, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV, 2002) introduziu um novo termo para se referir a crianças com TEA, chamado “Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Essa condição é caracterizada por déficits significativos e um comprometimento abrangente em várias áreas do desenvolvimento. “incluem prejuízo da interação social recíproca, prejuízo da comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados” (APA, 2002, p. 72).

O manual descreve o TEA como um desenvolvimento anormal ou prejudicado nas interações sociais e na comunicação, que pode incluir dificuldades no uso da comunicação não verbal e um conjunto limitado de atividades e interesses. As expressões desse transtorno podem variar conforme o estágio de desenvolvimento e a idade da pessoa afetada (APA, 2002).

Em 2014, ocorreu o lançamento da quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), que trouxe à tona a ideia de espectro, enfatizando a importância de sua natureza dimensional (APA, 2014).

Assim, o DSM-V define o Transtorno do Espectro Autista:

[...] por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, [...] presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). De início, o autismo foi incorporado à descrição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua quarta edição, que também incluía o Transtorno Desintegrativo da Infância, além das Síndromes de Asperger e Rett. Com a chegada do DSM-V, essa classificação foi atualizada e passou a ser reconhecida sob um único diagnóstico: os Transtornos do Espectro Autista (TEA). Essa alteração trouxe à tona a compreensão de que esses transtornos representam uma única condição com diferentes graus de severidade, organizados em duas categorias de sinais: a) dificuldades na comunicação e interações sociais; b) padrões de comportamentos e interesses que são limitados e repetitivos (APA, 2015).

De acordo com a versão mais recente do DSM, o autismo é definido por manifestações relacionadas à socialização e à comunicação, além de comportamentos e pensamentos inflexíveis. Entre as principais características desse transtorno, destacam-se interesses limitados, dificuldades em relação às brincadeiras, interação social, e comunicação tanto verbal quanto não-verbal, comportamentos repetitivos e uma sensibilidade aumentada a estímulos sensoriais, iniciados nos primeiros anos de vida (APA, 2015).

Conforme o DSM-V, para que um indivíduo seja diagnosticado com TEA, é fundamental que ele preencha os seguintes critérios: a) dificuldades na comunicação e na interação social em vários contextos; b) a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (isso inclui modos estereotipados de falar, movimentar-se ou manipular objetos, além de uma intensa adesão a rotinas e comportamentos ritualísticos); c) os sinais devem estar evidentes desde os primeiros anos de vida (APA, 2015).

É essencial destacar que os sinais ou características não permanecem imutáveis durante o crescimento da criança, o que significa que em várias fases de sua vida eles podem se manifestar de maneira mais ou menos intensa, influenciando também as diferenças dentro do espectro. Essas mudanças podem ser fruto de estímulos que estão ou não disponíveis, intervenções específicas realizadas durante a avaliação da criança e a precisão do avaliador (Bosa, 2002).

Recentemente, a terminologia sofreu mudanças e, atualmente, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), catalogou o autismo infantil (F 84.0) como um dos

subtipos do transtorno global de desenvolvimento (F84). Conforme a classificação diagnóstica do DSM-V, “Os sinais desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (APA, 2015, p. 53).

Com isso, as avaliações das pessoas diagnosticadas com TEA começaram a ser feitas com base na necessidade de apoio ou intervenção. Frequentemente, indivíduos com TEA mostram habilidades cognitivas inferiores ao esperado, além de enfrentarem desafios na interação social, o que requer um atendimento específico, englobando adaptações educacionais e cuidados personalizados (Aguilar, 2023).

A inclusão de pessoas com TEA na escola é um processo especialmente sensível. A dificuldade na comunicação, as limitações na interação social e os comportamentos repetitivos podem impactar negativamente o desempenho das crianças em salas de aula convencionais, se não houver uma orientação adequada. Essa complexidade do tema pode ser um obstáculo à entrada de indivíduos com esse diagnóstico nas instituições de ensino (Ferreira *et al.*, 2025).

Oliveira e Silva (2025) ressaltam a relevância de integrar crianças autistas no ambiente educacional convencional, especialmente no que diz respeito à socialização. Essa integração oferece proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilitando o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, as autoras argumentam que essa convivência é benéfica para todos, pois ensina as demais crianças a aceitar e aprender com as diferenças.

4.1.1 Níveis de suporte do autismo

Atualmente, a comunidade médica analisa o autismo de maneira mais abrangente, utilizando ferramentas como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), divulgado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), que considera diversas causas com diferentes intensidades. A Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS) é outra ferramenta, frequentemente utilizada, composta por quinze critérios que auxiliam no diagnóstico e na determinação da gravidade do transtorno.

Os níveis descritos, tanto na DSM-5 quanto na CARS, são: Nível 1 de suporte (Exigindo apoio); Nível 2 de suporte (Exigindo apoio substancial); Nível 3 de suporte (Exigindo apoio muito substancial).

A escala em questão não se limita, apenas, a categorizar os graus de intensidade do autismo destinando-se, também, a divulgar, minuciosamente, o nível de desenvolvimento da pessoa. Isso ajuda a equipe responsável pelo acompanhamento da criança a identificar, de maneira precisa, os aspectos que necessitam de atenção nas intervenções, visando equilibrar os indicadores de desenvolvimento.

1. Nível 1 de Suporte (Exigindo apoio):

São indivíduos que vivem de maneira independente no cotidiano e, em muitas situações, podem nem se dar conta de sua condição, reduzindo os sinais de modo involuntário. Aqueles com autismo nível 1, em termos de suporte, tendem a ser mais apegados à rotina e a apresentar um modo de pensar mais restrito. Eles mostram resistência ao iniciar interações sociais, manter contato visual e costumam estar mais concentrados em si mesmos.

A criança precisa de suporte apropriado e, se não o receber, pode encontrar dificuldades para começar e sustentar interações sociais; pode ter problemas de comunicação; enfrentar desafios ao trocar de atividades e tentar fazer amizades de maneiras incomuns e sem sucesso. Ademais, a falta de habilidades em organização e planejamento pode restringir sua independência.

Os sinais do nível 1 de suporte podem abranger uma de 3 áreas:

- Comunicação: um dos indícios que pode apontar para a presença de autismo em uma criança é a dificuldade em se relacionar, verbalmente, com os outros, como ter dificuldades para falar de forma adequada, usar palavras de maneira inadequada ou não conseguir se expressar verbalmente.

- Socialização: embaraços ou resistências para interagir com outras pessoas, obstáculos para cultivar amizades, iniciar ou sustentar uma conversa, além de evitar o contato visual com os outros.

- Comportamento: ação recorrente de movimentação e apego a certos objetos.

2. Nível 2 de suporte (Exigindo apoio substancial):

Nesse nível, o transtorno se torna mais evidente, exigindo que a pessoa receba assistência nas atividades cotidianas, como se alimentar, vestir-se ou tomar banho, além de passar por terapias. Geralmente, o diagnóstico é feito na infância devido a atrasos na fala, dificuldades de comunicação e problemas de socialização. Os comportamentos repetitivos e restritivos se manifestam com mais frequência. Com o suporte adequado, torna-se possível alcançar um grau de independência e manter um funcionamento saudável no dia a dia.

Conforme descrito no DSM-5, um indivíduo com autismo de nível 2 exibe as seguintes características: Comunicação - apresenta sérios déficits nas habilidades de

comunicação social, tanto verbal quanto não verbal; manifesta dificuldades sociais evidentes, mesmo quando recebe suporte; tem limitações em iniciar interações sociais e apresenta respostas diminuídas ou incomuns a ofertas de interação social feitas por outros. Comportamento - é caracterizado por restrições e repetições; inflexibilidade nas ações; dificuldade em se adaptar a mudanças; comportamentos restritivos e repetitivos ocorrem com frequência suficiente para serem notados por observadores comuns e interferem em seu funcionamento em diversos contextos, além de experienciar sofrimento e/ou desafios ao mudar de foco ou atividade.

3. Nível 3 de Suporte (Exigindo apoio muito substancial):

Na situação de nível de suporte 3, pessoas com TEA necessitam de suporte contínuo. Alguns podem não se comunicar verbalmente, tendem ao isolamento e demonstram uma forte fixação em seus objetos de interesse. Em situações de estresse, podem manifestar comportamentos agressivos, tanto contra si mesmos quanto contra outras pessoas. Mesmo com tratamento, sua autonomia é limitada, podendo, em certos casos, ser classificadas como juridicamente incapazes.

- Comunicação: presença de dificuldades significativas na fala ou até mesmo a falta dela. No caso de indivíduos não verbais, eles já são classificados como necessitando de suporte no nível 3.

- Comportamento: alta dependência para a realização de atividades diárias e sociais; capacidade cognitiva prejudicada.

- Sociabilização: demonstra propensão ao afastamento social e exibe aversão ao convívio com os outros.

4.2 Transtorno do espectro autista na Educação Infantil

No Brasil, a Educação Infantil representa um espaço de conhecimento pedagógico que demanda pesquisas específicas. É fundamental que novos estudos sejam realizados para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas adotadas nesse estágio, principalmente no que diz respeito ao atendimento de crianças com deficiência. Nota-se que pedagogos, coordenadores e outros educadores enfrentam desafios consideráveis nesse âmbito, uma vez que, além de terem vivenciado recentes transformações, agora veem o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas como parte integrante da Educação Básica.

Visando formalizar a Educação Especial na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, determina que “§3º A oferta de Educação

Especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil [...]” Essa disposição trouxe uma nova abordagem educacional para crianças, com o objetivo de promover seu desenvolvimento em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, não apenas no ambiente escolar, mas ao longo de toda a vida (Brasil, 1996 grifo nosso).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) recomenda que, quando crianças com deficiência requerem intervenções adicionais, é essencial consultar especialistas em Educação Especial para que possam oferecer orientações a educadores e familiares sobre o cuidado adequado dessas crianças. Além disso, menciona que a eficácia do processo de inclusão está atrelada à estrutura organizacional da instituição, que deve considerar: a) o nível de deficiência e as potencialidades individuais de cada criança; b) a faixa etária; c) a disponibilidade de recursos humanos e materiais na comunidade; d) as condições socioeconômicas e culturais da área; e) o desenvolvimento dos serviços de Educação Especial.

Falando mais sobre o RCNEI, o documento enfatiza que para que a integração dessas crianças ocorra efetivamente “[...] há que se envolver toda a comunidade, de forma a que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte do projeto educativo da instituição”. Observa-se que, já nos anos 90, havia a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem para crianças com deficiência não poderia ser visto de forma isolada ou ser atribuição exclusiva de um ou mais educadores, mas, pelo contrário, deveria envolver toda a comunidade escolar e integrar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola (Brasil, 1998, *online*).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), observou-se um recuo em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Embora tenham sido elaboradas 12 anos após o RCNEI, não há referência à inclusão. No entanto, no capítulo 7, intitulado “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, é mencionado que deve ser garantida “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (Brasil, 2010, p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento: a convivência, o brincar, a participação, a exploração, a expressão e o autoconhecimento. Para alcançar esses objetivos, sugere a implementação de práticas que sejam apropriadas para as diversas modalidades de ensino e “[...] atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais [...] em relação à inclusão de alunos da educação especial” (Brasil, 2017, p. 327).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem na Educação Infantil está interligada às experiências, habilidades e conhecimentos que surgem da vivência da criança. Para as crianças com deficiência, a BNCC enfatiza certas habilidades socioemocionais, como autoconhecimento, empatia, comunicação e cooperação, visando oferecer uma educação inclusiva que atenda às demandas de todos. Vale ressaltar que algumas dessas habilidades já estão presentes nas competências gerais da Educação Básica. Dessa forma, a inclusão é entendida pela BNCC como um "cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência " (Brasil, 2017, p. 17).

Oliveira e Araújo (2019) conduziram um estudo em uma escola de educação infantil em São Paulo, visando analisar as metodologias e abordagens pedagógicas aplicadas a crianças com TEA. Durante a pesquisa, foram examinados os ambientes, a duração das atividades, as formas de comunicação e os momentos de lazer. Os pesquisadores identificaram situações de mediação e práticas educacionais que tiveram efeitos benéficos sobre as crianças. A professora realizava um planejamento prévio das ações, oferecia suporte físico para a execução das atividades propostas; estabelecia uma comunicação eficaz e interação com os colegas (tanto as crianças quanto professores); incentivava a participação da criança em tarefas do dia a dia e promovia atividades coletivas.

Na Educação Infantil é fundamental que o trabalho pedagógico atenda ao ritmo individual de cada criança, promovendo estímulos que considerem suas necessidades particulares. Defende-se que a participação no Ensino Infantil ofereça à criança com deficiência a oportunidade de adquirir, de maneira contínua, conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de qualquer pessoa. É essencial que esse menino ou menina seja compreendido(a) de maneira integral, e que sua educação abranja, não apenas o aspecto cognitivo, mas toda a sua formação.

É frequente que educadores de crianças no espectro autista se sintam desqualificados para se comunicar com elas, uma vez que a criança com TEA pode apresentar dificuldades intelectuais, que se revelam em áreas como aprendizado, percepção, comunicação, interação social e comportamentos específicos. No entanto, esse é um obstáculo que deve ser abordado com seriedade e dedicação, considerando que crianças com deficiência, em geral, demandam um cuidado especial, tanto na seleção de métodos quanto nos procedimentos utilizados (Oliveira; Araújo, 2019).

Mantoan (2023) argumenta que as instituições de Educação Infantil não estão, adequadamente, preparadas para o cenário educacional inclusivo atual. Segundo a autora,

existem diversos obstáculos, como: a) a inadequação na formação dos educadores para atender às necessidades específicas das crianças com TEA; b) a falta de uma gestão escolar que priorize o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem desses estudantes; c) as instalações físicas das escolas não são apropriadas; d) a escassez de recursos pedagógicos especializados; e) a deficiência na comunicação entre a escola e as famílias.

É possível identificar algumas diferenças que são essenciais para esta investigação. É importante diferenciar o professor titular, que é o graduado em Pedagogia e que assume a total responsabilidade pela turma; o professor assistente, atualmente já possui formação superior e é contratado para auxiliar o professor titular nas diversas atividades com todas as crianças e o profissional de apoio à inclusão, que é designado para acompanhar, de maneira mais próxima, uma criança com deficiência. Embora idealmente esse profissional devesse ser especialista na área, na prática, suas contratações costumam ocorrer sem requisitos curriculares específicos.

Há o reconhecimento de que cada cidade adota práticas diversas na contratação desses profissionais, estabelecendo requisitos variados em termos de formação e atuação. As denominações utilizadas também apresentam diferenças, significativas, entre as localidades. Isso remete a questões históricas, relacionadas ao que está entrelaçado no cenário educacional, ao longo do tempo, além de aspectos políticos, de administração e de financiamento direcionados à Educação.

As investigações realizadas por Haas, Baptista e Freitas, (2024) destacam a importância de reavaliar a função do profissional de apoio à inclusão, para que ele desempenhe um papel de suporte aos professores regentes, em vez de se limitar ao atendimento exclusivo às crianças com deficiência.

Os autores observam, em sua pesquisa, a ausência de percepção por parte dos professores regentes em reconhecer que o aluno com deficiência é, na verdade, parte de sua responsabilidade, resultando em uma escolarização que acaba sendo exclusiva do docente especializado. Desta forma, é fundamental promover um trabalho colaborativo entre esses dois profissionais - professor regente e professor de apoio à inclusão - com planejamento e desenvolvimento de intervenções conjuntas no ambiente escolar.

Pessoas que apresentam TEA tendem a se relacionar melhor com o mundo tangível do que com conceitos abstratos. Portanto, educadores que atuam em creches com crianças que possuem esse transtorno devem utilizar uma variedade de recursos para fomentar o desenvolvimento integral dessas crianças. Isso se deve ao fato de que o aprendizado de uma criança sem deficiência, que ocorre por meio da observação e da experiência, requer, para as

crianças com deficiência, adaptações, ajustes no currículo e suporte direcionado (Brasil, 2004).

É crucial reconhecer que o pleno desenvolvimento infantil é essencial para crianças de 0 a 3 anos. Assim, é necessário incentivar a autonomia, uma habilidade que potencializa o progresso biopsicossocial das crianças. Para aquelas com TEA, esse incentivo à autonomia é vital, pois facilita a conquista de maior independência em tarefas cotidianas como alimentar-se sozinha e vestir-se, além de outras habilidades. Embora a familiarização com os aspectos fisiológicos do TEA seja relevante para a atualização sobre o transtorno, é no tocante ao estudo do ser que o educador pode ter um papel significativo no desenvolvimento integral da criança com TEA (Brasil, 2004).

Segundo Vygotsky (2010, p.73), sobre o TEA, o processo de inclusão na Educação Infantil interage com os fatores do contexto em que está localizado, vendo a interação humana como um intercâmbio recíproco, afirmando que “[...] é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” O aprendizado está, profundamente, conectado ao contexto e aos processos de percepção de enunciados que preenchem um espaço relativo a locutor e ouvinte, além de estar relacionado à linguagem/comunicação, que serve como um meio para o contato social com outras pessoas.

A interação social e a comunicação para crianças com TEA podem ser comprometidas, levando a uma falta de resposta aos estímulos que encontram no ambiente escolar. Por isso, é essencial abordar essa interação com atenção. As instituições de ensino e os educadores precisam propiciar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das crianças, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão social.

De acordo com Bianchin (2017, p.38):

É possível compreender, portanto, que o campo das relações sociais é a maior ferramenta que o professor possui para trabalhar com o aluno autista, e que qualquer abordagem deve ser feita considerando suas características, porém não se pode permitir que este fator impeça uma aproximação com o aluno.

Segundo Octavio *et al.* (2019, p. 04) é essencial que o educador entenda o TEA e esteja ciente das metodologias de ensino que podem ser utilizadas. Além disso, é fundamental que “[...] o professor tenha sensibilidade e serenidade para promover a consciência na sala de aula de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e na aprendizagem.”

A prioridade dos educadores da Educação Infantil é entender seu aluno, uma vez que o TEA se manifesta de maneiras variadas em cada criança. Para isso, é fundamental manter uma comunicação contínua com os responsáveis. Considerando as dificuldades em interações sociais é essencial que o professor crie um vínculo de confiança com o aluno. Em seguida, é

necessário ajustar o ambiente e o tempo das aulas, além de desenvolver metodologias pedagógicas que atendam também, mas não somente, a criança com TEA (Gonring, 2021).

O transtorno do espectro autista pode se manifestar de várias maneiras, indo de dificuldades sociais quase imperceptíveis a deficiências mentais significativas. Geralmente, ao identificar os indícios de TEA, a educadora comunicará essa situação à coordenação pedagógica e à família, orientando os responsáveis a procurarem assistência médica para investigar um possível diagnóstico ou tratamento para a criança. Independentemente da resposta dos pais em relação à busca por ajuda médica, a escola deve estar pronta para oferecer suporte no que for necessário.

É incorreto pensar que a escola é apenas um espaço de socialização, desconsiderando o aprendizado. Essa perspectiva é vista como “abandono pedagógico”. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam constantemente renovadas e os educadores devem exercitar a criatividade, buscar inovações e manter-se atualizados (Gonring, 2021, p. 17).

Conforme indicado pela autora, apresentamos o Quadro 2, que destaca os desafios enfrentados no ensino de crianças com TEA na Educação Infantil, além de oferecer exemplos de quatro estratégias sugeridas por ela que podem ser utilizadas para resolver esses problemas:

Quadro 2. Estratégias de intervenção para o ensino de crianças com TEA na Educação Infantil.

DIFICULDADES	ESTRATÉGIAS
Coordenação Motora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer uso de outros meios de comunicação que não seja a escrita. ▪ Elaborar respostas curtas. ▪ Preparar atividades que promovam a coordenação motora grossa e fina frequentemente, ▪ Introduzir o computador caso a criança não consiga grafar.
Uso da Linguagem e Interação Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar mapas mentais com sequências lógicas das atividades diárias; ▪ Deixar claro para o aluno onde você pretende que ele chegue; ▪ As normas devem ser escritas, expostas em sala e frequentemente revisadas. ▪ Evitar ironias, palavras com duplo sentido ou conotativas, seja conciso, objetivo e claro;
Rotina e dificuldade de concentração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para atividades escritas que exijam maior concentração, se for o caso, leve-o à Sala de Recursos Multifuncionais; ▪ Estabelecer previsibilidade da rotina, um dia antes, no início da aula, e antes das atividades propostas; ▪ Evitar atividades muito longas; ▪ Divida o tempo da atividade em duas fases para que a criança consiga realizar em tempo hábil.

(Continuação)

Planejamento e Organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a sequência das etapas da atividade proposta ou dar uma ordem de cada vez; ▪ Acompanhar a atividade de perto e redirecionar o aluno até que ele consiga fazer sozinho; ▪ Propor uma quantidade de atividades reduzida e se ater ao tempo para a sua execução; ▪ Orientar os pais em como fazer o acompanhamento em casa.
Foco em Interesses Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar o que a criança gosta ao propor uma atividade; ▪ Incentivar o aluno a explorar novos assuntos; ▪ Propor que o aluno “ensine” aos colegas aquilo que domina mais; ▪ Dar como “prêmio” aquilo que o aluno mais gosta.
Mente Visual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar aulas somente expositivas; ▪ Construir esquemas gráficos ou visuais; ▪ Usar letras ou palavras móveis; ▪ Fazer uso de fotografias, figuras e cartões com imagens com expressões faciais.
Pensamento Detalhista e em Categorias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especificar, concretizar e exemplificar o que foi requisitado como atividade; ▪ Organizar, classificar e ordenar as ações que se espera que o aluno execute; ▪ Utilizar atividades motoras como meio de colocar em prática aquilo que se aprendeu na teoria; ▪ Levar a criança a entender e organizar suas próprias ideias.
Hipersensibilidade e hipossensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidar para não expor o aluno a um barulho ou som muito alto; ▪ Se atentar para a reação da criança em eventos com iluminações especiais; ▪ Ficar atento aos odores muito fortes como objetos escolares e perfumes; ▪ O local da brincadeira (areia ou grama) devem ser adequados à sensibilidade da criança;

Fonte: Adaptado de Gonring (2021)

Dessa forma, assume-se o entendimento de que é fundamental para a criança com deficiência envolver-se em abordagens multidisciplinares que contribuirão para o aprimoramento de suas capacidades de linguagem, motoras, cognitivas e emocionais.

Silva *et al.* (2021) recomendam a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) em colaboração com o professor regular, o docente de apoio, um especialista em inclusão e, se disponível, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Esse plano precisa estar em consonância com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da instituição e atender às necessidades particulares da criança com TEA.

Os mesmos autores enfatizam uma deficiência na capacitação dos educadores para atender o público da Educação Especial, especialmente aqueles diagnosticados com TEA. Eles

sugerem que a administração escolar ofereça suporte e orientação adequados aos professores. Também indicam que a formação continuada não deve se restringir a cursos breves ou seminários isolados. Ademais, recomendam que os educadores se dediquem à autoformação e à exploração de novas metodologias (Silva *et al.*, 2021).

Segundo Mello (2007) existem diversas abordagens destinadas ao ensino e à aprendizagem de crianças com TEA, mencionando três das mais reconhecidas, em sua opinião:

- *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH): Estabelecido nos Estados Unidos (EUA) em 1966, foi o pioneiro programa estatal voltado para o atendimento de indivíduos autistas. Emprega um método de avaliação denominado Perfil Psicoeducacional Revisado (PRP-R) e fundamenta-se na estruturação do espaço físico por meio de rotinas, sistemas de trabalho e atividades a serem realizadas, tudo isso representado em quadros, painéis ou cronogramas.

- *Picture Exchange Communication Symbol* (PECS): Método de Comunicação Alternativa que utiliza imagens, pictogramas, fotografias ou miniaturas para representar desejos. Fundamenta-se na pesquisa e na aplicação dos conceitos da Análise Comportamental Aplicada (ABA). O indivíduo com TEA apresenta um cartão que representa o que quer e, em troca, recebe o item solicitado.

- *Applied Behavior Analysis* (ABA): Envolve a utilização de técnicas de análise do comportamento com o intuito de promover comportamentos positivos e diminuir práticas indesejadas. Para isso, são empregadas estratégias como: modelos, imitação, repetição, emparelhamento de estímulos, entre outras. Será oferecido um reforço para respostas indesejadas, além de uma investigação científica para examinar reações negativas como birras, choros ou atos agressivos.

Mello (2007) argumenta que, de maneira geral, a inclusão de crianças com TEA nas escolas pode ser enriquecida através de atividades lúdicas. Essas práticas podem ser integradas ao cotidiano escolar, juntamente com as demais crianças, evitando a segregação, exposição ou diferenciação entre eles. O educador pode, assim, utilizar canções, jogos e brincadeiras que incentivem a expressão emocional, atividades de faz-de-conta, experiências sensoriais e ações que estimulem a interação dos colegas com as crianças que possuem TEA.

Na visão de Schwartzman e Teixeira (2023), para reduzir preconceitos ocultos na assistência que prejudicam a interação das famílias de crianças com TEA, é fundamental que os profissionais se atualizem, tanto em relação às informações quanto às práticas sobre o transtorno. A disseminação de conhecimentos atualizados sobre o TEA é essencial, tanto para o público em geral quanto para os profissionais que atendem e apoiam essas crianças. Além

disso, é crucial sensibilizar as famílias e mobilizá-las em relação à natureza crônica dessa condição, mostrando a importância da colaboração entre diferentes setores da sociedade para promover a inclusão social das pessoas com deficiência.

Nessa direção, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019, p.465) afirmam que;

[...] a importância da inclusão escolar das crianças com TEA desde a Educação Infantil, por possibilitar a ampliação das suas experiências sociais e oportunizar aos seus pares a conscientização da diversidade que é própria do ser humano. Contudo, faz-se necessário que sejam discutidas junto aos educadores e pais as políticas de inclusão, uma vez que as atitudes e discursos daqueles influenciarão na maneira como as crianças com desenvolvimento típico vão perceber e interagir com seus colegas com TEA.

É fundamental que o sistema educativo assuma um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva, desde a primeira infância, garantindo que a jornada escolar seja baseada na humanização, onde a diversidade contribua para o aprendizado e prepare a pessoa para a vida.

A promoção da intervenção precoce é, amplamente, apoiada por especialistas da área, assim como por educadores e familiares. Essa abordagem multidisciplinar é vital para que crianças com TEA consigam avançar em aspectos como comunicação, socialização, comportamentos e aprendizado. O tratamento que envolve diferentes áreas do conhecimento é fundamental, independentemente do tipo de comprometimento.

A atenção deve ser direcionada a todas as crianças com esse transtorno, independentemente do nível de deficiência intelectual e da capacidade cognitiva, pois é através desse processo que a criança desenvolve a autoconsciência e, posteriormente, a noção do outro. É importante lembrar que crianças autistas requerem suporte para se socializar.

Certas crianças com TEA têm dificuldades em aprender a língua falada, o que torna fundamental a promoção de algum tipo de sistema comunicativo ou de maneira expressiva, que pode incluir o uso de imagens. Frases curtas e diretas, frequentemente, ajudam na interação entre professor e aluno. A introdução da linguagem deve ser gradual, baseada em ações e objetos tangíveis e reconhecíveis, avançando conforme o progresso do aluno (Brasil, 2004).

É de conhecimento comum que todas as crianças precisam de limites, incluindo aquelas com TEA. No entanto, é fundamental que a maneira de estabelecer esses limites seja cuidadosamente planejada, uma vez que comportamentos repetitivos, como crises de birra, rejeição a atividades, gritos ou choros, podem obstaculizar o desenvolvimento integral da criança. Quando uma criança com TEA exibe um comportamento inadequado, uma abordagem eficaz é reforçar as atitudes positivas. A interpretação de sentimentos, emoções e afetos pode ser desafiadora para essas crianças, pois tanto a comunicação receptiva quanto a expressiva

geralmente apresentam dificuldades (Buss; Andrade; Stoltz, 2019).

Assim, é fundamental que o educador tenha a sensibilidade necessária para não interpretar ou atribuir emoções à criança. Os choros inesperados e sem uma razão clara são frequentes em crianças com TEA. Muitas vezes, a criança busca maneiras de se equilibrar emocionalmente, como girar, correr, deitar-se no chão, manipular algum brinquedo, ou dar abraços fortes, entre outras maneiras de se expressar.

Portanto, apenas a convivência cotidiana, a observação atenta e a escuta empática do professor podem fornecer indícios sobre como auxiliar a criança em seu processo de organização e desenvolvimento, possibilitando que ela identifique o que lhe agrada ou lhe desagrada e encontre formas de se expressar (Buss; Andrade; Stoltz, 2019).

É importante ressaltar que os educadores não têm uma fórmula estabelecida, uma vez que cada criança possui sua própria forma de sentir, expressar-se, aprender, interagir e passar por experiências. Embora a formação profissional e uma prática pedagógica dedicada contribuam, significativamente, para a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, isso não elimina a necessidade de recursos para o sistema de educação pública, assim como para programas de capacitação contínua de professores, coordenadores, gestores, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e outros profissionais que atuam nas instituições de ensino.

A disposição da sala de aula, as atividades físicas e os jogos devem fazer parte do cotidiano de comunicação da criança. Sempre que um novo elemento for adicionado, ele deve ser claramente visível e previamente apresentado à criança. Ao falar de um sistema de comunicação, estamos aludindo a uma maneira de interagir com a criança com TEA, que pode envolver o uso de um quadro de rotinas com imagens e a utilização de uma linguagem mais clara e direta (Brasil, 2004).

A escola deve apresentar uma postura uniforme entre os docentes e os demais integrantes da equipe em relação às crianças com transtorno do espectro autista. Compartilhamos a visão de Barbosa (2018), que defende que, apesar das particularidades, as crianças com TEA são aptas a aprender e a se relacionar socialmente, enfatizando que uma das bases da educação inclusiva é que todo menino ou menina tem a capacidade de aprender.

