



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

JARINETE SIRIDÓ DE SOUZA

CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA-CE (2023-2024)

FORTALEZA

2025

JARINETE SIRIDÓ DE SOUZA

CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FORTALEZA-CE (2023-2024)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Professora Doutora Kelly Maria Gomes Menezes

FORTALEZA

2025

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

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

- S238c Souza, Jarinete Siridó de.
Crianças com autismo na educação infantil : avaliação de políticas públicas de inclusão em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE (2023-2024) / Jarinete Siridó de Souza. – 2025.
133 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Kelly Maria Gomes Menezes.
1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Políticas Públicas. 5. Educação infantil. I. Título.

CDD 320.6

JARINETE SIRIDÓ DE SOUZA

CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FORTALEZA-CE (2023-2024)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 18 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

À minha mãe, filho e irmã, por me incentivarem
a ir adiante, quando quis fraquejar.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, pela força, sabedoria e proteção concedidas em cada etapa desta jornada. À minha família, pelo amor, apoio incondicional e encorajamento, que foram pilares essenciais para que eu pudesse alcançar este momento.

Reconheço à Prefeitura Municipal de Fortaleza o apoio financeiro por meio da manutenção da bolsa de auxílio, que foi essencial para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Prof^a. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes pela orientação dedicada e pelas contribuições inestimáveis que nortearam cada etapa deste trabalho. Também expresso minha gratidão aos professores integrantes da banca examinadora, Dra. Heulália Charalo Rafante e Dra. Lidiane Moura Lopes, pelo tempo e pelas valiosas sugestões que enriqueceram este estudo.

Registro meu agradecimento às coordenadoras, professoras e profissionais de apoio entrevistados dos Centros de Educação Infantil, que gentilmente concederam seu tempo e colaboraram com informações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, manifesto minha gratidão aos colegas da turma de Mestrado, especialmente às amigas Maria da Conceição e Maria Justino, pelas reflexões, críticas e sugestões que contribuíram de maneira significativa para meu crescimento acadêmico e pessoal.

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (Mantoan, 2003, p. 48).

RESUMO

A Educação Especial, enquadrada nas políticas de Educação Inclusiva, tem como princípio fundamental o reconhecimento do direito de todas as crianças à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem as suas singularidades. No caso específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desafios intensificam-se diante das exigências pedagógicas, formativas e institucionais que permeiam a organização da educação infantil pública. Com base nesse cenário, esta pesquisa tem como questão norteadora: Como as políticas públicas de inclusão escolar se materializam, na prática, em duas escolas do Distrito IV da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, no atendimento a crianças com autismo na Educação Infantil? Para tanto, o presente estudo tem como objetivo geral realizar uma avaliação em profundidade das políticas públicas, no âmbito da inclusão de crianças com autismo, na educação infantil regular, em duas escolas do Distrito IV, da Rede Municipal de Fortaleza. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base na metodologia de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), integrando observações diretas, entrevistas com docentes, coordenadoras e profissionais de apoio, além da análise documental de normativas e ações governamentais. Os principais referenciais teóricos que fundamentaram a investigação incluem os trabalhos de Mantoan (2006), Teixeira (2016), Vygotsky (1991, 2012 e 2019), Saviani (2009) e Rafante (2013, 2015, 2019), cujas contribuições foram fundamentais para refletir sobre a construção de práticas educativas inclusivas e socialmente comprometidas. As análises demonstraram que as práticas pedagógicas observadas apresentam avanços importantes no acolhimento e na participação das crianças com TEA, mas ainda enfrentam limitações em termos de planejamento colaborativo, formação continuada e infraestrutura adequada. A atuação dos assistentes de inclusão e a presença das Salas de Recursos Multifuncionais mostraram-se fundamentais, embora desiguais entre as escolas. Além disso, foram identificadas ações relevantes da Prefeitura Municipal de Fortaleza, como o Projeto Vincular, a matrícula antecipada e a ampliação dos serviços de apoio, que contribuem para o fortalecimento da política de inclusão, ainda que demandem maior articulação intersetorial. Conclui-se que a efetivação da inclusão de crianças com TEA exige investimentos contínuos, escuta qualificada dos sujeitos escolares, consolidação da parceria com as famílias e o compromisso institucional com práticas pedagógicas equitativas e políticas públicas transformadoras.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; Transtorno do Espectro Autista; políticas públicas; educação infantil.

ABSTRACT

Special Education, framed within Inclusive Education policies, is grounded in the fundamental principle of ensuring every child's right to learn in school environments that respect their singularities. In the case of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), challenges become more complex due to the pedagogical, formative, and institutional demands inherent in the structure of public early childhood education. This study investigates how public policies for school inclusion are materialized in practice in two schools of District IV, in the municipal education network of Fortaleza-CE, regarding the inclusion of children with autism in early childhood education. The general objective is to carry out an in-depth evaluation of public policies aimed at the inclusion of autistic children in regular early childhood education, focusing on two municipal schools in District IV. The research follows a qualitative approach, based on the in-depth evaluation methodology proposed by Rodrigues (2008), and includes direct observations, interviews with teachers, coordinators, and support professionals, as well as document analysis of relevant legal and institutional frameworks. Theoretical foundations include the works of Mantoan (2006), Teixeira (2016), Vygotsky (1991, 2012, 2019), Saviani (2009), and Rafante (2013, 2015, 2019), which supported critical reflection on inclusive and socially committed educational practices. The analyses revealed meaningful advances in the reception and participation of children with ASD, but also persistent limitations in collaborative planning, ongoing teacher training, and infrastructure. The roles of inclusion assistants and the availability of Multifunctional Resource Rooms proved essential, though uneven across schools. Municipal initiatives such as the Vincular Project, early enrollment, and expanded support services contribute positively to the inclusion process, yet require stronger intersectoral coordination. It is concluded that the effective inclusion of children with ASD depends on continuous investment, qualified listening to school actors, strong family-school partnerships, and institutional commitment to equitable pedagogical practices and transformative public policies.

Keywords: special education; inclusion; Autism Spectrum Disorder; public policy; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa com a distribuição das escolas por Distritos de Educação	26
Figura 2 -	Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Entrada)	29
Figura 3 -	Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Sala de aula) ...	30
Figura 4 -	Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Corredor entre as salas de aula)	31
Figura 5 -	Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (sala de aula) ...	32
Figura 6 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Entrada)	34
Figura 7 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Pátio interno e corredor de salas de aula)	35
Figura 8 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Pátio interno)	35
Figura 9 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Áreas verdes)	36
Figura 10 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Espaço Ateliê)	37
Figura 11 -	Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Sala de aula)	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de crianças laudadas com autismo por ano.....	26
Quadro 2 -	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 3 -	Perfil dos respondentes.....	67
Quadro 4 -	Síntese das visitas, sujeitos participantes e categorias temáticas emergentes CEI Maria de Carvalho Martins II.....	73
Quadro 5 -	Síntese das visitas, sujeitos participantes e categorias temáticas emergentes do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CF	Constituição Federal
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPREDE	Instituto da Primeira Infância
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUTEA	Núcleo Municipal de Atenção à Criança e Adolescente com Autismo
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PEI	Plano Individualizado de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1	Definição da perspectiva avaliativa adotada na pesquisa	21
2.2	Abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados	22
2.3	Campo da pesquisa	23
2.3.1	<i>Apresentação do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão.....</i>	<i>25</i>
2.3.2	<i>Apresentação do CEI Maria de Carvalho Martins.....</i>	<i>30</i>
2.4	Conhecendo os sujeitos da pesquisa: professores, profissionais de apoio e coordenadoras	36
2.5	Método de análise dos dados	37
3	REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
3.1	Trajetória da Educação Especial no Brasil: paradigmas e avanços históricos	45
3.1.1	<i>Paradigma da Segregação</i>	<i>45</i>
3.1.2	<i>Paradigma da Integração</i>	<i>47</i>
3.1.3	<i>Paradigma da Inclusão</i>	<i>49</i>
4	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, TERAPIAS E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	55
4.1	Características e Terapias do TEA	56
5	CRIANÇAS COM AUTISMO NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA–CE	64
5.1	Desafios e possibilidades na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil: resultados das entrevistas	64
5.1.1	<i>Formação e capacitação para a inclusão</i>	<i>65</i>
5.1.2	<i>Práticas pedagógicas inclusivas</i>	<i>66</i>
5.1.3	<i>Adaptação do planejamento e do ambiente escolar</i>	<i>67</i>
5.1.4	<i>Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos.....</i>	<i>68</i>
5.1.5	<i>Desafios e limitações no processo de inclusão</i>	<i>68</i>
5.1.6	<i>Relação com as famílias</i>	<i>69</i>
5.1.7	<i>Apoio da Gestão Escolar e das Políticas Públicas</i>	<i>69</i>

5.2	Crianças com autismo na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: resultados da observação direta e do diário de campo	70
5.2.1	<i>Relato das visitas realizadas ao CEI Maria de Carvalho Martins II</i>	71
5.2.1.1	<i>Primeira visita – 05/02/2025 (tarde)</i>	72
5.2.1.2	<i>Segunda visita – 10/02/2025 (tarde)</i>	72
5.2.1.3	<i>Terceira visita – 11/02/2025 (tarde)</i>	73
5.2.1.4	<i>Quarta visita – 20/02/2025 (manhã)</i>	74
5.2.1.5	<i>Quinta visita – 27/02/2025 (manhã)</i>	74
5.2.1.6	<i>Sexta visita – 06/03/2025 (manhã)</i>	75
5.2.1.7	<i>Análise reflexiva das práticas observadas no processo de inclusão no CEI Maria de Carvalho Martins II</i>	75
5.2.2	<i>Relato das visitas realizadas ao CEI Francisco Andrade Teófilo Girão</i>	78
5.2.2.1	<i>Primeira visita – 06/02/2025</i>	80
5.2.2.2	<i>Segunda visita – 12/02/2025</i>	80
5.2.2.3	<i>Terceira visita – 14/02/2025</i>	81
5.2.2.4	<i>Quarta visita – 19/02/2025</i>	82
5.2.2.5	<i>Quinta visita – 21/02/2025</i>	83
5.2.2.6	<i>Sexta visita – 07/03/2025</i>	84
5.2.2.7	<i>Considerações sobre os achados no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão</i>	85
6	INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARAÇÕES, AÇÕES MUNICIPAIS E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	89
6.1	Análise comparativa entre os contextos observados: aproximações, distanciamentos e sentidos atribuídos à inclusão	89
6.2	Ações desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza para a inclusão de crianças com autismo na educação	93
6.3	Avaliação em profundidade das políticas de inclusão de crianças com autismo na educação infantil em duas escolas do distrito IV	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)	114

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFISSIONAIS DE APOIO	115
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES	116
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
ANEXO A - LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012	119
ANEXO B - DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 ...	124
ANEXO C – APRESENTAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROJETO VINCULAR.....	128

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é garantida como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, no Artigo 205, a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) normatiza esse direito, assegurando a oferta de um ensino inclusivo e acessível a todos os estudantes. A educação inclusiva, por sua vez, representa um movimento global que transcende a dimensão pedagógica, configurando-se como uma luta política, cultural e social pelo reconhecimento e valorização da diversidade. Fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, essa abordagem prioriza a igualdade de oportunidades e a promoção de uma sociedade mais justa e democrática (Brasil, 1988; 1996).

A Constituição Federal, em seu Artigo 3º, reforça esse compromisso ao estabelecer como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Esses princípios norteiam as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, buscando garantir que todos os indivíduos tenham acesso à aprendizagem, participação ativa e desenvolvimento pleno em um ambiente escolar equitativo e acolhedor.

É importante salientar o quanto essa temática vem ganhando notoriedade, considerando que a educação é relevante na vida de todos nós, pelo fato de constituir os futuros cidadãos da nossa sociedade e, quando se trata de pessoas com o espectro autista, a responsabilidade é maior, haja vista uma necessidade da inclusão desses estudantes na rede de ensino regular, garantindo seus direitos. Nesse contexto, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU ressaltam a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento global. Destacam-se o “ODS 4 - Educação de Qualidade”, o qual reforça que a educação é um direito universal, que deve eliminar barreiras de acesso e promover oportunidades iguais de aprendizado; e o “ODS 10 - Redução das Desigualdades”, que busca a equidade em todas as esferas da sociedade, garantindo que nenhum grupo seja marginalizado ou excluído (ONU, 2015).

Sem avanços concretos nessas áreas, compromete-se a justiça social e a própria sustentabilidade do planeta. A exclusão e a desigualdade perpetuam ciclos de pobreza e violação de direitos, afetando os indivíduos diretamente impactados e toda a sociedade. Assim, investir na educação inclusiva e na redução das desigualdades é essencial para garantir um futuro sustentável, equitativo e humanizado para as próximas gerações.

Nesse sentido, há uma demanda de uma nova disposição das escolas regulares para que todos os estudantes com algum tipo de deficiência tenham o direito de aprender, partindo da ideia de que as instituições escolares precisam ser locais socialmente reestruturados para a intermediação dos métodos de acomodação dos saberes elaborados na interface com a diversidade humana, amparo esse assegurado pelas conjecturas da inclusão social/escolar que representam uma ação ética, política e pedagógica, que preserva o conceito de que nenhum indivíduo pode ser discriminado na escola/sociedade e a ele recusado o gozo de direitos sociais, aqui em ênfase o direito à educação.

Consoante Teixeira (2016), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por déficits no desenvolvimento das habilidades sociais, de comunicação e cognitiva de uma criança. Os sintomas aparecem nos primeiros anos de vida. A criança apresenta sinais que podem se manifestar de diversas formas, compreendendo um universo de possibilidades sintomatológicas, incluindo várias possibilidades de sintomas, ressaltando que cada caso possui características que requerem cuidado e intervenção individual.

Por sua vez, a questão da inclusão na educação vem sendo alicerçada desde os anos de 1990, orientada por documentos, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que reafirma o compromisso global de educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência, priorizando sua inserção no ensino regular. No Brasil, a LDB enfatiza a igualdade e o direito à educação, com a previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito e transversal a todas as modalidades de ensino (Brasil, 1996).

A CF de 1988 fortalece esse compromisso ao garantir, no Art. 208, o AEE preferencialmente na rede regular, complementado pela Declaração de Salamanca, que defende uma abordagem inclusiva baseada no reconhecimento das diferenças e potencialidades individuais (Unesco, 1994). A evolução conceitual da Educação Especial no Brasil reflete transformações desde a LDB de 1961, que adotava uma visão assistencialista com o termo "excepcional", até a LDB de 1996, quando a perspectiva passa a ser mais inclusiva ao tratar de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Tem-se, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresentada pelo Ministério da Educação, em 2008, considerada um marco que redefiniu a concepção de Educação Especial no Brasil. A política, fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos e na igualdade de acesso à educação, enfatiza a transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior,

promovendo a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de garantir o AEE como uma ação complementar ao ensino regular, ela prevê a formação continuada de professores, a articulação intersetorial e a acessibilidade física e pedagógica como elementos indispensáveis para a superação de práticas excludentes. Nesse sentido, a política incentiva uma reestruturação cultural e organizacional das escolas, visando atender às especificidades dos estudantes e promover uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008).

Ademais, a promulgação da Lei Federal nº. 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, trouxe regulamentação específica para a inclusão de pessoas com TEA, assegurando o direito de frequentar escolas regulares com o suporte de um acompanhante especializado, quando necessário. Essa legislação complementa a política inclusiva da LDB e da CF de 1988, buscando eliminar barreiras à escolarização e enfrentar a falta de preparo estrutural e pedagógico de muitas instituições de ensino.

Destaca-se que, consoante dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2023), as matrículas de crianças e adolescentes com autismo nas escolas brasileiras aumentaram significativamente, tendo em vista que, em 2023, das 1.771.430 matrículas realizadas na Educação Especial 62,90% (1.114.230) refere-se ao Ensino Fundamental, logo depois vêm a Educação Infantil com 16% (284.847) e o Ensino Médio com 12,6% (223.258). Portanto, conforme os dados do INEP, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em turmas também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023. O Ministério da Educação especificou esse quantitativo ao pontuar que:

Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Logo após, estão aqueles com **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% delas (636.202)**. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693). Além disso, 88.885 discentes possuem duas ou mais deficiências combinadas (Brasil, 2024, grifo nosso).