O processo de integrar crianças com TEA na escola precisa ser cuidadoso e orientado de maneira adequada, além de se ajustar às particularidades de cada estudante. Esse aspecto é inquestionável e requer planejamento desde a preparação da turma para acolher o aluno com TEA, considerando este e outros pontos, como: diretrizes para modificações no ambiente escolar; táticas para promover a interação do aluno com deficiência com seus colegas

e adequações curriculares nas classes regulares e nas salas de aulas especiais.

4.3 Legislação sobre Educação Inclusiva

Nos anos recentes, a Educação Infantil enfrenta desafios contínuos, devido à realidade socioeconômica e cultural do Brasil, principalmente para as camadas mais necessitadas da população. Os professores em instituições públicas se confrontam com questões sociais, como violência familiar e precariedade social, situações que são complexas e exigem um tempo considerável para serem superadas. Além disso, há desafios que estão particularmente ligados às transformações de paradigmas, crenças e percepções.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 as creches, que antes eram vistas principalmente como um espaço para a guarda de crianças em situação de vulnerabilidade social, passaram a ser reconhecidas como instituições de atendimento educacional para crianças de zero a três anos. Elas foram incorporadas ao sistema de ensino, fazendo parte da Educação Infantil. Dessa forma, as crianças passaram a ter assegurados certos direitos, incluindo o direito à Educação Infantil nas creches e pré-escolas, onde as funções de educar e cuidar se tornaram aspectos inseparáveis do processo pedagógico.

Com a promulgação da Lei nº 11.274/06, a faixa etária para a Educação Infantil foi definida como abrangendo crianças de 0 a 5 anos. Posteriormente, a Lei nº 12.796, sancionada em 4 de abril de 2013, modificou o artigo 6º da LDB, estabelecendo que é responsabilidade dos pais ou responsáveis "efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade" (Brasil, 2006; 2013).

No ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil introduziram a visão da criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Um outro texto relevante no contexto educacional é a Base Nacional Comum Curricular, que define as habilidades que os estudantes precisam adquirir durante a Educação Básica. Desde a Educação Infantil, a relação entre “educar e cuidar” é essencial para o desenvolvimento do aluno, onde a proposta pedagógica busca criar experiências e formas de aprendizado. Nesse sentido, as creches e pré-escolas devem oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos das crianças (Brasil, 2017).

Costa (2014, p. 66), em relação ao cuidar e ao educar na Educação Infantil, destacou a importância de atentar para as interações que envolvem todos os participantes desse processo, como “a criança e a educadora, a criança e a sua mãe e a criança e ela mesma.” Assim, o desenvolvimento da criança, que abrange suas particularidades individuais, físicas, psicológicas e culturais, acontece de maneira integrada e não isolada.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), há seis direitos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, durante essa etapa educacional, que podem ser resumidos da seguinte forma: interagir com outras crianças e adultos; brincar de várias maneiras, utilizando diferentes tempos e espaços; engajar-se ativamente nas atividades propostas pelo educador; investigar movimentos, gestos, cores, relações e elementos da natureza, tanto dentro quanto fora da escola, expandindo suas percepções nas áreas de Artes, Escrita, Ciência e Tecnologia; manifestar sua criatividade e sensibilidade em relação às suas necessidades, emoções e sentimentos e compreender sua identidade pessoal, social e cultural por meio das diversas experiências de cuidado, interação, brincadeiras e linguagens que vivencia na escola e em seu ambiente familiar e comunitário.

A BNCC (Brasil, 2017) também destaca os fundamentos das práticas educacionais, que incluem interações e brincadeiras. Essas atividades devem facilitar a socialização e o aprendizado das crianças. Ademais, é essencial que os educadores documentem as conquistas das crianças para monitorar seu progresso, criando relatórios, registrando fotografias das atividades e coletando desenhos e tarefas realizadas.

Ao investigar a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delinea cinco áreas de vivência das crianças, que são examinadas por educadores e a equipe pedagógica. Essas áreas incluem: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; além de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Sigolo (2016), em relação ao contexto da Educação Infantil, menciona que existe uma interdependência entre os adultos e as práticas de cuidado dos pequenos, uma vez que as crianças são vulneráveis e requerem atenção constante em relação à higiene e à saúde. O espaço onde elas estão deve ser apropriado para garantir sua segurança física e emocional, com o adulto desempenhando a função de regular esse ambiente. Assim, pode-se concluir que a criança em fase inicial de desenvolvimento depende dos adultos para suas rotinas de cuidado, o que estabelece uma relação assimétrica entre ambos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 29 e 30, enfatiza a relevância de as escolas e os educadores se concentrarem na formação integral da criança,

levando em conta seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Além disso, é essencial fomentar o bem-estar na interação dessas crianças com suas famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Em janeiro de 2025, a CID-11 começará a ser aplicada no Brasil. Isso indica que, embora o documento tenha sido previamente divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2022, sua implementação oficial no país ocorrerá apenas neste momento.

Essa atualização representa um avanço crucial e relevante para o diagnóstico e a categorização de transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TEA. Ela promove uma maior integração nas discussões sobre laudos e contribui para a consolidação de progressos clínicos e científicos, utilizando uma terminologia consistente e universal.

A CID-11, a versão mais recente deste guia, adota as diretrizes estabelecidas pela quinta edição do DSM-5. Assim, o TEA inclui o que anteriormente era classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento na CID-10. Dentre as principais alterações relacionadas ao autismo na CID-11, evidenciam-se:

- Critérios diagnósticos expandidos centrados nas dificuldades relacionadas à interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, considerados em diferentes níveis de suporte;
- Alterações suplementares que possibilitam determinar a presença ou ausência de deficiência intelectual, dificuldades na linguagem ou condições associadas, como TDAH e epilepsia;
- Subcategorias específicas para integrar condições relacionadas, como deficiência intelectual e dificuldades na linguagem, tornam o diagnóstico mais exato e personalizado, auxiliando no desenvolvimento de intervenções e na coleta de informações.

Assim, na edição 11 do manual, ocorre a consolidação de todas as características do autismo, e os diagnósticos relacionados a esse transtorno são incorporados aos Transtornos do Espectro do Autismo. Com as diretrizes atualizadas, recebe um código novo - 6A02 - além de novas classificações.

Em relação às crianças com deficiência na Educação Infantil, pode-se dizer que, de forma geral, com base na experiência prática, o acesso a uma educação especializada continua a ser um desafio significativo, mesmo com a existência de legislações municipais e estaduais que garantem os direitos dessas crianças. Para entender a exclusão de crianças com deficiência é fundamental mencionar as considerações de Joia (2018) e Mendes (2006):

Inclusão é o termo que se dá quando o indivíduo passa a fazer parte do ambiente em que se encontra. Não necessariamente, deverá estar dentro da comunidade, mas ser e

se sentir ativo. Não ser passivo. Todos que fazem parte desta sociedade devem estar abertos à inclusão deste cidadão e devem aprender a como lidar com as limitações dele, de modo que todos façam parte desta integração e inclusão. (Joia, 2018, p. 21).

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (Mendes, 2006, p. 09).

Com base nessas afirmativas é possível afirmar que a criança com deficiência precisa se sentir parte ativa do ambiente escolar. Mais que isso, a noção de inclusão, em âmbito global, indica que é viável uma realidade em que uma sociedade democrática deve promover a cidadania dessas crianças, oferecendo-lhes igualdade de oportunidades em relação às demais.

Portanto, é fundamental que a sociedade, de maneira geral, adote uma postura favorável à inclusão, destacando a urgência de que o sistema educacional se adapte para que todos os envolvidos na Educação desenvolvam uma perspectiva de acolhimento, em vez de exclusão, em relação às crianças com deficiência.

No contexto de crianças com Transtorno do Espectro Autista, existe a Lei Berenice Piana, nº 12.764, instituída em 2012, assegurando a essas crianças o direito de aprimorar suas habilidades, garantindo sua inscrição em instituições de ensino regulares e a presença de um auxiliar especializado durante as aulas. Entretanto, é possível perceber que, na prática, persistem desafios relacionados à implementação da Educação Inclusiva, assim como à formação de professores e à estrutura das escolas que se propõem a acolher essas crianças.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão é um tema cada vez mais relevante na educação, especialmente ao se observar que as legislações e documentos mencionados possuem caráter claramente inclusivo, voltando-se para a adaptação do ensino às necessidades educacionais de crianças pequenas, incluindo aspectos físicos, psicológicos, sociais, intelectuais e culturais.

Assim, ao se considerar a Educação como uma questão de direitos humanos, entende-se que as exclusões e os obstáculos enfrentados por indivíduos com algum tipo de deficiência são frutos de uma cultura que não promove a inclusão. Portanto, pode-se afirmar que a questão não reside na pessoa, mas sim nas relações sociais e interações que são excludentes.

Ao longo da trajetória do movimento pela inclusão, constatou-se que, no final da década de 1990, ocorreram transformações que deixaram para trás uma abordagem assistencialista, trazendo à tona uma Educação Inclusiva. Um evento que se destacou nesse

período foi a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca. Este documento é considerado um marco fundamental na promoção da educação inclusiva, sendo um dos mais relevantes gerados em encontros internacionais de Educação Especial. Nele, está destacado o princípio essencial da escola inclusiva: “[...] de que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

No que se refere às crianças com TEA, a legislação fundamenta-se em princípios estabelecidos na Constituição Federal do Brasil. No artigo 208, inciso III é destacado que o Estado tem a responsabilidade de assegurar o “atendimento educacional especializado aos portadores (sic) de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

No que se refere à Educação Especial, a LDB estabelece que:

[...] Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996).

Assim, após 1988, diversas políticas públicas direcionadas foram implementadas, com destaque para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ressalta, em seu artigo 27, o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a 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).

Além dos documentos oficiais mencionados, está presente a Política Nacional de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, que enfatiza a Educação Infantil como o ponto inicial para que crianças com deficiência possam adquirir conhecimento e se desenvolver. Esta perspectiva evidencia elementos como a ludicidade, a promoção de interações sociais e cognitivas, os vínculos interpessoais e o respeito, entre outros aspectos (Brasil, 2008).

Preparar o educador para a Educação Inclusiva significa redefinir sua função, bem como a função da instituição de ensino, do processo educativo e das práticas pedagógicas habituais que perpetuam a exclusão no presente sistema educacional, em todos os graus de ensino. A capacitação do professor voltado para a inclusão necessita de um novo enfoque nas atuais diretrizes de formação profissional, além de um processo contínuo de atualização que também se transforma (Mantovan, 2015).

A relevância de um adequado preparo e do incessante desenvolvimento na Educação é fundamental, uma vez que essa busca constante por aprendizado oferece diversos benefícios. Essa formação adicional não apenas qualifica os profissionais, mas também os protege em situações desafiadoras e melhora suas práticas. “O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando não alcançam os resultados esperados no ambiente escolar” (Cunha, 2020, p.90).

Debater a qualificação na formação de professores não deve ser visto como uma responsabilização exclusiva do docente. É importante reconhecer que, frequentemente, esse processo é repleto de desafios e necessidades e que muitos educadores sentem uma pressão excessiva, decorrente da adoção de propostas inclusivas, o que impacta suas limitações e os desafios que enfrentam em sua atuação profissional (Terra; Gomes, 2013).

Para os mesmos autores, a responsabilidade por uma atuação efetiva não recai apenas sobre o docente, mas também sobre a instituição de ensino, que deve oferecer formações para seus professores, independentemente do nível de qualificação prévio. É fundamental que a escola crie ambientes, oportunidades e estratégias que, principalmente, considerem as necessidades e demandas do aluno autista ou com deficiência em geral (Terra; Gomes, 2013)

Os sinais associados ao autismo podem provocar a sensação de exclusão em indivíduos que não estão familiarizados com as particularidades desse transtorno. Assim, lidar com um estudante autista apresenta grandes desafios, requerendo um amplo entendimento e preparação para oferecer o suporte necessário. Além da formação educacional, a empatia e a habilidade do professor são fundamentais para compreender e interagir com o aluno autista de forma eficaz.

4.4 Emoções e seu papel no desenvolvimento

A epistemologia dos sentidos e do corpo, discutida por David Le Breton, revela que a experiência humana no mundo é fundamentalmente corporal e sensível, rompendo com a tradição moderna que separa razão e sensibilidade. Para o autor, o corpo não é apenas um suporte biológico, mas um lugar de significações, afetos, memórias e modos específicos de existência. É por meio dele que o sujeito sente, interpreta e atribui sentido ao mundo, construindo conhecimentos que não se limitam ao racional, mas englobam percepções, gestos, emoções e interações sensoriais.

Assim, Le Breton (2016) afirma que toda aprendizagem é atravessada pela corporeidade: ver, ouvir, tocar, mover-se e sentir são atos que organizam o pensamento e estruturam a presença do indivíduo no espaço social.

Essa consciência corporal dos sentidos faz com que a criança se perceba no espaço que está inserida, transpassando a visão arcaica de que aprendizagem se trata apenas de conteúdo e razão, enquanto na realidade a aprendizagem interliga mente, corpo e alma, compreendendo o ser humano como um todo.

Na educação, essa perspectiva desafia modelos que privilegiam exclusivamente a cognição abstrata, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem o corpo como dimensão constitutiva do aprender e do estar no mundo.

Proporcionar aos estudantes com Transtornos do Espectro Autista verdadeiras oportunidades de aprendizado requer, antes de tudo, compreender e reconhecer suas necessidades. É fundamental que a instituição de ensino esteja adequada para acolhê-los e que os profissionais capacitados entendam a importância de sua função.

Vasconcellos (2012, p.12) destaca que “O professor normalmente espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática; muitos gostariam de algumas ‘receitas’”.

A abordagem da Educação Inclusiva visa garantir que todas as crianças com TEA sejam atendidas, tanto em instituições regulares quanto em escolas especializadas. A escola inclusiva deve oferecer às pessoas com deficiência a chance de desenvolver competências relacionadas à aprendizagem, além de promover a comunicação, convivência social e autonomia.

Os estudantes buscam, no contexto da escola, um ambiente que seja acolhedor e apropriado para atender suas demandas. Quer estejam tristes ou felizes, focados ou distraídos, desinteressados ou engajados é fundamental que as crianças formem laços emocionais. Esse deve ser um período ideal para a educação e a aprendizagem. Com a união dos conhecimentos, educadores e alunos, aos poucos, irão se apropriar do saber (Cunha, 2019).

É amplamente reconhecido que a aprendizagem está associada ao afeto e, por meio dessa conexão emocional, é viável superar diferentes obstáculos, resultando em um progresso significativo no processo de alfabetização de estudantes autistas. O desenvolvimento do aluno é potencializado quando ele é encorajado a aprender em um ambiente que estimule, seja agradável e atraente, criando assim as condições ideais para a assimilação e concretização do aprendizado (Almeida, 2022).

Conforme mencionado por Almeida (2022, p.48):

Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidades se adquire nos campos da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade.

Ainda que não haja um modelo específico para abordar o autismo, em ambiente escolar, existem elementos fundamentais na aprendizagem que são universais e podem atuar como facilitadores desse processo, como a relação afetiva. A afetividade não é uma nova abordagem educacional nem uma recente descoberta científica voltada a melhorar a qualidade de vida. Essa dimensão acompanha o ser humano desde o seu nascimento. É uma ferramenta pedagógica que se antecede ao uso de instrumentos como o giz e o quadro negro. Ser afetivo implica empregar o aspecto emocional como um instrumento pedagógico real e eficaz, promovendo a aprendizagem, além de trabalhar a memória e o raciocínio (Rodrigues, 1980).

O educador deve, constantemente, empregar termos motivacionais para seus estudantes. É importante que eles se sintam valorizados. As palavras servem como ferramentas de ensino quando expressam carinho, motivação e segurança. Portanto, em lugar de castigar os enganos, mostra-se mais produtivo orientá-los para novas aprendizagens.

Rodrigues (1980) afirma que as razões que levam o ser humano a aprender estão enraizadas em aspectos internos. Segundo a autora, o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente e veloz quando o estudante se sente querido, seguro e é reconhecido como uma pessoa única. Além disso, as motivações que impulsionam o aluno a adquirir conhecimento estão, intimamente, ligadas às suas razões para viver, uma vez que estão interligadas às suas dimensões físicas, motoras, emocionais e psicológicas.

Freire (2019) argumenta que o educador precisa estar receptivo à afetividade em seu método de ensino e ao bem-estar de seus alunos, uma vez que o ato de ensinar é uma vivência repleta de alegria, empatia e esperança. Esses aspectos não estão separados da rigorosidade e da disciplina intelectual, assim como da fundamental curiosidade inerente à Teoria do Conhecimento que impulsiona o processo educativo.

No ambiente educacional, a afetividade desempenha papéis importantes nas interações entre professores e alunos, bem como entre as próprias crianças. Esses vínculos têm um impacto significativo na dinâmica do aprendizado, refletindo-se no contexto escolar e suas consequências para o desenvolvimento psicológico dos estudantes, tanto daqueles com TEA quanto daqueles que não possuem esse transtorno. A afetividade está intimamente relacionada à mediação por parte do docente, influenciando os processos de ensino, uma vez que a prática pedagógica impacta a socialização e a evolução das habilidades psicológicas das crianças em processo de aquisição de conhecimento (Faria; Muñoz, 2010).

Não é possível discutir a afetividade sem fazer referência aos pensadores como Wallon e Vygotsky, que possuem algumas semelhanças em suas abordagens sobre o tema. Ambos reconhecem a dimensão social da afetividade apresentando, cada um à sua maneira, uma perspectiva que revela a complexidade das expressões emocionais, que possuem uma base orgânica e interagem com o mundo simbólico. Dessa forma, eles defendem a importância da relação entre o contexto cultural e social e os processos afetivos e cognitivos, enfatizando que esses aspectos se interconectam e influenciam um ao outro.

Wallon (2019) enfatiza que a afetividade e a inteligência formam uma dupla indissociável no desenvolvimento psicológico, uma vez que desempenham papéis específicos e, quando combinadas, possibilitam que a criança alcance etapas de desenvolvimento, progressivamente, superiores.

Segundo Vygotsky (2010), o pensamento emerge do domínio da motivação, que abrange predisposições, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Nesse contexto, reside a verdadeira essência do pensamento, e, portanto, uma compreensão plena do pensamento humano se torna viável apenas ao se entender sua essência de afetos e vontades.

Para aprimorar as competências das crianças com TEA é fundamental que o educador tenha um bom entendimento sobre esses estudantes. Ele deve fundamentar sua abordagem pedagógica em vínculos afetivos, estar preparado para lidar com as descobertas, identificar as necessidades e as expectativas de aprendizado e facilitar a resolução de conflitos. Assim, o professor poderá se familiarizar com o mundo autista e compreender como se dá o processo de aprendizado dessas crianças.

4.5 Avaliação e protocolos do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma condição do neurodesenvolvimento heterogênea, podendo incluir algum grau de comprometimento intelectual evidenciado por uma redução no quociente de inteligência (QI). Durante a avaliação, é fundamental realizar um diagnóstico diferencial, analisando se, além dos sinais do autismo, há também a presença de deficiência intelectual (DI) ou outras síndromes raras, considerando sinais que vão além dos comprometimentos comportamentais e sociocomunicativos. Para a confirmação do TEA, é imprescindível que o indivíduo atenda a todos os critérios diagnósticos estabelecidos para o autismo (*American Psychological Association*, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 (DSM-5), descreve vários critérios que ajudam a identificar o Transtorno do Espectro Autista (TEA). São pessoas

que enfrentam dificuldades na interação e na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, incluindo problemas com o contato visual. Além disso, eles têm dificuldades em participar de brincadeiras que requerem criatividade e, geralmente, não demonstram interesse em interagir com outras crianças.

Também podem exibir comportamentos repetitivos e estereotipados, apresentar rigidez em suas rotinas, preferir um único brinquedo e manifestar ecolalia, que é a repetição de palavras. Muitas vezes, apresentam um grande fascínio por luzes e objetos em movimento e, em alguns casos, dependendo da gravidade, podem ter deficiência intelectual (APA, 2014).

Dentro da perspectiva de identificação antecipada, destaca-se um estudo multicêntrico que investiga indicadores clínicos de risco associados ao desenvolvimento infantil, conhecido como pesquisa Indicadores Clínicos de Risco (IRDI). Essa investigação resultou na criação de uma ferramenta composta por 31 indicadores clínicos que sinalizam risco psíquico ou problemas de desenvolvimento que podem ser observados nos primeiros 18 meses de vida da criança. O IRDI integra aspectos de maturação neurológica e genética com os processos de formação do sujeito psíquico. A pesquisa identificou sinais ou indicadores de risco psíquico que refletem paradas ou a falta de processos essenciais que deveriam estar se desenvolvendo.

Entre esses sinais, a ausência de brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, revela uma interrupção ou escassez do aspecto fantasioso, o qual é fundamental para que a criança consiga lidar com as dificuldades que surgem ao longo de seu crescimento, apontando para uma interrupção significativa na formação do sujeito (Kupfer *et al.*, 2009).

O reconhecimento de indícios precoces do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecidos como sinais de alerta, durante os primeiros anos de vida (até 36 meses), é uma das principais diretrizes nas investigações sobre o TEA. Essa identificação requer, sobretudo, uma compreensão sobre o progresso de fatores ligados à cognição social, que podem aparecer de maneira sutil ao longo do crescimento da criança (Garcia; Oyama; Henklain, 2025).

Nesse contexto, há alguns anos, Bosa (2009) destacou a possibilidade de que as primeiras dificuldades enfrentadas por algumas crianças com TEA possam se apresentar de maneira muito sutil, especialmente quando são jovens ou não apresentam comprometimentos severos. A autora menciona diversos fatores que podem atrasar a identificação dos "sinais de alerta", incluindo a falta de conhecimento de pais e profissionais sobre os marcos de desenvolvimento sociocomunicativo.

Nesse aspecto, alguns pesquisadores defendem que o TEA se manifesta mais como uma alteração qualitativa no desenvolvimento do que como um simples atraso. Essas alterações

se referem tanto à forma atípica de certos comportamentos quanto à ausência de habilidades esperadas em cada fase etária (Bosa, 2009; Kupfer *et al.*, 2009).

A compreensão sobre a identificação precoce de sinais comportamentais típicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem possibilitado o início de intervenções em tempo apropriado, o que é vantajoso para a criança. Essa abordagem não só diminui a probabilidade de agravamento dos sinais conforme a criança cresce, mas também favorece um prognóstico mais positivo. Contudo, mesmo com o aumento do conhecimento nessa área, muitas crianças ainda não são reconhecidas antes de ingressar na escola, mesmo que numerosos pais tenham indícios de dificuldades no desenvolvimento sociocomunicativo, desde os primeiros dois anos de vida de seus filhos (Zanon; Backes; Bosa, 2014).

Uma das razões que podem explicar o atraso na detecção dos sinais iniciais do Transtorno do Espectro Autista é a deficiência na formação de pediatras e profissionais de saúde, tanto para reconhecer clinicamente o TEA quanto para empregar ferramentas de triagem. Assim, diversos programas foram criados com a finalidade de treinar esses profissionais para que possam identificar os sinais de alerta relacionados ao TEA (Lampert, 2016).

No campo da sociocomunicação, dificuldades na capacidade de atenção compartilhada (AC) são vistas como um sinal de advertência significativo e um fator preditivo relevante para um possível diagnóstico de transtorno do espectro autista. A atenção compartilhada, caracterizada pela manifestação de comportamentos infantis com uma intenção declarativa, abrange a interação visual acompanhada de gestos e falas, visando compartilhar experiências sobre as características dos objetos ou eventos ao redor (Mazzitelli; Serafini, 2023).

Além da habilidade de comunicação, a capacidade de imitar e de realizar brincadeiras simbólicas também é considerada um indicador inicial do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A imitação, principalmente aquela que envolve símbolos da linguagem, oferece um aprendizado sobre as ações e intenções dos outros, além de facilitar o compartilhamento de experiências e criar uma sensação de reciprocidade com um parceiro social. Por outro lado, a brincadeira simbólica, que geralmente utiliza um objeto como substituto de outro, tende a ser limitada em termos de frequência e diversidade, com uma maior ocorrência de brincadeiras exploratórias e/ou funcionais (Souza; Varela, 2023).

O diagnóstico de casos suspeitos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser feito através da observação do comportamento, de acordo com os critérios de sistemas de classificação, ou utilizando ferramentas validadas e confiáveis. Essas ferramentas permitem que o profissional elabore um perfil detalhado das características de desenvolvimento da criança.

Na literatura internacional, destacam-se dois instrumentos considerados "padrão-ouro" para o diagnóstico: a Entrevista Diagnóstica do Autismo - Revisada (ADI-R) e a Escala de Observação Diagnóstica do Autismo - Genérica (ADOS), ambos atualmente em processo inicial de validação no Brasil (Mazzitelli; Serafini, 2023).

A ADI-R é uma entrevista semiestruturada direcionada a pais ou responsáveis, formada por 93 questões e organizadas em seis partes: dados gerais do paciente e da família; desenvolvimento inicial e marcos do desenvolvimento; tríade de comprometimentos conforme os critérios do DSM-IV-TR e questões gerais de comportamento. A duração estimada para a aplicação por profissionais capacitados e experientes varia de 1,5 a 2,5 horas (Marques; Bosa, 2015).

O ADOS-G é um instrumento padronizado e semi estruturado de observação que tem como objetivo avaliar as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e o uso criativo de materiais em crianças com suspeitas de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele é dividido em quatro módulos, que são selecionados de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem expressiva da criança. Tanto a ADI-R quanto o ADOS-G necessitam de um treinamento prévio para sua administração e para a codificação das respostas, que pode ser realizado com o auxílio de centros especializados fora do país.

Mesmo com a validação, o uso generalizado desses instrumentos está condicionado à aquisição dos direitos autorais pela editora americana, por parte de uma editora nacional. Isso implica que, na prática, esses instrumentos não estão acessíveis para uso amplo e sem restrições no Brasil, no curto prazo (Marques; Bosa, 2015).

No que diz respeito aos instrumentos de triagem, existem no Brasil algumas ferramentas que foram adaptadas e têm validade parcial: a Escala de Avaliação de Traços Autistas (ATA) criada por Assumpção Jr, Kuczynski, Gabriel e Rocca em 1999; a Lista de Verificação do Comportamento do Autismo (ABC), desenvolvida por Marteleto e Pedremônico em 2005; a Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS), elaborada por Pereira, Riesgo e Wagner em 2008 e o Questionário de Triagem para Autismo (ASQ), por Sato e colaboradores em 2009. Além disso, houve a tradução do *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT) para o português do Brasil, realizada por Losapio e Pondé (2008) que, posteriormente, foi parcialmente validada por Castro-Souza (2011).

Embora os dados provenientes de instrumentos internacionais nesse campo sejam valiosos, existem alguns desafios para sua aplicação, como a necessidade de treinamento dispendioso (especialmente no caso dos instrumentos considerados "padrão-ouro"), categorias com definições amplas e predominantemente em dois sentidos opostos (como a presença ou

ausência de um comportamento/habilidade) e a dependência das informações fornecidas pelos cuidadores. Este último ponto é uma restrição em nossa cultura, em grande parte devido ao nível educacional limitado dos pais, tornando essencial que esse tipo de fonte de informação seja complementado pela observação direta da criança.

Um ponto crucial a ser destacado é a falta de ferramentas para observar o comportamento social e o brincar, que sejam adequadas para uso na Rede de Saúde Pública. É essencial que esses instrumentos sejam acessíveis, financeiramente, de fácil aplicação e treinamento, permitindo que profissionais de diversas áreas da saúde possam utilizá-los. A observação direta do comportamento deve, acima de tudo, atentar para as nuances nas expressões das crianças com autismo, ou seja, não se deve apenas notar se um comportamento ocorre ou não, mas também sua intensidade, duração e características específicas.

O Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro do Autismo (PRO-TEA) foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento – NIEPED/UFRGS, em 1998, e atualizado em 2007. Essa iniciativa surgiu da necessidade de organizar a observação clínica em avaliações e reavaliações de crianças com indícios de autismo, dado que ainda não havia instrumentos internacionais devidamente validados. Na prática, o PRO-TEA tem sido empregado por diversos profissionais da área, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, nos últimos dez anos, em várias partes do Brasil, evidenciando a urgência de investigar suas propriedades psicométricas. As questões contidas no protocolo foram elaboradas com base nas principais conclusões da tese de doutorado da autora (Bosa, 1998) e visam operacionalizar os critérios que definem o diagnóstico de autismo conforme o DSM-IV-TR. Os itens do segmento que aborda a interação social recíproca e a brincadeira foram fundamentados na teoria do desenvolvimento sociopragmático e conectados às principais descobertas na área do autismo.

O instrumento pode ser aplicado, rapidamente, através da observação direta da criança durante a interação com um adulto (pais ou profissionais) e necessita de um conjunto de brinquedos acessíveis e de fácil reposição. Os componentes do protocolo abordam a tríade de comprometimentos, considerando a frequência, intensidade e características dos sinais, além de registros qualitativos oriundos de estudos na área. No entanto, havia a necessidade de aprimorar esse instrumento, tanto no que diz respeito à reavaliação de itens que se mostraram ambíguos, quanto na busca por evidências de validade, analisando até que ponto seus itens conseguiram identificar características comportamentais do espectro, que diferenciam essas crianças de outros grupos.

É fundamental realizar pesquisas que empreguem ferramentas psicométricas mais avançadas e amplamente reconhecidas a nível internacional, com o objetivo de investigar novas evidências de validade desse instrumento, como a correlação dos resultados com outras medidas que visam o mesmo fim, além de analisar pontos de corte, bem como a sensibilidade e especificidade dos dados.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A promoção da inclusão no contexto educacional é uma responsabilidade a ser compartilhada por toda a sociedade. No entanto, o corpo docente é o agrupamento de profissionais que precisa permanecer, especialmente, vigilante e atento às questões da diversidade, o tempo todo, em busca de recursos para implementação da inclusão. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, já que as crianças passam grande parte de sua vida na escola. Assim, passa a ser essencial que os princípios da inclusão sejam incorporados à prática pedagógica desses docentes, assegurando que todos os indivíduos, especialmente aqueles que necessitam de atendimento da educação especial, caso dos portadores de TEA, sejam integrados. O Atendimento Educacional Especializado deve ser posto à disposição dessas crianças.

5.1 História e a política da Educação Infantil

Durante um longo período a Educação Infantil foi desvalorizada e considerada irrelevante para o crescimento das crianças e quase não se falava em políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência nas escolas de Educação Infantil. A busca por qualidade nos primeiros anos de ensino vem avançando gradualmente, mas essa batalha e suas reivindicações tiveram início há algumas décadas.

5.1.1 História da Educação Infantil no Brasil

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por um desenvolvimento com diversas características, tendo passado por várias etapas ao longo dos séculos. Durante o período colonial, a Educação para as crianças pequenas era quase inexistente. As primeiras ações educativas no país foram impulsionadas pela chegada dos jesuítas em 1549. O enfoque desse grupo era voltado para a catequese e a formação dos filhos dos colonos e dos indígenas, sem uma atenção específica voltada à educação formal das crianças em idade pré-escolar, que ficavam sob a responsabilidade das famílias, sem qualquer instrução estruturada (Campos, 2020).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, a Educação no Brasil enfrentou um longo período de paralisia. A falta de uma estrutura educacional bem definida persistiu até o século

XIX. Somente durante o Império surgiram as primeiras iniciativas mais organizadas no campo educacional. A discussão sobre a criação de escolas e instituições voltadas para a Educação Básica começou a ganhar atenção, embora a Educação Infantil continuasse sendo subestimada. As primeiras instituições dedicadas, exclusivamente, à educação de crianças pequenas surgiram, apenas, no final do século XIX, inspiradas por modelos europeus, especialmente os franceses (Araújo *et al.*, 2022).

Na perspectiva de Oliveira (2018), no Brasil, as concepções pedagógicas voltadas para a Educação Infantil são relativamente novas. Segundo as primeiras instituições voltadas para o ensino infantil foram criadas em 1908, em Belo Horizonte, e, em 1909, no Rio de Janeiro. Contudo, foi nas décadas de 1920 e 1930 que surgiram novas escolas, cuja principal finalidade era cuidar de crianças pequenas, permitindo que suas mães pudessem se dedicar ao trabalho, uma vez que até então a Educação recaía, inteiramente, sobre a família, com ênfase na atuação materna.

Essa nova estrutura social surgiu como resultado “do aumento da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na organização e estrutura das famílias” (Ferronato, 2006, p. 27).

No Brasil, as creches e pré-escolas eram uma novidade e os modelos educacionais dos Estados Unidos e da Europa passaram a ser vistos como referências para o atendimento infantil nessas instituições. A autora argumenta que, na época, o projeto educacional considerava a criança como um ser carente, privado de experiências culturais, e a escola tinha a responsabilidade de suprir essas lacunas percebidas (Oliveira, 2018).

Kuhlmann Júnior (2000) descreve como pedagogia da submissão os serviços prestados com base na ideia, assistencialista, de Educação e aprendizado. O objetivo não era reduzir as desigualdades sociais, mas sim fazer com que famílias em situação de vulnerabilidade aceitassem a exploração social sem levantar questionamentos.

Ferronato (2006) explica que as estratégias empregadas nas instituições de Educação Infantil visavam enfrentar a pobreza e resolver questões ligadas à sobrevivência da criança pequena. Essa situação foi usada como justificativa para a qualidade insatisfatória dos serviços, uma vez que os recursos financeiros eram limitados e insuficientes para oferecer boas condições de atendimento. Além disso, havia falta de materiais adequados, formação inadequada dos educadores e um elevado número de alunos por docente.

A assistência educacional para esses estudantes, “defendidos nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos” (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 8).

Com o crescimento da economia brasileira e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, surgiram mobilizações sociais no final das décadas de 1970 e 1980. Essas iniciativas foram promovidas por mães, movimentos comunitários, sindicatos de grandes centros urbanos e grupos de profissionais da Educação, todos com o objetivo de lutar por mais vagas em instituições de ensino. O intuito era garantir o direito ao atendimento de crianças e adolescentes propondo, quando necessário, o aumento do número de vagas e até a construção de novas instalações para atender à demanda de estudantes (Campos; Füllgraf; Wigger, 2006).

No começo do século XX, a Educação voltada para crianças no Brasil começou a receber maior destaque, motivada por transformações sociais e econômicas. O processo de urbanização e o avanço da indústria geraram uma demanda crescente por Educação e cuidados para os pequenos, cujas mães passaram a atuar no mercado de trabalho. Assim, surgiram creches e jardins de infância, frequentemente associados a instituições de caridade ou religiosas. Durante essa época, a Educação Infantil era mais considerada uma forma de assistência social do que um direito educacional (Baggio; Barros; Freitas, 2021).

A criança nem sempre goza dos direitos que possui nos dias de hoje. Durante muitos séculos, a educação dos jovens estava sob a responsabilidade da família, especialmente das mulheres. Após o desmame, a criança era considerada e tratada como um adulto em miniatura, sendo forçada a auxiliar os pais nas atividades domésticas e a se comportar como um adulto (Kuhlmann Júnior, 2015).

A emergência da Educação Infantil está profundamente ligada à entrada das mulheres no ambiente profissional. Nos últimos anos, a procura e a necessidade dessa modalidade de ensino têm crescido e a definição de Educação Infantil, tal como é entendida atualmente, é uma novidade no Brasil.

A primeira creche brasileira foi criada em 1899, no Rio de Janeiro, nas proximidades da Fábrica de Tecidos Corcovado. É possível observar que essa instituição para crianças surgiu como uma extensão de um contexto industrial que contava com inúmeras mulheres em seu corpo de colaboradores, sujeitas a dificuldade de encontrar um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam (Kuhlmann Júnior, 2015).

A Revolução Industrial, ocorrida entre 1760 e 1840, trouxe consigo um crescente número de empregos nas indústrias, resultando na criação das primeiras creches. Essas instituições foram, a princípio, estabelecidas para apoiar crianças de famílias carentes, cujos pais precisavam trabalhar e não podiam arcar com os custos de um cuidador. Além disso, acabaram acolhendo, também, órfãos e crianças em situação de abandono (Souza; Santos, 2016).

No ano de 1899 se deu a inauguração do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro. Essa iniciativa teve um impacto significativo, em redes de apoio presentes em diferentes partes do Brasil. A natureza, exclusivamente, assistencial da Educação Infantil, em sua origem, contribuiu para a lentidão em seu reconhecimento como uma forma de Educação (Rizzo, 2022).

Por muitos anos, as creches no Brasil foram surgindo sem uma legislação específica. Cada uma delas definia suas próprias diretrizes, prestando serviços da maneira que considerava mais adequada. Contudo, a expansão das creches contribuiu para a universalização da Educação Infantil, que passou a ser, oficialmente, reconhecida pela legislação do país.

Em todo o país, a fundação de creches, escolas infantis e jardins de infância foi influenciada pelos Estados Unidos, especialmente após a realização do 3º Congresso Americano da Criança e do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ambos no Rio de Janeiro, em 1922. Esses eventos foram fundamentais para a criação do Dia da Criança e tinham como objetivo discutir questões sociais, educacionais, de saúde e higiene. Os congressos desempenharam um papel crucial na promoção de pesquisas sobre a realidade das crianças, na elaboração de legislações que visassem à proteção infantil e fortalecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento das crianças (Santana, 2014; Barros, 2021).

Em 1923 foi estabelecida a Inspetoria de Higiene Infantil com o objetivo de atender as demandas da infância que, após a Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933, foi transformada na Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1937, essa entidade alterou sua denominação para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. A fundação desses organismos públicos representou um avanço significativo, no reconhecimento das necessidades de cuidados voltadas à infância (Rizzo, 2022).

Em 1940 foi fundado o Departamento Nacional da Criança (DNC) com o objetivo de definir as regras para o funcionamento das creches. Em 1970 tal departamento foi integrado ao Ministério da Saúde que, posteriormente, foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno Infantil.

Em 1923 foi determinado que os estabelecimentos com mais de 30 mulheres, com mais de 16 anos, deveriam disponibilizar creches ou salas de amamentação para que as mães que trabalhavam pudessem amamentar seus filhos durante o expediente. Essa proposta foi apresentada no I Congresso de Proteção à Infância em 1922, mas somente expressa legalmente a partir da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, embora seja importante salientar que essa medida não foi, efetivamente, implementada sendo considerada como sem efeito (Nunes; Cursino; Didonet, 2011; Kuhlmann Júnior, 2012).

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova trouxe importantes contribuições ao sugerir um modelo de cuidado à infância, através da criação de instituições que atendam tanto às necessidades físicas, quanto psicológicas das crianças. Essa proposta, dirigida ao governo, enfatizava a Educação como prioridade, com a expectativa de fomentar o crescimento econômico e cultural do país. Contudo, até 1940, a iniciativa do Manifesto não se concretizou plenamente, pois o governo optou por manter convênios com entidades filantrópicas e instituições privadas para o atendimento infantil. Assim, essa assistência continuou a ser oferecida de maneira indireta, sob a responsabilidade da sociedade civil (Nascimento, 2005).

Conforme afirmam Perea e Ramos (2020), as discussões sobre a Educação Infantil se intensificaram durante a transição do Império para a República, devido às mudanças que ocorreram na sociedade brasileira. Nesse cenário, surgem os denominados "Jardins de Infância", que se estabelecem como opções educacionais para as crianças de famílias abastadas, evidenciando, na área da Educação Infantil, a separação entre as crianças de baixa renda e aquelas que pertencem a classes sociais mais favorecidas.

De um lado, as pré-escolas apresentavam uma finalidade educacional escolar para as crianças entre 04 e 06 anos de idade, de natureza complementar à primeira educação dada pelas famílias e preparatória para o ingresso nas escolas a posteriori. Como exemplo de instituição pré-escolar, é possível citarmos o Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo criado em 1896 [...] cujas vagas eram preenchidas por crianças das famílias paulistas mais abastadas, demarcando, assim, seu caráter elitista. Por sua vez, as creches denotavam uma finalidade educacional mais frágil, com um caráter prioritariamente assistencialista de tutela e de controle jurídico sobre a infância dos mais pobres. (Perea; Ramos, 2020, p. 04).

O serviço de atendimento foi terceirizado até os anos 70 e 80, quando ocorreu um movimento de mobilização e organização da sociedade civil, que clamava por melhorias na Educação Pública e pela criação e manutenção de serviços voltados para a infância. No final da década de 70, o movimento feminista impulsionou a luta por creches, exercendo uma forte pressão sobre o governo. A crescente urbanização e industrialização do país exigiu uma maior inserção das mulheres das classes populares no mercado de trabalho, levando as autoridades a reavaliarem suas políticas em relação às crianças de 0 a 6 anos (Santana, 2014).

Paschoal e Machado (2009, p. 81), no tocante à origem das creches no Brasil, apontam que “a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico”.

Para Nascimento (2012, p. 120), a abordagem pedagógica das creches focava na educação moral e religiosa, assim como em conhecimentos que serviam para “manutenção da

subalternidade das classes populares”. Ademais, essas instituições, que estavam “alocadas em órgãos assistenciais”, costumavam “recrutar mulheres pouco ou nada qualificadas para o contato direto com as crianças.”

A creche, em sua essência, possui uma natureza assistencialista, sendo historicamente associada ao preconceito, pois eram lugares de crianças pobres e carentes, marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação” (Magalhães, 2017, p. 90).

Nota-se, portanto, de um lado, a trajetória assistencialista que levou à formação das creches no Brasil e, de outro, a natureza educacional dos jardins de infância estabelecida, inicialmente, na Alemanha por Friedrich Froebel, por volta de 1840, funcionando como espaços estruturados para fomentar o desenvolvimento das capacidades das crianças (Fuly, 2012).

É importante destacar que o primeiro jardim de infância, no Brasil, foi inaugurado em 1875, no Colégio Menezes Vieira, localizado no Rio de Janeiro. Em 1877, surgiu o segundo, na Escola Americana, em São Paulo, sendo ambos frutos de iniciativas do setor privado (Nascimento, 2012).

A creche, como instituição, ainda carrega ideias que estão ligadas a um papel de assistência, focado nos cuidados físicos como a higiene e a alimentação, especialmente, voltado para atender crianças em situação de vulnerabilidade.

5.1.2 Educação Infantil e a legislação brasileira

Até o final da década de setenta havia escassez de ações legislativas que assegurassem a disponibilização desse nível educacional. Na década seguinte, diversas partes da sociedade, incluindo Organizações não Governamentais (ONGs), pesquisadores focados na infância, acadêmicos e a população em geral, se mobilizaram para criar uma conscientização sobre o direito da criança a uma Educação de qualidade, desde o início da vida. Historicamente, levou quase cem anos para que o direito à Educação fosse, formalmente, garantido na legislação, ainda que apenas com a Constituição de 1988 esse direito tivesse sido, realmente, reconhecido.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil que, em seu Art. 205, enfatiza que a Educação é um direito universal. O Estado, em parceria com a família e diferentes segmentos da sociedade, tem a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento completo do ser humano, preparando-o para exercer sua cidadania e capacitando-o para sua entrada no mercado de trabalho.

O Capítulo III do referido texto constitucional de 1988 estabelece que é obrigatório “IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (Brasil, 1988, Artigo 208).

A partir desse momento, a Educação Infantil deixou de ser, exclusivamente, ligada à assistência social e passou a fazer parte da política educacional nacional. Pela primeira vez na história do Brasil foi reconhecido um direito específico da criança, reafirmando a gratuidade do ensino público em todos os níveis. Essa nova abordagem pedagógica considera as crianças como indivíduos sociais e históricos, inseridos em uma classe e contexto cultural específico.

É possível observar que esse documento também aborda a responsabilidade do Governo Federal e a prioridade dos municípios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, determina que as instituições privadas estarão sujeitas à supervisão das autoridades.

Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu que são essenciais para as crianças: a) o direito à vida e à saúde; b) o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; c) o direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 1990).

Oliveira (2018) vê isso como uma significativa conquista social, uma vez que materializa os direitos das crianças, assegurados pela Constituição Federal.

Oliveira (2015) destaca que, embora o acesso à Educação Infantil e a sua continuidade sejam garantidos por legislação, esses aspectos ainda eram relegados a um segundo plano nas iniciativas de Políticas Públicas. No entanto, na década de 90, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possibilitou a efetivação dos direitos das crianças, que haviam sido assegurados na Constituição.

Subsequentemente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, em 1996, estabeleceu a Educação Infantil como a fase inicial da Educação Fundamental.

De acordo com Rizzo (2022), essa representa uma importante vitória para a Educação no Brasil, pois "eliminou" as entidades associadas a serviços de assistência social e "igualou" a Educação Infantil nos municípios, beneficiando tanto as crianças carentes quanto as de demais condições.

No dia 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988. No Título II, Seção II, Artigo 29, a lei define os objetivos da Educação Infantil:

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p.12).

Conforme o artigo 9º, inciso IV, a criação dos currículos e dos conteúdos a serem trabalhados em cada fase da Educação Infantil, bem como a orientação sobre o nível de formação básica comum que o aluno deverá alcançar, ao longo desse percurso, será guiada pelos princípios, diretrizes e competências definidos, anteriormente, pela União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios (LDB, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Artigo 29, aborda o objetivo da Educação Infantil que é promover o desenvolvimento completo da criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social.

Souza e Santos (2016, p. 10) argumentam que, dessa forma, “[...] o desenvolvimento infantil passa a ser visto de modo amplo em suas características e a ser planejado levando em conta as necessidades da criança”. Assim, fica o entendimento de que os cuidados voltados para as crianças precisam ser considerados em todos os seus âmbitos, com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento completo e sua inserção na sociedade.

Com o objetivo de apoiar e orientar as atividades pedagógicas em todo o país, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional voltado para a Educação Infantil (Ferronato, 2006).

Por meio deste documento, a criança deixa de ser percebida como alguém privado de recursos e cultura. O Referencial Curricular Nacional a caracteriza como “um ser todo social e histórico [...]” (Brasil, 1998, p. 21).

Nesse mesmo contexto é mencionado que, como indivíduo, a criança está integrada a um grupo social através de sua família, que possui uma cultura específica e está relacionada ao seu período histórico, o que pode ser crucial para sua formação inicial.

Baseadas em referencial teórico, as diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil precisam levar em conta as influências do contexto sociocultural no processo de formação e aprendizado, uma vez que os saberes adquiridos ao longo da vida são resultado das interações e experiências no ambiente em que se está inserido e dos elementos a ele relacionados (Oliveira, 2015).

Diante da importância de criar um currículo, uma abordagem metodológica e uma perspectiva pedagógica adequada para a Educação Infantil foi introduzido o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). O propósito desse documento era apoiar os educadores dessa etapa de ensino em suas atividades diárias com as crianças, embora sua

aplicação não fosse obrigatória (Brasil, 1998).

O Currículo Nacional de Referência (Brasil, 1998) valoriza a diversidade e a pluralidade social, apresentando-se como uma proposta flexível, não vinculativa. Isso permite que seja utilizado como base na elaboração de currículos e projetos, ajustando-se às particularidades e condições do contexto social.

Os principais elementos que fundamentam a elaboração das diretrizes curriculares voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos se baseiam nos princípios de educar, aprender por meio da brincadeira e cuidar. Este último conceito passou a incorporar novos princípios mais amplos, como “proteção, saúde, alimentação, [...] afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta”, afastando-se da perspectiva assistencialista anterior, que se restringia a garantir uma alimentação adequada e condições básicas de sobrevivência para os pequenos (Brasil, 1998, p. 17).

O RCNEI é dividido em três volumes, estruturados de maneira prática e pedagógica. O primeiro volume foca na formação individual e na socialização, além do entendimento do mundo. O segundo volume trata dos processos que influenciam a construção da identidade e da autonomia infantil. Por fim, o terceiro volume explora as vivências relacionadas a movimento, música, artes visuais, comunicação oral e escrita, meio ambiente, sociedade e matemática.

O RCNEI marca um significativo progresso na melhoria da estrutura da Educação Infantil no Brasil. Este documento sugere uma união entre as práticas de cuidado e Educação, além de valorizar os diferentes estilos pedagógicos e a diversidade cultural do país.

Em seguida, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Esse documento, por sua vez, fundamentou outros textos legais relacionados à Educação Infantil. Uma das principais distinções entre o RCNEI e o DCNEI é que este último enfatiza a atenção direcionada à criança, destacando a relevância do acesso ao conhecimento cultural e científico, além da importância do contato com a natureza, respeitando a maneira única como as crianças percebem o mundo ao seu redor. Ademais, enfatiza a importância das interações e da brincadeira como elementos centrais do currículo.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, estabelecendo diretrizes para o planejamento curricular na Educação Básica. No contexto da Educação Infantil, esse documento interage com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e especifica os objetivos de aprendizagem. A criança é considerada a principal agente de seu aprendizado, com respeito ao modo único de cada uma aprender e se desenvolver, tomando como base as experiências que vivencia no ambiente escolar (Brasil,

2017).

É importante considerar que o apoio à infância conquistou seu lugar na sociedade brasileira graças à união de esforços de diversos setores da sociedade civil, como empresas privadas, instituições religiosas, associações comunitárias e grupos de mulheres da sociedade, entre outros. É possível entender que as manifestações da "questão social" estão ligadas à expansão do capital. Assim, as creches, em suas formas iniciais, foram criadas para atender às demandas do capitalismo (Saraiva, 2019).

De acordo com Saraiva (2019), desde 1988, a ideologia neoliberal tem se espalhado pelo Brasil com o objetivo de diminuir, cada vez mais, a intervenção do Estado nos gastos sociais, transferindo à sociedade civil a incumbência de desenvolver soluções para esses desafios e, por meio dessas iniciativas, realizar as conquistas legais atribuídas ao Estado. Exemplos disso incluem as privatizações e terceirizações de sistemas educacionais públicos, as colaborações entre os setores público e privado na administração da Educação, além da promoção da meritocracia, preparação para o mercado de trabalho e do incentivo ao empreendedorismo entre crianças.

Embora persista uma série de desafios em muitas instituições voltadas ao atendimento infantil e mesmo com suas origens ligadas a questões assistenciais, essas organizações evoluíram ao longo dos anos. Atualmente, muitas delas, embora ainda enfrentem diversos problemas, desenvolveram diversas funções internamente, consolidando-se como ambientes educativos para crianças pequenas.

É essencial destacar que a qualidade pode ser interpretada de diversas maneiras e examinada sob distintas óticas. O fundamental é que a educação de excelência para crianças pequenas seja percebida não apenas em termos legais e em documentos oficiais, mas também pela sociedade em geral. Afinal, essa forma de educação é uma responsabilidade coletiva e, por isso, deve ser adotada, prioritariamente, por todos. Esse é o nosso principal desafio pedagógico.

5.2 Educação Especial: da origem aos dias atuais

A inserção social de indivíduos com deficiência começou com iniciativas globais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que abordou pela primeira vez a questão dos "inválidos", procurando formas de integrá-los na sociedade. Um marco significativo nesse processo foram os Jogos Paraolímpicos, realizados pela primeira vez em Roma no ano de 1960. Posteriormente, em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou uma Resolução que visava promover ações, tanto em nível nacional

quanto internacional, para garantir a proteção dos direitos das “pessoas com deficiência” (Silva, 2012).

É importante esclarecer e diferenciar alguns conceitos que serão utilizados. A primeira diferença a ser destacada é entre integração e inclusão. Conforme Mantoan (2015), integrar refere-se a permitir que a criança esteja na escola, exigindo que ela se adapte à instituição, enquanto incluir significa remover obstáculos, atender às demandas de todas as crianças, promovendo ajustes curriculares e metodológicos para beneficiar a classe como um todo e não apenas os estudantes com deficiência.

Educação Inclusiva envolve o ensino de todas as crianças dentro de um único ambiente escolar. Optar por essa abordagem educacional não implica ignorar os desafios enfrentados pelas crianças. Na verdade, a inclusão transforma as diferenças em uma forma de diversidade, que enriquece o aprendizado. Essa pluralidade, fundamentada na realidade social, tem o potencial de expandir horizontes e criar oportunidades de interação entre todas as pessoas, independentemente da idade, de maneira harmoniosa.

Uma outra diferenciação considerada importante é a de Educação Especial e Inclusão, frequentemente vistas como sinônimos, conforme destacado por Mantoan (2015). A Educação Especial refere-se a um tipo de ensino que abrange desde o ensino infantil até o ensino superior. Por sua vez, a inclusão envolve a criação de um ambiente escolar acessível a todos, removendo obstáculos e proporcionando oportunidades equitativas, não se restringindo apenas a pessoas com deficiência.

A Educação Inclusiva integra a educação especial ao ambiente escolar convencional, transformando a instituição em um local acessível a todos. Esse processo de inclusão promove a diversidade, uma vez que reconhece que, em diferentes momentos de sua trajetória acadêmica, todos os estudantes podem apresentar deficiências.

Diversos outros documentos internacionais que impactaram a inclusão no Brasil incluem a Declaração de Salamanca (1994), que pela primeira vez destacou a "necessidade e urgência" de promover a educação para pessoas com deficiência. Em seguida, a Carta para o Terceiro Milênio (1999) propôs um mundo onde todos tivessem oportunidades iguais e demandou políticas de acesso e inclusão. Em 2001, o Congresso Nacional ratificou a Convenção da Guatemala, assinada em 1999, que exigia a erradicação de todas as formas de discriminação contra pessoas "com deficiência". Também é relevante mencionar a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 2001 no Brasil, que tinha como objetivo identificar e pôr em prática soluções de vida e trabalho mais seguras e acessíveis (Mazzotta, 2017).

A primeira legislação federal que abordou de forma abrangente os direitos das pessoas com deficiência no Brasil foi a Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 5º, é assegurado que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer tipo, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade para brasileiros e estrangeiros residentes no País [...]”. Posteriormente, a Lei 7.853, de 1989, que foi regulamentada pelo Decreto 3.298 apenas em 1999, estabelece diretrizes para o apoio e a inclusão social das pessoas “portadoras de deficiência” (Lanna Júnior, 2010).

Lanna Júnior (2010) afirma que, no Brasil, as pessoas com deficiência levaram tempo para obter apoio adequado. Embora iniciativas iniciais, como o estabelecimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, tenham surgido, a maioria das ações eram pontuais e não integradas a políticas públicas. No século XIX, o governo brasileiro iniciou um processo de inclusão educacional ao elaborar a primeira proposta para a organização da educação especial no país. Um exemplo disso são as diversas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que existem atualmente em várias regiões do Brasil.

Após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1961), a educação dos excepcionais passou a ser integrada ao sistema educacional geral. Por sua vez, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1971) propôs um “atendimento especial” para estudantes com deficiência em salas e “escolas específicas”. A formação de professores, a adaptação do currículo e das metodologias de ensino, além da indicação de que esse grupo deve ser matriculado “preferencialmente” na rede regular, foram abordados apenas na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Desde esse momento, muitos outros documentos legais foram elaborados para assegurar a acessibilidade para indivíduos com deficiência. Entre eles, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que expande a definição de deficiência e, em seu artigo 28, assegura que “[...] sejam oferecidas condições para acesso, permanência, participação e aprendizado, por meio de serviços e recursos de acessibilidade que removam barreiras e favoreçam a inclusão total”.

Um aspecto importante desta Lei é que, pela primeira vez, são reconhecidos legalmente os três perfis de acompanhantes que podem estar ao lado de uma criança com deficiência nas instituições de ensino. Esses perfis são:

- XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
- XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades

escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (Brasil, 2015, Art. 3º).

É importante destacar que cada aluno com deficiência possui suas particularidades e seu percurso de inclusão é distinto. Assim, a necessidade de um dos profissionais mencionados anteriormente deve ser analisada de maneira individualizada. É essencial considerar as características específicas do estudante, assim como promover sua autonomia e independência. A decisão deve ser tomada em conjunto pela família, educadores e profissionais de diversas áreas, não se restringindo unicamente à escola.

A Educação Especial é atualmente normatizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001; pela Política Nacional de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva de 2008 e pelo Decreto do Atendimento Educacional Especializado Nº 7.611 de 2011. Esses textos estabelecem as orientações sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e os direitos que lhes são conferidos.

De maneira geral, estudantes com deficiência, conforme a interpretação mais abrangente da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), devem ser inseridos no ensino regular em turmas compatíveis com sua faixa etária. Simultaneamente é essencial que recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horários alternativos, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual deve ser estruturada e adaptada às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada aluno. Para aqueles com deficiências de nível de suporte 3, a LBI, mencionada anteriormente, garante o direito a um “profissional de apoio escolar”. (Brasil, 2015).

As Salas de Recursos Multifuncionais são parte de uma iniciativa do Ministério da Educação, que disponibiliza equipamentos de informática, móveis, além de materiais pedagógicos e didáticos, visando a montagem de ambientes que promovam a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas convencionais, em consonância com a política de Educação Inclusiva. É importante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui o ensino regular, mas sim o complementa. O profissional responsável pelo AEE deve possuir especialização em diferentes áreas da Educação Especial e Inclusiva (Brasil, 2011).

Considerando a Política Nacional de Educação Especial voltada para a Educação Inclusiva, o Decreto de Atendimento Educacional Especializado Nº 7.611 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) identificam como público-alvo da Educação Especial os estudantes que possuem

(Brasil, 2008; 2011; 2015):

Quadro 3. Modalidade de Educação Especial apresentada pelas crianças.

MODALIDADES	DISCRIMINAÇÃO
Deficiência	Aquele que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida à sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Inclui-se nessa definição crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas variações, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação;
Altas Habilidades / Superdotação	Aqueles/as que demonstram um potencial elevado e grande envolvimento com as seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, psicomotora, em artes e liderança, também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para promover a inclusão educacional, não se limita apenas à Educação Especial, mas também abrange três categorias:

- a) Indivíduos com deficiências: aqueles que são reconhecidos e protegidos pela legislação nacional, especialmente pela LBI de 2015;
- b) Indivíduos com Transtornos: aqueles que ainda não estão cobertos pela legislação (como Dislexia, Déficit de Atenção ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros) e que necessitam de apoio educacional específico;
- c) Indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem de natureza psicopedagógica (em geral, temporária): aqueles que enfrentam dificuldades psicológicas têm seu desenvolvimento educacional, impactado, momentaneamente.

No Brasil, a regulamentação mais atual que orienta a estrutura do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Este documento, além de diversas metas e propostas inclusivas, define uma nova função para a Educação Especial, reconhecendo-a como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis de escolarização, desde a Educação Infantil até o ensino superior. Ele também promove o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos específicos desse atendimento e oferece orientações às crianças e seus professores sobre como utilizá-los nas turmas do ensino regular.

A atuação contínua e ativa do educador é fundamental, pois ele deve atuar como um observador, orientador, mediador e avaliador no processo de construção do conhecimento do estudante. A aprendizagem ocorre através da troca e interação entre eles, ao invés de o professor ser visto apenas como o portador do conhecimento e o aluno como um simples receptor (Freire, 2019).

Atualmente, diversas instituições oferecem oportunidades para estudantes de diferentes perfis, mas muitas delas não atendem às exigências legais que garantem os direitos das pessoas autistas. Essas leis estipulam a necessidade de proporcionar uma educação adequada, um ambiente acessível e profissionais qualificados para manejar qualquer desafio físico ou emocional que possa surgir.

Para resolver a situação problemática, percebemos a necessidade de revisar os métodos de atuação do Estado em relação às obrigações das instituições. Embora existam leis que asseguram os direitos das pessoas com autismo, a fiscalização nas instituições que devem garantir esses direitos é insuficiente, especialmente no contexto atual.

Dessa forma, é fundamental prestar atenção redobrada às novas abordagens educacionais, já que uma parte da população não tem acesso à internet em casa. Isso aumenta o número de famílias que precisam de aulas presenciais adaptadas, utilizando equipamentos de proteção tanto para professores, quanto para crianças, seja no domicílio ou na escola. O aspecto mais importante a ser considerado é a necessidade de um investimento contínuo em tecnologias que promovam a inclusão social, assim como em profissionais qualificados, com preparo físico, psicológico e técnico, capazes de atuar em diversas realidades sociais, econômicas e políticas (Araújo; Santos, 2021).