Assim, a análise e a avaliação das políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente para crianças com TEA, revela a importância de uma abordagem integrada que envolva escola, família e comunidade. É, portanto, essencial garantir o acesso à escola, como também promover práticas pedagógicas e estruturais que assegurem a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos, alinhando-se aos preceitos da Educação Inclusiva.

Ante o exposto, esta pesquisa tem como questão norteadora: Como as políticas públicas de inclusão escolar se materializam, na prática, em duas escolas do Distrito IV¹ da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, no atendimento a crianças com autismo na Educação Infantil?

Dessa forma, tem-se como objetivo geral realizar uma avaliação em profundidade das políticas públicas, no âmbito da inclusão de crianças com autismo, na Educação Infantil regular, em duas escolas do Distrito IV², da rede municipal de Fortaleza, no interstício de 2023 a 2024. Para a consecução do estudo, delimitaram-se como objetivos específicos:

- a) Compreender as propostas pedagógicas desenvolvidas para a educação das crianças com autismo, no âmbito das escolas selecionadas para o estudo;
- b) Avaliar o desenvolvimento histórico das políticas públicas voltadas à Educação Especial, juntamente com seus paradigmas orientadores, dando ênfase a Lei 12.764/2012 no que se refere à inclusão de pessoas com autismo, no âmbito educacional;
- c) Caracterizar o TEA, suas terapias e o processo de inclusão escolar no Brasil;
- d) Identificar os desafios e possibilidades vivenciados pelo estudante com autismo, na perspectiva dos professores do ensino regular;
- e) Verificar os programas desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em favor das crianças com autismo.

Assim, esta pesquisa aborda políticas públicas direcionadas à equidade no acolhimento escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, as quais são contempladas na CF de 1988, em seu artigo 208, inciso III, conforme já mencionado, em que se garante o AEE aos alunos com deficiência, preferencialmente na escolarização regular. Deste modo, pondera-se que tais políticas públicas são imprescindíveis ao trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto, bem como no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Considerando essas questões, identificou-se a necessidade de investigar e analisar políticas de inclusão voltadas para crianças com TEA no contexto escolar, destacando a relevância da inserção dessas crianças no ambiente educacional. A inclusão na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos, suscita importantes questionamentos sobre as práticas pedagógicas adotadas.

¹ O Decreto nº 13.165, de 27 de maio de 2013, redistribuiu as escolas da rede municipal de Fortaleza em seis Distritos de Educação.

² Distrito IV compreende os bairros: Aeroporto, Boa Vista, Benfica, Bom Futuro, Castelão, Damas, Dendê, Dias Macêdo, Fátima, Itaoca, Itaperi, Jardim América, José Bonifácio, Montese, Parangaba, Parque Dois Irmãos, Parreão, Passaré, Planalto Airton Sena, Prefeito José Walter, Rachel de Queiroz, Serrinha, Vila Peri e Vila União.

O interesse por essa temática de inclusão, especialmente de crianças com autismo no ensino regular, tem origem em minha experiência profissional como docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Esse cenário de atuação desperta inquietações constantes sobre a efetividade das práticas inclusivas e sobre a busca por conhecimentos que possam aprimorar meu desempenho enquanto educadora dessas crianças, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e do Atendimento Educacional Especializado. Por conseguinte, a seleção das escolas, ambas localizadas no Distrito de Educação IV, deu-se por conveniência e facilidade de acesso aos espaços e aos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a atuação da pesquisadora, como docente, em uma das escolas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, tem como foco avaliar a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, na Educação Infantil, em escolas municipais de Fortaleza, tendo como métodos e técnicas a aplicação da observação direta e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi desenvolvida com base na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), por tratar-se de uma política pública de caráter social, tendo como intuito detalhar de forma mais densa a pesquisa, mediante uma análise de conteúdo, além da observação direta realizada na pesquisa de campo.

Nesse contexto, as escolas selecionadas para realizar a pesquisa de campo, situadas no Distrito IV de Educação, são: CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, situado no Bairro Passaré - Fortaleza/Ce; CEI Maria de Carvalho Martins II, instalado no Bairro Itaperi - Fortaleza/Ce. A primeira apresenta uma estrutura física mais antiga e aberta, com salas interligadas por meias paredes; a segunda, construída com recursos do Proteção à Infância e à Adolescência (Proinfância), dispõe de estrutura mais moderna, com salas climatizadas e espaços individualizados. Essa diferenciação nos permite observar possíveis influências do ambiente físico nas práticas inclusivas.

Para tanto, a presente dissertação está organizada em sete capítulos, estruturados de modo a permitir uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado. O primeiro capítulo introduz o estudo, situando a problemática da inclusão escolar de crianças com TEA, explicitando os objetivos da pesquisa e justificando sua relevância acadêmica, social e política. Ainda nesta seção, apresenta-se uma visão geral da metodologia empregada, fundamentada na abordagem qualitativa e na perspectiva de avaliação em profundidade de políticas públicas.

O segundo capítulo descreve em detalhe o percurso metodológico da investigação. Nele são discutidos os fundamentos da abordagem qualitativa e da avaliação em profundidade, bem

como as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas, tais como observações diretas e entrevistas semiestruturadas. Também se apresenta o campo empírico da pesquisa – duas escolas públicas de Educação Infantil do Distrito IV de Fortaleza – e o perfil dos sujeitos participantes, incluindo professoras, coordenadoras e profissionais de apoio.

O terceiro capítulo está voltado à contextualização teórica da Educação Especial no Brasil, revisitando sua trajetória histórica a partir dos paradigmas da segregação, da integração e da inclusão. A análise contempla os principais marcos legais e normativos que sustentam a política educacional inclusiva, entre os quais se destacam a Declaração de Salamanca, a LDB, a Constituição Federal de 1988, a PNEPEI (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O quarto capítulo tem como foco o Transtorno do Espectro Autista, apresentando suas principais características clínicas, comportamentais e comunicacionais. Discute-se, também, o panorama da inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil, com ênfase na análise da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A partir disso, examinam-se os avanços e desafios das políticas públicas voltadas para esse público, bem como suas repercussões no campo educacional.

O quinto capítulo sistematiza os achados empíricos oriundos das entrevistas com os profissionais das escolas investigadas, bem como das observações realizadas nos contextos escolares. As análises evidenciam os desafios enfrentados na prática da inclusão, como a ausência de formação específica, a carência de recursos e o apoio ainda insuficiente das políticas institucionais, ao mesmo tempo, em que revelam esforços individuais de profissionais comprometidos com uma pedagogia sensível às especificidades das crianças com TEA.

O sexto capítulo é composto por três seções interdependentes. A primeira realiza uma análise comparativa entre os dois Centros de Educação Infantil estudados, destacando convergências e contrastes nas práticas pedagógicas, nas condições estruturais, na formação das equipes e nas interações com as crianças com TEA. A segunda seção apresenta as principais ações desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza voltadas à inclusão, como o Projeto Vincular, a ampliação de assistentes de inclusão, a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais, a matrícula antecipada e a criação do Núcleo Municipal de Atenção à Criança e ao Adolescente com Autismo. Já a terceira seção aplica a metodologia da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), examinando a política de inclusão a partir das dimensões de conteúdo, contexto, trajetória institucional, tempo e território. Essa análise

permite compreender as tensões entre o discurso normativo e a realidade cotidiana, evidenciando os limites e avanços da política inclusiva na rede municipal.

Por fim, o sétimo capítulo reúne as considerações finais do estudo. Nele, são sintetizados os principais achados da pesquisa e elaboradas recomendações preliminares para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão de crianças com TEA. As proposições ressaltam a urgência de ampliar a formação continuada dos profissionais, garantir suporte técnico-pedagógico qualificado, melhorar a infraestrutura das escolas e promover maior articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa qualitativa tem como foco avaliar a inclusão das crianças com autismo no ensino regular, na Educação Infantil, da rede municipal de Fortaleza-CE, levando em consideração os métodos e técnicas (observação direta e entrevistas semiestruturadas) utilizados pela pesquisadora. A pesquisa se fundamenta na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) de uma política pública de caráter social, com o intuito de detalhar de forma mais densa a pesquisa mediante uma análise de conteúdo; e dos achados em relação aos objetivos na pesquisa de campo.

2.1 Definição da perspectiva avaliativa adotada na pesquisa

Consoante Minayo (2009), a pesquisa qualitativa aborda questões voltadas para as Ciências Sociais, com um nível de realidade que não tem caráter quantitativo, ou seja, ela se concentra no universo dos significados, dos porquês, dos anseios, crenças, dos princípios e dos comportamentos. Todas essas manifestações fazem parte da realidade social, assim como esta pesquisa que procura estudar os desafios e possibilidades da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil regular do município de Fortaleza-CE.

Por sua vez, Prodanov e Freitas (2013, p. 69) detalham a abordagem qualitativa como:

a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

É importante ressaltar que a abordagem qualitativa também se destaca por sua flexibilidade e capacidade de adaptação às especificidades do objeto estudado. Conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador mergulhe na complexidade dos fenômenos sociais, oferecendo uma compreensão mais profunda e rica sobre os processos envolvidos, em vez de somente quantificar dados. Isso é especialmente relevante no contexto da inclusão de crianças com autismo, uma vez que essa realidade envolve múltiplos fatores

emocionais, sociais e comportamentais que não podem ser adequadamente capturados por números ou estatísticas.

Assim, a perspectiva avaliativa desta pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa, visa observar o fenômeno da inclusão de crianças com autismo nas escolas, bem como compreender como as políticas públicas se concretizam na prática, identificando desafios, possibilidades e as formas como as interações sociais e institucionais moldam essa realidade.

2.2 Abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados

A pesquisa possui foco na avaliação em profundidade, ao explorar várias perspectivas que o pesquisador consegue se adequar ao seu campo de estudo, ou seja, dimensões analíticas como análise de conteúdo, análise de contexto, análise da trajetória institucional e espectro temporal e territorial.

Considera-se relevante explicitar a abordagem da avaliação em profundidade, a qual compreende cinco eixos/dimensões de análise. Conforme Rodrigues (2008, p.11), no contexto da formulação das políticas e suas trajetórias institucionais, a primeira dimensão realiza “levantamento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional e nacional”.

O segundo eixo consiste na análise de contexto da formulação da política, o qual levanta dados do momento político e socioeconômico nos quais foi elaborada a política em estudo, dando ênfase às instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional. Já a terceira dimensão concerne a trajetória institucional, ainda segundo Rodrigues (2008, p.12), “pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais”, ou seja, perceber as mudanças aos objetivos e dinâmica nas esferas federal e local, como mencionado no primeiro objetivo específico, que a pesquisadora se propõe a avaliar uma lei federal no âmbito educacional. As últimas dimensões são os espectros temporais e territoriais, que procuram identificar a organização temporal e territorial do curso da política, levando a conferir propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua história.

A coleta de dados, realizada mediante observação e aplicação de entrevista, favorece as novas abordagens de pesquisa educacional (Lüdke; André, 2013). A observação em parceria com outra técnica de coleta proporciona um contato direto com o fenômeno pesquisado. O interesse nesta pesquisa consiste em recolher dados para avaliar como o sistema escolar acolhe as crianças com autismo, nessas duas instituições onde ocorre a pesquisa de campo, uma vez

que o número de crianças com autismo matriculadas no ensino regular cresceu nos últimos anos (INEP, 2023). Os dados coletados a partir das técnicas de observação direta e entrevistas semiestruturadas, como também as pesquisas de análise bibliográfica e documental, têm como fim a avaliação da política pública em lide.

A observação direta, realizada no início do semestre letivo do ano de 2025, de acordo com Lüdke e André (2013), pode acontecer de várias formas, como: escrita ou associada a gravações, como também fotos ou filmagens. A mais comum é a escrita ou anotações que podem ser úteis ao pesquisador. Quanto à forma de registrar os dados, pode variar dependendo da situação vivenciada no momento da observação, sendo recomendado indicar o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração.

Já a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas sociais, posto que por meio dela se cria uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Consoante Minayo (2009), a entrevista é a estratégia mais usada no processo de pesquisa de campo, uma conversa iniciada pelo entrevistador com os interlocutores, com a finalidade de construir informações pertinentes à pesquisa. Por sua vez, Lüdke e André (2013, p. 28) definem a entrevista como:

A entrevista é uma técnica por meio da qual o pesquisador procura obter informações diretamente com as pessoas envolvidas no problema investigado. O entrevistador e o entrevistado têm uma interação que pode ser mais ou menos dirigida, dependendo do tipo de entrevista, e as respostas são orais, fornecendo dados subjetivos que são importantes para a compreensão da realidade investigada.

Clarifica-se que os sujeitos da pesquisa, para os quais as entrevistas foram direcionadas, são professores, profissionais de apoio e coordenadoras, que, em suas atividades diárias, mantêm contato direto com crianças com autismo.

2.3 Campo da pesquisa

Consoante à pesquisa realizada pelos autores Lima, Souza e Nunes (2021), a rede municipal de ensino de Fortaleza-CE se configura como a quarta maior rede municipal de ensino do País, tendo em 2019, conforme o Censo Escolar (Brasil, 2019) atendendo 151.390 estudantes no Ensino Fundamental, distribuídos em 289 escolas. Além disso, segundo os autores:

Somando-se a esta infraestrutura, também é preciso considerar a Educação Infantil, responsável pelo atendimento de crianças de um a cinco anos de idade, distribuída em 220 unidades, entre Centros de Educação Infantil (CEI) e creches. No mesmo ano, ainda segundo o Censo Escolar, foram atendidas 49.047 crianças no Município de Fortaleza (Lima; Souza; Nunes, 2021, p. 346-347).

Com vistas à organização do parque escolar entre os seis Distritos de Educação e suas respectivas unidades de ensino, bem como em busca do equilíbrio do número de unidades distribuídas entre os seis Distritos de Educação, houve uma reestruturação da rede de ensino por meio do Decreto nº 13.165, de 27 de maio 2013. Esta distribuição se encontra representada na Figura 1.

Figura 1 - Mapa com a distribuição das escolas por Distritos de Educação



Fonte: Lima, Souza e Nunes (2021).

A pesquisa ora empreendida selecionou como *loci* o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão e o CEI Maria de Carvalho Martins II, os quais fazem parte do Distrito IV de Educação.

Por conseguinte, no Quadro 1, explicita-se o quantitativo de crianças com autismo matriculadas nos Centros de Educação Infantil ora estudados. Como prevê a lei, as crianças possuem laudos médicos com o diagnóstico que as enquadram na Educação Especial.

Quadro 1 - Quantitativo de crianças laudadas com autismo por ano

Centro de Educação Infantil	Ano	Quantitativo
Francisco Antonio Teófilo Girão	2023	20
	2024	35
Maria de Carvalho Martins	2023	15
	2024	20

Fonte: Secretaria do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão e do CEI Maria de Carvalho Martins

Observa-se um crescimento no número de matrículas em ambos os CEIs, o que evidencia a ampliação da demanda por políticas inclusivas e a necessidade de fortalecimento das condições institucionais para garantir o atendimento adequado às especificidades do público com TEA.

2.3.1 Apresentação do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão

Primeiramente, com informações colhidas no Projeto Pedagógico (Fortaleza, 2023), apresenta-se o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, o qual está localizado no Bairro Passaré, em Fortaleza - CE, e atendia no ano de 2023 a 160 crianças.

O CEI Francisco Andrade Teófilo Girão foi fundado em 2003 pela Prefeitura Municipal de Fortaleza - Ceará, na gestão do Prefeito Juraci Magalhães, em resposta ao aumento populacional causado pelos conjuntos habitacionais Barroso I e Novo Barroso. A instituição foi criada para atender às necessidades educacionais de crianças de 1 a 3 anos, permitindo que os pais trabalhassem (Fortaleza, 2023).

Originalmente, o espaço era um terreno público ocupado, posteriormente cedido à Associação Comunitária do Bairro do Castelão, que nomeou a instituição como "Creche Menino Jesus". Sob a gestão da associação, ocorreram denúncias de má qualidade nos serviços e desvio de verbas, levando a Prefeitura a encerrar o convênio e fechar a creche em 2005. Reaberta em 2006, após reformas, a instituição voltou a funcionar sob administração da SME, ainda com o nome "Creche Menino Jesus". Inicialmente vinculada à Escola Municipal Odilon Gonzaga Braveza, em 2008 passou a ser vinculada à Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão (Fortaleza, 2023).