No contexto educacional, ao observar a trajetória do autismo desde sua descoberta até os dias de hoje, é possível notar que ainda existem várias áreas que precisam de investimentos. Existem legislações que oferecem apoio às pessoas com autismo e suas famílias, mas falta uma supervisão eficaz para garantir sua implementação. Isso resulta em um ambiente educacional no Brasil que carece de recursos adequados em termos de qualificação profissional e na oferta de ensino de qualidade, tanto para as crianças com autismo quanto para as demais crianças (Souza; Ruela, 2022).

Como solução principal, reconhecemos a importância da ativa intervenção do Estado na gestão das instituições educacionais, garantindo a alocação de recursos para o

funcionamento dessas entidades e oferecendo formação acessível aos professores, mais que isso é fundamental a realização de inspeções regulares para assegurar a implementação das normas estabelecidas, com relatórios de avaliação que possibilitem comparações, conduzidas pelos agentes fiscalizadores do governo.

5.3 Notas sobre os desafios da criança com deficiência em sala de aula

Estamos atravessando uma fase de significativas transformações sociais, a forma como enfrentamos variadas situações cotidianas tem se alterado de maneira contínua. No entanto, a inclusão continua sendo um desafio nos mais variados ambientes da sociedade atual.

Cavaco (2014) afirmava que entender o autismo é essencial para compreendermos o nosso próprio desenvolvimento. Isso implica que devemos reconhecer as dificuldades, as necessidades e a limitação do ser humano em se adaptar a diferentes formas, independentemente do tipo de transtorno. Por essa razão, a equipe escolar, especialmente os professores, devem se empenhar em adquirir novos conhecimentos e se preparar para a realidade de suas salas de aula, adotando métodos eficazes que promovam a inclusão do aluno com autismo no ambiente em que vive.

Quando se fala sobre a sala de aula é fundamental reconhecer as diversas identidades e subjetividades que habitam esse ambiente. Lidar com crianças que possuem deficiências representa um desafio ainda mais significativo que deve ser enfrentado pelos educadores que trabalham, de forma direta ou indireta, com essas crianças.

Cabral *et al.*, (2020) apontam que a trajetória do suporte a indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) teve início no século XVI, quando a percepção de diferenças ou desvios do que era visto como normal começou a ser tratada pela Medicina, deixando de ser uma questão do controle da Igreja.

Entre o século XVII e meados do século XIX, começou o que se pode chamar de fase de institucionalização, período em que indivíduos com necessidades especiais eram isolados e tratados em instituições específicas. Somente no início do século XX é que foram estabelecidas escolas e turmas especiais nas escolas públicas, com o objetivo de proporcionar uma Educação diferenciada para as crianças consideradas “deficientes” em relação às chamadas “normais” (Batista; Mantoan, 2005).

Hoje em dia, existem legislações que asseguram a todos, independentemente de suas condições físicas, motoras ou cognitivas, o acesso à Educação e aos ambientes escolares. A Constituição Federal do Brasil (1988) enfatiza a Educação como “direito de todos e dever do

Estado”, destacando a importância do reconhecimento do direito à Educação Especial.

Bortolozzo (2007, p. 15) destaca que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”. Atualmente, o principal desafio das instituições de ensino é proporcionar uma educação equitativa, promovendo a inclusão sem discriminações.

A equidade de oportunidades passou a representar a exigência de um ensino acessível e sem custos, enquanto a exclusão dos indivíduos que não satisfaz as demandas educacionais começou a ser legitimada pela adequação do tipo de educação que lhes seria disponibilizado.

Na Educação Infantil, que abrange creches e pré-escolas, é fundamental contar com educadores comprometidos em interagir, acolher e ouvir as crianças com necessidades educacionais especiais. Esses profissionais devem estar dispostos a entender as particularidades de cada criança e ter a vontade de auxiliá-las. É essencial que os professores sejam abertos a aprender como interpretar e entender as formas de comunicação e expressão dessas crianças, que frequentemente apresentam características distintas em comparação com seus pares da mesma idade (Mendes, 2019).

Segundo Bosa (2002), se uma criança autista não reage a uma solicitação, isso pode indicar que ela não entende o que é pedido, e não raramente essa postura é vista como um afastamento ou uma rejeição intencional. Assim, considerar que a criança está desconectada do ambiente ao seu redor limita a motivação para explorar seu potencial de interação.

A Educação Especial experimentou uma fase de expansão das instituições dedicadas, que surgiram em resposta à indiferença manifestada pelo Estado e à negligência em relação às pessoas tidas como deficientes. Segundo Romero (2006, p. 21),

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência.

Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.

De acordo com Mazzotta (2017), os anos 1980 representaram um divisor de águas na área educacional, pois sinalizaram o começo do abandono de uma perspectiva assistencialista frequentemente associada à educação de crianças com necessidades especiais.

Durante esse período, destacou-se o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência em 1981, uma iniciativa promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que resultou na criação de dois planos de ação destinados a apoiar indivíduos com deficiências: o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985).

Segundo Oliveira (2015), no Brasil, as discussões acerca da inclusão se intensificaram na década de 1990, período em que surgiram dois importantes movimentos em prol da equidade de direitos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994.

Com base nesses documentos orientadores, é criada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que funciona como um marco legal para definir as Diretrizes Nacionais para a capacitação de Professores da Educação Básica. Essa resolução determina que os currículos dos programas oferecidos pelas instituições de ensino superior incluam uma formação docente que considere a diversidade, abordando as variadas particularidades das crianças com necessidades educacionais especiais.

Em 9 de janeiro de 2001, foi criada a Lei nº 10.172, que aborda a Educação Especial dentro do Plano Nacional de Educação. Este texto legal definiu como objetivo a qualificação de profissionais com o intuito de atender crianças com deficiências em diversos níveis e modalidades educacionais.

É fundamental ressaltar que a integração de crianças com deficiência não deve ocorrer a qualquer preço, mas sim com atenção e levando em consideração as particularidades de cada indivíduo.

As tentativas de pôr essas crianças na rede escolar regular nunca foram de fácil execução. Tome-se, por exemplo, as experiências europeias reportadas em Colóquio Internacional realizado na Noruega sobre esse tema. Ali – se descrevem as tentativas feitas no sentido de manter em classes regulares do ensino público algumas crianças autistas e psicóticas elas terminaram, depois de se verificar que as escolas acabavam criando classes especiais, em que havia apenas uma criança – exatamente a psicótica ou a autista com quem o convívio se tornara insuportável (Kupfer; Colli, 2005, p. 112).

De acordo com Rebouças, G. e Rebouças, A. (2023), a mera presença de estudantes com deficiência em turmas do ensino convencional não beneficia apenas o aprendizado dessas crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de todos os demais estudantes.

De acordo com as observações de Mendes (2010a), crianças que possuem necessidades educacionais especiais apresentam melhorias em seu desenvolvimento integral e na socialização ao participarem de programas inclusivos, além de que a postura dos colegas

tende a ser impactada de forma benéfica.

Estudantes com variados graus de deficiência têm um aprendizado mais eficaz em contextos integrados, onde recebem suporte educacional apropriado e experiências enriquecedoras, em comparação com aqueles que ficam em ambientes separados (Rebouças, G.; Rebouças, A., 2023).

Uma das características marcantes de crianças com autismo é a limitação em seu conjunto de atividades e interesses. Muitas vezes, essas crianças enfrentam dificuldades em aceitar mudanças na sua rotina; uma simples alteração na ordem de uma atividade pode causar grande desconforto. Mudanças no cotidiano ou no ambiente podem gerar resistência ou descontentamento intenso. Essas crianças costumam desenvolver um fascínio por atividades repetitivas, como colecionar objetos para autoestimulação, repetir determinadas palavras ou frases e memorizar sequências numéricas. Em crianças mais novas, quando há uma conexão com objetos, é comum que esses itens sejam rígidos e não macios; além disso, a categoria do objeto tende a ser mais relevante que o objeto em si. Por exemplo, uma criança pode sentir a necessidade de levar um tipo específico de revista para todos os lugares que frequenta (Klin, 2006).

Conforme afirmam Oliveira e Machado (2009, p.36), as modificações curriculares podem ser entendidas como “alterações implementadas no currículo com o intuito de torná-lo adequado para lidar com as diversas realidades dos estudantes, ou seja, para que se constitua um currículo genuinamente inclusivo.” De acordo com as autoras, tais alterações abrangem transformações nos objetivos e conteúdos, nos métodos de ensino e na organização didática, na alocação do tempo e na abordagem das estratégias de avaliação, permitindo que as necessidades educacionais de todas as crianças sejam atendidas no processo de construção do conhecimento.

A inclusão na educação baseia-se na premissa de que todas as crianças têm o direito de estudar na escola mais próxima, independentemente de suas particularidades. Isso requer uma mudança social, cultural e pedagógica nas instituições de ensino para receber todas as crianças.

5.4 A criança com TEA e a Educação Infantil

A Educação Infantil é a fase inicial da Educação Básica e é considerada essencial para o crescimento das crianças. Nesse período, elas começam a se inserir em experiências e relações fora do círculo doméstico, ao qual estavam habituadas. Com o tempo, as crianças desenvolvem novas necessidades que precisam ser atendidas, não apenas pela família, mas

também por uma equipe capacitada que entenda seu processo de desenvolvimento e contribua para a aquisição de novas aprendizagens.

De acordo com Silva (2012), o educador nessa fase desempenha o papel de facilitar a assimilação dos conhecimentos adquiridos através das experiências em sala de aula. É relevante destacar que essas competências serão aplicadas ao longo da vida, em diferentes contextos que a pessoa venha a encontrar.

A Educação Infantil deve refletir a realidade em que vivemos, com conteúdos que façam sentido para as crianças, ajudando-as, desde cedo, a se tornarem conscientes das suas experiências diárias. Portanto, é essencial que toda a equipe escolar se envolva, ativamente, nesse processo de formação de conhecimentos (Cunha, 2015).

Para se alinhar a esse novo modelo educacional, o currículo precisou ser reformulado, devendo considerar as particularidades de cada criança. É fundamental entender as especificidades de cada etapa do desenvolvimento, admitindo a criança como um ser em contínua evolução. Assim, é essencial uma formação que abranja todas as áreas: sociais, emocionais, físicas e cognitivas (Cunha, 2015).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), é responsabilidade do Estado assegurar que haja disponibilidade de vagas em creches e pré-escolas, que sejam públicas e sem custo, para todas as crianças entre três e seis anos. Além de disponibilizar essas vagas, o Estado deve monitorar e assegurar que a qualidade dos serviços atenda às demandas da sociedade.

Diante de todos esses progressos é fundamental reconhecer que, na escola, o educador desempenha o papel de mediador, lidando com estudantes que possuem diversas deficiências, como os autistas, os quais requerem um suporte adaptado às suas particularidades.

Assim, é imprescindível que o educador esteja familiarizado com abordagens pedagógicas e psicológicas para lidar com diversas situações que possam surgir. É também essencial que os professores recebam uma formação adequada, permitindo que se sintam capacitados a atender essas exigências no ambiente escolar. Além disso, estabelecer uma colaboração entre a família e a escola é crucial para que se alcancem as metas estabelecidas para as crianças com TEA (Costa, 2013).

A inclusão de estudantes com TEA vai além de, simplesmente, matriculá-los em uma escola e em uma sala de aula. É preciso que haja uma colaboração entre toda a comunidade escolar para acomodar as variadas necessidades que podem aparecer abrangendo, não somente, questões físicas, mas também diferentes dimensões pedagógicas. Conforme afirmam Ropoli e *et al.* (2010, p.90):

A inclusão demanda aprendizagem, o que implica uma revisão dos nossos entendimentos a respeito do currículo. Este não deve se limitar apenas às vivências escolares, mas deve se expandir para englobar todas as experiências que contribuam para o progresso dos estudantes, sejam eles com desenvolvimento típico ou atípico. Portanto, as atividades do cotidiano podem ser consideradas parte do currículo e, em certos casos, podem até se tornar os conteúdos a serem abordados.

Para que se alcance um desempenho satisfatório é fundamental que o educador encarregado dessa criança tenha uma formação apropriada, o que permitirá que ele desenvolva autoconfiança e competências para aprimorar sua atuação. Vale ressaltar que o professor necessita de suporte para desempenhar suas funções, pois há diversas questões na sala de aula que exigem sua intervenção (Uchôa, 2015).

Entretanto, nota-se que uma criança diagnosticada com TEA enfrenta desafios para se integrar ao sistema educacional convencional, em razão de suas particularidades, as quais incluem dificuldades em se comunicar, interagir e problemas no desenvolvimento de maneira geral.

Por essa razão é fundamental oferecer suporte educacional para que a criança com autismo possa desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais de maneira apropriada.

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.109) afirma que:

Crianças com autismo clássico, que enfrentam maiores desafios na socialização, dificuldades de comunicação e apresentam comportamentos repetitivos, evidenciam a necessidade de um atendimento personalizado. Desde o início de sua trajetória escolar, essas crianças já possuem um diagnóstico, o que facilita a implementação de estratégias adaptadas. Frequentemente, elas também enfrentam atrasos cognitivos, o que dificulta seu acompanhamento em relação aos demais alunos. Portanto, é fundamental que recebam suporte educacional especializado e individualizado.

É evidente que, no ambiente escolar, os educadores enfrentam dificuldades cotidianas ao lidarem com crianças que têm TEA. Embora a legislação garanta esse direito eles, frequentemente, se deparam com desafios, como a ausência de profissionais adequadamente treinados e, muitas vezes, a resistência à Educação Inclusiva, resultante da falta de preparo para atender crianças com transtornos (Uchôa, 2015).

Na Educação Infantil, a jornada de aprendizado de crianças com TEA envolve desafios relacionados à concentração, ao raciocínio e à aceitação de erros, frequentes, no ambiente escolar. Negar, de forma implícita ou explícita, a Educação a uma criança autista é desconsiderar seu potencial que precisa ser descoberto e aprimorado. É negar o direito ao seu desenvolvimento e interromper as conexões e interações que são tão desafiadoras de serem estabelecidas no singular mundo da criança (Cunha, 2019).

Diversas necessidades que promovem a inclusão se manifestam nas escolas e nas salas de aula, antes que os professores recebam o treinamento e a formação necessários. Por isso, enfatiza-se a importância de programas de formação continuada para que toda a equipe administrativa esteja capacitada para acolher e integrar crianças com TEA nas atividades escolares assegurando, assim, o direito que lhes é garantido por lei (Mantoan, 2015).

Assim, é essencial desenvolver novas abordagens pedagógicas, incluindo a formação contínua e o treinamento de profissionais, visando facilitar a inclusão de maneira mais gradual. A instituição escolar deve ser enxergada pelo aluno com TEA e sua família, como um ambiente que promove transformação, acolhimento e estimula o aprendizado. Aperfeiçoar a escola e seus educadores no processo inclusivo é uma estratégia eficaz para fomentar valores humanitários como o respeito e a equidade.

5.5 Possibilidades de um novo fazer pedagógico

Cabe ressaltar, dois modelos educacionais que possuem um olhar profundo sobre a criança em desenvolvimento, compreendendo-a em sua integralidade. Dessa forma, o educador deve ter como fundamento a visão holística do ser, buscando sua autonomia e singularidade.

O modelo educacional Waldorf, desenvolvido por Rudolf Steiner no início do século XX, fundamenta-se na antroposofia e concebe o desenvolvimento humano como um processo integral que abarca dimensões cognitiva, emocional e espiritual. Steiner (1995) propõe uma pedagogia que respeita os ritmos biográficos da criança e promove experiências artísticas, narrativas e sensoriais, estimulando a autonomia e a criatividade.

Nesse sentido, Canguilhem (2009) contribui ao problematizar as noções de normalidade e desvio, ao afirmar que o conceito de “normal” se constitui em uma construção cultural e histórica, não um dado fixo. Assim, a abordagem da pedagogia Waldorf, ao valorizar a singularidade e o ritmo próprio de cada criança, alinha-se à crítica de Canguilhem à norma rígida, rejeitando padrões homogêneos e promovendo ambientes educativos mais inclusivos.

Por outro lado, o método Montessori, elaborado por Maria Montessori, defende que a criança possui capacidade intrínseca de autodesenvolvimento mediante um ambiente preparado que estimula autonomia, autorregulação e responsabilidade. Montessori (2007) afirma que a liberdade com limites, aliada ao uso de materiais autocorretivos, permite à criança progredir conforme suas necessidades e fases sensíveis do desenvolvimento.

Essa abordagem dialoga com Canguilhem (2009), ao reconhecer que o desenvolvimento infantil não ocorre segundo uma linearidade “normalizante”, mas apresenta

variações condicionadas por fatores biológicos, sociais e ambientais. Compreendendo que cada criança constroi suas próprias normas de vida, o método Montessori reforça a ideia de que a educação deve acolher diferenças e responder à diversidade – rompendo com modelos padronizadores historicamente presentes na escolarização.

Ao analisar comparativamente os modelos Waldorf e Montessori sob a perspectiva das reflexões de Canguilhem, evidencia-se que ambos desafiam a lógica tradicional da escola centrada na normatividade e na homogeneização das trajetórias infantis. Enquanto a pedagogia Waldorf valoriza o ritmo biográfico singular através de experiências estéticas e afetivas que respeitam o desenvolvimento integral; o método Montessori promove ambientes propícios à construção das próprias normas de aprendizagem pela autonomia e auto-organização.

Tais princípios ressoam com a crítica de Canguilhem (2009) à noção de “normal” como medida universalizada, evidenciando que o papel da educação não deve ser ajustar as crianças a padrões preestabelecidos; deve criar condições para reconhecimento e legitimação de diferentes formas de existir e aprender. Dessa forma, ambos os modelos contribuem para uma perspectiva inclusiva capaz de romper práticas excludentes e ampliar compreensões sobre aprender, desenvolver-se e participar em contextos educativos pluralistas.

Gaiato e Teixeira (2018) destacam que o autismo é uma condição comportamental que afeta crianças, impactando suas atitudes e a forma como interagem uns com os outros ao seu redor. Entre os exemplos dessa condição estão dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos, mudanças na cognição e um comprometimento considerável nas interações sociais, os quais podem ser observados já nos primeiros anos de vida da criança.

Neste sentido, Silva; Gaiato e Reveles (2012, p. 10) afirmam que “Os primeiros sinais do autismo manifestam-se, necessariamente, antes dos três anos, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem, incessantemente, o diagnóstico precoce”.

Entretanto, os já mencionados Gaiato e Teixeira (2018), ressaltam que o tratamento do autismo não deve ser abordado de maneira genérica, sendo fundamental que seja realizado de forma personalizada, levando em conta as necessidades, os sinais e as particularidades de cada criança.

Segue o avanço na trajetória indicativa de que:

O autismo, na realidade, diz respeito a um conjunto de traços que podem ser observados em indivíduos afetados, englobando uma ampla variedade de manifestações que vão desde dificuldades sociais leves, sem deficiência intelectual, até condições de deficiência intelectual severa (Brasil, 2003, p. 14).

As primeiras descrições científicas sobre o autismo foram divulgadas em um extenso artigo, em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que vivia nos Estados Unidos.

Seu trabalho, intitulado “Alterações autistas do contato afetivo”, abordava o caso de onze crianças que mostravam uma variedade de dificuldades no desenvolvimento, como a dificuldade em formar laços sociais. Desde esse marco, as investigações sobre o tema se intensificaram, incluindo os estudos disponíveis atualmente (Coll; Palacios; Marchesi, 2004, p. 273).

De acordo com os referidos autores, há um entendimento geral de que a forma mais eficaz de abordar o autismo, hoje em dia, é através da Educação Escolar. Por meio dessa abordagem são oferecidas às crianças com Transtorno do Espectro Autista oportunidades para seu crescimento, em áreas como o desenvolvimento cognitivo, social, artístico, entre outras.

Entretanto, antes de iniciar essa conversa, é importante destacar que, conforme estabelecido na LDB (Lei 9.394/1996), no artigo 29, a Educação Infantil é reconhecida como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nesse contexto, a Resolução nº 5, artigo 5, de 17 de dezembro de 2009, destaca que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009).

Ressalta-se o fato de que a entrada de uma criança, independentemente de ter ou não TEA, na Educação Infantil não se dá de maneira simples ou banal. Esse processo requer cuidado e atenção da comunidade escolar, pois pode ser a primeira experiência da criança sem a presença dos pais ou responsáveis. Nesta fase, as crianças ainda demonstram grande insegurança, tornando a adaptação ao novo ambiente escolar um desafio. Assim, é importante considerar que “o ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 52).

Diante disso, destacamos alguns comportamentos comuns observados em crianças com autismo, como: “escasso contato visual, atrasos na verbalização e na compreensão do que é dito, além de dificuldades em iniciar e sustentar interações ou diálogos com amigos e familiares [...]” (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 60).

Observamos que o professor da Educação Infantil e a instituição educacional, de forma abrangente, desempenham uma função significativa na inclusão e na integração da

criança. Compreender as particularidades, progressos e potenciais é vantajoso, não apenas para a criança com autismo, mas para todos os envolvidos na escola. “O processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e os educandos” (Lima, 2006, p.34).

Nesse contexto, levamos em conta que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008, p. 10).

Com base nesse trecho da Política Nacional de Educação Especial voltada para a Educação Inclusiva (2008), percebe-se que a Educação Infantil promove o crescimento da criança, de maneira lúdica, servindo como base para as formas mais avançadas de comunicação. É importante ressaltar que essa base não se trata de um manual rígido e definitivo, mas sim de um processo em evolução, levando em conta as particularidades do ensino na Educação Infantil.

Entendemos que a criança não é uma folha em branco que pode ser formatada pelo educador como ele desejar. Essa superfície já possui as impressões das estratégias que a criança adquiriu ao aprender a enfrentar os desafios de seu entorno” (Luria, 2017, p. 101).

A Educação Especial, conforme estabelecido pela LDB (Lei 9.394/1996) em seu Artigo 58, é descrita como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Sob essa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial, com foco na Educação Inclusiva (2008), tem como finalidade direcionar o suporte a estudantes com necessidades educacionais especiais, buscando auxiliar na capacitação contínua dos educadores e na evolução do trabalho pedagógico, de maneira colaborativa. É importante destacar que a Educação Especial é uma forma de ensino que abrange todos os níveis, modalidades e etapas educacionais

Em relação a isso, Lima (2006, p. 24-25) apresenta uma explicação sobre a distinção entre os conceitos de integração e inclusão: “Pode-se entender, portanto, que o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constitui- se.”

A inclusão, contudo, avança de forma gradual, pois muitas instituições de ensino e educadores não se sentem capacitados para lidar com crianças que possuem necessidades educacionais especiais, seja pela ausência de formação inicial e contínua ou pela falta de recursos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, a Declaração de Salamanca destaca que: “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

As possibilidades de crescimento para crianças autistas são bastante variadas, entretanto, é essencial que o educador elabore um planejamento que potencialize, ao máximo, as habilidades dessa criança. Isso se deve ao fato de que ela demonstra uma maior facilidade em recordar sequências de objetos, enquanto enfrenta desafios ao tentar assimilar conceitos de forma sequencial. Em outras palavras, sua habilidade é mais pronunciada no âmbito concreto do que no abstrato.

Conforme Lazaretti (2020, p.119) o educador, por meio de suas atividades pedagógicas, deve proporcionar experiências que permitam à criança criar, descobrir, experimentar, montar e desmontar blocos, assim como empilhar e desvincular caixas. Contudo, é importante destacar que, “[...] em cada período de desenvolvimento, há características e conquistas que são próprias de serem aprendidas e desenvolvidas nos bebês e nas crianças.”

De acordo com os pesquisadores Rodrigues (2013), o primeiro passo para uma prática pedagógica bem-sucedida é a compreensão. Entender e reconhecer as particularidades do autismo e suas consequências no desenvolvimento das pessoas pode ajudar o educador em sua atuação.

Dessa forma, “‘mais do que apenas ensinar’ a escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos. Lá eles encontrarão colegas que, por vezes, os acompanharão pela vida por muitos anos” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 55).

Nesse cenário, “os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino” (Lazaretti, 2020, p. 117).

Nesse sentido, é fundamental que a escola regular disponha de educadores qualificados e Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para atender, não apenas crianças autistas, mas também crianças com diferentes tipos de deficiências como, por exemplo, auditivas, visuais, intelectuais, físicas e múltiplas. É importante ressaltar:

Esse professor especializado não necessita ser exclusivo de uma escola, podendo atender a um grupo de escolas, mas deve ser especializado e saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias, mas principalmente deve saber demonstrar,

atuando diretamente com a criança, tudo que quer transmitir ao professor, seja este de uma sala especial ou de uma sala de ensino regular. (Brasil, 2003, p. 25).

De modo geral, o currículo para a Educação Infantil na Educação regular deve ser acessível a todas as crianças, sem distinções nos métodos de ensino. Porém, existem aspectos importantes que devem ser considerados, como a necessidade de que a Educação respeite o desenvolvimento holístico da criança e suas particularidades (Brasil, 2003).

Conforme Lazaretti (2020, p. 114), “o currículo é um instrumento norteador, o qual demarca intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica [...]”

Em resumo, o educador, ao entender as especificidades da criança com TEA, deve elaborar seu planejamento de forma a promover a independência dela nas tarefas a serem executadas. É importante ressaltar que “o professor deve ainda estimular ações com variados assuntos e atrativos, já que a criança com autismo tem interesses muito restritos, fator limitador em suas relações interpessoais” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 56).

Neste contexto, os autores enfatizam que o professor precisa adotar abordagens que estimulem as habilidades da criança, como estabelecer uma rotina, prever o que ocorrerá e explicar, de maneira tranquila, o que ela fará ao longo da aula. Dessa forma, é possível iniciar com atividades práticas que sejam do interesse da criança, para que ela tenha um bom desempenho e se sinta motivada (Costa; Zanata; Capellini, 2018).

De acordo com Fonseca (2016, p. 666):

A utilização de materiais concretos e adaptados é muito importante para o sucesso desta atividade, além do levantamento de reforçadores. Este momento pode ser gradativo e baseado na tolerância e resposta do aluno frente aos estímulos que serão desenvolvidos na atividade.

Sugere-se que o educador disponha as mesas em pequenos grupos, promovendo a interação de crianças com autismo com seus colegas. Isso permite que elas recebam apoio de um amigo ao lado quando tiverem dúvidas sobre as tarefas. A colaboração entre as crianças pode ser benéfica, já que mantém a turma engajada em atividades contínuas. É importante que o professor utilize recursos visuais e concretos para simplificar e enriquecer a aprendizagem, além de fazer perguntas diretas e objetivas, oferecendo o máximo de orientações possíveis à criança (Mantoan, 2023).

De acordo com os autores é importante que as crianças com TEA sejam incentivadas a interagir com materiais físicos, já que elas necessitam tocar e observar os objetos, como por exemplo, acompanhar o crescimento de uma planta durante a fotossíntese. Nesse processo, dividir as atividades em etapas menores pode promover um aprendizado mais eficaz. A rotina é uma característica marcante nas crianças autistas, portanto, um ambiente bem-

organizado torna o aprendizado mais fácil, tanto para os educadores, quanto para as crianças. Assim, “na escola e em casa) é possível criar um painel de rotina que mostre as atividades que a criança realizará ao longo do dia como comer, brincar e usar o banheiro” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 57).

Nesse contexto, uma ferramenta que pode ser aplicada, tanto no ambiente escolar, quanto no lar da criança, é um painel que mostra as tarefas a serem executadas. As crianças com autismo precisam estruturar suas atividades e esse painel pode ser criado utilizando imagens (Rodrigues; Spencer, 2015).

É importante destacar que “trata-se, portanto, de um exemplo típico de alguém com pensamento concreto e que tem dificuldade de mudar a rotina, e não de uma pessoa com pouca inteligência” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 20).

Considerando as capacidades das crianças autistas, é fundamental que o educador da Educação Infantil ofereça estratégias e metodologias que as ajudem a alcançar seu pleno potencial de desenvolvimento humano, criando um ambiente propício para o aprendizado. Na teoria histórico-cultural, a criança aprende a ser sujeito histórico; as demais qualidades desse desenvolvimento não surgem de maneira espontânea nem naturalmente. Em síntese, a psicologia histórico-cultural é uma teoria soviética elaborada, principalmente, por pesquisadores como Leontiev, Luria e Vygotsky (Lazaretti, 2020, p. 118).

A Psicologia Histórico-Cultural entende que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem, que ocorre através de um ensino colaborativo entre o educador e a criança. Isso implica que o professor não faz as tarefas pela criança, mas sim ao lado dela. “Por isso, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento” (Mello, 2004, p. 144).

Considerando essas observações é fundamental que o educador esteja sempre se aperfeiçoando. Para alcançar esse objetivo, as universidades públicas e instituições privadas de ensino devem disponibilizar cursos voltados para Educação Especial e Inclusiva, além de promover seminários que abordem esses assuntos tão importantes no contexto escolar. É importante ressaltar que a colaboração entre pais e educadores é crucial para garantir uma aprendizagem eficaz da criança, sendo a comunicação clara e direta entre eles indispensável nesse processo.

6 PERCURSO METODOLÓGICO E O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta elementos relacionados aos aspectos metodológicos e técnicas de pesquisa utilizadas na investigação, facilitando a análise dos dados reunidos. Também são discutidas as características dos participantes que farão parte do estudo, as particularidades da instituição educacional que permitirá a realização da pesquisa e os procedimentos para a análise das informações coletadas.

6.1 Tipologia da pesquisa

Uma investigação de caráter qualitativo foi conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica descritiva e essa abordagem é comumente adotada por pesquisadores, sendo baseada em material previamente publicado, visando compreender o conhecimento já existente sobre o tema em análise. Os tipos de publicação que costumam ser mais utilizados incluem livros, periódicos, revistas, dissertações, teses e artigos científicos que a pesquisadora considera apropriados para estruturar o estudo (Gil, 2022).

O estudo sobre os objetivos possui uma natureza descritiva, sendo definido por como uma investigação da realidade, que visa observar, registrar, analisar, classificar e interpretar acontecimentos e fenômenos sem a intervenção do pesquisador. Assim, é essencial que o pesquisador mantenha uma postura de neutralidade em relação ao objeto de estudo (Silveira; Córdova, 2009).

A pesquisa qualitativa é um processo em que o investigador procura entender as razões por trás dos fenômenos. O percurso da pesquisa se desenvolve de forma surpreendente, destacando-se pela busca de entendimento e interpretação das interações sociais. Seu foco é a análise do fenômeno, organizando as ações em etapas que envolvem compreender, explicar e descrever, sempre com atenção à avaliação do objeto em estudo (Silveira; Córdova, 2009).

De maneira geral, o estudo iniciou-se com uma revisão de literatura e, em seguida, prosseguiu com uma investigação de campo. Esta última fase é de natureza qualitativa e descritiva, pois buscou retratar as percepções dos envolvidos e analisá-las em função de seus significados, sem se restringir a informações quantitativas.

6.2 Descrição do ambiente

O estudo ocorreu em duas instituições de ensino e seus centros de Educação Infantil associados, todos integrados à Rede Pública de Fortaleza. As entrevistas incluíram: docentes da educação regular, educadoras do Atendimento Educacional Especializado, assistentes de inclusão e responsáveis pelas crianças e coordenadores pedagógicos.

A abordagem inicial ocorreu de maneira presencial com as educadoras do AEE de cada instituição, onde foram detalhados o propósito da pesquisa e a relevância das suas contribuições.

6.3 Sujeitos da pesquisa avaliativa

Os participantes do estudo são professores de Educação regular, professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistentes de inclusão e responsáveis pelas crianças e coordenadores pedagógicos. Essas figuras desempenham um papel crucial na inclusão de crianças com TEA, tanto em suas atividades individuais, quanto no trabalho colaborativo. Portanto, as interações entre os envolvidos na pesquisa foram analisadas em relação à inclusão. Para alcançar o objetivo deste estudo é fundamental que a pesquisa seja realizada no ambiente escolar, permitindo uma base sólida para a discussão sobre a inclusão de crianças com TEA nesse contexto.

Portanto, ficou definido que a amostra analisada foi composta por um conjunto de educadores da Educação Infantil da cidade de Fortaleza/CE, que tem em suas turmas crianças diagnosticadas com TEA, durante o ano letivo de 2025. Ademais, foi incluído também as assistentes de inclusão, os pais ou responsáveis e a equipe de coordenação.

6.4 Procedimento para a coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, o método empregado para a análise dos dados foi o questionário, esse tipo de instrumento oferece uma melhor organização dos resultados e facilita o processo de análise (Batista *et al.*, 2021).

O formulário possibilita a coleta de uma ampla gama de informações de maneira eficaz, além de viabilizar análises numéricas que ajudam na compreensão de fenômenos e na identificação de conexões entre diferentes variáveis.

Uma das vantagens, frequentemente, mencionadas pelos autores é a redução do tempo necessário, visto que o processo de coleta, análise e processamento dos dados é mais ágil, além da economia de recursos humanos, já que não há a necessidade de treinamento para os pesquisadores e o trabalho de campo é minimizado.

Foi utilizado também a entrevista semiestruturada, pois ela ajuda a criar um ambiente de conversa aberta e de escuta atenta. De acordo com Gil (2023), essa modalidade de entrevista oferece ao participante a oportunidade de expressar suas opiniões de forma aberta, garantindo também que os tópicos mais importantes sejam discutidos pelo pesquisador.

6.5 Análise das informações

A análise dos dados foi feita mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (2000). Em decorrência disso foram elaborados roteiros específicos de condução da aplicação do formulário, cada um voltado para uma categoria do AEE. A escolha de desenvolver quatro guias se deve ao fato de que as características de cada uma são distintas, mas também se inter-relacionam, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA (Apêndice A; B; C; e D).

É importante enfatizar que, por motivos éticos e para proteger a identidade dos envolvidos, serão utilizadas apenas as letras iniciais no trabalho.

6.6 Percorso da pesquisa

O processo de coleta de dados foi planejado para ocorrer por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Entretanto, a execução enfrentou uma série de imprevistos que impactaram o cronograma inicialmente estabelecido. Durante o período de aplicação dos instrumentos, houve quatro dias e meio de paralisações das atividades escolares devido às mobilizações dos professores municipais de Fortaleza em defesa dos seus direitos trabalhistas. Soma-se a isso o fato de umas das creches selecionadas ter interrompido suas atividades escolares temporariamente em virtude de um episódio de violência ocorrido na comunidade local que impossibilitou o acesso na instituição pesquisada.

Diante desse cenário, a coleta de dados demandou uma reorganização metodológica. Foram realizadas novas tentativas de contato com os participantes por diferentes meios de comunicação, como mensagens, ligações e visitas às unidades escolares. Apesar do empenho, muitos profissionais relataram indisponibilidade de tempo para responder aos

questionários e participar das entrevistas, o que reduziu o número de respostas obtidas. Essa dificuldade, contudo, evidencia um aspecto relevante da pesquisa: a sobrecarga de trabalho e os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil, que impactam diretamente as condições de participação em estudos acadêmicos. Ainda assim, o processo permitiu observar e refletir sobre a realidade cotidiana das instituições, a articulação entre o AEE e o ensino regular bem como os limites e potencialidades das práticas inclusivas voltadas a crianças com TEA.

Na escola A tem um total de cento e cinquenta e seis crianças matriculadas na Educação Infantil. Desse total, quarenta e duas crianças tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Logo, aproximadamente 39,10% das crianças matriculadas nessa instituição tem o laudo do TEA.

Na escola B tem um total de cento e oitenta crianças matriculadas na Educação Infantil. Desse total, vinte e uma crianças têm o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Logo, 11,66% das crianças matriculadas nessa instituição tem o laudo do TEA.

Quadro 4. Participação da pesquisa (Escola A).

Entrevistados	Participaram	Não Participaram
Professor sala regular	9	5
Gestores	2	2
Pais	10	32
Assistentes	8	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5. Participação da pesquisa (Escola B).

Entrevistados	Participaram	Não Participaram
Professor sala regular	2	18
Gestores	2	-
Pais	1	20
Assistentes	-	6

Fonte: Elaborado pela autora.

7 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, serão compartilhados os resultados e as reflexões relacionadas à investigação realizada até o momento. Para isso, serão compartilhadas informações acerca das instituições analisadas, incluindo as fases da Educação Infantil disponíveis em cada escola. Adicionalmente, serão avaliadas as qualificações das professoras, as abordagens pedagógicas utilizadas e as colaborações entre as docentes, tanto do Ensino Regular quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de promover a inclusão das crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, especialmente no ambiente da sala de aula.

As instituições de ensino analisadas estão situadas nos bairros Planalto Ayrton Senna e Prefeito José Walter em Fortaleza/CE. Elas são do Distrito IV. Devido à sua localização em áreas distintas, as escolas atendem crianças de outros bairros e regiões próximas. A escolha dessas duas instituições se deu pelo fácil acesso das mesmas.

Durante toda a pesquisa seguiu-se a proposta de que cada educador desempenhasse uma função importante no desenvolvimento infantil, especialmente a docente da sala regular e a do AEE. Isso se deu porque ambas iriam interagir mais diretamente com crianças que têm TEA no contexto escolar. Portanto, é essencial que elas possuam ferramentas pedagógicas e didáticas, além de saberes teóricos e práticos, para garantir uma inclusão verdadeira e não apenas uma inclusão superficial.

Embora a criança que está inscrita no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenha um enfoque suplementar e complementar, sua maior frequência será na sala de aula regular. No entanto, isso não implica que o papel de uma professora seja superior ao da outra.

Nesse contexto, as atuações de ambas as educadoras são interdependentes e devem ser coordenadas para garantir a inclusão das crianças que são o foco da Educação Especial.

Portanto, é fundamental que elas trabalhem em sintonia para que suas ações, que à primeira vista podem parecer isoladas e separadas, se integrem e alcancem os resultados almejados.

Sobre a capacitação de educadoras é conhecido comum que a atualização profissional é fundamental para que a prática educativa inclua ações críticas e reflexivas. A relevância da formação contínua é evidenciada, por exemplo, em documentos normativos como a LDB, nos artigos 67 e 87, que afirmam, claramente, a postura e as influências das instituições municipais e estaduais sobre o desenvolvimento da prática dos docentes (Brasil, 1996).

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Artigo 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

A formação continuada proporciona aos professores uma maior independência, ao mesmo tempo em que amplia e edifica conhecimentos específicos para sua atuação diária, permitindo uma abordagem mais eficiente às demandas e particularidades dos estudantes.

Diante disso, é claro que para desempenhar essas funções é fundamental um desenvolvimento profissional contínuo, com o intuito de que a prática docente esteja sempre em consonância com as novas demandas e aprendizados. Isso porque as educadoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendem estudantes com uma variedade de transtornos e deficiências, necessitando adaptar-se às necessidades e características individuais de cada aluno, especialmente aqueles que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja manifestação pode ser bastante diversificada, como o termo “espectro” indica.

Ao examinar os resultados parciais pode-se inferir que a instituição de ensino desempenha um papel crucial na aprendizagem e na promoção da inclusão, tanto escolar quanto social. No entanto, é necessário reavaliar diversas questões, já que o número de profissionais capacitados para uma prática inclusiva ainda é bastante limitado.

No âmbito da pesquisa, é importante destacar que a Prefeitura de Fortaleza, através do Projeto Vincular, em conjunto com o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), disponibilizou um curso de formação continuada *online*, com uma carga horária total de 180 horas, destinado à capacitação de profissionais da educação para um atendimento inclusivo. Esse investimento, suportado pelo município, evidencia o compromisso da instituição com a formação de professores e pode impactar diretamente as abordagens pedagógicas direcionadas a crianças com deficiência, incluindo aquelas que estão no espectro autista (TEA), nas escolas que fazem parte do estudo.

A pesquisa já foi concluída, mas encontrou obstáculos na realização dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Isso se deu, em parte, à escassez de tempo e à resistência de certos educadores, além da pouca familiaridade tecnológica de alguns pais e responsáveis. Esses elementos limitou a participação de alguns agentes da pesquisa para obtenção de dados.

8 ANÁLISE DAS RESPOSTAS SOBRE O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das respostas referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil permite compreender como essa política vem sendo percebida e vivenciada pelas famílias e pelas instituições. A partir dos dados coletados, é possível identificar avanços, desafios e lacunas que influenciam diretamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças que dele necessitam. Este tópico apresenta uma leitura crítica dessas respostas, buscando evidenciar aspectos fundamentais para o aprimoramento do AEE no contexto da Educação Infantil.

Quadro 6. Perfil dos pais e responsáveis das crianças com TEA (Escola A).

Responsável	Perfil da criança (idade/diagnóstico)	Forma de conhecimento do AEE	Inclusão desde o diagnóstico
R1	5 anos, TEA, epilepsia e déficit cognitivo leve a moderado	Creche	Sim
R2	Diagnóstico precoce de TEA	Reunião na creche	Sim
R3	Diagnóstico em 2023, atraso na fala	Creche	Sim
R4	Diagnóstico em 2023, atraso na fala	Indicação de outra mãe	Sim
R5	TDAH e TOD	Direção da escola	Sim
R6	Seletividade alimentar	reunião escolar	Sim
R7	TEA,TDAH e TOD	Escola	Não
R8	TEA	Creche	Sim

Fonte:Elaborado pela autora

Quadro 7. Perfil dos pais e responsáveis das crianças com TEA (Escola B).

Responsável	Avaliação da abordagem do AEE	Comunicação com a escola	Principais desafios apontados	Sugestões de melhoria
R1	Acolhedora e atenciosa	Boa	Poucos profissionais para a demanda	Espaço sensorial, psicólogo e mais assistentes
R2	Pouco acolhedora na escola atual	Frágil	Falta de inclusão e de comunicação	Mais atenção e profissionais capacitados

(Continuação)

R3	Contribui para o desenvolvimento	Boa	Falta de acompanhamento direto	Mais acolhimento e recursos
R4	Muito importante e acolhedora	Boa	Nenhum	Atendimento frequente
R5	Muito boa	Boa	Hiperatividade	Estratégias para maior concentração
R6	Ainda desconhecida	Frágil	Falta de informação sobre o AEE	Sala maior e mais profissionais
R7	Avaliação positiva	Boa	Nenhum	Não apontou
R8	Muito boa e atenciosa	Boa	Desenvolvimento da fala e emocional	Educação para inclusão e respeito entre as crianças

Fonte:Elaborado pela autora

As respostas coletadas nesta pesquisa realizada com as responsáveis das escolas, possibilitam a compreensão de como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido percebido e evidenciado no contexto da Educação Infantil (faixa etária 2-5 anos), com ênfase em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No primeiro momento, as mães relataram que o diagnóstico do Espectro Autista (TEA) fora realizado logo que as crianças começaram a frequentar a creche, em 2023, aproximadamente aos dois anos de idade, mostrando a necessidade que a instituição de ensino venha alertar os responsáveis de procurarem ajuda médica para a criança, como indicam R3 e R4. Isso mostra o papel importante que a escola exerce na identificação precoce de sinais de desenvolvimento atípico, o que está alinhado com o que aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que reforça a importância da observação pedagógica no processo de inclusão.

Entretanto, os relatos também revelam que o diagnóstico causa impacto emocional significativo nas famílias, exigindo adaptação e busca por apoio, como expressa R7 ao relatar o processo de aceitação do filho. Segundo Schmidt, Bosa e Nunes(2007), o diagnóstico do autismo é um momento de ruptura para a família, demandando reorganização afetiva, social e institucional.

Além disso, os relatos sugerem que a primeira experiência escolar nem sempre foi acolhedora, indicando variações na qualidade da inclusão entre as instituições. Mantoan (2023)

reforça que a inclusão não se restringe ao acesso, mas à efetiva participação da criança na vida escolar, o que depende da postura pedagógica e da formação dos profissionais.

Observa-se que o conhecimento sobre o AEE ainda é limitado entre os pais. Embora alguns afirmem ter tomado conhecimento por meio da escola ou de reuniões (R1, R2, R6, R8), outros reconhecem saber “pouquíssimo” sobre o assunto (R3). Isso revela uma falha na comunicação escola-família sobre a função e o papel do Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Mendes (2010), o AEE é uma estratégia fundamental para garantir a equidade educacional e o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante com deficiência, devendo ser amplamente divulgado e compreendido pelos familiares.

A falta de clareza sobre esse serviço, portanto, demonstra a necessidade de maior aproximação e diálogo entre família e escola, aspecto também defendido por Glazzard (2011), que aponta a parceria como elemento central para a inclusão efetiva.

As respostas sobre a abordagem e personalização do atendimento indicam percepções positivas afirmando ser uma abordagem acolhedora e atenciosa por parte das professoras do AEE (R1, R4, R8), porém, ainda há inconsistências na personalização do atendimento. Enquanto parte dos responsáveis afirma que o AEE é adaptado às necessidades específicas de seus filhos (R1, R3, R5, R7), outros afirmam que não há esse atendimento (R2, R6).

Essa diferença reforça o que Sasaki (2006) denomina de “processo de transição para a inclusão”, no qual as práticas ainda oscilam entre uma perspectiva integradora e uma efetivamente inclusiva.

Para Mantoan (2015), o atendimento personalizado deve considerar não apenas as limitações, mas também as potencialidades e os modos de aprendizagem de cada criança, promovendo autonomia e participação.

A comunicação entre pais e escola aparece como um ponto frágil em várias respostas. Alguns pais relatam contato constante e satisfatório (R1, R5, R8), enquanto outros afirmam não receber retorno algum (R2, R3, R6). Essa disparidade reforça o que Oliveira e Souza (2018) apontam: a comunicação é essencial para a construção de uma relação de confiança e com responsabilidade entre família e escola, especialmente no caso de crianças com necessidades específicas.

Ainda que a maioria reconheça a existência de reuniões e acompanhamento (R1, R3, R4, R5, R7, R8), há relatos de falta de acolhimento (R2, R6), o que demonstra a necessidade de formação continuada dos profissionais para o diálogo empático e colaborativo.

A maioria dos pais relata melhoras significativas nas habilidades das crianças após o início do AEE — seja no interesse por livros, na coordenação motora ou na socialização (R1, R3, R4, R7, R8). Essa percepção positiva reforça a importância do AEE como espaço complementar ao ensino comum, que contribui para o desenvolvimento integral.

Segundo Fonseca (2016), o AEE deve promover não apenas o suporte pedagógico, mas também o fortalecimento da autoestima e da autonomia da criança, o que parece ocorrer em boa parte dos casos analisados.

No entanto, há famílias que afirmam não observar progresso (R2, R6, R7), o que pode estar relacionado à falta de sistematização do atendimento ou à ausência de acompanhamento efetivo. Isso reforça a importância da avaliação contínua e individualizada, conforme preconizado pela BNCC (2017), que destaca a necessidade de observar o desenvolvimento da criança de forma processual e contextualizada.

Os desafios mais recorrentes dizem respeito à falta de profissionais, espaço físico inadequado, escassez de materiais pedagógicos adaptados e formação insuficiente dos docentes (R1, R2, R3, R6). Essas limitações já são apontadas por Mendes (2010b) como entraves históricos à efetivação da educação inclusiva, que ainda sofre com a precarização das condições de trabalho e a carência de suporte técnico.

As sugestões dos pais incluem a criação de salas sensoriais, ampliação das equipes multiprofissionais, melhor comunicação com as famílias e ações de conscientização com as demais crianças, como indica P8. Essa última observação está em sintonia com Sasaki (2003), que defende que a inclusão não se restringe à adaptação do espaço, mas envolve a mudança de atitude de toda a comunidade escolar.

De modo geral, os dados revelam uma percepção mista: enquanto parte das famílias reconhece avanços significativos na inclusão e no atendimento de seus filhos, outra parcela demonstra insatisfação e desconhecimento sobre o AEE, refletindo desigualdades nas práticas pedagógicas e nos níveis de formação docente.

O AEE, portanto, mostra-se como um espaço de potencial transformador, mas que ainda necessita de melhor estruturação, comunicação e formação continuada para que possa, de fato, cumprir sua função de garantir aprendizagem significativa e inclusão ple

Quadro 8. Síntese das respostas dos pais e responsáveis sobre o AEE no CEI.

Questões investigadas	P1	P2
Diagnóstico e experiência inicial na Educação Infantil	Foi aos 2 anos de idade; busca imediata por terapias	Comportamentos desafiadores, como agressividade, isolamento social, automutilação e medo de espaços fechados
Conhecimento prévio sobre o AEE	Não possuía conhecimento	Não possuía conhecimento
Inclusão no AEE desde o diagnóstico	Não foi incluído no AEE	Não foi incluído no AEE
Abordagem da professora do AEE na creche	Não soube informar, a criança não era atendida pelo AEE	Não conhece o serviço do AEE
Personalização do atendimento	Não respondeu	Não é personalizado
Pontos fortes e fracos no AEE	Não identifica	Pontos fortes: Cuidado com a criança Ponto fraco: dificuldade de adaptação da criança na creche
Comunicação entre creche e família	Ruim	Boa
Inclusão de atividades pedagógicas	Não tem conhecimento da inclusão do filho	participa das atividades pedagógicas
Nota atribuída à instituição (0 a 10)	10	10
Justificativa da nota	Não apresentou	Recomenda a instituição devido ao bom tratamento e à participação da criança
Sugestões para melhoria do AEE na creche	Ampliação do espaço físico	Aquisição de materiais pedagógicos

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar as respostas dos pais e responsáveis por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas no Centro de Educação Infantil (CEI), percebe-se que há dificuldades importantes relacionadas ao conhecimento sobre o assunto, à oferta de atendimentos e à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil.

Primeiramente, observa-se que o diagnóstico dessas crianças foi feito de forma precoce, por volta dos dois anos de idade, o que está de acordo com estudos que destacam a

importância de identificar o TEA cedo, para que intervenções possam ajudar no desenvolvimento geral da criança. No entanto, as falas dos responsáveis mostram que, após o diagnóstico, o encaminhamento principal foi para terapias clínicas, sem uma conexão imediata com o ambiente escolar (Brasil, 2015; Bosa, 2020).

As respostas evidenciam comportamentos desafiadores manifestados por crianças no contexto escolar, incluindo agressividade, automutilação, isolamento social e medo de espaços fechados. Conforme Bosa e Callias (2000), tais comportamentos podem estar relacionados a dificuldades na comunicação, interação social e autorregulação emocional, frequentemente observadas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo na ausência de adaptações pedagógicas e suporte especializado adequados. Essa situação ressalta a importância da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, conduzidas por profissionais qualificados, bem como da estruturação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde o ingresso da criança na instituição.

No que diz respeito ao conhecimento acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se que ambos os responsáveis afirmaram nunca ter tomado conhecimento do referido serviço na creche, bem como relataram que seus filhos não foram incluídos no atendimento desde o momento do diagnóstico. Essa falta de informação evidencia uma deficiência na comunicação institucional e no cumprimento das normativas legais, uma vez que o AEE constitui um direito garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devendo ser oferecido de maneira complementar ou suplementar à escolarização, incluindo a Educação Infantil (Brasil, 2008; 2011).

A ausência ou desconhecimento de atendimento especializado evidencia a falta de personalização do ensino, elemento essencial para o processo de inclusão. A literatura indica que o planejamento pedagógico voltado a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve contemplar suas necessidades específicas, potencialidades e formas distintas de aprendizagem, mediante estratégias individualizadas e recursos pedagógicos acessíveis. A negação ou a ausência de resposta por parte dos responsáveis quanto à implementação da personalização no atendimento sugere que tais práticas ainda não estão plenamente institucionalizadas na instituição objeto do estudo (Mantoan, 2015; Araújo, 2022).

Em relação aos aspectos positivos e negativos do atendimento, as respostas apresentam uma percepção ambígua: um dos responsáveis não identificou elementos favoráveis ou desfavoráveis, enquanto o outro reconheceu o cuidado e o acolhimento direcionados à criança, ao mesmo tempo em que apontou dificuldades na adaptação ao período integral. Tal evidência indica que, embora a equipe escolar realize esforços no cuidado, persistem desafios na organização do tempo, do espaço e das rotinas escolares para atender às necessidades específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa perspectiva está alinhada com autores que defendem a flexibilização curricular organizacional como elementos centrais na implementação de uma educação inclusiva (Glat; Pletsch, 2018).

A comunicação entre a creche e as famílias apresenta-se de maneira heterogênea, sendo avaliada como insatisfatória por um responsável e satisfatória por outro. Tal disparidade evidencia a necessidade de estabelecer uma relação escola-família caracterizada pelo diálogo contínuo e pela corresponsabilização no processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento da criança é influenciado pelas interações nos diversos contextos em que ela está inserida, tornando essencial a articulação entre família e instituição escolar para o êxito das práticas inclusivas.

Embora tenham sido identificadas fragilidades, ambos os responsáveis atribuíram a nota máxima à instituição e manifestaram recomendação a outros pais de crianças com transtorno do espectro autista. Esses resultados indicam que, mesmo na ausência de um Atendimento Educacional Especializado formalizado, o acolhimento, o cuidado e a participação da criança nas atividades pedagógicas são valorizados pelas famílias, evidenciando a importância das práticas relacionais e afetivas no contexto da Educação Infantil (Kramer, 2020).

Por fim, ao serem indagados acerca de melhorias na qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os responsáveis ressaltaram a necessidade de ampliação do espaço físico e de aquisição de materiais pedagógicos específicos. Essas observações corroboram estudos que defendem que a efetivação do AEE exige, além de profissionais qualificados, condições estruturais adequadas e recursos didáticos compatíveis, capazes de promover o desenvolvimento, a autonomia e a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar (Brasil, 2011; Araújo, 2022b).

De modo geral, os dados analisados revelam um desacordo entre as diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva e a experiência cotidiana das famílias, ressaltando a importância de fortalecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil por meio de ações voltadas à formação docente, à adequação da infraestrutura física, ao aprimoramento dos recursos pedagógicos e à prática de escuta ativa às famílias.

Quadro 9. Síntese temática das percepções das gestoras sobre o AEE na Educação Infantil.

Tema/eixo	Síntese das percepções das gestoras(G1 e G2)
Atuação da gestão no AEE	Ambas as gestoras reconhecem que a atuação ainda está distante do ideal. O AEE é percebido como um grande desafio, especialmente devido à elevada demanda e à insuficiência de profissionais especializados.
Organização do atendimento	O atendimento ocorre de forma pouco sistematizada, variando entre demanda espontânea e atendimentos em pequenos grupos, com frequência limitada (2 a 3 vezes por semana).
Estrutura física do AEE	As percepções são divergentes: enquanto uma gestora avalia a estrutura como boa e adequada, a outra a considera inadequada para atender crianças com TEA.
Recursos pedagógicos e materiais	Há reconhecimento da existência de alguns recursos (materiais adaptados e profissionais), porém ambos afirmam que não há materiais específicos suficientes para atender às demandas do público autista.
Adequação dos recursos às demandas	As gestoras são unânimes em afirmar que os recursos atuais não atendem plenamente às necessidades das crianças nem dos profissionais que atuam no AEE.
Planejamento de melhorias	Ambas indicam que existem planos para melhorias na infraestrutura e aquisição de novos recursos, ainda que não detalhados.
Formação dos profissionais do AEE	As formações são escassas e pouco estruturadas, variando entre trocas de experiências informais e ausência de capacitação regular. Quando ocorrem, não são consideradas suficientes.
Impacto das formações	As avaliações são contrastantes: uma gestora percebe impacto positivo, enquanto a outra considera o impacto negativo ou insuficiente.
Articulação entre AEE e sala regular	A articulação ocorre de forma pontual, geralmente apenas diante de problemas, revelando fragilidade na integração sistemática entre os profissionais.
Integração das estratégias do AEE na sala regular	As estratégias do AEE são pouco refletidas no cotidiano da sala regular, ocorrendo apenas em situações específicas ou, em alguns casos, não sendo aplicadas.
Suporte à inclusão	Ambas destacam a presença do assistente de inclusão em tempo integral como principal suporte para a integração entre AEE e sala regular.
Principais barreiras	As dificuldades mais citadas são a resistência docente e a falta de formação específica, tratadas pontualmente por meio de reuniões pedagógicas ou capacitações.
Relação com as famílias	A participação das famílias ocorre por meio de reuniões bimestrais e canais informais de comunicação, como WhatsApp.
Principais desafios da gestão do AEE	A falta de profissionais especializados é apontada como o principal desafio enfrentado na gestão do AEE.
Propostas para superação dos desafios	Destacam-se a redução do número de alunos por turma e a implementação de formação continuada obrigatória.

Demandas de políticas públicas e rede de ensino	Há consenso quanto à necessidade de apoio multiprofissional como política estruturante para qualificar o atendimento.
Mudanças prioritárias no AEE	As mudanças sugeridas incluem o fortalecimento da parceria com a área da saúde e a criação ou adequação de salas de recursos.
Aspectos finais destacados	Ressaltam-se a preocupação com a sustentabilidade das ações inclusivas e a importância do trabalho em equipe.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das respostas das gestoras (G1 e G2) revela que a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil permanece como um desafio significativo, especialmente no que concerne ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ambas as participantes da pesquisa afirmaram ter consciência das dificuldades estruturais e pedagógicas que enfrentam, principalmente no tocante às limitações relacionadas à formação dos profissionais, da infraestrutura que é insuficiente e, também, da articulação entre a equipe escolar.

Ao responderem a primeira questão, as gestoras não falaram da sua formação pessoal, mas relataram sobre a atuação como gestoras e enfatizaram que existe uma distância entre o funcionamento ideal do AEE e a realidade atual.

Nessa perspectiva, G1 citou que: “ainda não é a rotina que gostaria” e enfatiza que “poucos profissionais que atendem têm especialização na área”.Essa percepção reforça o diagnóstico de Mendes (2010), para quem a efetivação da política de inclusão escolar ainda é fragilizada pela carência de formação específica e pela insuficiência de recursos humanos preparados para o trabalho com a diversidade.

Ainda nesse quesito, G2 acrescentou que o processo “é um desafio para todos envolvidos”, o que corrobora o pensamento de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão é um processo coletivo que requer o engajamento e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar.

Em relação de como ocorre a organização do atendimento das crianças com TEA, as respostas variaram: enquanto a G1 afirmou que é feito “conforme demanda espontânea”, a G2 afirmou que existem grupos pequenos que são atendidos duas ou três vezes por semana.Essa variação evidencia a falta de padronização e sistematização do AEE no contexto analisado, aspecto que Lacerda (2018) identifica como um dos principais entraves à consolidação de práticas inclusivas consistentes. A ausência de critérios claros para o atendimento e a inexistência de planos individualizados limitam a efetividade da intervenção pedagógica.

Em relação à estrutura física, foram identificadas diferenças nas percepções das Gestoras, conforme a seguir: G1 afirma que o espaço é “Bom”, enquanto a G2 avalia como “Ruim”. Essa divergência nas respostas indica, percepções distintas sobre o que seria adequado, embora ambas afirmem a necessidade de melhorias.

Segundo o Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve acontecer em ambientes acessíveis e com recursos compatíveis às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial — algo que ainda não ocorre de forma plena.

Em relação aos recursos disponíveis, as gestoras reconheceram as limitações existentes. A G1 afirma a necessidade de “materiais pedagógicos”, enquanto a G2 citou a importância de mais “profissionais especializados”. Para Schmidt e Bosa (2007), o uso de recursos adaptados e de tecnologias assistivas é essencial para potencializar o desenvolvimento cognitivo e comunicativo de crianças autistas, promovendo sua participação nas atividades escolares. Pois, a falta desses materiais adequados prejudica os objetivos centrais do AEE ao limitar possibilidades de práticas mais efetivas.