Em 2012, seguindo orientação da SME, o nome foi alterado para Creche Francisco Andrade Teófilo Girão – Unidade I. Em 2013, durante a gestão do Prefeito Roberto Cláudio, o nome foi novamente modificado, tornando-se CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, refletindo sua integração à escola homônima (Fortaleza, 2023).

O CEI funciona de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde, com 4 horas de atendimento em cada turno. Ele conta com um espaço físico arborizado, com salas de aula, área de recreação, refeitório e instalações sanitárias adaptadas para crianças. Os profissionais do CEI incluem coordenadores, professores especializados, assistente de inclusão escolar e profissionais de apoio educacional. O CEI também conta com o apoio de uma professora do

AEE, que realiza visitas regulares para acompanhar o progresso das crianças com deficiência e contribuir na implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão.

A proposta pedagógica do CEI baseia-se em documentos legais que garantem o direito ao atendimento especializado para crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. A Resolução nº 02/2010, no Art. 1º, assegura que essas crianças sejam atendidas na rede regular de ensino e, quando necessário, no contraturno escolar por meio do AEE. Esse direito foi reafirmado pela Lei 13.146/2015, que criminaliza a recusa de matrícula para alunos com deficiência e busca combater o preconceito e a discriminação contra pessoas com deficiência em diferentes situações (Fortaleza, 2023).

No contexto do CEI Francisco Andrade, vinte e cinco crianças com deficiência estão matriculadas em diversas turmas. A instituição busca garantir que essas crianças participem de todas as atividades propostas para o grupo, promovendo sua inclusão social e acadêmica. Entre os casos atendidos, destaca-se um estudante, que possui sensibilidade ao barulho e, por isso, realiza suas atividades em outros espaços acompanhado de uma profissional de apoio. Esse caso ilustra a necessidade de adaptações no ambiente escolar para garantir um atendimento adequado (Fortaleza, 2023).

A inclusão no CEI considera as especificidades de cada criança, tendo uma equipe pedagógica que adota práticas pedagógicas diferenciadas, visando o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, sem ignorar suas necessidades individuais. A atuação da professora do AEE, que realiza visitas periódicas à instituição, demonstra-se essencial para apoiar a equipe docente na implementação de estratégias inclusivas e para o acompanhamento contínuo do progresso dessas crianças (Fortaleza, 2023).

Além disso, a inclusão não depende exclusivamente da escola, sendo necessário também o estabelecimento de uma parceria com as famílias. Muitas famílias, inicialmente, têm dúvidas sobre a capacidade de aprendizado de seus filhos, associando a escola apenas à socialização. No entanto, o CEI busca desconstruir essa visão, mostrando que a aprendizagem ocorre por meio de diversas formas, como o letramento por meio de brincadeiras e interações sociais, que são tão importantes quanto a escrita. O diálogo constante entre escola e família é essencial para garantir o pleno desenvolvimento dessas crianças (Fortaleza, 2023).

A proposta inclusiva da instituição rompe com paradigmas tradicionais de classificação das crianças com base em padrões tidos como de normalidade. No CEI, a inclusão é vista como um processo contínuo, que envolve a reformulação do currículo, da avaliação e das práticas pedagógicas, de modo a garantir que todas as crianças se sintam acolhidas e valorizadas em

suas diferenças. Essa abordagem permite que a diversidade seja celebrada e que cada criança possa explorar seu potencial de forma significativa (Fortaleza, 2023).

Entretanto, a inclusão de crianças com deficiência no CEI é um processo que requer constante avaliação e ajustes. Desde o momento da matrícula, a equipe escolar realiza uma anamnese detalhada das crianças para conhecer melhor suas necessidades e elaborar estratégias de atendimento. Esse processo contínuo de acompanhamento pedagógico busca garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto cognitivo quanto no social (Fortaleza, 2023). Complementando a caracterização e apresentação do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, têm-se nas Figuras 2 a 5 os registros fotográficos das dependências da instituição de ensino.

Figura 2 - Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Entrada)



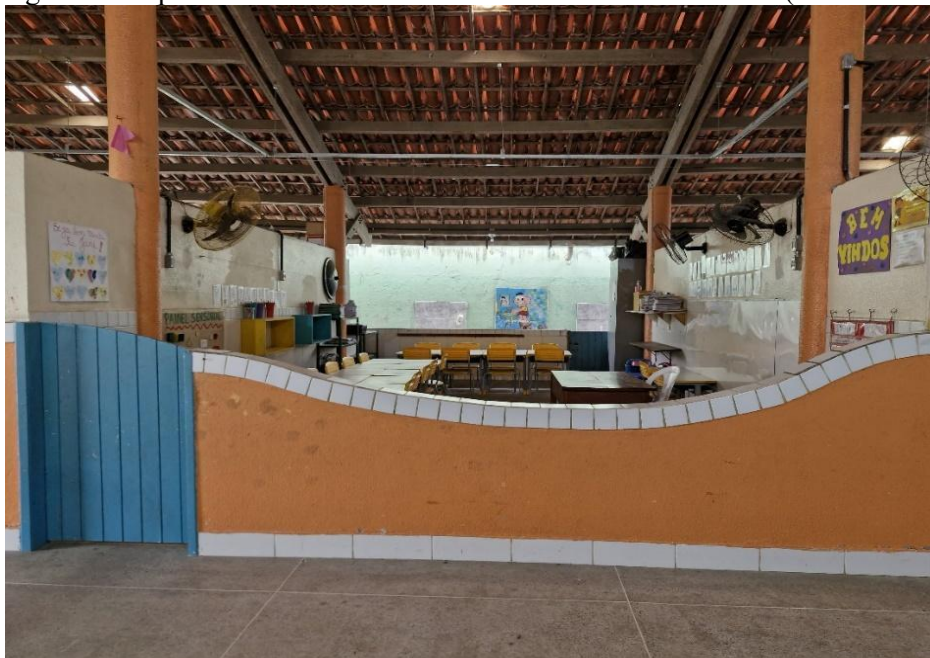
Fonte: registro realizado pela autora (2025).

A Figura 3 retrata o interior de uma sala de aula no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão. O espaço tem um aspecto aberto, com paredes baixas de cor laranja e detalhes em azulejos brancos na parte superior. Na sala, observa-se uma disposição de carteiras infantis amarelas organizadas em grupos, prontas para as atividades das crianças. O ambiente é decorado com cartazes nas paredes, incluindo um que dá as boas-vindas. Além disso, há ventiladores fixados nas colunas para auxiliar na ventilação do espaço.

O teto é alto e feito de telhas vermelhas expostas, sustentado por uma estrutura de vigas de madeira, criando uma ventilação natural. As paredes ao fundo são claras e há também alguns

murais decorativos com desenhos infantis. O ambiente parece organizado e funcional, com mobiliário colorido e uma disposição que favorece atividades em grupo.

Figura 3 - Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Sala de aula)



Fonte: registro realizado pela autora (2025).

Por sua vez, a Figura 4 mostra um corredor interno que conecta diferentes salas de aula. O corredor é amplo e bem iluminado, com piso de cimento polido. À esquerda e à direita, as paredes baixas têm uma tonalidade laranja com detalhes de azulejos brancos no topo, criando um padrão contínuo de leve ondulação. O corredor conduz diretamente a uma área mais central ao fundo, onde há uma porta e mais cartazes visíveis, sugerindo que se trata de uma passagem principal para outras dependências do CEI, como mais salas de aula ou áreas administrativas.

Figura 4 - Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (Corredor entre as salas de aula)



Fonte: registro realizado pela autora (2025).

As dependências do CEI apresentam algumas características positivas que podem beneficiar crianças com autismo, mas que também exigem ajustes para ser totalmente adequado. O espaço é amplo e bem iluminado, proporcionando uma área de circulação que pode ser menos estressante para essas crianças, uma vez que há liberdade de movimento e o ambiente não parece apertado ou claustrofóbico. O piso liso e uniforme contribui para uma circulação segura, sem obstáculos que possam causar algum tipo de desconforto.

No entanto, o teto alto com telhas expostas pode gerar eco e amplificar os ruídos no ambiente, o que pode ser desconfortável para crianças com sensibilidade auditiva, algo comum no espectro autista. Outro ponto de atenção é a quantidade de estímulos visuais, como cartazes e decorações nas paredes. Embora o ambiente não pareça excessivamente decorado, é importante que os elementos visuais sejam organizados de maneira clara e com simplicidade, para não gerar sobrecarga sensorial.

Além disso, crianças com autismo podem enfrentar dificuldades em momentos de transição entre diferentes ambientes, como o deslocamento por corredores. A inclusão de sinalizações visuais, com figuras ou cores que ajudem a orientar o caminho e indicar os próximos passos, sendo uma maneira de aumentar a previsibilidade e reduzir a ansiedade

durante essas transições. Outro fator desfavorável para as crianças com autismo são as salas abertas, contribuindo para o excesso de barulho. Essas observações são corroboradas por Silva e Araújo (2024, p. 2691) quando ponderam que “estímulos sensoriais intensos, como luzes e ruídos, e a resistência a mudanças associada à rigidez comportamental podem afetar negativamente o bem-estar e a participação efetiva das crianças com TEA nas atividades escolares”.

Figura 5 - Dependências do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão (sala de aula)



Fonte: registro realizado pela autora (2025).

2.3.2 Apresentação do CEI Maria de Carvalho Martins

A proposta pedagógica do CEI Maria de Carvalho Martins II está alinhada às diretrizes da educação infantil, priorizando o desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas inclusivas. Fundamentada na LDB, Constituição Federal e BNCC, busca atender às especificidades de cada criança em um ambiente de respeito, afeto e aprendizagem significativa (Fortaleza, 2024a).

A instituição atende crianças de 1 a 3 anos e 11 meses, em regime integral, promovendo interações e experiências pedagógicas baseadas nos eixos fundamentais de cuidar e educar. A abordagem sociointeracionista norteia a prática pedagógica, valorizando as interações sociais e o brincar como ferramentas essenciais para o aprendizado.

O CEI destaca o compromisso com a Educação Inclusiva, oferecendo suporte a crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Entre as ações específicas, estão adaptações no ambiente físico, como banheiros acessíveis, e acompanhamento por profissionais especializados. "O atendimento às crianças com deficiência envolve práticas adaptadas e encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (Fortaleza, 2024a, p. 47).

A gestão participativa é um dos pilares do CEI, envolvendo a comunidade escolar na construção da proposta pedagógica. A inclusão de pais e responsáveis nos processos decisórios fortalece o vínculo entre família e escola, garantindo uma abordagem integral e democrática na formação das crianças. A instituição promove projetos que visam a integração social e o protagonismo infantil. Ações como o "Projeto Família e Escola" e o "Programa Intergeracional" destacam-se por fomentar valores éticos e sociais, contribuindo para a construção da cidadania desde a infância.

O espaço físico do CEI é cuidadosamente planejado para atender às necessidades das crianças, com ambientes seguros e estimulantes que promovem o desenvolvimento psicomotor e cognitivo. "Os espaços são organizados para oferecer desafios e promover atividades conjuntas, propiciando novas e significativas aprendizagens" (Fortaleza, 2024a, p. 16).

Em relação à Educação Especial, o CEI prioriza a formação continuada dos educadores para trabalhar com crianças neurodivergentes, onde se destacam a realização de encontros regulares que proporcionam reflexões sobre práticas inclusivas, fortalecendo as competências docentes e ampliando a qualidade do ensino. A inclusão de crianças autistas é destacada pela instituição, que valoriza a escuta sensível e o planejamento personalizado. "Devemos respeitar a singularidade de cada criança e criar ambientes que favoreçam a interação e o desenvolvimento" (Fortaleza, 2024a, p. 47).

Por outro lado, a avaliação na Educação Infantil segue uma abordagem formativa e contínua, considerando as especificidades de cada criança. Para tanto, instrumentos como diários de bordo e fichas de acompanhamento são utilizados para registrar o progresso das crianças de maneira individualizada. Durante a pandemia, o CEI adaptou suas práticas pedagógicas para o contexto familiar, utilizando ferramentas como grupos de *WhatsApp* para manter as interações e fortalecer os vínculos afetivos entre crianças, famílias e educadores. Essa estratégia assegurou a continuidade do processo educativo em tempos desafiadores.

O desenvolvimento integral das crianças é promovido por meio de atividades que integram corpo, gestos e movimentos. A prática pedagógica enfatiza experiências que estimulem a criatividade, a autonomia e o respeito às diversidades, promovendo uma formação

cidadã desde os primeiros anos. Entende-se, portanto, que a proposta pedagógica do CEI Maria de Carvalho Martins II reflete um compromisso com a educação de qualidade, valorizando a singularidade de cada criança e promovendo práticas inclusivas que contemplam as necessidades de todos, especialmente no atendimento a crianças com deficiência e autismo.

Na sequência, têm-se os registros fotográficos do CEI, dispostos nas Figuras 6 a 11. As dependências do CEI Maria de Carvalho Martins mostram um espaço amplo e diversificado, aparentemente adequado para atividades educativas e recreativas das crianças. Como se pode observar na Figura 6, a entrada do CEI, de modo geral, é decorada de forma simples e acolhedora, com murais e brinquedos dispostos de maneira acessível para as crianças.

Figura 6 - Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Entrada)



Fonte: registrado pela autora (2025).

Na Figura 7, percebe-se que as salas de aula são individualizadas, sem interligação entre elas, o que contribui para isolar os ruídos externos, proporcionando um ambiente mais calmo e adequado ao aprendizado. Essa estrutura oferece maior concentração para as crianças, especialmente aquelas que são mais sensíveis a barulhos ou distrações.

Figura 7 - Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Pátio interno e corredor de salas de aula)



Fonte: registrado pela autora (2025).

O espaço interno, representado na Figura 8, possui um grande pátio coberto, com mesas e cadeiras infantis dispostas de maneira organizada, utilizadas para refeições ou atividades em grupo. O ambiente é aberto, com bastante luz natural e bem ventilado. Além disso, a individualização das salas de aula contribui para o isolamento de ruídos externos, promovendo um ambiente mais calmo e propício ao aprendizado.

Figura 8 - Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Pátio interno)



Fonte: registrado pela autora (2025).

Outro destaque das dependências do CEI Maria de Carvalho Martins é a presença de várias áreas verdes, que proporcionam um contato direto com a natureza (Figura 9). O jardim ao ar livre conta com árvores frondosas, que oferecem sombra e criam um ambiente agradável

para atividades ao ar livre. Além disso, elementos lúdicos, como pneus pintados e troncos de madeira, foram incorporados ao espaço, incentivando o uso criativo durante as brincadeiras sensoriais. Essas áreas verdes são ideais para atividades pedagógicas ao ar livre e contribuem para o desenvolvimento físico e social das crianças, além de promover um ambiente relaxante.

Figura 9 -Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Áreas verdes)



Fonte: registrado pela autora (2025).

As dependências do CEI oferecem um ambiente seguro, iluminado e projetado para o bem-estar infantil, com áreas projetadas para atividades pedagógicas e recreativas. As áreas verdes amplas e acessíveis, por sua vez, enriquecem o espaço escolar, incentivando a interação com a natureza e atividades físicas, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Por sua vez, o Espaço Ateliê (Figura 10) é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza projetado para as crianças típicas e atípicas, que oportuniza vivências com diversos materiais não estruturados inspirados em Reggio Emília.³ O projeto tem o intuito de potencializar as múltiplas linguagens infantis, legitimando a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador, garantindo os seus direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer e conviver) previstos na Proposta Curricular para a

³ Modelo italiano de Educação Infantil, o qual é referência em atendimento à primeira infância, especificamente nos aspectos que se referem ao ensino aprendizagem na Educação Infantil. Uma educação voltada para as vivências e questionamentos das crianças que tem entre suas características mais emblemáticas a perspectiva de uma pedagogia em participação, os protagonismos (infantil, docente e da família), a preocupação com a organização dos ambientes de aprendizagem, os ateliês e a documentação pedagógica como prática intrínseca à ação docente (Fortaleza, 2020, p. 11).

Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (Fortaleza, 2016) e estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2017).

Figura 10 - Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Espaço Ateliê)



Fonte: registrado pela autora (2025).

Observa-se que as salas de aula do CEI Maria de Carvalho Martins (Figura 11) apresentam-se amplas, fechadas e climatizadas, com quantidade limitada de informações dispostas nas paredes. Na área posterior às salas, encontra-se um espaço recreativo destinado ao uso das crianças, conhecido como solário, e algumas dessas salas possuem, em suas dependências, banheiros integrados.