As formações oferecidas aos profissionais parecem ser pontuais e/ou superficiais. Nesse aspecto, a G1 relatou sobre “a troca de experiências entre colegas” em Encontros Bimestrais, enquanto a G2 afirmou que não existe nenhuma formação regular específica atualmente. Ambas concordam que essa capacitação ainda é insuficiente para atender às demandas da equipe escolar e das crianças.

A G1 destacou a existência de espaços institucionais nos quais os profissionais podem sugerir formações temáticas, evidenciando uma gestão mais participativa. Em contrapartida, a G2 demonstrou menor abertura para esse tipo de iniciativa. Essa diferença de percepções dialoga com Araújo (2022), que enfatiza a escuta ativa e a corresponsabilidade entre os diferentes atores institucionais como elementos fundamentais para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

A relação entre o atendimento especializado e os professores de sala regular acontece de forma pontual, segundo as afirmações das duas gestoras. Conforme relataram, essa troca de informações acontece “quando surgem problemas”, o que aponta para um atendimento mais reativo do que colaborativo. Logo, permite inferir que não existe uma troca contínua, fato que impacta negativamente no processo de interlocução entre os espaços, visando transformar as estratégias do AEE em práticas diárias na sala regular, o que dificulta ainda mais uma inclusão efetiva.

Segundo Mendes (2010), a integração efetiva entre o AEE e a sala comum requer planejamento conjunto, acompanhamento sistemático e trocas permanentes entre os

educadores. A ausência dessa interação limita a transferência das estratégias de ensino especializadas para o cotidiano da turma regular, tornando o AEE um serviço paralelo e não complementar.

Em contrapartida, ambas as gestoras reconheceram que a presença das assistentes de inclusão em tempo integral é um ponto positivo muito importante para inclusão das crianças com TEA. Contudo, como observa Sasaki (2006), a inclusão não se resume à presença de um mediador, mas à construção de práticas pedagógicas que promovam autonomia e pertencimento do aluno.

Em relação a comunicação com as famílias, os métodos variam: segundo a G1, são realizadas reuniões bimestrais específicas; enquanto a G2 pontua que mantém um canal aberto via *WhatsApp* para obter um diálogo mais eficiente. Mesmo diante dessas ações serem de suma importância para se manter uma boa comunicação, é necessário sistematizá-las com o foco no pedagógico. Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil é influenciado pela interação entre os sistemas que envolvem a criança — família e escola devem atuar em cooperação para garantir avanços significativos.

Os principais desafios relatados pelas gestoras também são os seguintes: a falta de profissionais especializados qualificados e a necessidade contínua de formação dos trabalhadores seriam os principais. Entre as sugestões foi relatado sobre diminuir o número de alunos por turma, criar salas de recursos específicos e oferecer apoio multiprofissional às crianças. Tais aspectos são recorrentes na literatura sobre inclusão e evidenciam a urgência de políticas públicas mais estruturadas (Mantoan, 2015; Mendes, 2019).

As estratégias propostas pelos gestores — redução de alunos por turma, criação de salas de recursos adequadas e apoio multiprofissional — reforçam a compreensão de que a inclusão exige condições materiais, humanas e institucionais concretas, conforme também argumenta Lacerda (2018).

Mesmo diante dos esforços existentes relatados por parte das gestoras com o objetivo de avançar nesse aspecto, fica claro que o AEE na Educação Infantil ainda está em fase inicial de consolidação. As limitações que foram enumeradas em relação aos recursos materiais insuficientes, à formação inadequada da equipe e a articulação pedagógica precária mostram os problemas maiores, que evidenciam os desafios estruturais e políticos e que comprometem a qualidade do atendimento.

É necessário garantir formação continuada sistemática aos profissionais envolvidos, oferecer suporte multiprofissional adequado às escolas e investir em recursos materiais compatíveis às necessidades das crianças com TEA, conforme estabelecido pela Lei nº

13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e pelas Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para promover o fortalecimento da efetivação do AEE na Educação Infantil é necessário ter uma gestão escolar mais participativa, comprometida com os princípios da verdadeira inclusão. Aquela que vai para além dos discursos vazios para então introduzir práticas pedagógicas capazes de promover mudanças reais na vida diária dessas crianças.

O questionário aplicado junto às Assistentes de Inclusão teve como objetivo entender as percepções e as práticas dessa função. A análise mostra pontos importantes sobre a formação, o trabalho e as condições desses profissionais que são tão essenciais para garantir a inclusão nas escolas municipais de Fortaleza.

Quadro 10. Perfil, atuação e percepções das assistentes de inclusão sobre o AEE na Educação Infantil.

Eixo temático	Síntese das respostas(A1 a A8)
Formação e experiência profissional	Predomina a ausência de formação específica em Educação Especial/AEE. Algumas possuem cursos pontuais (cuidadora, pedagogia, psicopedagogia em andamento) e relatam que a experiência prática tem sido a principal fonte de aprendizagem. O trabalho é descrito como desafiador, mas gratificante, exigindo paciência, sensibilidade e dedicação.
Ingresso na função	O ingresso ocorreu por diferentes vias: edital público, processo seletivo, indicação de conhecidos, inscrição espontânea ou experiência prévia com filhos autistas. Algumas relataram ingresso voluntário.
Formação específica para atuação	Parte das assistentes recebeu alguma formação ou orientação pedagógica, porém a maioria aponta que essas formações são irregulares, insuficientes ou não específicas para o TEA. Há busca individual por cursos e especializações.
Principais responsabilidades	As responsabilidades incluem: cuidado com higiene, alimentação e integridade física; acompanhamento nas atividades pedagógicas e recreativas; mediação da comunicação; incentivo à autonomia, socialização e participação nas rotinas escolares; apoio emocional durante crises.
Interação com a professora do AEE e equipe escolar	A interação é majoritariamente avaliada como boa ou ótima, indicando relações colaborativas, embora nem sempre sistematizadas no planejamento pedagógico.
Adaptação das atividades às necessidades das crianças	A maioria afirma que as atividades são adaptadas conforme as necessidades das crianças, respeitando o ritmo individual. Uma assistente relata ausência de atividades adaptadas no momento.
Participação no planejamento do AEE	A participação no planejamento é limitada: apenas algumas assistentes participam diretamente, enquanto a maioria atua de forma mais executora do que planejadora.
Estratégias e recursos utilizados	Uso frequente de recursos visuais, letras grandes, alfabeto móvel, músicas, brinquedos sensoriais, jogos pedagógicos, filmes educativos, materiais adaptados e atividades lúdicas baseadas nos interesses das crianças.

Avaliação da estrutura e dos recursos do AEE	Todas as assistentes consideram que, de modo geral, a estrutura e os recursos atendem às necessidades, embora algumas apontem carência de materiais e espaços mais adequados.
Dificuldade s enfrentada s pelas crianças no AEE	As principais dificuldades referem-se à permanência em sala, resistência à rotina, transições entre atividades, comunicação, alimentação, sono, crises emocionais e apego aos responsáveis.
Estratégias para lidar com os desafios	Destacam-se o uso de paciência, previsibilidade, reforço positivo, estratégias visuais, retirada temporária do ambiente, acolhimento emocional, adaptação do ritmo e diálogo com a equipe e famílias.
Acesso a formações continuadas	A maioria afirma ter acesso a formações, porém avalia a qualidade como regular. Algumas consideram as formações boas ou ótimas, mas ainda insuficientes para a complexidade da prática.
Principais desafios do trabalho no AEE	Sobrecarga de alunos por sala, falta de profissionais, dificuldades de manejo comportamental, crises, resistência ou incompreensão de algumas famílias, uso irregular de medicação e limitações estruturais.
Sugestões para melhoria do AEE	Ampliação de recursos pedagógicos e espaços específicos, redução do número de crianças por sala, contratação de mais profissionais, formação continuada específica sobre TEA, maior articulação com as famílias e atendimento mais individualizado.
Avaliação geral da experiência no AEE	As assistentes descrevem a experiência como desafiadora, enriquecedora e transformadora, destacando que pequenos avanços das crianças representam grandes conquistas e reforçam o sentido do trabalho inclusivo.

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas mostraram que a maior parte das assistentes têm formação inicial em Pedagogia ou áreas relacionadas. Já algumas começaram na função sem uma formação específica, mas afirmam que ganharam experiência e prática com o tempo, apenas uma parcela mencionou ter participado de cursos de atualização ou treinamento oferecidos pela rede de ensino.

Conforme citamos, os treinamentos oferecidos pelo Município de Fortaleza, foram avaliados como sendo de qualidade “regular” ou “boa”. Todas concordam que oferecer cursos mais específicos e com frequência regular é fundamental para melhorar o atendimento desenvolvido junto às crianças. Essa constatação reforça o que Mendes (2010) aponta ao discutir a formação docente para inclusão: “a carência de formação específica é um dos principais entraves à efetivação de práticas inclusivas de qualidade”.

Apesar de uma formação inicial mais limitada é possível perceber nas palavras das assistentes uma atitude sensível e uma prática inclusiva em relação às diferenças do perfil de cada criança. Como exemplo podemos citar a assistente 2 e a assistente 7, que ressaltam a importância do aprendizado conjunto e o reconhecimento das potencialidades de cada criança.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2021) destacam que, especialmente na Educação Infantil, a mediação pedagógica sensível e planejada é fundamental para garantir experiências de aprendizagem que respeitem o ritmo, as formas de comunicação e as possibilidades de interação das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Assim, o papel dos profissionais da educação e do AEE torna-se central na construção de ambientes inclusivos que potencializem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses sujeitos.

O ingresso na função de assistente de inclusão geralmente acontece por meios de editais públicos ou processos seletivos mais simples, embora algumas assistentes também mencionem indicações informais. A formação específica oferecida aos assistentes de inclusão ainda é pontual e insuficiente, o que demonstra uma fragilidade institucional na capacitação dos profissionais, conforme destaca Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão efetiva requer “um sistema educacional preparado para acolher, ensinar e aprender com a diversidade”.

As tarefas que elas descrevem envolvem tanto o apoio na área pedagógica, quanto cuidados básicos, como: alimentação, higiene, sono e segurança. Isso mostra que as funções acabam se misturando, combinando o papel de cuidador com o de mediadora pedagógica.

Observa-se que nem todas participam do processo de planejamento das atividades, o que sugere uma hierarquia funcional que limita a autonomia e a corresponsabilidade pedagógica desses profissionais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve articular-se com as demais práticas pedagógicas da escola, o que implica um trabalho colaborativo entre professores, coordenadores e assistentes. No entanto, parte dos relatos evidencia que essa colaboração ainda é parcial e, muitas vezes, informal (Brasil, 2008).

As respostas das questões 7 e 8 mostram que elas têm uma compreensão mais ampla do papel da assistente, ressaltando ações que ajudam a promover autonomia e interação social de crianças com TEA.

Quando o assunto são estratégias e recursos, os profissionais destacaram que utilizam materiais visuais, brinquedos sensoriais, música, jogos diversos, tais como o alfabeto móvel. Isso demonstra uma preocupação em tornar o aprendizado mais divertido e acessível para todas as crianças com TEA.

Conforme ressaltam Camargo e Bosa (2022), a previsibilidade, a mediação visual e a adaptação dos materiais didáticos são elementos fundamentais para ampliar o engajamento e a aprendizagem desse público.

Os principais desafios mencionados incluem a resistência das crianças às mudanças na rotina, as crises de comportamento, questões relacionadas à alimentação, a quantidade de

alunos por sala de aula e também as dificuldades de algumas famílias a entender o processo de ensino. Elas afirmaram que enfrentam as situações de crise com paciência, usando reforço positivo, mantendo uma postura previsível e oferecendo acolhimento.

A sobrecarga de alunos em sala de aula, apontada por algumas participantes, compromete o desenvolvimento do trabalho personalizado, contrariando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que defende o respeito ao ritmo e à singularidade das crianças na Educação Infantil.

As assistentes de inclusão demonstram reconhecer o valor do AEE como espaço de aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento, embora apontem a necessidade de melhorias estruturais e pedagógicas, como: ampliação dos recursos didáticos, formações regulares, maior envolvimento das famílias e redução do número de crianças por sala.

Essa percepção dialoga com o entendimento de Carvalho (2020), que afirma que “a inclusão não se realiza apenas pela presença física do aluno com deficiência na escola, mas pela efetiva participação e aprendizagem em um ambiente preparado para isso”.

Em suma, as respostas analisadas revelam comprometimento, sensibilidade e desejo de aprimoramento por parte dos assistentes de inclusão, ainda que diante de limitações formativas e estruturais. O estudo reforça a importância de investimentos em formação continuada, recursos pedagógicos adequados e políticas institucionais de valorização profissional, a fim de garantir um AEE que realmente promova o desenvolvimento integral das crianças com TEA na Educação Infantil.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como componente fundamental das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, com a finalidade de identificar, planejar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a remover barreiras à participação e à aprendizagem de estudantes da educação especial. Na Educação Infantil, essa intervenção adquire caráter estratégico, uma vez que esse período é crucial para o estabelecimento das bases do desenvolvimento humano, social, emocional e cognitivo, influenciando significativamente a construção de trajetórias escolares mais equitativas e inclusivas (Brasil, 2008; Kramer, 2020).

Quadro 11. Síntese das percepções das professoras do AEE sobre o atendimento a crianças com TEA.

Tema/eixo	Síntese das respostas(E1 e E2)
Formação e trajetória	As professoras possuem formação em Pedagogia, com especializações na área da Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Ambas apresentam experiência consolidada no AEE, com atuação específica junto a crianças autistas na Educação Infantil.
Tempo de atuação com crianças com TEA	A experiência no trabalho com crianças do espectro autista varia entre 3 e 5 anos, indicando vivência prática contínua no contexto da Educação Infantil.
Estruturas e organização do atendimento do AEE	O atendimento é organizado a partir de planos individualizados, construídos com base em entrevistas familiares, estudo de caso e avaliações diagnósticas. Os atendimentos ocorrem de forma individual ou em pequenos grupos, com frequência semanal.
Planejamento das atividades pedagógicas	O planejamento é fundamentado nas necessidades específicas identificadas nas avaliações e observações, priorizando mecanismos de aprendizagem, como atenção, memória, concentração, autoestima e autocuidado.
Avaliação das crianças com TEA	Ambas utilizam avaliação inicial diagnóstica, contemplando aspectos como linguagem, raciocínio lógico, memória, concentração e observação do comportamento no ambiente escolar.
Crítérios para escolha de estratégias e recursos	As estratégias e recursos são escolhidos com foco na ampliação da participação da criança na turma regular e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e de autonomia.
Recursos e materiais disponíveis	Há reconhecimento da existência de alguns recursos, porém ambas apontam insuficiência diante do aumento da demanda, especialmente de materiais específicos e tecnologias assistivas.
Formação continuada	As professoras participam de formações, porém consideram que estas não atendem plenamente às necessidades da prática, apontando lacunas na abordagem prática, no estudo de casos e na compreensão das vulnerabilidades sociais das famílias.
Temas prioritários para formações futuras	Destacam-se a necessidade de formação sobre acolhimento em situações de desorganização, padronização dos atendimentos, estudo de casos e aplicação da ABA.
Apoio da gestão e da rede de ensino	Existe apoio institucional, como agentes de inclusão, porém em número insuficiente, o que gera sobrecarga de trabalho e sensação de atuação solitária.
Articulação entre AEE e sala regular	A comunicação ocorre durante planejamentos ou situações pontuais. Apesar de existir articulação, ambas reconhecem dificuldades, especialmente devido à alta demanda e ao número excessivo de alunos por profissional do AEE.
Integração das	Na Educação Infantil, as estratégias tendem a ser integradas à turma regular,
Estratégias do AEE	Embora essa integração seja limitada pela sobrecarga de trabalho e pela organização institucional.

Avanços no desenvolvimento das crianças com TEA	As professoras percebem avanços significativos, como maior vínculo, autonomia, autoestima, aceitação de comandos, redução de crises sensoriais e maior prazer em frequentar a escola.
Impactos do AEE	O AEE impacta positivamente os aspectos socioemocionais, cognitivos e comportamentais, contribuindo para identificação de potencialidades além do laudo médico.
Envolvimento das família	O envolvimento familiar é heterogêneo. Algumas famílias acompanham o processo, enquanto outras buscam apenas o laudo, sem garantir acompanhamento terapêutico e clínico.
Principais desafios enfrentados	Destacam-se a ausência de acompanhamento terapêutico das crianças, excesso de burocracia, sobrecarga de funções do professor de AEE e insuficiência de profissionais de apoio.
Estratégias para enfrentamento dos desafios	As professoras recorrem ao diálogo com famílias, professores e gestão, ajustando as práticas dentro das limitações institucionais.
Propostas de melhoria do AEE na Educação infantil	As principais propostas incluem a presença de professor de AEE exclusivo nas creches, ampliação do número de profissionais de apoio, mais recursos financeiros e tecnologias assistivas.
Demandas de políticas públicas e gestão	Defendem a implantação de equipes multiprofissionais, ampliação do espaço físico das salas de AEE, salas sensoriais e inserção do AEE também nas creches.
Ações prioritárias para um atendimento inclusivo	Acesso mais rápido à saúde, aumento do número de professores de AEE por escola, maior compreensão institucional do papel do AEE e melhoria dos espaços físicos.
Considerações finais das professoras	Reforçam o crescimento da demanda, a necessidade urgente de mais profissionais e a importância da estrutura física e da adaptação curricular para garantir acessibilidade e inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises das respostas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciam avanços e desafios na implementação da política de inclusão no município de Fortaleza, especialmente no que concerne ao atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar do comprometimento ético e pedagógico demonstrado pelas docentes em relação à prática inclusiva, identificam-se limitações referentes à infraestrutura física, à formação continuada e ao suporte institucional, aspectos que fragilizam a efetivação de uma educação inclusiva consolidada.

Conforme salientam Glat e Pletsch (2021), a inclusão escolar requer mais do que o empenho individual dos profissionais, demandando condições objetivas de trabalho e políticas públicas articuladas e sustentáveis. O Atendimento Educacional Especializado constitui-se como um serviço central no âmbito das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, tendo por objetivo identificar, planejar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação e aprendizagem dos estudantes integrantes da população da

educação especial.

Na Educação Infantil, essa atuação assume papel estratégico, uma vez que nesse período se configuram as bases do desenvolvimento humano, social, emocional e cognitivo, sendo determinante para a construção de trajetórias escolares mais equitativas e inclusivas (Brasil, 2008; Kramer, 2020).

No que concerne à formação docente, verifica-se que as professoras possuem em Pedagogia e especializações em áreas relacionadas à educação inclusiva como psicopedagogia, neuropsicopedagogia e educação especial, sendo que uma delas está atualmente em formação *stricto sensu*. Essa trajetória de formação indica esforços individuais de aprimoramento profissional, alinhando-se à afirmação de Carvalho (2020), que sustenta que a efetividade da inclusão escolar está intrinsecamente vinculada à atuação de profissionais qualificados, críticos e comprometidos com a diversidade humana. Entretanto, as docentes identificam fragilidades nas atividades de formação continuada oferecidas pela rede municipal, consideradas insuficientes diante das demandas diárias do trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que revela um descompasso entre as diretrizes das políticas públicas e a realidade escolar.

No que tange ao planejamento pedagógico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as docentes relatam que este é fundamentado em entrevistas com familiares, observações sistemáticas e estudos de caso, alinhando-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Tal política recomenda a elaboração de planos individualizados, flexíveis e centrados nas necessidades específicas de cada criança. Contudo, as condições laborais concretas limitam a implementação integral dessas orientações, especialmente devido ao elevado número de estudantes por profissional, o que frequentemente inviabiliza a personalização do atendimento.

A sobrecarga docente manifesta-se também pelo aumento das demandas burocráticas, incluindo a elaboração de registros, relatórios, orientações às famílias e participação em ações de formação, o que compromete o tempo dedicado às intervenções pedagógicas diretas. Essa situação evidencia um processo de burocratização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, conforme Araújo (2022), tem tensionado o aspecto pedagógico do atendimento especializado, por vezes afastando-o de sua função primordial de mediação do desenvolvimento infantil.

No que concerne ao planejamento pedagógico do AEE, as docentes afirmam que este é fundamentado em entrevistas com as famílias, observações sistemáticas e estudos de

caso, em conformidade com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual recomenda a elaboração de planos individualizados, flexíveis e centrados nas necessidades específicas das crianças.

Contudo, as condições concretas de trabalho impõem limites à implementação dessas diretrizes, especialmente devido ao elevado número de alunos atendidos por profissional, dificultando frequentemente a personalização do atendimento.

Outro aspecto frequente diz respeito à insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, agravada pelo aumento na demanda por atendimento especializado na Educação Infantil. A falta de materiais específicos, como brinquedos sensoriais, recursos de comunicação alternativa, abafadores de ruído e ambientes adaptados, evidencia que a inclusão não se concretiza apenas por meio de discursos normativos, sendo necessária a realização de investimentos efetivos em infraestrutura e acessibilidade, conforme apontado por Mantoan (2022).

As docentes ressaltam a ausência de salas específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em determinadas unidades de Educação Infantil e a insuficiência de profissionais especializados, indicando a necessidade de expansão das políticas de atendimento especializado nesta etapa. Tal constatação está em consonância com as análises de Araújo (2021), que evidenciam que a Educação Infantil ainda ocupa uma posição secundária nas ações de AEE, revelando a continuidade das disparidades entre o discurso inclusivo e sua implementação na prática escolar.

No que concerne à articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum, as docentes indicam que a comunicação ocorre predominantemente durante os momentos de planejamento pedagógico. Apesar de tal prática representar um avanço, essa interação permanece pouco sistematizada, restringindo a efetiva integração entre o atendimento especializado e o currículo regular.

Essa condição corrobora as considerações de Carvalho (2020), ao problematizar a fragmentação das práticas inclusivas decorrente do desenvolvimento do AEE de forma paralela e não integrada às atividades pedagógicas da turma regular.

Apesar das limitações estruturais e organizacionais, as docentes reconhecem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) promove avanços relevantes no desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), configura-se como um espaço de acolhimento, escuta atenta e valorização das potencialidades infantis. Essa compreensão alinha-se à abordagem histórico-cultural de Vygotsky, ao considerar a deficiência não como uma ausência ou incapacidade intrínseca, mas

como uma condição passível de ressignificação por meio das interações sociais e das mediações pedagógicas proporcionadas pelo ambiente.

Os principais desafios identificados incluem a sobrecarga de trabalho docente, a insuficiência de recursos materiais, a ausência de acompanhamento clínico contínuo às crianças, a escassez de profissionais de apoio e, determinadas circunstâncias, a fragilidade da participação familiar. A integração desses fatores compromete o desenvolvimento integral das crianças e evidencia que as instituições pesquisadas encontram-se em processo de transição na implementação da educação inclusiva.

As recomendações propostas pelas docentes para o aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil envolvem a ampliação do quadro de profissionais especializados, a implementação de salas sensoriais, o investimento na infraestrutura física das instituições e o fortalecimento de parcerias intersetoriais, especialmente com os serviços de saúde. Tais propostas estão alinhadas ao princípio da intersetorialidade defendido pelas políticas nacionais de educação inclusiva, que reconhecem a complexidade do atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a necessidade de ações integradas entre diferentes políticas públicas (Brasil, 2008; 2015).

A análise dos dados indica que as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham suas funções com comprometimento, empenhando-se na implementação de práticas pedagógicas relevantes, mesmo em contextos adversos. O AEE configura-se como um espaço fundamental de mediação, acolhimento e desenvolvimento infantil; entretanto, sua consolidação enquanto política pública efetiva requer a valorização profissional, a oferta de formações continuadas contextualizadas e a garantia de condições materiais e humanas apropriadas, especialmente na Educação Infantil, etapa imprescindível para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Agora vamos analisar os dados dos questionários das professoras de sala regular da Educação Infantil, esses questionários mostram que elas tem uma ampla experiência na área, com tempo de atuação que varia de seis a quinze anos. Apesar dessa trajetória consolidada, a maioria das docentes admite não possuir formação específica para trabalhar com crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 12. Percepções das professoras de sala regular, da Educação Infantil, sobre o trabalho com crianças com TEA e o AEE.

Tema/eixo	Síntese das respostas(P1 a P10)
Experiência docente na Educação Infantil	As professoras possuem entre 6 e 15 anos de atuação na Educação Infantil. A maioria relata experiência recorrente com crianças autistas, muitas vezes sem diagnóstico formal. O trabalho é descrito como desafiador, exigindo sensibilidade, flexibilidade e aprendizagem contínua.
Concepções sobre inclusão	Predomina a compreensão da inclusão como princípio pedagógico alinhado ao acolhimento, afeto, ludicidade, respeito às diferenças e valorização da individualidade. Alguns docentes destacam a necessidade de apoio multidisciplinar e parceria com as famílias para que a inclusão seja efetiva.
Percepção inicial sobre o AEE	As avaliações variam entre bom, regular e excelente, com predominância de percepções intermediárias. Parte dos professores aponta fragilidades no funcionamento do AEE, especialmente na articulação com a sala regular.
Comunicação entre professores e AEE	A comunicação é majoritariamente limitada, esporádica ou inexistente, ocorrendo, em muitos casos, apenas diante de problemas ou no período de pré- diagnóstico.
	Apenas poucas docentes relatam comunicação sistemática e colaborativa, como atenção, memória, concentração, autoestima e autocuidado.
Troca de informações e compartilhamento do plano do AEE	A maioria afirma que não há troca frequente de informações nem compartilhamento do plano de atendimento do AEE, o que dificulta o planejamento pedagógico e a adaptação de estratégias na sala regular.
Impacto das informações do AEE no trabalho docente	Quando existe acesso às informações do AEE, as professoras relatam que elas auxiliam no planejamento e na criação de estratégias pedagógicas. Contudo, a maioria afirma não receber orientações suficientes ou regulares.
Reuniões e articulação entre AEE e sala regular	A maior parte das professoras não participa de reuniões regulares com o AEE. Quando ocorrem, são avaliadas como regulares ou ruins, indicando fragilidade na articulação institucional.
Principais desafios na articulação AEE–sala regular	Destacam-se: comunicação insuficiente, falta de recursos, ambiente pouco inclusivo, planejamento desarticulado, excesso de demanda e ausência de tempo institucional para articulação.
Uso das estratégias do AEE na sala regular	Quase todas as professoras afirmam que as estratégias do AEE não são utilizadas na sala regular. Apenas um docente relata adaptação prática por meio de jogos, materiais não estruturados e atividades de interesse das crianças.
Contribuição do AEE para o desenvolvimento das crianças	As percepções são divididas: algumas reconhecem impactos positivos na interação e no desenvolvimento, enquanto a maioria não percebe mudanças significativas na prática cotidiana da sala regular.
Recursos disponíveis na escola	Os recursos citados incluem materiais pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva, espaço físico adequado e profissionais especializados. No entanto, esses recursos são considerados insuficientes para atender às demandas.

Apoio institucional para implementação das estratégias	Todas as professoras afirmam que não há apoio suficiente para implementar estratégias inclusivas de forma consistente no cotidiano escolar.
Participação das crianças com TEA nas atividades da sala	Parte das professoras considera que as crianças com TEA conseguem participar das atividades; outras apontam barreiras relacionadas a comportamento, ausência de medicação, grau de comprometimento, falta de recursos e apoio especializado.
Formação docente para atuar com crianças com TEA	Quase todas as professoras afirmam não ter recebido formação específica para trabalhar com crianças com TEA. Apenas um docente relatou formação, avaliada como de baixa qualidade.
Necessidades apontadas para aprimorar o trabalho docente	Redução do número de alunos por turma, acompanhamento de especialistas, espaços adaptados (cantinho sensorial), materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e melhor insonorização das salas.
Temas prioritários para formação continuada	TEA na Educação Infantil, estratégias de inclusão, vivências sensoriais, oficinas de materiais visuais e rodas de conversa com profissionais da saúde e outros professores.
Avaliação dos assistentes de inclusão	A atuação das assistentes de inclusão é avaliada majoritariamente como boa ou ótima, sendo reconhecida como apoio importante, embora insuficiente frente à demanda.
Principais desafios na sala regular	Apoio e recursos insuficientes, gestão de comportamento, adaptação curricular e metodológica, superlotação das salas e ausência de profissionais especializados.
Sugestões para melhorar a integração AEE– sala regular	Ampliação do número de profissionais do AEE e assistentes de inclusão, maior carga horária, encontros regulares de planejamento, diálogo sistemático, equipes multidisciplinares, salas de AEE estruturadas e apoio pedagógico contínuo.
Avaliação geral da experiência	As professoras reconhecem avanços conceituais na inclusão, mas ressaltam que a efetivação dos direitos das crianças com TEA ainda esbarra em fragilidades estruturais, formativas e organizacionais da política educacional.

Fonte: Elaborado pela autora

A deficiência formativa resulta em sentimentos de insegurança e inadequação pedagógica, ainda que as profissionais demonstrem disposição para aprender, adaptar suas práticas e buscar conhecimentos de forma autônoma. Tal constatação corrobora os estudos de Carvalho (2020) e Glat e Pletsch (2021), que destacam a formação docente como um elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Assim, a análise dos dados sugere que as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuam com dedicação e empenho na implementação de práticas pedagógicas significativas, mesmo diante de condições adversas. O AEE configura-se como um espaço fundamental de mediação, acolhimento e desenvolvimento infantil; contudo, sua consolidação enquanto política pública efetiva requer

socialização dos planos de atendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A valorização profissional, oferta de formações continuadas contextualizadas e garantia de condições materiais e humanas adequadas, especialmente na Educação Infantil, etapa essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A rotina diária dessas professoras é marcada por desafios relevantes, especialmente no manejo de comportamentos, na organização do ambiente pedagógico e na adaptação das atividades às especificidades das crianças autistas. Apesar dessas dificuldades, os docentes reconhecem a relevância da inclusão escolar e do respeito às particularidades de cada criança, entendendo que práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e lúdicas favorecem o desenvolvimento integral de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Essa compreensão está alinhada à perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações sociais mediadas e experiências significativas vivenciadas no contexto escolar (Vygotsky, 2007).

No que concerne à avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se uma variedade de percepções, com as docentes classificando o serviço como “bom”, “regular” ou “ruim”. Apesar dessas diferenças, prevalece a compreensão de que o AEE apresenta limitações significativas, especialmente no que diz respeito à sua integração com a sala de aula regular. Mesmo quando há oferta do atendimento especializado, este, na prática, não constitui um suporte pedagógico efetivamente articulado ao cotidiano escolar, prejudicando seu papel de apoio complementar e suplementar conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A comunicação entre as docentes da sala regular e as profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se fragilizada, superficial ou ocasional, predominando encontros pontuais, como observações diagnósticas. A inexistência de encontros sistemáticos e de uma troca contínua de informações dificulta a elaboração de ações pedagógicas articuladas, resultando na desconexão entre o trabalho do AEE e as demandas reais do ambiente escolar comum. Essa fragmentação das práticas inclusivas é amplamente abordada por Carvalho (2020), ao destacar que a ausência de integração entre os profissionais compromete a efetividade da inclusão escolar.

Um aspecto frequentemente mencionado pelas docentes concerne à ausência da maioria dos professores relata a falta de acesso às estratégias, objetivos e encaminhamentos estabelecidos para cada estudante, o que compromete a continuidade e a coerência entre o atendimento especializado e as atividades realizadas na rotina da sala comum. Essa deficiência na comunicação pedagógica reforça o caráter isolado do AEE, contrariando os princípios de

trabalho colaborativo por Mantoan (2022).

De modo similar, a maioria das docentes manifesta que as estratégias aplicadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) não são adequadamente adaptadas ou incorporadas às práticas pedagógicas da turma regular. Essa deficiência de integração compromete o desenvolvimento infantil, dificulta o planejamento pedagógico e diminui os efeitos positivos do atendimento especializado. Segundo Glat e Pletsch (2021), a eficácia do AEE está diretamente relacionada à sua articulação com o currículo comum, assegurando a participação e a aprendizagem dos estudantes atendidos na educação especial.

As participantes destacam a insuficiência de recursos pedagógicos, materiais adaptados e apoio humano como obstáculos significativos à implementação de práticas inclusivas. Embora alguns mencionem a presença de profissionais especializados ou a utilização de tecnologias assistivas, tais recursos são frequentemente considerados insuficientes, despadronizados ou de acesso restrito. Essa condição evidencia que a efetivação da inclusão escolar demanda investimentos contínuos em infraestrutura, materiais e recursos humanos, conforme argumentado por Mantoan (2022), ao enfatizar que a educação inclusiva não se sustenta unicamente no discurso normativo.

Outro aspecto frequentemente mencionado refere-se à elevada densidade de alunos por turma, a qual compromete o acompanhamento individualizado, especialmente no caso de crianças com maiores necessidades sensoriais, comunicativas ou comportamentais. Ademais, observa-se a carência de ambientes adequados, como salas sensoriais ou espaços destinados à reorganização emocional, considerados essenciais para o bem-estar e a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (Araújo, 2022).

As percepções das docentes acerca da participação de crianças autistas nas atividades cotidianas escolares apresentam variações consideráveis. Alguns profissionais avaliam que essas crianças conseguem engajar-se adequadamente às propostas pedagógicas, enquanto outros relatam dificuldades expressivas, atribuídas à insuficiência de formação especializada, à limitação de recursos, às demandas individuais que requerem acompanhamento próximo, à superlotação das salas de aula e à necessidade de manejo comportamental especializado.

Contudo, parte das professoras reconhece que, na presença de suporte adequado e estratégias bem estruturadas, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem participar de modo significativo das atividades escolares, concordando com estudos recentes sobre práticas inclusivas na Educação Infantil (Kramer, 2020; Araújo, 2022).

A formação continuada destaca-se como uma das principais demandas das docentes, apenas uma participante relatou ter recebido algum tipo de capacitação, considerada insuficiente, enquanto as demais afirmaram nunca ter participado de formações específicas relacionadas ao autismo ou inclusão na Educação Infantil. As áreas prioritárias identificadas compreendem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na infância, estratégias de adaptação curricular, experiências sensoriais, produção de materiais visuais e o estabelecimento de diálogo intersetorial com profissionais da saúde e da educação especial. Esses dados evidenciam a necessidade de implementação de políticas de formação continuada que sejam contextualizadas e alinhadas às demandas emergentes do cotidiano escolar (Carvalho, 2020).

De modo geral, as docentes reconhecem a persistência de desafios estruturais e organizacionais, incluindo fragilidades na articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), insuficiência de recursos, ausência de planejamento coletivo, lacunas na formação profissional, elevada quantidade de estudantes por turma e escassez de profissionais especializados. Como medidas de aprimoramento, destacam-se a ampliação do quadro de profissionais do AEE e de assistentes de inclusão, a realização periódica de reuniões entre o AEE e a sala regular, a criação de espaços adaptados às necessidades pedagógicas, o investimento em materiais didáticos adequados, o fortalecimento do atendimento multiprofissional, melhorias na infraestrutura física, a redução do número de estudantes por turma e o fortalecimento da parceria com as famílias.

A análise do questionário revela a complexidade do processo de inclusão escolar na Educação Infantil. Apesar dos avanços normativos e das iniciativas institucionais, permanecem insuficientes os investimentos em formação docente, recursos pedagógicos, infraestrutura e integração entre diversos setores escolares. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora presente, enfrenta dificuldades na atuação articulada e eficaz, restringindo seu impacto no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Apesar do contexto delineado, os docentes demonstram comprometimento, sensibilidade e disposição para a aquisição de conhecimentos, elementos essenciais à implementação de práticas inclusivas. Conforme Carvalho (2020) e Glat e Pletsch (2021), o exercício docente fundamentado em princípios éticos, na escuta sensível e na reflexão crítica constitui componente central para a efetivação da inclusão escolar.

Entretanto, para a consolidação da educação inclusiva, é fundamental o fortalecimento de ações institucionais por meio de investimentos contínuos em formação permanente, ampliação das equipes especializadas e estímulo à colaboração entre sala de aula comum, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias, em conformidade com as

diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva vigentes (Brasil, 2008; Araújo, 2022; Mantoan, 2022).

Dando continuidade às análises da pesquisa ,agora será o instrumento das entrevistas aplicadas à professora do Centro de Educação Infantil (CEI) e às mães das crianças com TEA,da escola.

A professora entrevistada possui uma formação diversificada, incluindo especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Infantil e Séries Iniciais, Letramento e Alfabetização, além de graduação em Pedagogia e em História. Essa trajetória formativa evidencia um investimento contínuo na qualificação profissional, aspecto considerado fundamental para o enfrentamento das demandas da educação inclusiva, conforme destacam Carvalho (2020) e Glat e Pletsch (2021), ao enfatizarem a necessidade de professores com formação ampla e sensível à diversidade.

A docente atua na Educação Infantil há dois anos e relatou que o processo de adaptação foi desafiador, uma vez que sua experiência anterior estava concentrada no Ensino Fundamental. Ainda assim, descreve essa vivência como significativa e enriquecedora, embora reconheça que a Educação Infantil exige maior cuidado, escuta atenta e um olhar pedagógico diferenciado, sobretudo no atendimento às crianças com TEA, em consonância com Kramer (2020), que ressalta a especificidade das práticas pedagógicas nessa etapa educacional.

Ao ser indagada sobre o trabalho em sala de aula com crianças autistas, a professora compreende a Educação Infantil como um campo marcado por grande complexidade, uma vez que os alunos apresentam diferenças significativas em seus comportamentos, níveis de interação e formas de expressão, havendo crianças mais calmas e outras mais agitadas. Essa diversidade impõe desafios à organização do trabalho pedagógico e ao manejo dos comportamentos, conforme apontam Mantoan (2022) e Araújo (2022), ao discutirem a heterogeneidade presente nas salas inclusivas.

Diante dessa realidade, a docente relatou dificuldades na execução das atividades previamente planejadas, o que tem ocasionado desgaste físico e emocional. Esse cenário dialoga com estudos recentes que apontam a intensificação do trabalho docente e o adoecimento profissional como consequências da ausência de suporte institucional adequado para a inclusão escolar (Carvalho, 2020; Glat; Pletsch, 2021).

A professora destacou a necessidade de maior apoio humano, suporte pedagógico, realização de palestras formativas e atuação de uma equipe multidisciplinar, especialmente em um contexto em que o número de crianças com diagnóstico de TEA tem aumentado

progressivamente. Em sua turma, composta por 20 crianças, aproximadamente 50% (nove alunos) possuem laudo de TEA, dado que evidencia a urgência de políticas públicas mais consistentes para o atendimento dessa demanda crescente, conforme alerta Araújo (2022) e Brasil (2015).

Segundo a docente, os professores da sala regular precisam ser ouvidos em suas queixas e dificuldades, uma vez que o aumento significativo de crianças com TEA tem impactado diretamente a rotina pedagógica. A professora ressalta que, muitas vezes, não consegue efetivar a inclusão no cotidiano escolar devido à precariedade da estrutura institucional, à fragilidade do apoio familiar, à ausência de materiais adaptados e à falta de orientações práticas para o trabalho pedagógico com crianças autistas, aspectos também discutidos por Mantoan (2022).

A professora enfatiza ainda que a família precisa buscar acompanhamento médico contínuo para a criança, não apenas para a obtenção do laudo, mas para garantir intervenções terapêuticas que favoreçam o desenvolvimento social, emocional e comunicativo. Essa compreensão converge com a perspectiva da intersectorialidade, defendida por políticas públicas e estudos recentes, que apontam a necessidade de articulação entre educação, saúde e assistência social no atendimento às crianças com TEA (Brasil, 2015; Araújo, 2022).

No que se refere à percepção sobre o AEE, a docente apresenta uma visão ambígua: reconhece sua importância para o desenvolvimento das crianças, mas relata dificuldades em sua implementação, como a defasagem na atualização das intervenções, o acompanhamento insuficiente das demandas e a necessidade de ampliação do número de assistentes de inclusão, conforme também observado em pesquisas recentes sobre o funcionamento do AEE na Educação Infantil (Glat; Pletsch, 2021).

Em relação à comunicação e articulação com o AEE, a professora relata que ocorre de forma relativamente tranquila, principalmente por meio de contatos informais, como mensagens via telefone celular, utilizadas para esclarecer dúvidas sobre as crianças com TEA. Ressalta que o AEE exerce papel mediador entre a instituição e as famílias, em consonância com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Entretanto, no que diz respeito ao plano de atendimento do AEE, a docente afirmou não ter acesso ao documento, conhecendo-o apenas por estudos anteriores realizados em sua formação acadêmica. Acrescenta que a rotina intensa da instituição dificulta a realização de reuniões sistemáticas com a professora do AEE, o que limita o planejamento conjunto e a integração das ações pedagógicas, situação amplamente criticada por Carvalho (2020).

A professora relatou que os desafios são múltiplos, destacando como principal entrave a ausência de uma professora do AEE em tempo integral na instituição, uma vez que o atendimento ocorre apenas às terças-feiras no período da manhã. Além disso, não existem estratégias de intervenção do AEE desenvolvidas diretamente na sala de aula regular, o que fragiliza a proposta de atendimento complementar e suplementar, conforme previsto nas normativas nacionais (Brasil, 2008).

Ainda assim, a docente observa que as crianças que recebem atendimento do AEE apresentam avanços em seu desenvolvimento escolar e em suas interações sociais, o que evidencia a relevância desse serviço, mesmo quando ofertado de forma limitada, corroborando estudos recentes sobre os impactos positivos do AEE no desenvolvimento infantil (Araújo, 2022).

A professora também destacou a necessidade de a instituição disponibilizar abafadores de ouvido para crianças com hipersensibilidade auditiva, uma vez que o excesso de ruídos provoca desregulação emocional e comportamental. Essa observação dialoga com pesquisas contemporâneas sobre o processamento sensorial no TEA e a importância de adaptações ambientais no contexto escolar (Bosa, 2020).

Quanto à presença de assistentes de inclusão, a docente afirmou que estes estão em sala de aula, porém não possuem formação acadêmica específica nem preparo emocional adequado para oferecer o suporte necessário às crianças, o que compromete a qualidade do atendimento, conforme alertam Glat e Pletsch (2021).

Cabe destacar que a professora relatou não ter recebido formação ou orientação específica da Prefeitura de Fortaleza para atuar com crianças com TEA, sendo sua qualificação resultado de investimentos pessoais. Segundo a docente, seria fundamental que os professores da rede municipal tivessem acesso a formações nas áreas da psicologia e da psicopedagogia, reforçando a centralidade da formação continuada para a efetivação da educação inclusiva (Carvalho, 2020; Mantoan, 2022).

Diante dos desafios cotidianos, a professora acredita ser possível fortalecer a integração entre a sala regular e o AEE, defendendo a construção de uma sala específica para atendimento integrado de professores, crianças, famílias e assistentes de inclusão, bem como a criação de equipes multiprofissionais por parte do poder público. Tais proposições convergem com o princípio da intersetorialidade e com as diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva (Brasil, 2008; 2015).

Por fim, a docente reconhece que a legislação que instituiu o AEE representa um avanço significativo na garantia do direito à educação das crianças com deficiência. Contudo,

ressalta que a política pública necessita de revisões e aprimoramentos em sua implementação, uma vez que a ausência de mudanças estruturais tem contribuído para o adocimento dos profissionais da educação e para o aumento da evasão da carreira docente, fenômeno amplamente discutido na literatura educacional contemporânea (Carvalho, 2020; Araújo, 2022).

Os relatos das responsáveis evidenciam trajetórias permeadas por desafios no processo de reconhecimento e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ambos relataram que esse percurso foi marcado por dificuldades, incertezas e confusões, especialmente em razão das discrepâncias observadas entre os comportamentos das crianças no contexto familiar e no ambiente escolar. Tal situação é recorrente na Educação Infantil, etapa em que os sinais do TEA podem se manifestar de forma diversa, dependendo das interações sociais, das exigências pedagógicas e das características dos diferentes ambientes nos quais a criança está inserida, conforme apontam Bosa (2020) e Araújo (2022).

As responsáveis descreveram comportamentos como agressividade, dificuldades de interação social, hipersensibilidade auditiva, prejuízos na concentração e limitações na linguagem oral, aspectos que demandam a atuação de uma equipe multiprofissional e a adoção de adaptações pedagógicas individualizadas. Essas características corroboram a literatura recente, que enfatiza a necessidade de intervenções articuladas entre educação, saúde e assistência social para favorecer o desenvolvimento integral da criança com TEA. Contudo, observa-se que tais necessidades ainda não são atendidas de maneira sistemática no contexto escolar, evidenciando um distanciamento entre o diagnóstico clínico e a efetivação do atendimento educacional especializado (Brasil, 2015; Bosa, 2020).

No que se refere ao conhecimento e ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambas as responsáveis relataram desconhecimento sobre o funcionamento desse serviço e acesso restrito ao atendimento. Nenhuma das crianças foi inserida no AEE imediatamente após o diagnóstico, e uma das responsáveis afirmou não conhecer o papel do atendimento especializado.

Essa ausência de orientação revela fragilidades na comunicação entre escola e família, bem como na gestão do processo de inclusão, contrariando as diretrizes das políticas nacionais de educação especial, que estabelecem a obrigatoriedade da oferta do AEE de forma articulada com a sala de aula comum desde o ingresso da criança na instituição educacional (Brasil, 2008; 2020).

Quanto à percepção sobre o atendimento oferecido pela escola e à comunicação institucional, as responsáveis foram unânimes ao afirmar que não identificam práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas das crianças e que não há acompanhamento

sistemático por parte do AEE. As informações sobre o desenvolvimento infantil são descritas como escassas e restritas a reuniões gerais com os professores da sala regular, sem a participação dos profissionais do atendimento especializado.

Tal cenário compromete a construção de uma rede de apoio efetiva e enfraquece o princípio da corresponsabilização entre escola e família, elemento central para a efetivação da educação inclusiva. A ausência de comunicação contínua entre o AEE e as famílias configura uma ruptura na cadeia de cooperação necessária à implementação de práticas inclusivas consistentes (Mantoan, 2022; Glat; Pletsch, 2021).

Conforme destacam Carvalho (2020) e Araújo (2022), a parceria entre escola e família deve ser pautada no diálogo, na escuta sensível e na participação ativa dos responsáveis no processo educacional, especialmente quando se trata de crianças com TEA.

Além disso, as responsáveis relataram sentimentos de pouco acolhimento e de não serem ouvidos nas reuniões escolares, o que reforça a percepção de que o processo de inclusão ainda é conduzido de forma predominantemente burocrática, centrada no cumprimento formal de normas, e não em uma abordagem relacional e humanizada.

Essa constatação evidencia a necessidade de ressignificar as práticas institucionais, reconhecendo a família como sujeito ativo no processo educativo e como parceira fundamental na construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva (Kramer, 2020; Mantoan, 2022).

9 RESULTADOS DA PESQUISA

Os depoimentos das responsáveis evidenciam que não houve avanços significativos nas habilidades cognitivas e comportamentais das crianças desde o início de sua trajetória escolar. Um dos responsáveis relatou que o filho não realiza o atendimento educacional especializado, enquanto a outra destacou que a criança apresenta choro frequente, recusa alimentar e pouco interesse pelas atividades pedagógicas.

Ainda assim, ambas identificaram melhorias sutis na interação social, indicando que o convívio escolar, mesmo diante de limitações no suporte especializado, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças. À luz da concepção de avaliação defendida por Rodrigues (2008), tais avanços, ainda que discretos, deveriam ser considerados como indicadores relevantes do processo educativo, exigindo acompanhamento sistemático e análise contínua das práticas pedagógicas.

A ausência de acompanhamento individualizado e de um plano de atendimento estruturado compromete a identificação e potencialização dessas capacidades. Segundo Rodrigues (2008), a avaliação aprofundada requer a análise do percurso da criança em seu contexto real, integrando observação, registro e intervenção pedagógica. A falta de sistematização nesse processo evidencia fragilidades no procedimento avaliativo, bem como deficiências nas políticas públicas destinadas a assegurar condições adequadas para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil.

As famílias apresentam demanda por orientação e suporte emocional, devido à ausência de uma rede de apoio eficaz durante o processo de inclusão. Segundo Rodrigues (2008), a avaliação deve abranger não apenas o desempenho da criança, mas também as condições institucionais, familiares e sociais que influenciam o processo de aprendizagem, reconhecendo a família como sujeito participante e colaborador na construção do percurso educativo.

As responsáveis identificaram como necessidades prioritárias o acolhimento diário, a observação contínua das crianças, a expansão do cuidado educacional e a disponibilização de materiais pedagógicos adequados. Essas demandas evidenciam que o senso de pertencimento e a atenção individualizada representam o núcleo das expectativas familiares. Em uma análise aprofundada, tais elementos deveriam fundamentar o planejamento pedagógico e orientar intervenções mais sensíveis e contextualizadas (Rodrigues, 2008).

Os questionários indicam que, embora as famílias demonstrem disposição para participar ativamente do processo educacional, o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) na educação infantil encontra-se em estágio inicial, caracterizado por deficiências na comunicação, na articulação pedagógica e no suporte institucional. As famílias confiam na escola como espaço de socialização, todavia, manifestam ceticismo quanto à efetividade do atendimento especializado, que ainda não se concretiza de maneira consistente na prática diária. Tal contradição evidencia, conforme Rodrigues (2008), a fragilidade de um processo avaliativo responsável por retroalimentar as ações pedagógicas e fortalecer o vínculo entre escola e família.

A análise integrada dos questionários e das entrevistas conduzidas com gestores, professores do Atendimento Educacional Especial (AEE), docentes da sala regular, assistentes de inclusão e responsáveis permitiu uma reflexão aprofundada acerca dos objetivos específicos desta pesquisa.

Os resultados evidenciam avanços pontuais, bem como desafios persistentes na implementação de práticas inclusivas direcionadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, indicando que o AEE ainda encontra dificuldades para se consolidar como espaço de integração efetiva e mediador do desenvolvimento infantil. Apesar dos esforços dos profissionais, observa-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) encontra-se em fase de estruturação e consolidação. Relatos de professoras e gestoras evidenciam que o atendimento apresenta caráter descontínuo devido à insuficiência de recursos materiais, à ausência de formação continuada específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às limitações no suporte técnico e multiprofissional. De acordo com Rodrigues (2008), a avaliação institucional deveria focalizar essas condições de oferta, possibilitando a revisão das práticas pedagógicas e das políticas adotadas.

Diante do contexto apresentado, o atendimento especializado configura-se restrito a intervenções pontuais ou a suporte pedagógico adicional, sem a implementação de um plano sistematizado de acompanhamento individualizado por criança.

Tal constatação evidencia que, embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja considerado espaço de acolhimento e escuta, ainda não logra exercer integralmente sua função pedagógica e mediadora, conforme preconizado por Lea Rodrigues (2008) em suas propostas de avaliação aprofundada.

Observa-se que a carência de condições estruturais e pedagógicas adequadas limita as possibilidades de desenvolvimento da função social e educativa do AEE, configurando-o como um serviço em fase de consolidação. No entanto, o reconhecimento de sua relevância por parte dos profissionais indica o fortalecimento de uma cultura inclusiva no âmbito institucional, representando avanço significativo nesse processo.

As entrevistas e questionários permitiram a identificação de fatores que influenciam a integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de ensino regular.

Entre os facilitadores, destacam-se o comprometimento e a sensibilidade dos professores, a postura acolhedora das gestoras e a valorização da criança além do diagnóstico, aspectos que favorecem sua inserção social e emocional no ambiente escolar. Esses elementos estão em conformidade com a concepção de avaliação humanizadora, conforme Rodrigues (2008), centrada no sujeito e em seu contexto.

Por outro lado, os fatores dificultadores incluem a insuficiência de tempo para planejamento coletivo, a ausência de suporte técnico multiprofissional, a escassez de assistentes de inclusão e a falta de materiais pedagógicos adaptados. Tais condições evidenciam obstáculos estruturais que comprometem o processo avaliativo e a efetividade das práticas inclusivas.

As estratégias e recomendações apresentadas por docentes e gestoras, incluindo a oferta de formação continuada acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a expansão das equipes multiprofissionais, a instituição de momentos institucionais de planejamento colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores da Educação Infantil, bem como o fortalecimento do diálogo com as famílias, evidenciam uma compreensão crítica e favorável à inclusão escolar. Tal abordagem está alinhada à concepção de avaliação como ferramenta de transformação das práticas pedagógicas (Rodrigues, 2008).

Os resultados corroboram que o êxito da inclusão escolar transcende o mero acesso das à instituição de ensino, envolvendo a implementação de práticas pedagógicas colaborativas, sensíveis ao contexto e capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

A análise detalhada das respostas revela que, apesar das ações institucionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil ainda apresenta limitações em sua consolidação, agravadas pelo desconhecimento, por parte de diversas famílias, acerca de seus direitos e do funcionamento dessa política pública.

Essas fragilidades evidenciam a necessidade de aprimoramento dos processos avaliativos, formativos e comunicacionais, conforme sugerido por Rodrigues (2008), visando garantir um atendimento educacional especializado mais efetivo, democrático e inclusivo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo realizar uma avaliação em profundidade, conforme a perspectiva teórico-metodológica de Rodrigues (2008), acerca da implementação das práticas inclusivas voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Essa abordagem permitiu analisar a política pública para além de seus dispositivos legais, considerando os processos de implementação, as condições institucionais, os arranjos organizacionais e os sentidos atribuídos pelos diferentes atores sociais, bem como os efeitos concretos dessa política no cotidiano das instituições escolares.

À luz da avaliação em profundidade, os resultados evidenciam que, embora a inclusão esteja consolidada no plano normativo e discursivo do município de Fortaleza, sua materialização no contexto escolar ainda ocorre de forma desigual e fragmentada, revelando distanciamentos entre o desenho da política e sua execução. Conforme Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade possibilita identificar tais tensões ao articular dimensões macroestruturais da política com as práticas e experiências vividas no nível local, aspecto central para a compreensão dos achados desta pesquisa.

A investigação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, permitiu apreender as percepções de gestores, professores do AEE, docentes das salas regulares, assistentes de inclusão e responsáveis pelas crianças, considerando suas trajetórias, experiências e interpretações acerca do funcionamento do AEE. As análises indicam que o serviço ainda se encontra em processo de consolidação, enfrentando desafios relacionados à insuficiência de recursos pedagógicos, à necessidade de formação continuada específica sobre o TEA, à ausência de suporte técnico e multiprofissional e à fragilidade da articulação pedagógica entre o AEE e as salas regulares. Tais elementos, analisados em profundidade, demonstram como as condições institucionais e organizacionais interferem diretamente na efetividade da política.

No que se refere à dimensão relacional da política, a avaliação em profundidade evidenciou fragilidades no diálogo entre escola e família. Parte significativa dos responsáveis demonstrou desconhecimento acerca do funcionamento do AEE e dos direitos educacionais das crianças com TEA, o que compromete a corresponsabilização pelo processo inclusivo. Segundo Lea (2008), a análise das interações entre os atores sociais é fundamental para compreender como os significados atribuídos à política influenciam sua implementação e seus resultados.

Apesar das limitações identificadas, a pesquisa revelou aspectos positivos que fortalecem a política inclusiva, tais como o comprometimento ético e pedagógico dos

profissionais, o acolhimento institucional por parte das gestões escolares e a valorização da criança para além do diagnóstico clínico. Esses elementos demonstram que, mesmo diante de condições estruturais adversas, há práticas que contribuem para a construção de ambientes educacionais mais sensíveis às diferenças, evidenciando a complexidade e a dinamicidade do processo de implementação da política.

Entretanto, a avaliação em profundidade evidenciou obstáculos recorrentes, entre os quais se destacam a falta de tempo institucionalizado para o planejamento pedagógico integrado, o número insuficiente de assistentes de inclusão, a escassez de materiais adaptados e a ausência de equipes técnicas multiprofissionais. Conforme Rodrigues (2008), tais fragilidades não devem ser compreendidas como falhas isoladas, mas como resultados de escolhas políticas e administrativas que impactam diretamente a capacidade da política de produzir os efeitos esperados.

Diante desse cenário, as sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa, analisadas à luz da avaliação em profundidade, apontam para a necessidade de ações estruturantes e integradas, tais como:

- a) ampliação e sistematização da formação continuada, com foco específico no TEA e nas práticas inclusivas na Educação Infantil;
- b) fortalecimento das equipes multiprofissionais, garantindo suporte técnico-pedagógico aos profissionais do AEE e das salas regulares;
- c) institucionalização de momentos de planejamento pedagógico coletivo, promovendo maior articulação entre o AEE e a sala comum;
- d) ampliação e diversificação dos recursos pedagógicos e materiais adaptados;
- e) intensificação do diálogo e das ações formativas junto às famílias, visando ao fortalecimento da corresponsabilidade no processo de inclusão.

Essas recomendações fundamentaram a elaboração do produto educacional do mestrado, concebido como um instrumento de devolutiva à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, contendo orientações, sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de organização do AEE, alinhadas às demandas identificadas na avaliação em profundidade. Assim, o produto educacional configura-se como um desdobramento direto da pesquisa, contribuindo para a qualificação das práticas inclusivas e para o fortalecimento da política pública no contexto da Educação Infantil.

Conclui-se que garantir a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, à luz da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), implica compreender o AEE como uma política pública complexa, cuja efetividade depende da articulação entre normas,

sujeitos, práticas e contextos institucionais. Embora o município de Fortaleza apresente avanços significativos na consolidação de uma cultura inclusiva, os resultados indicam a necessidade de investimentos contínuos na estruturação do serviço, na formação dos profissionais e na organização institucional. Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprimoramento das políticas públicas de inclusão, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos para o fortalecimento do AEE e para a garantia do direito à educação inclusiva na Educação Infantil.

11 PRODUTO EDUCACIONAL: RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE DEVOLUTIVA INSTITUCIONAL

Avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil para Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Relatório Técnico-Pedagógico de Devolutiva à Rede Municipal de Fortaleza.

11.1 Vinculação à Pesquisa

Produto educacional vinculado à dissertação de mestrado que investiga a qualidade, organização e desafios do AEE na Educação Infantil, a partir da percepção de gestores, profissionais da educação, assistentes de inclusão e famílias.

11.2 Objetivo do Produto

Socializar, de forma sistematizada e acessível, os resultados da pesquisa com a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, subsidiando o planejamento, a tomada de decisões e o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva.

11.3 Público-alvo

- Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)
- Coordenadores de Educação Especial
- Gestores escolares
- Professores do AEE
- Formadores da rede municipal

11.4 Fundamentação Teórica

O produto fundamenta-se em concepções contemporâneas de educação inclusiva que compreendem o AEE como parte integrante da política educacional, e não como ação paralela. Estudos recentes indicam que a efetivação da inclusão exige condições estruturais, pedagógicas e formativas, bem como uma gestão comprometida com a diversidade (Glat; Pletsch, 2020).

Pesquisas atuais reforçam que o desenvolvimento das crianças com TEA ocorre de forma mais significativa quando as práticas pedagógicas são mediadas, intencionais e baseadas na interação social, respeitando as singularidades e potencialidades de cada criança (Oliveira; Araújo, 2021; Araújo, 2022).

Além disso, a literatura recente destaca a necessidade de formação continuada dos profissionais, articulação intersetorial com a saúde e fortalecimento da parceria com as famílias como elementos centrais para a qualidade do AEE na Educação Infantil (Brasil, 2020; Mendes, 2021; Glat, 2023).

11.5 Recomendações técnico-pedagógicas

Este produto apresenta recomendações claras e executáveis pela SME Fortaleza:

11.5.1 Formação

- Implantação de formação continuada obrigatória sobre TEA para gestores, professores e assistentes de inclusão;
- Formação prática, baseada em estudos de caso da própria rede.

11.5.2 Estrutura e Recursos

- Ampliação de salas de recursos multifuncionais adequadas à Educação Infantil;
- Aquisição de materiais pedagógicos específicos e recursos sensoriais.

11.5.3 Organização do Atendimento

- Redução do número de crianças atendidas simultaneamente no AEE;
- Planejamento articulado entre AEE e sala regular.