Figura 11 - Dependências do CEI Maria de Carvalho Martins (Sala de aula)



Fonte: registrado pela autora (2025).

2.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: professores, profissionais de apoio e coordenadoras

A pesquisa envolve a realização de entrevistas com uma professora, uma profissional de apoio e a coordenadora de cada instituição, objetivando comparar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas em cada unidade. As professoras foram selecionadas conforme o número de crianças com TEA em suas turmas, considerando-se que aquelas que atendem mais crianças com TEA podem enfrentar demandas mais intensas. A inclusão das profissionais de apoio no processo de entrevista tem como propósito obter informações detalhadas sobre suas rotinas e os desafios enfrentados no acompanhamento das crianças sob sua responsabilidade. No caso das coordenadoras, as entrevistas são direcionadas para a análise das estratégias e ações implementadas pela gestão escolar visando a promoção da inclusão nas instituições.

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Nº	Perfil	Código
1	Professora da turma Infantil IV do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão	Respondente 1 - R1
2	Professora da turma Infantil III do CEI Maria de Carvalho Martins II	Respondente 2 - R2
3	Profissional de Apoio da turma Infantil IV do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão	Respondente 3 - R3
4	Profissional de Apoio da turma Infantil III do CEI Maria de Carvalho Martins II	Respondente 4 - R4
5	Coordenadora do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão	Respondente 5 – R5
6	Coordenadora do CEI Maria de Carvalho Martins II	Respondente 6 – R6

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Quadro 2 sintetiza o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, totalizando seis profissionais vinculados aos dois Centros de Educação Infantil investigados. A amostra é composta por duas professoras, duas profissionais de apoio e duas coordenadoras, identificadas por códigos que preservam sua identidade. Essa composição visa garantir uma análise abrangente das práticas inclusivas a partir de diferentes perspectivas institucionais, considerando as experiências pedagógicas, os acompanhamentos individualizados e a gestão escolar no atendimento às crianças com TEA.

2.5 Método de análise dos dados

Além da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), a pesquisa utiliza a análise de conteúdo para avaliar os dados coletados nas entrevistas e nos documentos da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), do Ministério da Educação (MEC) e da legislação nacional que abordam a temática escolhida. Flick (2009) afirma que esse caminho apresenta métodos mais indutivos, que originam categorias, facilitando a comparação entre os diferentes casos. Segundo Chizzotti (2014), as técnicas de análise de conteúdo, desenvolvidas por Bardin (2011), objetivam superar o senso comum e atingir uma vigilância crítica perante a comunicação de documentos, textos, entrevistas ou resultados de observações. Portanto, a realização de uma socialização interpretativa entre os resultados colhidos nas técnicas utilizadas na pesquisa tem como intuito alcançar resultados que confirmem notoriedade à pesquisa.

3 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o avanço das discussões sobre direitos educacionais, a inclusão na educação tornou-se uma palavra de ordem e existem documentos fundamentais que apoiam a formulação de políticas nacionais relacionadas com , a Educação Inclusiva, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e, conforme já mencionada, a LDB (Brasil, 1996), a qual enfatiza a igualdade e o direito de todo cidadão à educação.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) foi resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, na qual estavam representados 25 organizações internacionais e 88 governos, dentre os quais o Brasil, com o propósito de reafirmar o compromisso de educação para todos, e, sobretudo, identificando a urgência em disponibilizar educação para todas as pessoas com deficiência, preferencialmente, dentro do sistema regular de ensino. Já a LDB passou por um longo processo até sua promulgação em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse percurso começou ainda em 1961, quando o então presidente João Goulart sancionou a primeira LDB. Entre a apresentação do anteprojeto em 1948 e sua aprovação, o projeto atravessou os mandatos de nove presidentes da república, enfrentando enormes desafios políticos e ideológicos ao longo de anos.

Segundo Saviani (2011), a comissão responsável pelo desenvolvimento do anteprojeto da LDB foi formada por membros importantes do movimento da Escola Nova, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, com contribuições fundamentais de intelectuais e educadores brasileiros. No entanto, a comissão enfrentou resistência, principalmente de setores católicos e conservadores, como Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, que se opuseram a várias propostas progressistas, além da oposição direta do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que conseguiu arquivar o projeto temporariamente.

Entretanto, Roque Spencer Maciel de Barros mostrou que, sob a fachada da visão liberal, a intenção era situacionista e não um fundamento filosófico. Saviani (2011) traz que após Barros ajudar na desconstrução da fala do então Deputado Carlos Lacerda, juntaram-se três grupos para defender a oferta da educação pública: os "liberais-idealistas", um grupo centrado no jornal O Estado de São Paulo; os educadores históricos da Escola Nova, conhecidos como "liberais-pragmatistas", que foram decisivos com a apresentação do Manifesto "Mais uma Vez Convocados", um documento aglutinador apresentado por Fernando de Azevedo em 1959; e a corrente de "tendência socialista", liderada pelo sociólogo Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP). As correntes formaram uma maior coalizão social em defesa

da escola pública quando se uniram. O texto final da LDB foi, afinal, uma combinação viável entre a proposta inicial e as restrições colocadas pela representação do Congresso Nacional.

Esses documentos contribuíram para orientar os sistemas de ensino quanto à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O autismo, tema deste trabalho, situa-se como uma das subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, o qual, segundo a Agência Nacional de Saúde – ANS (2022), é caracterizado por um conjunto de condições que geram dificuldades de comunicação e de comportamento, prejudicando a interação com outras pessoas e o enfrentamento de determinadas situações do cotidiano.

No cenário da Educação Especial, esse princípio exigiu a constituição de várias políticas públicas educacionais, debates teóricos e regulamentações, para que nenhum aluno que tenha ou venha a ter algum tipo de déficit físico, psíquico, intelectual ou sensorial e os com altas habilidades/superdotação sejam impedidos de obter o conhecimento regulamentado, dispondo dos apoios essenciais que vem sendo denominados AEE, ou seja, um conjunto de conexões pedagógicas com o objetivo de complementar/suplementar o acesso aos currículos das instituições escolares. Segundo afirmam J. Bueno, S. Bueno e Portilho (2023, p. 23)

dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, há, no Brasil, 17,2 milhões de pessoas com deficiência. Isso corresponde a 8,4% da população. Nesse sentido, grandes avanços no que diz respeito à educação inclusiva vêm se apresentando. Já foram conquistados diversos direitos e leis voltadas à inclusão, com vistas a superar a realidade historicamente enfrentada pelas pessoas com deficiência, as quais por muito tempo viveram em um cenário de exclusão social.

Historicamente, a terminologia utilizada para se referir ao público da Educação Especial passou por mudanças significativas, refletindo as transformações sociais e os avanços nos campos da educação e da inclusão. Até a promulgação da LDB em 1996, o termo oficial utilizado era "excepcional", em consonância com o estabelecido pela LDB de 1961 (Lei 4.024/61). No Art. 88, a legislação previa que "a educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade." Já o Art. 89 destacava o incentivo à iniciativa privada, prevendo que "tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções" (Brasil, 1961).

Por sua vez, o uso do termo "excepcional" refletia a perspectiva predominante à época, que enfocava principalmente a educação de pessoas com deficiência a partir de uma visão

assistencialista e segregadora, voltada mais à proteção do que à promoção da inclusão social. Esse enfoque é evidenciado na Lei 4.024/61, que previa, em seu Art. 88, a integração dos "excepcionais" ao sistema geral de educação "no que fôr possível", indicando um caráter condicional e limitado da inclusão (Brasil, 1961).

Como já destacado, outro aliado para a educação inclusiva é a CF de 1988 que ratifica no Artigo 206, inciso I, a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, no Artigo 208, inciso III, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A partir da LDB de 1996, contudo, houve uma evolução no vocabulário e nos pressupostos legais que orientam a Educação Especial. O termo "excepcional" foi substituído por expressões como "alunos com deficiência", "alunos com altas habilidades/superdotação" e "alunos com transtornos globais do desenvolvimento", refletindo uma concepção mais ampla e inclusiva dos sujeitos da Educação Especial. Portanto, como referido anteriormente, essas mudanças estão alinhadas com os avanços promovidos pela CF de 1988, que assegura o direito à educação para todos, e pela Declaração de Salamanca (1994), que reforça o compromisso com uma educação inclusiva e o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo (UNESCO, 1994).

Além disso, a partir da promulgação da LDB de 1996, foi assegurado, no ordenamento jurídico brasileiro, o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao acesso ao AEE como forma de garantir uma educação equitativa e adequada às suas especificidades (Brasil, 1996). Visando consolidar essa legislação em âmbito federal, o Ministério da Educação lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando o compromisso com uma escola para todos (Brasil, 2008).

Portanto, a educação para todos é um direito evidenciado na LDB, no artigo 4º, inciso III, que afirma:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Por conseguinte, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo os princípios e parâmetros para sua implementação no contexto da

modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Neste contexto, como afirmam Corrêa e Delou (2016, p. 155-156):

após a realização da Conferência Nacional de Educação, em 2010, e atendendo aos anseios sociais manifestos na ocasião, a Casa Civil da Presidência da República e o Ministério da Educação assinaram juntos o Decreto nº 7.611/2011, que substituiu a terminologia educandos com necessidades especiais por três categorias que constituem atualmente o público-alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), no seu Art. 2º, ratificou que a educação especial deve “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação”, compreendendo que tais estudantes receberão “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar. Ou seja, sem revogar a Resolução CNE/ CEB nº 04/2009, (BRASIL, 2009), o Decreto Presidencial dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e deu outras providências, fazendo valer a LDB.

Especificamente, no que condiz aos direitos das pessoas com TEA, tem-se a lei federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. O normativo estabelece a integração de crianças com autismo nas instituições de ensino regular, com um acompanhante especializado, mediante a comprovação da necessidade. Entretanto, ainda que exista uma lei estabelecida, não são todas as instituições escolares e professores que se encontram preparados para receberem alunos com autismo, pois o destaque atribuído aos agravos e especificidades características do transtorno torna esta práxis árdua e difícil, levando em conta que essas singularidades têm sido aplicadas como motivo para a não inserção escolar dessas crianças (Salgado, 2012; Schmidt *et al.*, 2016)

Além destes normativos, no âmbito brasileiro, temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em particular, no Artigo 28, aborda o direito à educação para pessoas com deficiência e estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando ao pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima da pessoa com deficiência.

O Artigo 28 prevê medidas para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, incluindo: garantia de acesso à educação básica e superior em instituições públicas e privadas, com adaptações razoáveis e suporte necessário; oferta de serviços de apoio especializado, como tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e materiais pedagógicos acessíveis; formação e capacitação de professores para atuação inclusiva, promovendo práticas pedagógicas que considerem as

necessidades específicas dos alunos com deficiência; adoção de currículos, métodos, técnicas e recursos educacionais que atendam às diferentes necessidades dos estudantes. Dessa maneira, a lei estabelece diretrizes claras para promover a inclusão escolar, buscando garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e não discriminatório.

Nesse contexto, temos ainda, no que se refere à inclusão, os preceitos da BNCC, a qual estabelece diretrizes e princípios claros para garantir uma educação mais inclusiva: “Igualdade requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na LBI de Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2017, p. 16).

A BNCC propõe um currículo comum em todo o Brasil, tendo como objetivo melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entende-se, do ponto de vista da integração, que devem ser contempladas as atividades envolvidas no processo de aprendizagem da Educação Especial, como promoção de acesso, recursos, materiais didáticos, flexibilidade curricular, adequações e apoio ao ensino colaborativo (Rabelo, 2012). Esse documento orienta as instituições de ensino a adaptarem seus currículos e métodos pedagógicos, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse entendimento é corroborado por Silva (2020, p. 35), ao afirmar que "a implementação da BNCC traz desafios significativos para a educação inclusiva, exigindo uma reestruturação curricular e metodológica nas escolas". Isso envolve a necessidade de formação continuada para os docentes, bem como a revisão de recursos e estratégias pedagógicas. Dessa forma, a BNCC não se limita a ser um documento normativo, mas constitui um instrumento que direciona para mudanças na condução da educação nas escolas brasileiras.

Apesar dessas intenções, é preciso considerar que a BNCC tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores que questionam seus impactos sobre a educação inclusiva e democrática. Barbosa, Silveira e Soares (2019) apontam que, ao se orientar por uma lógica de padronização curricular inspirada em premissas neoliberais, a BNCC estabelece mecanismos de controle pedagógico que reduzem a autonomia docente e desvalorizam os saberes construídos nas práticas educativas. Essa perspectiva, segundo os autores, tende a acentuar as desigualdades sociais, especialmente ao desconsiderar as condições estruturais necessárias à efetivação de uma educação de qualidade, como recursos materiais adequados e a valorização profissional.

Ainda segundo os pesquisadores, a segmentação rígida das faixas etárias reforça uma visão biologicista da infância, que compromete a concepção de formação integral e plural.

Os autores defendem, portanto, que a BNCC, ao priorizar a organização do currículo com base em competências e objetivos sequenciados, aproxima a Educação Infantil de uma lógica escolarizante, instrumental e voltada à preparação técnica, em detrimento de uma formação humanizadora. Ao desarticular a pluralidade das infâncias e subordinar o trabalho pedagógico a prescrições normativas, a Base enfraquece a dimensão crítica do ensino e reduz o papel das instituições educativas a meras executoras de políticas centralizadas. Dessa forma, reforça-se a necessidade de refletir sobre os efeitos dessa padronização e de construir propostas que assegurem o direito à educação como bem público, fundamentado em princípios de justiça social, equidade e respeito à diversidade.

Por conseguinte, Mantoan (2006) argumenta que as instituições escolares passaram a se caracterizar por formalidades, burocracias e currículos rígidos, transformando-se em prestadoras de serviços, comprometendo a sua verdadeira essência. A autora defende que é necessária uma reformulação estrutural profunda dessas instituições para a escola avançar em sua função formadora, conforme os princípios da inclusão.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2006, p.13-14).

Entender a distinção entre os conceitos de integração e inclusão escolar é fundamental para o avanço das práticas educacionais voltadas à diversidade. Segundo Mantoan (2006), ainda é comum observar uma confusão entre esses dois processos, o que demonstra a persistência de concepções tradicionais sobre os serviços educacionais destinados a estudantes com deficiência. Embora muitos defendam a inclusão, acabam por manter práticas integrativas, nas quais o aluno é inserido na escola comum, mas sem as adaptações e os apoios necessários para sua real participação. Essa contradição contribui para a manutenção de um modelo excludente, travestido de inclusão.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como

nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (Mantoan, 2006, p.14 *apud* Morin, 2001).

A integração escolar tem sido interpretada sob diferentes perspectivas. O termo "integração" refere-se, de forma mais específica, à inserção de estudantes com deficiência em escolas regulares, embora seu uso se estenda a outros contextos, como a alocação desses discentes em escolas especiais, classes especiais, grupos de lazer ou residências destinadas a pessoas com deficiência. Entretanto, a concepção de integração carrega em si a ideia de incluir, posteriormente, estudantes que em algum momento foram excluídos do sistema educacional. Em contrapartida, o conceito de inclusão vai além, ao não permitir que qualquer estudante seja deixado à margem do ensino regular, desde o início de sua trajetória escolar. Nesse sentido, as escolas inclusivas se destacam por organizar o sistema educacional a partir das necessidades de todos os educandos, sem exceção.

Para Mantoan (2006), a inclusão vai além da mera integração de estudantes. A autora defende que a criança deve ser inserida plenamente na sociedade, especialmente nas instituições de ensino, uma vez que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e, por conseguinte, na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Por sua vez, a contribuição de Vygotsky (2012; 2019) para a educação é amplamente reconhecida, especialmente em seu diálogo com a realidade brasileira. Um aspecto que merece destaque em suas obras diz respeito à educação de crianças com deficiência no contexto educacional. O autor direcionou parte significativa de seus estudos a essa temática, oferecendo uma base teórica para a compreensão dos processos de aprendizagem dessas crianças.

Em sua teoria sociocultural, Vygotsky (2019) descreve o processo de integração em uma perspectiva social, afirmando que o desenvolvimento de determinadas habilidades e atividades está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento humano, o qual se dá por meio das interações sociais. Ele enfatiza que, quanto mais oportunidades de interação uma pessoa tiver, maior será seu potencial de crescimento no processo de construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, a integração e a inclusão, além de oferecer a essas crianças o direito de acessar a educação, também criam oportunidades para que possam desenvolver-se de forma plena, em um ambiente social que promova seu bem-estar e crescimento cognitivo.

Essa discussão evidencia que a inclusão escolar não deve ser limitada ao simples ato de inserção no espaço físico da escola, mas sim à criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo, que reconheça e responda às necessidades de cada estudante, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

3.1 Trajetória da Educação Especial no Brasil: paradigmas e avanços históricos

Como mencionado anteriormente, a inclusão na educação tornou-se uma palavra de ordem, refletindo transformações nos paradigmas que regem a Educação Especial no Brasil. Entretanto, faz-se necessário destacar que esse processo transitou entre os paradigmas da segregação, da integração e da inclusão, cada um marcando etapas históricas distintas, moldadas por avanços legislativos, movimentos sociais e desafios institucionais.

3.1.1 Paradigma da Segregação

Durante a primeira metade do século XX, o paradigma da segregação constituiu a principal referência para a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Baseado em uma concepção médico-clínica da deficiência, esse modelo se sustentava na ideia de que tais indivíduos deveriam ser separados do convívio social e escolar comum, destinados a instituições específicas. A primeira LDB, promulgada em 1961, oficializou essa lógica ao estabelecer, nos artigos 88 e 89, que o ensino de “excepcionais” seria realizado “em cursos e classes especiais, sempre que for aconselhável” (Brasil, 1961). Tal formulação reforçou a estrutura paralela da Educação Especial, legitimando a exclusão dos estudantes com deficiência do sistema de ensino regular e do convívio com os demais colegas.

Nesse contexto, a atuação das instituições filantrópicas foi decisiva para a consolidação do modelo segregacionista. Entre as mais influentes estavam as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que passaram a organizar o atendimento às pessoas com deficiência, frequentemente com o apoio e financiamento do Estado. Por sua vez, Helena Antipoff, ao fundar a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, trouxe uma perspectiva pedagógica inovadora ao campo, baseada em sua formação na Escola de Genebra e no contato com Claparède. Embora defendesse a educabilidade dos chamados “excepcionais” e propusesse métodos didáticos adaptados, sua proposta permanecia em uma estrutura segregada. Conforme destacam Rafante e Lopes (2013, p. 344), “Antipoff entendia que os indivíduos com deficiência possuíam potencialidades que poderiam ser desenvolvidas com a devida intervenção pedagógica, desde que em ambientes próprios e com profissionais especializados”.

Durante o regime militar, o Brasil aprofundou sua aliança com organismos internacionais, como a USAID e a ONU, adotando políticas educacionais orientadas pela Teoria

do Capital Humano. Nesse cenário, a deficiência começou a ser abordada sob a lógica da produtividade e da utilidade social, impulsionando reformas que visavam integrar, de forma limitada, estudantes com deficiência à rede regular. Segundo documento do MEC, de 1974, a finalidade da educação da pessoa com deficiência era “torná-la útil à sociedade, o que requeria sua integração na rede regular de ensino, em classes comuns ou especiais”. Essa lógica culminou na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que organizou o campo nacionalmente, porém manteve o foco na segregação, com classes e escolas especiais voltadas ao atendimento exclusivo de estudantes com deficiência.

Nesse contexto, de acordo com Rafante, Oliveira e Silva (2022, p. 211), “o acesso à educação em instituições especializadas limita os processos de socialização e desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois as mesmas são segregadas dos espaços sociais, convivendo, a maior parte do tempo, apenas com pessoas com deficiência e profissionais que se relacionam com elas a partir da deficiência e não por meio de todos os potenciais humanos que possuem”

Essa segregação educacional era também evidente nas ações do Estado no âmbito local. No Ceará, por exemplo, as iniciativas públicas voltadas à escolarização de crianças com deficiência permaneceram incipientes até o início dos anos 2000. De acordo com Rafante *et al.* (2019, p.3), “as ações voltadas à escolarização de crianças com deficiência no Ceará eram pontuais e vinculadas a entidades privadas, como as APAEs, cuja abrangência era limitada e excludente”. Isso significa que grande parte das crianças com deficiência foi historicamente excluída do sistema educacional formal, mantida à margem das oportunidades educacionais e sociais garantidas aos demais estudantes.

O modelo segregacionista brasileiro também foi profundamente influenciado por valores cristãos de caridade e assistência, que, durante séculos, associaram a deficiência à punição divina ou à condição de anormalidade a ser corrigida. Essa concepção contribuiu para a manutenção do confinamento das pessoas com deficiência em instituições religiosas ou filantrópicas. Como observa Pessotti (1984, p. 16), “a dicotomia caridade-castigo significava, para o deficiente intelectual, o confinamento e, para a moral cristã medieval, o meio para salvar a alma do deficiente, e a sociedade se livrar da convivência com ele”. Assim, mesmo quando acolhidos, esses sujeitos eram privados de seus direitos, tratados como objetos de assistência e não como cidadãos com plenas capacidades e dignidade.

A superação do paradigma da segregação exigiu reformulações legais e, sobretudo, a reconstrução de uma cultura educacional comprometida com a justiça social e com a valorização da diferença. Como afirmam os autores da pesquisa realizada no Ceará, “a

efetivação da inclusão educacional requer a superação do sistema paralelo ainda vigente, marcado por práticas que, embora apresentadas como apoio, reforçam a exclusão sob novas formas” (Rafante *et al.*, 2019, p. 4). Esse desafio implica em compreender a inclusão como um direito e não como concessão, o que exige do poder público, das escolas e da sociedade um reposicionamento ético e político diante da diversidade humana.

3.1.2 Paradigma da Integração

O paradigma da integração representou uma etapa intermediária entre o modelo segregacionista da institucionalização e a proposta mais recente de inclusão escolar. A partir dos anos 1970, passou-se a admitir que pessoas com deficiência poderiam frequentar o ensino regular, desde que fossem capazes de se adaptar às normas e exigências da escola comum. Nesse modelo, como explica Rafante (2015), a prioridade era preparar o aluno com deficiência para se ajustar à escola, ao invés de modificar a estrutura escolar para atender suas especificidades. As práticas pedagógicas ainda permaneciam centradas na normalização dos sujeitos.

A origem dessa concepção pode ser associada às campanhas nacionais promovidas pelo Estado brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Segundo Rafante (2015), tais iniciativas começaram no final da década de 1950 com ações voltadas inicialmente a pessoas com deficiência auditiva e visual, e, posteriormente, foram estendidas aos deficientes mentais, múltiplos e superdotados. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), implementada em 1960, teve apoio significativo de instituições como as Sociedades Pestalozzi e APAEs, que passaram a desempenhar papel central na prestação de serviços educacionais especializados.

De acordo com César (1992, *apud* Rafante, 2015), a criação da CADEME visava desenvolver ações em três frentes: assistência médico-psico-social, educação e orientação profissional, funcionando como um instrumento inicial de mobilização federal para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual.

O paradigma da integração manteve como base o modelo médico-psicológico, que enfatizava a avaliação clínica dos estudantes. Conforme apontam Rafante *et al.* (2019), os diagnósticos realizados a partir de exames médicos e testes psicológicos serviam para classificar e encaminhar os alunos às instituições especializadas, segregando-os do sistema comum de ensino. O tratamento educativo se dava em paralelo, reforçando o isolamento institucional.

Cabe destacar que, ainda que tenha permitido algum grau de acesso ao ensino regular, o modelo de integração mantinha sua lógica excludente ao exigir que os alunos se adequassem aos padrões da escola tradicional. Conforme argumentam Rafante *et al.* (2019), a responsabilidade pela permanência do aluno com deficiência recaía sobre ele mesmo, uma vez que a instituição não era obrigada a modificar currículo, práticas pedagógicas ou concepções de ensino-aprendizagem.

Além disso, a forte presença de entidades filantrópicas na oferta de educação especial reforçava a existência de um sistema paralelo. Como aponta Rafante (2015), essas instituições privadas, reconhecidas socialmente, continuavam a oferecer atendimento segregado e, ao mesmo tempo, influenciar a formulação das políticas públicas, mantendo-se como referência no campo.

Nas décadas seguintes, com o avanço dos movimentos sociais e dos discursos em torno dos direitos humanos, o paradigma da integração passou a ser amplamente questionado. As críticas voltavam-se especialmente para sua seletividade, meritocracia e manutenção de barreiras pedagógicas e atitudinais. Rafante *et al.* (2019) observam que, apesar de avanços em direção à inclusão, a presença de escolas exclusivas e a força das instituições privadas indicam que o sistema paralelo ainda persiste, e que a efetivação da inclusão depende de fatores como estrutura adequada, políticas públicas e formação docente.

A partir da análise do paradigma da integração, é possível compreender que sua consolidação histórica esteve profundamente marcada por uma perspectiva de transição. Embora representasse um avanço em relação à exclusão total e à institucionalização, o modelo integrador manteve fortes traços de seletividade e normalização, delegando ao aluno com deficiência a responsabilidade de se adequar a uma estrutura escolar inflexível e pouco sensível à diversidade. As políticas públicas dessa fase, ainda que significativas no âmbito do acesso, não conseguiram garantir equidade nas condições de permanência e aprendizagem, pois se baseavam em práticas que reforçavam a dualidade entre escola comum e educação especial (Rafante, 2015, Rafante *et al.*, 2019).

A perspectiva de integração progressiva, que ganhou força nos anos 1970 com a influência do *mainstreaming*, previa a inserção gradual dos estudantes com deficiência na escola regular, desde que houvesse compatibilidade com as exigências do sistema. Segundo documento da época, a proposta era que a criança com deficiência pudesse “levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive” (Pereira, 1980, p. 2). Na prática, essa abordagem reforçava uma

inclusão seletiva, voltada aos estudantes que melhor se adaptassem aos padrões escolares existentes, mantendo a estrutura paralela para aqueles com maiores dificuldades.

Na visão dos autores, superar o paradigma da integração exigia romper com a lógica da compensação e da adaptação unilateral. Tratava-se de promover uma reconfiguração estrutural das instituições escolares, sustentada por políticas inclusivas que reconhecessem a diferença como valor e não como déficit. Para isso, era fundamental que a Educação Especial deixasse de ser tratada como um sistema paralelo e se efetivasse como parte integrante do ensino regular, o que implicava transformar concepções, currículos, metodologias e relações pedagógicas. A construção de uma escola inclusiva, portanto, requeria o enfrentamento de barreiras históricas, sociais e culturais, com o compromisso ético de garantir o direito à educação para todos em condições de igualdade e justiça (Rafante, 2015, Rafante *et al.* 2019).

3.1.3 Paradigma da Inclusão

Por sua vez, o paradigma da inclusão foi consolidado com a PNEEPEI, de 2008, que introduziu uma visão transversal da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino. O AEE foi estruturado para garantir recursos pedagógicos que complementassem o ensino regular, como salas de recursos multifuncionais e tecnologias assistivas (Brasil, 2008).

Dessa maneira, as leis e programas estabeleceram diretrizes claras para promover a inclusão escolar, buscando garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e não discriminatório. Foi necessário romper com sistemas escolares que estavam montados a partir de um pensamento que recortava a realidade, que permitia dividir os alunos em ‘normais’ e ‘deficientes’, as modalidades de ensino em ‘regular’ e ‘especial’, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização era marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2006).

No contexto de Fortaleza, Rafante (2019) ressalta que a implementação da PNEEPEI promoveu avanços, como o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Contudo, desafios como a formação continuada de professores e a adequação de infraestrutura ainda persistiam.

A análise histórica dos paradigmas da Educação Especial no Brasil demonstra avanços em direção a um sistema educacional inclusivo. Contudo, desafios persistem, como a

necessidade de formação docente continuada e infraestrutura adequada. É, contudo, importante frisar que Helena Antipoff, com sua visão inovadora, e as diretrizes de documentos como a Declaração de Salamanca e a BNCC, continuam a inspirar a construção de uma educação para todos.

Com base no exposto, a trajetória da educação especial no Brasil reflete esforços contínuos em busca de equidade e acessibilidade. A implementação efetiva das políticas públicas, particularmente no contexto local do Ceará e de Fortaleza, depende de ações integradas que promovam a formação docente, o desenvolvimento de recursos pedagógicos e a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

3.2 Avaliação da Lei 12.764/2012: inclusão na Educação Infantil

Esta seção foca na análise da legislação e sua aplicação na inclusão de crianças com autismo no ensino regular, especificamente na Educação Infantil, que constitui o recorte da pesquisa.

A PNEPEI (2008) estabeleceu um marco normativo ao reforçar o direito de acesso e permanência de crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA, em classes regulares. Ela representou um avanço ao propor a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, a participação da família e da comunidade, e a articulação intersetorial como princípios fundamentais para a inclusão escolar (Brasil, 2008).

Por outro lado, a promulgação em 27 de dezembro de 2012 da Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana⁴, veio regulamentar e complementar os objetivos da política de 2008, especificando os direitos das pessoas com TEA e garantindo sua inclusão como prioridade no sistema educacional. Ao reconhecer explicitamente a ‘pessoa com autismo’ como ‘pessoa com deficiência’, a Lei 12.764 ampliou as diretrizes da política nacional, detalhando medidas concretas, como o direito ao acompanhante especializado e o acesso prioritário às classes regulares, assegurando uma educação adequada às necessidades específicas desse grupo (Brasil, 2012).

Ao complementar a política de 2008, a lei reforça a obrigatoriedade do AEE como uma ação suplementar ao ensino regular, garantindo recursos e serviços que favoreçam a adaptação curricular e as estratégias pedagógicas. Essa complementaridade entre os dois documentos

⁴ Batizada em homenagem à ativista brasileira Berenice Piana, a qual foi co-autora da lei e é mãe de um menino com autismo (Bandeira, 2024).

reflete o esforço contínuo de consolidar práticas inclusivas que atendam às demandas sensoriais, sociais e comportamentais das crianças com TEA, especialmente na educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral (Brasil, 2008; 2012).

Outro aspecto importante da Lei 12.764/2012 é a regulamentação de penalidades para gestores escolares que descumprirem os princípios da inclusão, como recusar matrículas de crianças com autismo. Essa medida fortalece a aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial, que já preconizava o combate a práticas discriminatórias e a promoção de uma educação para todos, mas dependia de instrumentos legais mais específicos para garantir sua efetivação (Brasil, 2008; 2012).

Entende-se que a relação entre a PNEEPEI de 2008, a Lei 12.764/2012 e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista evidencia como as políticas públicas evoluem para responder às necessidades específicas da sociedade. Enquanto a política estabeleceu diretrizes amplas e estruturantes, a lei detalhou dispositivos práticos que permitem a operacionalização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Tais dispositivos reforçam o compromisso do Estado em construir um sistema educacional inclusivo, que respeite as singularidades e promova o desenvolvimento pleno de todas as crianças, especialmente aquelas com TEA (Brasil, 2008; 2012).

Ademais, especificamente a Lei nº 12.764, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, busca garantir os direitos à pessoa com autismo, agregando reflexões sobre os investimentos no campo das políticas públicas de inclusão na contemporaneidade. Além disso, esses documentos, ao orientarem as instituições de ensino, podem possibilitar que o tratamento do tema seja melhor direcionado, tornando-se essencial para desenvolver ações de escolarização de estudantes com autismo (Brasil, 2012).

Nesse sentido, a Lei Berenice Piana desempenha um papel fundamental no fortalecimento da inclusão de crianças com autismo no ensino regular, especialmente na Educação Infantil. Mais do que um marco legislativo, ela estabelece diretrizes essenciais para assegurar os direitos das pessoas com TEA, reconhecendo-as como pessoas com deficiência. Esse reconhecimento lhes garante proteção legal e direitos específicos voltados à promoção de sua inclusão escolar e social (Brasil, 2012, Art. 2º, § 2º). Por sua vez, o Artigo 3º da lei assegura às pessoas com autismo o direito ao acesso à educação, entre outros serviços, garantindo que as crianças com autismo possam frequentar classes comuns no ensino regular. Além disso, em casos de comprovada necessidade, é garantido o direito a um acompanhante especializado, que

possa auxiliá-las no processo de inclusão, tornando o ambiente escolar mais adequado às suas necessidades educacionais (Brasil, 2012).