11.5.4 Relação Escola–Família

- Institucionalização de reuniões periódicas de acompanhamento;
- Criação de protocolos claros de comunicação com as famílias.

11.5.5 Potencial de aplicação e replicabilidade

Este Produto Educacional pode ser utilizado como:

- Documento oficial de devolutiva institucional;
- Subsídio para revisão de diretrizes do AEE;
- Base para programas de formação continuada;
- Modelo replicável para outras redes municipais.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita; PACHECO, Regina Silvia. **O Estado no século XXI: desafios da democracia e da efetividade das políticas públicas**. São Paulo: Editora FGV, 2023.
- AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 453-468, Jul./Set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300007>
- AGUILAR, Sabrina O. S. **Transtorno do Espectro Autista: avaliação e intervenção**. São Paulo: CETCC, 2023.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **Emoção na sala de aula**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION . **DSM-V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, Liane Castro de. Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: entre o discurso e a prática. **Revista Educação & Inclusão**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 45–62, 2021.
- ARAÚJO, Liane Castro de. **Educação Infantil e inclusão: práticas pedagógicas e afetividade**. Fortaleza: UFC, 2022a.
- ARAÚJO, Liane Castro de. **Educação inclusiva na Educação Infantil: políticas, práticas e desafios contemporâneos**. Fortaleza: Edições UFC, 2022b.
- ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade dos; BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na Educação Infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 19.775 -- 19.789, fev. 2021.
- ARAÚJO, Vania Carvalho; TAQUINI, Rennati; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa Pinto das. Panorama das matrículas na educação infantil em tempo integral (2007 a 2017): uma análise do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1–22, out. 2022.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2015.
- AVRITZER, Leonardo. **Democracia e os três poderes: crise institucional e participação política no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BAGGIO, Isadora Salvalaggio; BARROS, Pedro Henrique Batista de; FREITAS, Adirson Maciel de. Ampliando o acesso à educação infantil no Brasil: qual é o papel do gasto público municipal? **Revista Econômica do Nordeste**, [s.l.], v. 52, n. 2, p. 41-61, 2021.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARON-COHEN, Simon. **O cérebro autista: pensar diferente**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2023.

BARROS, Laelma Alves. Educação Infantil no Brasil: desafios e possibilidades. **Seminário GePráxis**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 1-12, Maio de 2021.

BATISTA, Bruna; RODRIGUES, Domingas; MOREIRA, Elisabete Vaz; PARRANÇA-DASILVA, Francisco. Técnicas de coleta de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: coleta de dados**, v. 2, p. 13-36, 2021.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BIANCHIN, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2017.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

BOSA, Cleonice A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BOSA, Cleonice A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice A.; SCHEUER, Cláudia; BEYER, Hugo Otto; *et al.* (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.21-39.

BOSA, Cleonice. Compreendendo a evolução da comunicação do bebê: Implicações para a identificação precoce do autismo. *In*: HAASE, Vitor G.; FERREIRA, F.O.; PENNA, F.J. (Eds.). **Aspectos biopsicossociais: da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009. p.319-328.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167–177, 2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 27.12.1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 12.08.1971.

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

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEED, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1, vol. 2, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17**, aprovado em 3 de junho de 2001. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem, Autismo. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Especial. Parte I: A criança do nascimento aos seis anos de idade. In: BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem, autismo. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 18.11.2011

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei Berenice Piana. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei da Inclusão. Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: MS, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Gráfica do Senado, 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUSS, Juliana Gonçalves; ANDRADE Liz Marty. STOLTZ, Tânia. **Transtorno do Espectro Autista e Inclusão: à luz do olhar de profissionais da Educação Infantil**. Curitiba: Juruá, 2019.

CABRAL, Rosangela Costa Soares; DAMASCENO, Allan Rocha; LOUREIRO, Célia Regina M. J.; MOREIRA, Joana Rocha; AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade. **Revista Mosaico**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 39-46, 2020.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: avaliação, intervenção e inclusão escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Pesquisa e Debate em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGER, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARDOSO, Aline S.; GOMES, Paula R.; SILVA, Patrícia C. Diagnóstico precoce e intervenção no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 223-238, 2024.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa; ABREU, Tanielle Cristina dos Anjos; SILVA, Luiz Eduardo Lopes. Direitos humanos e diversidades: políticas públicas de combate às desigualdades para a emancipação humana. **Revista de Políticas Públicas**, [s.l.], v. 28, n. Especial, p. 337–352, out. 2024. DOI: 10.18764/2178-2865v28nEp.2024.20

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

CASTRO-SOUZA, Rodrigo M. **Adaptação brasileira do M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers)**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak, 2023.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A.G. Domingues. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Fátima N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. *In*: ANGOTTI, Maristela. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018.

COSTA, Maria Lourdene Paula. **Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicologia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação: fundamentos da política educacional brasileira**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas públicas e gestão da educação: interfaces e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

EASTON, David. **A framework for political analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FARIA, Sinara Silva Saba. MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. A influência da afetividade nas relações professor e aluno: na educação infantil de 3 a 6 anos. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2010.

FEINSTEIN, Adam. **História do autismo: conversas com os pioneiros**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2023.

FERREIRA, Eliana Lúcia; MENDONÇA, Gisele Cristina Fernandes; RODRIGUES, Jeane dos Santos; GOMES, Luciana. Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. **Revista FT, Ciências Humanas**, [s.l.], v. 29, n. 142, jan. 2025, DOI: 10.69849/revistaft/ni10202501251735.

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação**. 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

FONSECA, Vítor da. **Psicopedagogia e inclusão: desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FONTES, Bruna Maria da Cruz Santos; SOUZA, Cleide B. de. Transtorno do Espectro Autista (TEA): da classificação genética ao diagnóstico molecular. **SaBios – Revista de Saúde e Biologia**, [s.l.], v. 17, 2022. DOI: 10.54372/sb.2022.v17.3405.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FULY Viviane Moretto da Silva. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

GAIARSA, Ana Paula; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo e políticas públicas no Brasil: avanços e desafios**. São Paulo: Memnon, 2023.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: Versos, 2018.

GARCIA, Rafael Vilas Boas; OYAMA, Luamar K. V.; HENKLAIN, Marcelo H.O. Instrumentos para reconhecimento de sinais precoces de transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 31, e0214, p. 1-18, 2025. DOI: [10.1590/1980-54702025v31e0214](https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0214)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva: políticas, culturas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

GLAZZARD, Jonathan. **Inclusion and supporting children with special educational needs**. London: Sage Publications, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025. (Coleção Docência em Formação).

GONRING, Vilmara Mendes. **A criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Curitiba/PR: CRV, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. R. de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 54, 2024. DOI: 10.1590/1980531410545.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas**. Tradução de Francisco G. Heidemann. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Sobre o conceito de políticas públicas. **Políticas Públicas**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2022.

JOIA, Michele. **A inclusão de crianças na escola: o papel do educador diante das dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

KLIN, Amy. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: práticas pedagógicas na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 5-19, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **A educação infantil no século XX: histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUPFER, Maria Cristina Machado; JERUSALINSKY, Alfredo Nestor; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; WANDERLEY, Daniele; ROCHA, Paulina Schmidtbauer Barbosa; MOLINA, Silva Eugênia; SALES, Léa Martins; STELLIN, Regina; PESARO, Maria Eugênia; LERNER, Rogério. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: Um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.

KUPFER, M. C. M; COLLI, F. A. G. **Travessias inclusão escolar a experiência do Grupo Ponte da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACERDA, Gabriela; LIMA, Lycia; SOUZA, André Portela (Orgs.). **Avaliar para transformar: consolidação dos sistemas de avaliação de políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inclusão e educação especial: desafios da escola contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2018.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem educacional**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2023.

LAMPERT, Simone Steyer. **Efetividade de um programa de capacitação em identificação precoce do transtorno do espectro autista na atenção primária em saúde**. 2016. 68f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LASWELL, Harold Dwight. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Literary Licensing, 2011. (Primeira publicação em 1936).

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p.107-130.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco. Morás. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, Luciana de Oliveira. **Políticas públicas: uma abordagem m introdutória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, [s.l.], v. 19, p. 78-88, 1959.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e inclusão: discursos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOPES, Cláudio Neves. **Olhos nos olhos: novos paradigmas sobre a inclusão escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2019.

LOSAPIO, Mirella F.; PONDÉ, Milena P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v.30, n.3, p.221-229, dez. 2008.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia Experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MACIEL, Gesilane de Oliveira; PEREIRA, Rozana Carvalho (Orgs.). **Diversidade na educação: primeiros passos para a inclusão**. Coxim, MS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, 2025.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2018. Cap. 6, p. 143-172.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: caminhos, desafios e possibilidades**. São Paulo: Summus, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 15. ed. São Paulo: Moderna, 2023.

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 43-51, Jan-Mar 2015.

MAZZITELLI, Belcris Brochier; SERAFINI, Adriana Jung. Instrumento e técnicas para a avaliação da atenção compartilhada no autismo: uma revisão sistemática. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 561-588, set./dez. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático**. 7. ed. Brasília/DF: CORDE, 2007.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010b.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas e práticas de educação inclusiva**: entre a retórica e a realidade. Campinas: Autores Associados, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

NASCIMENTO, Marcelo Fernandes do. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas transformações no campo social**. 2005. (Graduação em História) -Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 117-139, Jan./Jun. 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OCTAVIO, Ana Júlia Moraes; EVARISTO, Ana Luísa Alves; CARVALHO, Bianca Marques de; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 1-12, 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula; SILVA, Renata Cristina da. Inclusão escolar de crianças com autismo: desafios e possibilidades para a socialização. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 38, n. 1, 2025.

OLIVEIRA, E. de.; MACHADO, K. da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n. esp.1, p.869-882, abr. 2019.

OLIVEIRA, Luciana; SOUZA, Renata. Família e escola: desafios da inclusão. **Revista Educação e Diversidade**, [s.l.], v. 6, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. **O professor do Atendimento Educacional Especializado**: atuação e representações sociais. 2015.49f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de (Org.). **Perspectivas analíticas em políticas públicas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Docência em Formação).

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEREA, Nayane Moreno; RAMOS, Géssica Priscila. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado. **Revista de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./dez. 2020.

PIACENTINI, Patrícia. Stanley Greenspan e o modelo DIR/Floortime: contribuições para o desenvolvimento infantil e o autismo. **Revista de Direito e Medicina**, São Paulo, v. 8. n. 3, p. 20-30, jan-abr. 2021.

REBOUÇAS, Glacimeyre Lima; REBOUÇAS, Amsterdam Ferreira. A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular de escola pública: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v. 9, n. 7, p. 939-960, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10657>

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RODRIGUES, Lea. **Avaliação em profundidade de políticas públicas**. Fortaleza: UFC, 2008.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1980.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. Maringá, 2006. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação: a histórica da construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR**, [s.l.], v. 14, n. 60, p. 230-245, 2014.

SARAIVA, Joseana Maria. Contexto sócio-histórico das políticas de assistência à infância no Brasil: da caridade ao direito. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 144-167, 2019.

- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves; NUNES, Maria Lucia Tiellet. Autismo: aspectos familiares e educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 423–440, 2007.
- SCHWARTZMAN, José Salomão; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. **Transtorno do Espectro do Autismo**: uma abordagem multiprofissional. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2023.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023.
- SIGOLO, Sívia R. R. L. Educação infantil e família como base para a escolarização inclusiva. *In*: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Org.). **Educação especial e inclusiva**: mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. p. 113-129.
- SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba/PR: InterSaberes, 2012.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontana, 2012.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonofácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontana, 2012.
- SILVA, Cristina B. S. *et al.* Didática e Educação Inclusiva: análises a partir de uma perspectiva escolar. *In*. SILVA, C. B. S. (Org.). **Educação brasileira em perspectiva**: contribuições e olhares interdisciplinares. Coleção Aspectos da Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 16-32, v.1.
- SILVA, José Afonso da. **Políticas públicas e direitos fundamentais**: uma abordagem constitucional. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2023.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: USAID, 1965. (Primeira publicação em 1957).
- SOUZA, Antônia Gonçalves de; RUELA, Guilherme de Andrade. O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 19, 2022.
- SOUZA, Carlos Magno C.; VARELA, André Augusto B. Aprendizagem simbólica de crianças com autismo: potencial preditivo de uma tarefa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 39, e39205, p. 1-10, 2023.

SOUZA, Cristiane Alves; SANTOS, Rosilda Soares. **A creche ontem e hoje**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade São Luís de França, Aracaju, 2016.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF e Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ZANDEVALLI, Carla Busato; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos (Orgs.). **Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ZANON, Renata B.; BACKES, Bruna; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

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

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Avaliação da Qualidade do AEE na Educação Infantil com crianças do Espectro Autista até 5 anos. Este convite se deve ao fato de você fazer parte importante do foco da pesquisa, o que seria muito útil para o andamento da mesma.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Lígia Duarte Da Silva, RG 95002634011, Professora Pedagoga do Município de Fortaleza. A pesquisa refere-se a investigar como estão sendo atendidas as crianças com Espectro Autista da Educação Infantil até 5 anos de idade na escola, a qual a criança estuda.

Se o/a Sr (a) _____ aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para um melhor atendimento e intervenção para sua criança na instituição. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) _____ desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) _____ não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa.

Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: lia_iedv@hotmail.com telefone (85) 986845401 pessoalmente ou via postal para Rua três, número 324 A, Loteamento Arvoredo-Mondubim/Fortaleza.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-60020-270) da UFC (Universidade Federal do Ceará), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <https://comissaodeetica.ufc.br/pt/comissao-de-etica-da-ufc/> ou contatá-

lo pelo endereço:

Rua Paulino Nogueira, 315 - Anexo I - Altos - Benfica - CEP 60020-270 - Fortaleza – CE

Tel: +55 (85) 3366 7905

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Fortaleza, _____ de _____ de 20____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR SALA REGULAR

1. Pode nos contar um pouco sobre sua experiência como professor(a) da Educação Infantil e sobre seu trabalho em sala com crianças autistas?

2. Qual é a sua percepção inicial sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?

- () Excelente () Bom
 () Regular () Ruim

3. Como ocorre a comunicação entre você e os profissionais da AEE?

4. Há troca frequente de informações sobre crianças autistas? () Sim () Não

5. O plano de atendimento do AEE é compartilhado com você? () Sim () Não

6. Como essa informação auxilia no seu trabalho em sala de aula?

- () facilita o meu planejamento no compartilhamento de particularidades sobre a criança
 () me ajuda a criar estratégias dentro de sala

outros _____

7. Há reuniões ou encontros regulares entre os professores da sala regular e os profissionais da AEE?

- () Sim () Não

8. Se sim, como avalia esses momentos?

- () Ótimo () Bom
 () Regular () Ruim

9. Quais desafios você encontra na articulação entre o trabalho da AEE e o cotidiano da sala regular?

- Comunicação insuficiente
- Planejamento desarticulado
- Falta de recursos
- Ambiente não inclusivo

Outros _____

10. As estratégias desenvolvidas no AEE são adaptadas ou utilizadas na sala regular?

- Sim Não

Se sim ,como isso ocorre na prática?

11. Você sente que as atividades do AEE ajudam a melhorar a interação e o desenvolvimento das crianças autistas na sala regular?

- Sim Não

12. Quais os recursos que tem na sua escola para as crianças autistas ?

- Materiais pedagógicos adaptados Profissionais especializados
- Tecnologia assistiva Espaço físico adequado

13. Há apoio suficiente para implementar essas estratégias no dia a dia?

- Sim Não

14. As crianças autistas que frequentam sua sala são atendidas pelo AEE?

- Sim Não

15. Você sente que as crianças autistas podem participar das atividades da sala regularmente?

- Sim Não

15. Se não, quais barreiras ainda existem?

16. Você recebeu alguma formação ou orientação para trabalhar com crianças autistas?

Sim Não

Se sim, como avaliar a qualidade dessa formação?

Ótima Ruim

17. O que você acredita que seria útil para aprimorar seu trabalho com essas crianças na sala regular?

Acompanhamento de um especialista (psicólogo ou terapeuta)

Materiais adaptados (pictogramas, brinquedos sensoriais, cronogramas visuais)

Acesso a tecnologias assistivas

Redução do número de alunos por turma

Espaço adaptado na sala (cantinho sensorial, mobília ajustável).

Melhor insonorização da sala para reduzir estímulos sonoros.

18. Quais temas ou áreas de formação você considera prioritários para melhorar o atendimento dessas crianças em sala?

Autismo na Educação;

Oficinas de criação de materiais visuais;

Vivências sensoriais (para entender desafios das crianças);

Rodas de conversa com outros professores e profissionais da saúde.

Outros _____

19. A escola disponibiliza recursos adequados para o trabalho com crianças autistas na sala regular?

Sim Não

Se sim, quais recursos são mais utilizados?

20. Como você avalia a atuação dos assistentes de inclusão (se houver) no apoio as crianças autistas?

21. Quais são os principais desafios que você enfrenta no trabalho com crianças autistas na sala regular?

- Dificuldades de Comunicação
- Comportamento e Gestão de Sala
- Adaptação Curricular e Metodológica
- Ambiente e Inclusão Social
- Ambiente e Inclusão Social
- Apoio e Recursos

22. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a integração entre o AEE e a sala regular?

23. Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência com o AEE ou sobre o atendimento às crianças autistas na sala regular?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM GESTORES

1. Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua atuação como gestor(a) em relação ao AEE?
2. Como a escola organiza o atendimento às crianças autistas na Educação Infantil?
3. Como você avalia a estrutura física disponível para o AEE na sua escola? Ela é adequada para atender crianças com autismo?
4. Quais recursos pedagógicos e tecnológicos estão disponíveis? Há materiais específicos para atender às demandas das crianças do espectro autista?
5. Existe algum plano para melhorias na infraestrutura ou aquisição de novos recursos?
6. Você acredita que os recursos atuais atendem às demandas das crianças e dos profissionais?
7. Quais formações ou capacitações específicas são oferecidas aos professores e assistentes que atuam no AEE?
8. Com que frequência essas formações ocorrem? Elas são suficientes para atender às demandas da equipe e das crianças?
9. Há espaço para os profissionais sugerirem formações específicas?
10. Como você avalia o impacto dessas capacitações no trabalho com crianças autistas?
11. Como ocorre a articulação entre o AEE e os professores da turma regular? Existe troca de informações para integrar o trabalho?
12. Você acredita que as estratégias do AEE são refletidas no cotidiano da sala de aula regular?
13. Que tipo de suporte a escola oferece para essa integração?

14. Há dificuldades ou barreiras nesse processo? Como elas são tratadas?
15. Quais critérios são utilizados para acompanhar o progresso das crianças autistas no AEE?
16. Como a escola envolve as famílias no processo de avaliação e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças?
17. Há reuniões regulares para discutir o progresso com os pais? Como elas são organizadas?
18. Como você percebe o impacto do AEE no desenvolvimento das crianças, tanto cognitivo quanto socioemocional?
19. Quais são os principais desafios enfrentados na gestão do AEE para atender crianças autistas?
20. Que estratégias você acredita que poderiam ser implementadas para superar esses desafios?
21. Há algum aspecto específico que poderia ser melhorado em termos de políticas públicas ou suporte da rede de ensino?
22. Se pudesse implementar uma mudança imediata no AEE, qual seria?
23. Gostaria de acrescentar algo mais sobre sua experiência com o AEE ou sobre o atendimento a crianças autistas na escola?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM PAIS DA CRECHE

1. Pode nos falar um pouco sobre seu filho(a), como ele(a) foi diagnosticado(a) com o Transtorno do Espectro Autista e sua experiência inicial na Educação Infantil?
2. Você já ouviu falar sobre o AEE(Atendimento Educacional Especializado) na creche?
 Sim Não
3. Seu filho(a) foi incluído(a) desde o início do diagnóstico para o atendimento do AEE?
 Sim Não
4. Se o seu(a) filho(a) é atendido(a) pelo AEE, como foi a abordagem da professora do AEE na creche?
5. O atendimento é personalizado para as necessidades específicas do seu filho(a)?
 Ótimo Bom
 Regular Ruim
6. Quais são os pontos fortes e fracos do atendimento oferecido à sua criança?
7. Como é a comunicação entre a creche e você sobre o desenvolvimento do seu filho(a)?
 Ótimo Bom
 Regular Ruim
8. Você tem conhecimento que o seu(a) filho(a) incluído(a) nas atividades pedagógicas realizadas na creche?
 Sim Não Talvez
9. De 0 a 10, quanto você recomendaria essa instituição para outros pais de crianças com autismo?
 1 2 3 4 5
 6 7 8 9 10

10. Justifique a nota que você deu anteriormente.

11. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a qualidade do AEE na creche para crianças autistas?

() Espaços

() Materiais Pedagógicos

() Outros

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA ASSISTENTES DE INCLUSÃO

1. Pode nos contar um pouco sobre sua formação e experiência no trabalho com crianças autistas na Educação Infantil e no AEE?

2. Como foi o processo de ingresso na função de assistente de inclusão?

3. Você recebeu alguma formação específica?

4. Quais são suas principais responsabilidades no atendimento às crianças autistas no AEE?

5. Como é a sua interação com o professor do AEE e os demais profissionais da escola?

Ótimo Bom

Regular Ruim

6. As atividades programadas no AEE são adaptadas para atender às necessidades específicas das crianças autistas?

7. Você participa desse planejamento?

Sim Não

8. Que estratégias ou recursos você utiliza para auxiliar as crianças autistas durante as atividades do AEE?

9. Os recursos materiais e a estrutura do AEE são adequados para atender às necessidades das crianças autistas?

Sim Não

Há algo que você sente falta? Escreva:

10. Há áreas de maior dificuldade ou resistência por parte das crianças autistas no AEE?

11. Como você lida com esses desafios?

12. Você tem acesso a formações ou treinamentos regulares para melhorar o atendimento às crianças autistas?

Sim Não

13. Se sim, como avaliar a qualidade dessas formações?

14. Quais são os principais desafios que você enfrenta no trabalho com crianças autistas no AEE?

Ótimo Bom

Regular Ruim

15. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a qualidade do AEE na Educação Infantil?

16. Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência como assistente de inclusão ou sobre o funcionamento do AEE?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PAIS -ESCOLA

1. Pode nos falar um pouco sobre seu filho(a), como ele(a) foi diagnosticado(a) com o Transtorno do Espectro Autista e sua experiência inicial na Educação Infantil?
2. Como você ficou sabendo sobre o AEE na escola?
3. Seu filho(a) foi incluído(a) desde o início do diagnóstico?
4. Como você percebe a abordagem do AEE na escola?
5. O atendimento é personalizado para as necessidades específicas do seu filho(a)?
6. Com que frequência e de que forma você recebe informações sobre o desenvolvimento do seu filho(a) no AEE?
7. A escola mantém um bom canal de comunicação com você?
8. Existe algum tipo de reunião ou acompanhamento regular para discutir o desenvolvimento do seu filho(a)?
9. Se sim, você se sente acolhido(a) nas discussões?
10. Quais mudanças você percebeu no comportamento e no desenvolvimento do seu filho(a) desde que ele(a) começou o atendimento no AEE?
11. Houve algum progresso nas habilidades específicas?
12. Como você avalia o desenvolvimento social e emocional do seu filho(a) após a inclusão no AEE?
13. Ele(a) tem interagido mais com os colegas e com os professores?

14. Quais desafios você enfrenta como pai/mãe/responsável no acompanhamento da AEE do seu filho(a)?

15. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a qualidade do AEE na escola para crianças autistas?

16. Quais mudanças você gostaria de sugerir?

17. Gostaria de compartilhar algo mais sobre a experiência do seu filho(a) no AEE ou sobre o processo de inclusão na escola?

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSORES DO AEE**

1. Podemos contar um pouco sobre sua formação e experiência como professor(a) do AEE?
2. Há quanto tempo você trabalha com crianças do espectro autista na Educação Infantil?
3. Como é estruturado o atendimento às crianças autistas no AEE na sua escola?
4. Como você organiza e planeja atividades para atender às demandas dessas crianças?
5. Você utiliza algum tipo de avaliação inicial para conhecer as necessidades específicas das crianças?
6. Que critérios você considera na escolha das estratégias e recursos pedagógicos?
7. Os recursos disponíveis (materiais, tecnológicos e financeiros) no AEE são adequados para atender crianças autistas?
8. Há algo que você considera essencial e que ainda falta para aprimorar o atendimento?
9. Como você avalia a acessibilidade do ambiente do AEE para crianças com autismo?
10. Os materiais disponíveis são suficientes para garantir um atendimento inclusivo e eficaz?
11. Você recebe formações regulares para atuar com crianças autistas? Essas capacitações atendem às suas necessidades como professor(a) do AEE?
12. Quais tipos de formação você considera mais importantes para aprimorar seu trabalho?
13. Há apoio técnico ou pedagógico da gestão escolar ou da rede de ensino para ajudar no trabalho com crianças autistas?

14. Quais temas ou abordagens você acredita que deveriam ser priorizados nas formações futuras?
15. Como é feita a comunicação entre você e os professores da sala regular sobre o atendimento às crianças autistas?
16. As estratégias elaboradas na AEE são aplicadas ou integradas na sala regular? Como você avalia essa articulação?
17. Há dificuldades em alinhar o trabalho do AEE com a rotina da sala regular?
18. Que melhorias puderam ser feitas para fortalecer essa parceria?
19. Quais mudanças ou avanços você percebe no desenvolvimento das crianças autistas atendidas pelo AEE?
20. Há aspectos específicos (cognitivos, sociais, emocionais) em que o AEE tem maior impacto?
21. Como você avalia o envolvimento das famílias no acompanhamento do desenvolvimento das crianças?
22. Existem desafios específicos que dificultam o progresso das crianças? Como você trabalha para superá-los?
23. Quais são os principais desafios que você enfrenta no trabalho com crianças autistas no AEE?
24. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a qualidade do AEE na Educação Infantil?
25. Há mudanças específicas na gestão escolar ou na política pública que poderiam melhorar o atendimento?
26. Quais ações você considera prioritárias para garantir um atendimento mais eficaz e inclusivo?

27. Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência no AEE ou sobre o atendimento a crianças autistas na Educação Infantil?

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE SALA REGULAR

1. Experiência docente

- Você poderia me contar um pouco sobre sua experiência como professor(a) da Educação Infantil?
- Como tem sido o trabalho em sala com crianças autistas?

2. Percepção sobre o AEE

- Qual é a sua percepção sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sua escola?
- De que forma você considera que o AEE contribui (ou não) para o trabalho com as crianças autistas?

3. Comunicação e articulação com o AEE

- Como ocorre a comunicação entre você e os profissionais do AEE?
- Há troca frequente de informações sobre as crianças autistas?
- O plano de atendimento do AEE é compartilhado com você? Se sim, como isso auxilia no seu planejamento em sala?

4. Reuniões e integração

- Existem reuniões ou encontros regulares entre os professores da sala regular e os profissionais do AEE?
- Como você avalia esses momentos de troca?

5. Desafios na prática

- Quais desafios você encontra na articulação entre o trabalho do AEE e o cotidiano da sala regular?
- As estratégias desenvolvidas no AEE são adaptadas ou utilizadas na sala regular? Como isso acontece na prática?

6. Impactos no desenvolvimento da criança(não tem interação com aee na prática)

- Na sua percepção, as atividades do AEE ajudam a melhorar a interação e o desenvolvimento das crianças autistas na sala regular?

- Você acredita que as crianças autistas conseguem participar regularmente das atividades da sala? Quais barreiras ainda existem?

7. Recursos e apoio da escola

- Quais recursos sua escola oferece para o trabalho com crianças autistas?
- Você considera esse apoio suficiente para implementar as estratégias necessárias no dia a dia?
- Se há assistentes de inclusão na sua escola, como você avalia a atuação deles no apoio às crianças autistas?
- Formação docente
- Você recebeu alguma formação ou orientação para trabalhar com crianças autistas?
- Como avalia a qualidade dessa formação?
- Quais temas ou áreas de formação você considera prioritários para melhorar o atendimento dessas crianças em sala?

8. Melhorias e perspectivas

- O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a integração entre o AEE e a sala regular?
- Quais outros aspectos você gostaria de acrescentar sobre sua experiência com o AEE ou sobre o atendimento às crianças autistas na sala regular?

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS

1. História e diagnóstico

- Você poderia nos falar um pouco sobre seu filho(a)?
- Como foi o processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista?
- Como foi a experiência inicial do seu filho(a) na Educação Infantil?

2. Conhecimento e acesso ao AEE

- Como você ficou sabendo sobre o AEE oferecido pela escola?
- Seu filho(a) foi incluído(a) no AEE desde o início do diagnóstico?

3. Percepção do atendimento

- Como você percebe a abordagem do AEE na escola?
- O atendimento é adaptado às necessidades específicas do seu filho(a)?

4. Comunicação e acompanhamento

- Com que frequência e de que forma você recebe informações sobre o desenvolvimento do seu filho(a) no AEE?
- Você considera que a escola mantém um bom canal de comunicação com a família?
- Existem reuniões ou acompanhamentos regulares para discutir o desenvolvimento do seu filho(a)?
- Nessas ocasiões, você se sente acolhido(a) e ouvido(a)?

5. Desenvolvimento e progresso da criança

- Quais mudanças você percebeu no comportamento e no desenvolvimento do seu filho(a) desde que iniciou o atendimento no AEE?
- Houve progresso em alguma habilidade específica?
- Como você avalia o desenvolvimento social e emocional do seu filho(a) após a inclusão no AEE?
- Ele(a) tem interagido mais com os colegas e professores?

6. Desafios familiares

- Quais são os principais desafios que você enfrenta como pai/mãe/responsável no acompanhamento do AEE do seu filho(a)?

7. Melhorias e sugestões

- O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a qualidade do AEE na escola para crianças autistas?
- Que mudanças você gostaria de sugerir?

8. Considerações finais

- Gostaria de compartilhar algo mais sobre a experiência do seu filho(a) no AEE ou sobre o processo de inclusão escolar.