Consoante ao que Cardoso (2018, p. 37) traz em seu trabalho sobre as dificuldades enfrentadas por escolas na inclusão de alunos com autismo, "a inclusão dos alunos com NEE ainda acontece de forma lenta, e as escolas precisam de mais estrutura física". Esse aspecto aponta para um desafio prático na aplicação da Lei 12.764/2012, uma vez que muitas instituições não estão adequadamente preparadas para receber esses estudantes.

Além disso, a lei também estabelece a intersetorialidade como uma de suas diretrizes, promovendo a articulação entre diferentes áreas como saúde, educação e assistência social, o que é fundamental para o atendimento integral das crianças com autismo na Educação Infantil. Isso se reflete no Art. 2º, que incentiva o desenvolvimento de ações coordenadas entre esses setores para garantir o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e o suporte adequado para o desenvolvimento das crianças com autismo (Brasil, 2012). Segundo Souza e Anache, a Lei 12.764/2012 representou uma grande vitória para as pessoas com autismo, porém ainda há muitos desafios a serem superados. Eles afirmam que, "apesar dos avanços legais, ainda existem muitas dificuldades na efetivação plena desses direitos, especialmente no campo da educação"(Souza e Anache, 2020, p. 1036).

No contexto da Educação Infantil, a aplicação da lei encontra obstáculos práticos como a falta de estrutura física adequada, como também na falta de capacitação dos profissionais da educação para lidar com as situações atípicas. Acerca disso, Cardoso (2018, p. 37) observa que "apesar dos docentes dizerem que têm formação adequada para o atendimento desses alunos, muitos desconhecem leis que regulamentam os direitos dos alunos com TEA". Isso revela a necessidade de uma formação contínua e específica para que os profissionais da educação possam lidar adequadamente com as demandas das crianças com autismo.

Outro ponto importante abordado pela Lei 12.764/2012 é o incentivo à capacitação de profissionais especializados, tanto para o atendimento de crianças com autismo, quanto para a orientação dos pais e responsáveis. A formação de equipes multidisciplinares nas escolas é um elemento de fundamental importância para o sucesso da inclusão escolar dessas crianças (Brasil, 2012).

Por conseguinte, a inclusão escolar de crianças com autismo exige que o ambiente escolar seja ajustado de acordo com as necessidades dessas crianças. Souza e Anache (2020, p. 1037) destacam que "a inclusão de pessoas com TEA no ensino regular requer adaptações significativas nos currículos e nas práticas pedagógicas". Segundo os autores, isso implica que

as escolas precisam estar preparadas para atender, além das necessidades educacionais, as questões sensoriais e comportamentais típicas do TEA.

A proteção legal oferecida pela Lei 12.764/2012, no entanto, não garante por si só a inclusão educacional. A aplicação prática da lei depende de uma série de fatores, incluindo a colaboração da família, a conscientização da comunidade escolar e a criação de políticas públicas que facilitem a implementação das diretrizes estabelecidas. A esse respeito, Cardoso (2018, p. 37) relata que "a integração e colaboração da família e da comunidade em uma gestão escolar democrática que apoie o professor é fundamental para a realização de uma educação inclusiva".

A lei também aborda a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para as pessoas com autismo. A participação ativa da comunidade e o controle social são elementos centrais para garantir que as políticas de inclusão estejam de acordo com as necessidades reais das crianças e suas famílias.

Ademais, o Artigo 7º da lei prevê penalidades para gestores escolares que recusarem a matrícula de crianças com autismo, garantindo o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas condições. Essa medida visa combater a discriminação e garantir que as crianças com autismo tenham pleno acesso ao ensino regular, em conformidade com os princípios da Educação Inclusiva (Brasil, 2012). No entanto, a simples garantia de matrícula não é suficiente para assegurar a inclusão plena. Como afirmam Souza e Anache (2020, p. 1038): "a inclusão escolar deve ir além da presença física do aluno com TEA na sala de aula, exigindo que as práticas pedagógicas e o ambiente escolar sejam adaptados para promover o desenvolvimento dessas crianças".

A inclusão de crianças com autismo na educação infantil, portanto, envolve um processo complexo que vai além da aplicação literal da lei. É necessário que as escolas, com o apoio do poder público, estejam preparadas para oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com autismo. Além disso, a Lei 12.764/2012 também incentiva a pesquisa científica sobre o TEA, visando aprimorar o conhecimento sobre as necessidades educacionais dessas crianças. Estudos epidemiológicos são essenciais para entender a magnitude do problema e propor soluções que possam ser implementadas em larga escala nas escolas públicas e privadas (Brasil, 2012).

Por fim, a aplicação da Lei 12.764/2012 na educação infantil revela a necessidade de uma abordagem integrada e multifacetada, que envolve a escola, a família, a comunidade e os profissionais de diferentes áreas. A inclusão escolar de crianças com autismo não pode ser vista

como uma responsabilidade exclusiva da escola, mas como um esforço coletivo para garantir que essas crianças tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento que as demais (Souza e Anache, 2020).

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, TERAPIAS E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo discute os principais aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo suas características, possibilidades terapêuticas e os desafios da inclusão escolar no contexto brasileiro. Desde o reconhecimento do autismo como diagnóstico clínico em 1943, por Leo Kanner — marco que se insere na consolidação da psiquiatria infantil — até a adoção da concepção de espectro autista, consolidada a partir da década de 2010, torna-se contraproducente compreender o autismo exclusivamente como uma categoria médica, sem considerar suas implicações sociais e culturais (Abreu, 2022). Já na concepção de Schimidt (2012, p.181),

O conceito de autismo tal como conhecemos hoje decorre principalmente das publicações iniciais de Kanner (1943), seguidas por Kolvin (1971) e Rutter (1972), que o diferenciaram das psicoses infantis, sendo definitivamente consolidado como um transtorno do desenvolvimento através dos manuais internacionais de classificação DSM-III (APA, 1986) e CID-10 (WHO, 1992). Ainda hoje o conceito permanece em contínua revisão, sendo propostas novas e importantes mudanças para sua caracterização no DSM-V.

Isto posto, a primeira seção do capítulo aborda as principais características comportamentais e cognitivas, além das estratégias terapêuticas que podem auxiliar no desenvolvimento e na inclusão escolar das crianças com autismo. O conteúdo também discute os critérios diagnósticos do TEA, destacando os desafios enfrentados pelas crianças no que se refere à comunicação, interação social e comportamento. Também são mencionadas as variabilidades individuais do espectro, considerando que as manifestações do transtorno podem ser bastante distintas de um indivíduo para outro.

Além disso, a seção apresenta diferentes abordagens terapêuticas recomendadas para crianças com autismo, incluindo intervenções comportamentais, terapêuticas ocupacionais, fonoaudiológicas e métodos educacionais adaptados. São exploradas, ainda, práticas baseadas em evidências que contribuem para a aprendizagem e a autonomia desses alunos no ambiente escolar.

Destaca-se, ainda, a importância da articulação entre escola, família e profissionais de saúde, enfatizando que uma abordagem interdisciplinar é essencial para promover a inclusão e garantir que as necessidades específicas das crianças com TEA sejam atendidas de forma eficaz no contexto educacional.

4.1 Características e Terapias do TEA

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V - *Diagnostic and Statistical Manual*), lançado pela Associação Americana de Psiquiatria em 22 de maio de 2013, o TEA abrange diferentes variações do transtorno que, nas edições anteriores, eram categorizadas separadamente como autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Transtorno de Asperger.

Por sua vez, o diagnóstico atual baseia-se na avaliação do nível de gravidade em relação à interação social e comunicação, sendo classificado em três níveis: 1. exigindo apoio; 2. exigindo apoio substancial; e 3. exigindo apoio muito substancial (DSM-V, 2013). Diante dessas classificações, é necessário que a pessoa diagnosticada receba investimentos adequados em educação e saúde para que possa alcançar êxito nas suas atividades acadêmicas, laborais e cotidianas. Esses direitos estão assegurados no Art. 3º, inciso IV, e nos artigos 205 e 206, inciso I, da CF de 1988.

Apesar das mudanças conceituais sobre o TEA, que demonstram uma maior compreensão sobre suas características, as crenças de cada família podem influenciar as atitudes em relação ao transtorno, afetando a aceitação e a superação das dificuldades enfrentadas. Alguns familiares podem interpretar o autismo como sinônimo de isolamento social e, conseqüentemente, evitam interagir com a pessoa autista, o que pode agravar as dificuldades de interação social. A esse respeito, é fundamental que a pessoa com autismo desenvolva habilidades sociais que favoreçam uma interação mais adequada com o meio social. Silva, Araújo e Almeida (2016) argumentam que pequenas alterações comportamentais podem provocar mudanças significativas na vida de indivíduos com autismo.

Segundo Andrade (2017), o autismo se manifesta de diversas formas, o que justifica o uso do termo "espectro". Além disso, embora pessoas diagnosticadas com autismo compartilhem certas características, suas manifestações comportamentais podem variar amplamente. Esta conclusão também foi observada em estudos de avaliação de gêmeos univitelinos, o que reforça o desafio enfrentado pelos profissionais da educação em criar propostas pedagógicas que considerem essas especificidades (Santos; Vieira, 2017).

O conceito de TEA é muito importante, pois pode ser considerado a causa de determinados comportamentos e a causa de certas limitações sociais para algumas pessoas. Sendo assim, o TEA é um transtorno neurológico caracterizado por dificuldades significativas

de interação social e comunicação não verbal, além de padrões de comportamento repetitivos e necessidades restritas (Robison, 2008). Já Barbosa (2022, p. 61) afirma que:

O autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento que tem como características mais marcantes a dificuldade na comunicação oral, alterações qualitativas das interações sociais, comportamentos repetitivos e muitas vezes estereotipados, além de muitas vezes um estreitamento nos interesses e nas atividades da vida em geral do indivíduo. Compromete principalmente três áreas do desenvolvimento (linguagem, comunicação e imaginação; interações sociais e comportamento).

Apesar de algumas pessoas com autismo demonstrarem uma boa aptidão linguística, apresentam dificuldades de compreensão de metáforas e piadas, ou seja, têm problemas em entender o pensamento abstrato, os quais podem dificultar o aprendizado na escola, principalmente em áreas que enfatizam o conhecimento da literatura (Fernandes; Nohama, 2020).

Riviere (2001) utiliza o termo espectro autista para mostrar os diferentes graus de autismo. Para isso, depende de dois pressupostos: o autismo é caracterizado pelo comportamento, não apenas pelos sintomas. E os sintomas do autismo estão relacionados a atrasos no desenvolvimento e alterações que não são típicas do autismo.

Consonante Teixeira (2016), existem diferenças dos diagnósticos, ou seja, há diferenças de níveis de severidade, haja vista que indivíduos com o mesmo diagnóstico podem apresentar e exteriorizar comportamentos clínicos diferentes, originando o termo espectro. Acerca do diagnóstico, Teixeira (2016, p. 13) argumenta que:

Esse fato comumente confunde responsáveis pelas crianças e até mesmo profissionais experientes, sendo fundamentalmente resultado de diferenças no nível intelectual e na linguagem dos indivíduos afetados pelo transtorno. É evidente que as pessoas com características mais leves são as mais difíceis de serem diagnosticadas, pois seu desenvolvimento é mais próximo do esperado.

Importante mencionar que, para a teoria inicial de Vygotsky (1991), o desenvolvimento da pessoa é inteiramente baseado nas interações entre indivíduos. O autor defende que o processo de construção do conhecimento não se dá de forma isolada, mas por meio da mediação cultural e das relações sociais estabelecidas ao longo da vida. A linguagem, nesse contexto, assume papel central, pois é por meio dela que os indivíduos internalizam os signos sociais e constroem as funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento é compreendido como um processo dialético, em que o sujeito se constitui nas trocas que realiza com o outro, sobretudo em ambientes de aprendizagem intencional. Essa perspectiva é fundamental para

pensar a inclusão, pois pressupõe que todo indivíduo se desenvolve a partir do acesso a interações qualificadas, mediadas pelo outro e sustentadas por contextos educativos acessíveis e culturalmente ricos.

Segundo Braga e Rossi (2012), para Vygotsky, o comportamento humano é construído pelas particularidades e as condições orgânicas e sociais de seu desenvolvimento. Ele crê que no alicerce do desenvolvimento humano estão os fatores biológicos decisivos das condutas inatas das pessoas e que sobre esta base as condutas adquiridas vão se formando por meio da interação social no ambiente em que os indivíduos crescem e se desenvolvem.

Wallon (1975), por sua vez, destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração entre aspectos afetivos, motores e intelectuais, sendo o afeto um elemento constitutivo da inteligência. Diferente das teorias que privilegiam apenas a dimensão cognitiva, Wallon propõe uma abordagem global da criança, valorizando suas emoções, seu corpo e suas relações sociais desde os primeiros anos de vida. Para ele, o processo de aprendizagem está profundamente imbricado com os vínculos emocionais estabelecidos com o meio, com o adulto e com os pares. Nessa perspectiva, o educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas alguém que deve criar vínculos de confiança e acolhimento, condição essencial para que a criança se engaje no processo de desenvolvimento. Portanto, na abordagem walloniana, a afetividade é a base do conhecimento, e a escola inclusiva deve ser um espaço que reconhece e respeita essa complexidade no desenvolvimento da criança, especialmente daquelas com deficiência.

Os sintomas do TEA se manifestam no primeiro ano de vida e persistem ao longo da vida do indivíduo. Para Teixeira (2016), o autismo é um transtorno neurodivergente, causado por uma combinação de fatores genéticos e ambientais. No entanto, o fator genético prevalece, tendo em vista que constam pesquisas que já detectaram mais de mil genes ligados ao aparecimento do TEA. Entretanto, os fatores genéticos não atuam sozinhos, pois existe a influência de fatores de risco ambiental, que podem ser: a idade avançada dos responsáveis no momento da concepção; a negligência extrema dos cuidados da criança; a exposição a certas medicações durante o período pré-natal; o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer; doenças congênitas como rubéola, meningite, encefalite; uso de drogas; má nutrição materna (Teixeira, 2016).

Outro fator importante são estudos genéticos que afirmam que o autismo está intimamente ligado à genética, ou seja, responsáveis que já têm um filho com autismo apresentam 10% de chances de terem o segundo filho também com autismo. Em caso de gêmeos

idênticos, se uma das crianças nascer com a condição comportamental, o outro irmão tem chances de 36% a 95% de ter o transtorno, já no caso de gêmeos bivitelinos a chance é reduzida para até 30% (Teixeira, 2016). Ainda segundo o autor, o TEA tem uma maior incidência no sexo masculino, atingindo cerca de quatro meninos para uma menina. No entanto, os casos em meninas costumam ser mais comprometedores.

Para Teixeira (2016) TEA é uma realidade que necessita da atenção e apoio dos órgãos governamentais e da saúde, tanto para os indivíduos com o transtorno, quanto para os responsáveis por essas crianças, apontando que as características mais comuns do TEA, correspondem aos bebês que possuem um comportamento social diferente, eles não mantêm contato visual, não demonstram interesse na voz humana, não reagem a estímulos dos familiares, como colocar os braços a frente quando são chamados pelos responsáveis, são apáticos ao afeto e não manifestam expressão facial diante de carícias.

Quando crescem mais um pouco, é possível perceber a falta de habilidades sociais, uma vez que brincam sozinhos, têm dificuldades na oralidade, algumas crianças têm sensibilidade a som alto e tapam os ouvidos com as mãos, apresentam ações repetitivas, às vezes produzem sons repetidos, gestos estereotipados como sacudir as mãos, andam de ponta de pé, movem a cabeça e o tronco para frente e para trás, apresentam hiperfoco em um brinquedo ou objeto com movimentos circulares, por exemplo, uma roda de carrinho ou um ventilador. Se sentem incomodados por mudanças de sua rotina diária, mesmo que seja pequena essa mudança, pode causar uma desorganização na criança com autismo.

De acordo com Teixeira (2016), o TEA, comumente vem a associado a outro transtorno, quais sejam: a) Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC); b) Transtorno Opositor Desafiador (TOD); c) Transtorno de Ansiedade Generalizada; d) Transtorno de Tiques; e) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e) Transtorno do Humor; f) Alterações de Sono; e g) Agressividade.

Ainda segundo o autor, as terapias indicadas concernentes à ação inicial para buscar o tratamento para o TEA é produzir um Plano Individual de Tratamento (PIT), o qual é pensado de acordo com as necessidades de cada pessoa com autismo, portanto é essencial conhecer bem as especificidades de cada criança, tendo em vista que o plano é individualizado e personalizado.

A estrutura do Plano Individual de Educação é de responsabilidade da coordenação pedagógica e dos orientadores educacionais, mas deve contar também com a ajuda da equipe terapêutica que acompanha o tratamento do jovem estudante (Teixeira, 2016, p. 38).

Vale salientar que uma das grandes dificuldades no tratamento do TEA é no reconhecimento de suas características e, conseqüentemente, no atraso do diagnóstico, retardando as terapias e a evolução dos sujeitos. É importante salientar que o Plano Individualizado de Tratamento estabelece cinco pilares para sua criação: a) Individualização no tratamento; b) Atendimento personalizado; c) Atendimento interdisciplinar; d) Coordenação de serviços; e) Defesa de direitos e orientação de responsáveis e cuidadores (Teixeira, 2016).

Por sua vez, as quinze principais modalidades terapêuticas sugeridas por Teixeira (2016), considerando que há décadas existem estudos científicos elaborados por instituições acadêmicas renomadas dos EUA, Canadá e Europa sobre o tratamento moderno para o TEA, como intervenções conjuntas englobando psicoeducação, suporte e orientação de responsáveis, terapia comportamental, fonoaudiologia, treinamento de habilidades sociais, medicação, dentre outras modalidades que possibilitam uma melhor adaptação ao meio em que a criança vive como também estimulando suas potencialidades. Conforme segue:

- a) orientação familiar e psicoeducação: consiste em orientar as famílias e na oferta de material psicoeducativo que devem ser as primeiras intervenções terapêuticas;
- b) enriquecimento do ambiente: trata-se de expor a criança a um ambiente doméstico rico em estímulos sensoriais diversos, como fragrâncias de perfumes, escutar diferentes ritmos musicais durante o dia, realizar diferentes atividades motoras, entre outras, ou seja, a criança é estimulada diariamente com pelo menos trinta exercícios combinados com estímulos diferentes envolvendo os cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição). É importante salientar que essa tem maior êxito em crianças com idade até 4 anos;
- c) Medicação: não existe uma medicação específica para o autismo, no entanto, há medicações utilizadas para sintomas específicos, como os comportamentais, que interferem no funcionamento global da criança;
- d) Terapia cognitivo-comportamental: auxilia a criança a perceber seus sentimentos e controlar suas emoções, contribui também na redução no comportamento repetitivo e estereotipado;
- e) Treinamento em habilidades sociais: é uma modalidade terapêutica importantíssima para o tratamento do autismo, já que um dos grandes déficits das crianças com autismo refere-se ao campo social. O terapeuta ensina e treina habilidades sociais, como comunicação e interação com os indivíduos do meio em que ela convive;

- f) Método ABA⁵: Análise do Comportamento Aplicado (ABA), aplicado por psicólogos experientes, baseia-se no estudo e na compreensão do comportamento da criança, de sua interação com o ambiente social e com as pessoas com quem se relaciona;
- g) Fonoaudiologia: o papel do fonoaudiólogo é essencial na estimulação da oralidade verbal e não verbal, como também na interação social com ganho de autonomia. O progresso dessas crianças com autismo pode ser bastante expressivo se realizado corretamente, promovendo uma melhor autoestima e mais qualidade de vida;
- h) Terapia ocupacional: tem como principal objetivo a autonomia, pois treina a criança com autismo a desenvolver habilidades cotidianas, como se vestir, se alimentar, tomar banho e se relacionar sem o auxílio de terceiros;
- i) Terapia de integração sensorial: auxilia a criança a interagir com as informações sensoriais do ambiente, como sons, luzes e odores;
- j) Método TEACCH: *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Dificuldades de Comunicação), é amplamente utilizado na aprendizagem de crianças com autismo. Ensina habilidades por meio de pistas visuais, como cartões ilustrados ou figuras que mostram à criança como se vestir a partir de informações quebradas em pequenos passos;
- k) Método PECS: *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), utiliza cartões com símbolos para a aprendizagem de habilidades de comunicação. A criança usa os cartões para perguntar ou responder perguntas e manter uma conversação;
- l) Método *Floortime*: estimula o desenvolvimento emocional e relacional da criança, busca entender seus sentimentos, sua relação com os cuidadores e a maneira como ela se relaciona com os órgãos dos cinco sentidos;
- m) Mediador escolar: conecta os responsáveis e educadores com o estudante no processo pedagógico. O papel do mediador escolar é auxiliar a criança na sala de aula e em todos os ambientes escolares, regulando e ensinando regras sociais, estimulando a comunicação e sua participação em sala, acompanhando sua interação social com seus colegas da escola, modificando rituais e comportamentos repetitivos e abrandando o estudante em situações de irritabilidade e impulsividade. Um ponto essencial sobre o

⁵ ABA é uma sigla que vem da língua inglesa que significa *Applied Behavior Analysis*, ou, em português, análise do comportamento aplicada. O método é a forma de intervenção mais bem-sucedida para crianças com algum desenvolvimento atípico, por isso é indicado àquelas com transtorno do espectro autista.

trabalho do mediador escolar é que ele só pode atuar com a criança após a intervenção do psicólogo comportamental, o qual conhece as limitações e potenciais da criança, podendo coordenar e orientar o trabalho do mediador escolar;

n) Esportes: melhoram a saúde clínica da criança, auxiliam no desenvolvimento de habilidades motoras, de consciência corporal, bem como facilitam a socialização;

o) Grupos de apoio: são formados por responsáveis, profissionais e pesquisadores que buscam a divulgação do conhecimento científico sobre o autismo, promovendo campanhas e atividades direcionadas a motivar e orientar as famílias em sua procura por diagnóstico, tratamento, educação e inclusão social.

Já para Lampreia (2007), o desenvolvimento de crianças com autismo é favorecido quando se realiza uma estimulação precoce, estruturada e baseada em referenciais do desenvolvimento típico. A autora defende que a intervenção deve ocorrer a partir da compreensão dos desvios do desenvolvimento infantil, sendo essencial o investimento em programas que atuem em áreas-chave como comunicação não verbal, imitação, processamento sensorial, jogo com pares e envolvimento familiar. Nesse sentido, o crescimento e a aprendizagem da criança são compreendidos como um processo complexo, contínuo e dinâmico, no qual as interações sociais têm papel decisivo na construção das habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas.

Para a abordagem desenvolvimentista, as dificuldades apresentadas pelas crianças autistas não devem ser vistas de forma determinista, mas como resultado da interação entre fatores biológicos e sociais. Assim, a intervenção precoce visa reconstruir trajetórias que não se consolidaram espontaneamente, criando condições para que a criança desenvolva habilidades fundamentais à sua participação social. Nesse processo, a afetividade, a responsividade emocional e a atenção compartilhada assumem papel central, pois são os alicerces sobre os quais se estruturam a linguagem, a reciprocidade e a construção de vínculos significativos. Dessa forma, a estimulação precoce, quando bem orientada e realizada em contextos naturais com o apoio da família e da comunidade, pode promover avanços expressivos no desenvolvimento global da criança com autismo, ampliando suas possibilidades de inserção e aprendizado ao longo da vida.

Ante o exposto, é possível observar que o TEA é uma condição complexa, cujas características, diagnósticos e terapias têm sido amplamente estudados, evidenciando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para o seu tratamento. Ao longo dos anos, o entendimento do TEA avançou, desde sua conceituação inicial por Leo Kanner, até a visão

contemporânea de espectro, que reflete a diversidade de manifestações clínicas associadas a essa condição.

Além disso, os desafios impostos pela inclusão escolar de indivíduos com autismo demandam uma atuação integrada entre família, escola e profissionais da saúde, para que se possam promover ambientes educativos adaptados e acolhedores, garantindo o pleno desenvolvimento desses indivíduos. A educação inclusiva emerge como um campo essencial para a construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade, buscando oferecer uma educação de qualidade para todos.

Com base nos marcos conceituais, terapêuticos e legais apresentados neste capítulo, possibilita-se aprofundar a análise da inclusão de crianças com TEA em contextos educacionais concretos. Já o Capítulo 5 apresenta os resultados empíricos da pesquisa, articulando a escuta de docentes, coordenadoras e profissionais de apoio às observações realizadas em duas instituições da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A partir desse material, são discutidas as práticas pedagógicas, as condições estruturais, as estratégias institucionais e as ações governamentais voltadas à inclusão, culminando em uma avaliação em profundidade das políticas públicas com base na abordagem metodológica proposta por Rodrigues (2008). Essa análise busca compreender de que forma as diretrizes legais se materializam no cotidiano escolar, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios que ainda persistem.

5 CRIANÇAS COM AUTISMO NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA – CE

Segundo Secchi (2017), uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, e seus elementos fundamentais são: intencionalidade pública e resposta a um problema público, cujo tratamento ou resolução é entendido como coletivamente relevante. Baseada nesse pensamento do autor, vê-se a importância dessas políticas voltadas para todos que compõem a sociedade e precisam de seus direitos respeitados e reconhecidos.

Neste contexto, a inclusão de crianças com autismo no ensino infantil representa um dos grandes desafios para as políticas públicas educacionais, sobretudo em redes municipais de ensino como a de Fortaleza. O objetivo desta seção é, portanto, analisar como a Lei 12.764/2012 tem sido implementada no âmbito da educação infantil nas escolas municipais de Fortaleza, destacando os avanços e obstáculos enfrentados no processo de inclusão de crianças com TEA.

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada nas duas escolas, com o objetivo de realizar uma avaliação em profundidade das políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com (TEA) na Educação Infantil regular. A análise foi estruturada a partir da escuta de professoras, coordenadoras pedagógicas e profissionais de apoio, bem como da observação direta das rotinas escolares e das estratégias pedagógicas desenvolvidas nas instituições investigadas.

5.1 Desafios e possibilidades na inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil: resultados das entrevistas

As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil de dois CEI's da Rede Municipal de Fortaleza permitiram a identificação de importantes categorias temáticas, a partir das quais se estruturou a análise de conteúdo apresentada a seguir. Esta análise segue os preceitos metodológicos de Bardin (2011), conforme previsto no capítulo metodológico. A análise de conteúdo, segundo Bardin, compreende um conjunto de técnicas de investigação que visa à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das mensagens, permitindo inferências que possam contextualizar o discurso dos sujeitos entrevistados dentro de categorias analíticas. No presente estudo, o processo analítico foi estruturado em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação.

A análise foi orientada por sete categorias analíticas construídas a partir da leitura flutuante e da codificação do material empírico: (1) Formação e capacitação para a inclusão; (2) Práticas pedagógicas inclusivas; (3) Adaptação do planejamento e do ambiente escolar; (4) Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos; (5) Desafios e limitações no processo de inclusão; (6) Relação com as famílias; (7) Apoio da gestão escolar e das políticas públicas.

Quadro 3 - Perfil dos respondentes

Identificação	Escola	Tempo de atuação	Formação Acadêmica	Especializações ou formações continuadas na área da educação inclusiva ou TEA
R1	CEI Francisco Andrade Teófilo Girão	15 anos	Licenciatura em Pedagogia	Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão.
R2	CEI Maria de Carvalho Martins II	15 anos	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em gestão escolar, educação infantil e alfabetização	Curso no CREAECE em 2015 sobre inclusão de crianças com TEA
R3	CEI Francisco Andrade Teófilo Girão	8 anos	Cursando o quinto semestre do Curso de Pedagogia	vários cursos de capacitação sobre TEA
R4	CEI Maria de Carvalho Martins II	2 anos	Graduação em Pedagogia incompleta	Cursos de formação sobre as crianças com autismo e outras formas de deficiência.
R5	CEI Maria de Carvalho Martins II	11 anos	Licenciatura em Pedagogia e Matemática; Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	Curso na formação continuada, na perspectiva da inclusão; Curso de aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.
R6	CEI Maria de Carvalho Martins II	2 anos e 4 meses	Licenciatura plena em língua inglesa; Pós-graduação em psicopedagogia; Mestranda em Políticas Públicas	Cursos de formação continuada em formação em aprendizagem Integral, gestão escolar e avaliação educacional, e cursos na área perspectiva da inclusão

Fonte: elaborado pela autora (2025).

5.1.1. Formação e capacitação para a inclusão

Em primeiro lugar, a diversidade de formações acadêmicas entre os sujeitos entrevistados se destaca como elemento relevante para a compreensão das práticas inclusivas. R2, por exemplo, possui graduação em Pedagogia e especializações em áreas correlatas, como Gestão Escolar e Alfabetização, mas afirma que “não possui formação específica em educação

inclusiva ou TEA”. No entanto, relata participação em um curso promovido pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) em 2015, evidenciando uma iniciativa pontual de formação. Já R1 menciona sua participação em curso recente vinculado ao Projeto Vincular, uma iniciativa local voltada à formação continuada na perspectiva da inclusão.

Posteriormente, observa-se que os profissionais de apoio (R3 e R4) apresentam níveis distintos de formação: R3 está cursando Pedagogia e já participou de cursos oferecidos pela Prefeitura de Fortaleza, enquanto R4 relata ter iniciado a graduação a concluir e admite ser sua primeira experiência com inclusão. Esses dados ilustram a fragilidade da política de formação para os profissionais que estão diretamente envolvidos com as crianças com deficiência, uma lacuna que compromete a eficácia das ações pedagógicas.

Por outro lado, a coordenadora R6 representa um contraponto positivo ao relatar uma formação sólida e continuada, incluindo pós-graduação em Psicopedagogia e curso federal de Gestão da Educação Especial, além de sua atual atuação como mestranda. Ela destaca: “A SME de Fortaleza, em parceria com o IPREDE promoveu uma formação continuada na perspectiva da inclusão para o atendimento da criança autista, com orientações para construções de painéis sensoriais.” Tal posicionamento reforça a relevância da formação institucionalizada e com respaldo teórico-prático.

5.1.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Logo em seguida, as estratégias pedagógicas relatadas revelam práticas criativas e adaptadas às necessidades das crianças com TEA. Nesse contexto, R2 descreve detalhadamente sua organização da sala de referência: “Organizar a sala com cantinhos temáticos, diminuir a iluminação e alguns ruídos que possam causar desorganização, utilizar recursos de comunicação como imagens, símbolos e gestos.” O uso de caixas sensoriais, atividades de vida prática como culinária e jardinagem, bem como o incentivo à interação social por meio de brincadeiras coletivas, revelam uma prática intuitiva, mas coerente com os princípios da educação inclusiva.

Além disso, R1 adota uma abordagem de observação e ajuste contínuo, afirmando que “as adaptações vão sendo feitas conforme a convivência com os alunos e o conhecimento de suas especificidades”. Apesar da ausência de um Plano Individualizado de Ensino (PIE), a professora demonstra sensibilidade ao planejar atividades que respeitam o ritmo de cada

criança. Essa prática se aproxima do conceito de “currículo acessível”, conforme defendido por Mantoan (2006), em que a adaptação das propostas pedagógicas deve ocorrer em conformidade com as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Adicionalmente, R3 e R4 também relatam práticas relevantes. R3 afirma que “procura atender uma criança de cada vez, de acordo com a urgência e a necessidade”, ilustrando uma forma de mediação sensível, embora reativa. R4, por sua vez, menciona que recorre a brinquedos ou à mudança de ambiente para acalmar as crianças em momentos de crise. Tais estratégias, mesmo empíricas, evidenciam a busca por caminhos de inclusão que exigem suporte teórico mais consistente.

5.1.3. Adaptação do planejamento e do ambiente escolar

De forma complementar, a adaptação do planejamento pedagógico está fortemente atrelada à observação do comportamento e das preferências das crianças. R2, ao referir-se ao seu planejamento, declara: “Conhecer as necessidades individuais de cada criança com TEA, como também suas habilidades e interesses, é essencial para adaptar as atividades.” Essa personalização do planejamento aproxima-se do modelo de educação centrada na criança, defendido por autores como Piaget e Vygotsky.

Entretanto, as limitações estruturais das escolas impactam diretamente na efetividade dessas adaptações. R1 denuncia que “a estrutura não favorece que tenha um espaço adequado para as crianças com autismo... o ambiente é desfavorável devido ao grande barulho e ser todo aberto, com salas com meias paredes”. Esse relato reflete os dados obtidos nas observações diretas, os quais indicam que o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão apresenta desafios acústicos significativos.

Em contrapartida, R6 relata que o CEI Maria de Carvalho Martins II dispõe de salas climatizadas, fechadas e com espaços sensoriais, demonstrando que o ambiente físico pode ser estruturado de forma a garantir conforto, acessibilidade e estimulação pedagógica. Essa experiência confirma os preceitos da PNEEPEI (2008), que preconiza a acessibilidade física como elemento indissociável da prática pedagógica.

5.1.4 Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos

Observa-se que as tecnologias assistivas e os recursos pedagógicos emergem como ferramentas importantes para garantir o acesso ao currículo por parte das crianças com TEA. R2 apresenta um repertório diversificado de práticas: “Utilizo imagens com símbolos, fotos sequenciais, calendários visuais, caixas de areia, massa de modelar e jogos interativos no tablet com auxílio de aplicativos de comunicação alternativa.” Essas estratégias, além de ampliarem os canais de comunicação, também favorecem a autonomia e a participação ativa da criança nas rotinas escolares.

Em seguida, vale destacar que a abordagem da professora corresponde com as percepções de Sassaki (2011), que entende as tecnologias assistivas como qualquer item, equipamento ou produto utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. Os exemplos citados por R2 revelam uma compreensão sensível sobre os estímulos que podem favorecer a aprendizagem de crianças neurodivergentes.

Contudo, observa-se que o acesso a esses recursos não é equânime entre as instituições. R1 relata que “a escola não dispõe de recursos específicos, nem mesmo um local tranquilo para acalmar a criança durante crises.” Essa ausência de suporte compromete o planejamento pedagógico, como também o bem-estar da criança. A ausência de materiais adaptados e de apoio especializado tende a limitar o alcance das práticas inclusivas, reforçando a desigualdade entre escolas da mesma rede.

5.1.5 Desafios e limitações no processo de inclusão

A princípio, as falas dos entrevistados revelam um panorama complexo de dificuldades enfrentadas na tentativa de incluir crianças com TEA. R3 enfatiza: “A demanda é muito grande para um profissional só. Em algumas turmas, há mais de uma criança com laudo e muitas com suspeita de autismo.” Essa constatação mostra o impacto da sobrecarga profissional no processo de mediação pedagógica.

Logo após, R2 aponta para a falta de tempo e de apoio multidisciplinar: “A sala tem muitas crianças. Não temos tempo suficiente para observar e apoiar as crianças com TEA como deveríamos.” Tal contexto impossibilita uma atuação mais qualificada, levando à prática de intervenções pontuais e não sistematizadas.

Por conseguinte, R1 denuncia a falta de articulação entre os serviços da rede: “É difícil conseguir encaminhar uma criança para o atendimento especializado ou garantir o acompanhamento por terapeutas.” Esse relato evidencia a ausência de políticas públicas intersetoriais efetivas, as quais são fundamentais para garantir o atendimento integral, como propõe a Política Nacional de Educação Especial (2008).

5.1.6 Relação com as famílias

De modo geral, a parceria entre escola e família é apontada como um elemento essencial, porém ainda frágil. R2 destaca que “o envolvimento das famílias no processo educacional praticamente não acontece, muitas vezes por falta de conhecimento sobre o autismo ou por questões socioeconômicas.” O relato de R3 reforça essa percepção: “As crianças não são assistidas corretamente pelas famílias, muitas não comparecem às reuniões e têm dificuldades de entender as orientações.”

Por outro lado, R6 relata esforços contínuos da coordenação para estabelecer esse diálogo: “Promovemos encontros mensais, rodas de conversa e enviamos registros frequentes das atividades para que os responsáveis acompanhem o desenvolvimento das crianças.” Essa iniciativa demonstra uma perspectiva dialógica, alinhada ao que propõe Freire (1996), ao defender a escuta, o diálogo e o respeito à vivência do outro como pilares de qualquer prática educativa emancipadora.

Em síntese, a ausência de uma relação sólida com a família compromete não só o desenvolvimento pedagógico da criança, mas também a continuidade das estratégias de estimulação fora do ambiente escolar, prejudicando a coerência das intervenções.

5.1.7 Apoio da Gestão Escolar e das Políticas Públicas

As respostas relacionadas à atuação da gestão escolar revelam cenários contrastantes. R1 afirma que “a gestão deixa a desejar, não há escuta ativa nem envolvimento nas questões relacionadas à inclusão.” Já R2 apresenta uma visão mais conciliadora: “A gestão tenta fazer o possível, mas esbarra na falta de apoio da Secretaria e na carência de recursos.”

Por outro lado, a coordenadora R6 apresenta um cenário mais estruturado: “Temos parceria com o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), realizamos adaptações no ambiente, contamos com formação em contexto e buscamos manter diálogo contínuo com a SME.” Esse

relato evidencia que a implementação de políticas inclusivas depende diretamente do engajamento e da competência da equipe gestora.

Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a escola inclusiva é aquela que reconhece e responde à diversidade das necessidades dos alunos, considerando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, o papel da gestão é essencial na articulação de recursos humanos e materiais, no fortalecimento da formação docente e no acolhimento das famílias.

Diante dos elementos analisados, constata-se a existência de um cenário marcado por avanços, mas também por entraves significativos. Há iniciativas exitosas em uma das escolas, especialmente onde a gestão se mostra proativa e articulada com políticas públicas de formação e apoio. Todavia, os desafios estruturais, a carência de recursos, a sobrecarga docente e a fragilidade do envolvimento familiar ainda se apresentam como barreiras para a efetivação da inclusão plena.

Portanto, o estudo confirma a importância de políticas públicas integradas, com foco na formação continuada, na presença de profissionais especializados e na construção de uma rede de apoio intersetorial. A experiência cotidiana dos sujeitos da pesquisa evidencia que, para além do acesso físico à escola, é preciso garantir condições reais de permanência, participação e desenvolvimento integral das crianças com autismo. Assim, a consolidação de práticas inclusivas exige um esforço coletivo e contínuo, sustentado por políticas consistentes, gestão comprometida e envolvimento comunitário.

5.2 Crianças com autismo na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: resultados da observação direta e do diário de campo

As subseções a seguir apresentam os dados resultantes das observações sistemáticas realizadas nas duas instituições de ensino, com base em registros de diário de campo. O foco recai sobre as formas de materialização das políticas de inclusão na rotina escolar e sobre as interações cotidianas entre professores, estudantes e equipe pedagógica. A análise foi guiada pelos princípios da Avaliação em Profundidade, permitindo identificar práticas exitosas, tensões e contradições do processo inclusivo.

5.2.1 Relato das visitas realizadas ao CEI Maria de Carvalho Martins II

A presente etapa da pesquisa consistiu na realização de observações diretas sistemáticas, acompanhadas do registro em diário de campo, no CEI Maria de Carvalho Martins II, localizado no município de Fortaleza. A instituição atende crianças de 1 ano a 3 anos e 11 meses em regime integral, fundamentando sua proposta pedagógica nas diretrizes da BNCC, da LDB e na Constituição Federal. Por sua vez, no Quadro 4, estão sintetizadas as informações acerca das visitas para um enquadramento inicial das observações realizadas.

Quadro 4 - Síntese das visitas, sujeitos participantes e categorias temáticas emergentes CEI Maria de Carvalho Martins II

Visitas realizadas	Sujeitos participantes	Principais categorias temáticas emergentes
05/02/2025 (tarde)	1 professora regente	Planejamento pedagógico inclusivo
10/02/2025 (tarde)		Estratégias de interação e escuta sensível
11/02/2025 (tarde)	1 profissional de apoio	Ações institucionais para inclusão
20/02/2025 (manhã)		
27/02/2025 (manhã)	20 crianças na turma observada (sendo 2 com laudo de TEA)	Busca pela participação das famílias no processo educativo
06/03/2025 (manhã)		

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O CEI tem sua prática pedagógica norteadada por uma abordagem sociointeracionista, que privilegia o brincar e as interações sociais como eixos estruturantes do processo educativo. A instituição destaca-se pelo compromisso com a inclusão de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento, promovendo ações específicas como adaptações no ambiente físico, formação continuada dos educadores e oferta de apoio especializado (Fortaleza, 2023). O espaço físico do CEI é amplo, bem iluminado e cuidadosamente planejado para favorecer experiências lúdicas, sensoriais e cognitivas que estimulem a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

As observações foram realizadas na turma do Infantil III A, composta por crianças em educação em tempo integral, sendo o acompanhamento distribuído entre os turnos da manhã e da tarde. A estrutura da sala de aula observada revelou-se organizada e estimulante, com ambientes temáticos (como cantinhos da beleza, fantasia, leitura, brinquedos e faz de conta), climatização adequada e materiais pedagógicos acessíveis. As dependências externas incluem

um refeitório ventilado, áreas verdes com brinquedos naturais, como pneus e troncos, além do espaço Ateliê. A atuação docente e o apoio oferecido por assistentes e profissionais de apoio destacaram-se pela escuta sensível e pelo acolhimento, especialmente no cuidado com crianças neurodivergentes. A seguir, são apresentados os registros detalhados das visitas realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2025, com ênfase nas interações infantis, organização dos espaços, rotina pedagógica e práticas de inclusão.

5.2.1.1 Primeira visita – 05/02/2025 (tarde)

A visita inicial teve caráter introdutório e ocorreu no período da tarde. A pesquisadora foi acolhida pela coordenadora pedagógica da unidade, a quem foi apresentada, de forma sucinta, a proposta de pesquisa. Após a explanação, a coordenadora estabeleceu contato com a professora responsável pela turma do Infantil III A, grupo de crianças matriculadas em tempo integral. A docente foi informada sobre o objetivo do trabalho e mostrou-se receptiva, estabelecendo um canal de comunicação com a pesquisadora para organizar as datas futuras de visitação.

Considerando que o ano letivo encontrava-se em fase inicial, com as crianças ainda em processo de adaptação, acordou-se que as observações sistemáticas teriam início a partir da segunda semana de fevereiro. Foi enfatizada a necessidade de contato prévio com a unidade antes de cada visita, uma vez que situações imprevistas, como ausência da assistente de sala, poderiam comprometer a rotina e inviabilizar o acompanhamento naquele momento.

Em seguida, a coordenadora apresentou os espaços físicos da instituição, incluindo salas de aula, refeitório, parque, banheiros, ateliê externo e demais ambientes utilizados no cotidiano das crianças. Foram fornecidas informações gerais sobre a rotina institucional, sendo a visita encerrada após esse percurso.

5.2.1.2 Segunda visita – 10/02/2025 (tarde)

A chegada à unidade ocorreu às 13h30. No momento, a professora regente encontrava-se fora da sala organizando o material individual (toalhas e lençóis) disponibilizado pela gestão municipal, a ser entregue aos responsáveis na saída das crianças.

As crianças ainda repousavam, sendo despertadas por volta das 14h para o lanche da tarde, realizado no refeitório situado entre as salas de aula. Foi servido goiaba, alimento bem aceito pela maioria, com repetição por parte de algumas crianças.

A turma conta com três crianças com indícios ou diagnóstico de TEA: duas com laudo clínico confirmado e uma em processo de investigação. Nesta ocasião, apenas uma criança com laudo estava presente, apresentando relativa autonomia para alimentação, envolvimento em interações verbais e brincadeiras. Observou-se, contudo, dificuldade em lidar com regras da rotina, como sentar-se para o lanche, guardar brinquedos ou retornar à sala. Essa criança manifestou comportamentos de oposição, choros frequentes e irritabilidade diante de frustrações, revelando forte necessidade de movimento.

A atuação docente se mostrou acolhedora e paciente, tanto da professora regente quanto da profissional de apoio. Após o lanche, houve momento de brincadeiras com brinquedos em sala, com disputas pontuais mediadas pelas educadoras. Em seguida, as crianças foram levadas ao parque, um espaço amplo, arborizado e bem ventilado, adequado para atividades ao ar livre. Às 15h45, foram conduzidas novamente ao refeitório para o jantar, composto por sopa. O cardápio semanal, elaborado por nutricionista da rede, encontra-se afixado nas imediações da cozinha, com o objetivo de informar os responsáveis sobre a alimentação. A escola dispõe de protocolo para adaptação alimentar em caso de alergias, comunicadas no início do ano letivo. Após a refeição, realizaram a higiene e retornaram ao parque até a chegada dos responsáveis, que se iniciou por volta das 16h30.

5.2.1.3 Terceira visita – 11/02/2025 (tarde)

A visita se iniciou às 13h30 com as crianças ainda repousando. Após o despertar, foram conduzidas ao refeitório para o lanche. A sala de aula observada é ampla, climatizada e organizada em diferentes cantos temáticos: beleza (com espelho e acessórios), faz de conta (com objetos simbólicos), fantasia (com fantasias organizadas em cabides), leitura (com acervo de livros) e brinquedos.

Durante as atividades livres, a equipe pedagógica dedicava-se ao cuidado pessoal das crianças, realizando troca de fraldas, penteados, higiene e apoio no uso do banheiro. Após o momento de organização da sala, as crianças foram conduzidas ao ateliê externo, espaço de exploração sensorial e criativa, contendo materiais não estruturados como blocos de madeira, garrafas com líquidos coloridos, galhos secos, regadores improvisados, tanque com água (sem

animais), giz para desenho livre e outros elementos. As crianças interagiram com os objetos e o ambiente de forma ativa. As crianças com TEA demonstraram maior engajamento nesse espaço, sobretudo na manipulação de blocos de madeira.

Posteriormente, foram higienizadas e direcionadas para o jantar no refeitório. Observou-se resistência por parte de uma das crianças com TEA quanto à transição entre os espaços (ateliê para refeitório), apresentando comportamento de fuga e relutância quanto ao cumprimento da rotina. Após o jantar, seguiram a rotina de espera pelos responsáveis.

5.2.1.4 Quarta visita – 20/02/2025 (manhã)

Essa observação ocorreu no turno da manhã, às 7h15. O dia foi chuvoso, o que impactou na chegada das crianças. Inicialmente, havia cinco crianças presentes, número que aumentou ao longo da manhã. A acolhida foi realizada com música ambiente relaxante e parte das crianças apresentando sonolência; outras iniciaram brincadeiras espontâneas, como uso de fantasias.

Foi observado um espaço de pertencimento, onde as crianças guardam seus pertences em nichos personalizados com foto e nome. Em um episódio de conflito, uma das crianças com TEA tentou tomar um brinquedo de outra colega, utilizando agressão física. O comportamento foi mediado pela professora, com diálogo e tentativa de resolução pacífica, ainda que com resistência por parte da criança envolvida.

Devido à chuva, o desjejum e o lanche das 9h ocorreram dentro da sala, o que causou frustração em algumas crianças acostumadas à circulação livre pelos espaços. A atividade pedagógica envolveu contação da história do “Gato Xadrez” com recursos visuais (palitoches e varal ilustrativo), seguida de proposta de pintura com guache. A maioria participou com entusiasmo, embora uma das crianças com TEA tenha demonstrado pouco envolvimento e preferido brincar de forma paralela. Após a atividade, seguiu-se o banho e o almoço.

5.2.1.5 Quinta visita – 27/02/2025 (manhã)

A visita iniciou-se com a chegada das crianças. A rotina de acolhimento envolveu organização dos pertences com apoio da professora e da profissional de apoio. Foi observado o diálogo entre um responsável e a professora, sobre comportamento agressivo do filho. Na ausência de uma das crianças com laudo de TEA, foi possível observar outra em interação com

colegas, demonstrando envolvimento em brincadeiras simbólicas com utensílios e bonecas, simulação de chamadas telefônicas e uso de brinquedos de forma criativa.

Após o desjejum, foi realizada uma atividade com massa de modelar. A professora estimulou a imaginação infantil com perguntas motivadoras antes da entrega dos materiais. Cada criança recebeu uma bandeja de isopor, dois pedaços de massa de modelar de cores distintas, cola de isopor e liberdade para criar. As produções seriam expostas em mural, prática comum na instituição. Encerrada a atividade, seguiu-se o banho, almoço, escovação dos dentes e descanso.

5.2.1.6 Sexta visita – 06/03/2025 (manhã)

Nesta visita estavam presentes as duas crianças com laudo de TEA. Ambas demonstraram bom entrosamento com os colegas. Uma delas, vestida com fantasia, brincava no canto da beleza. A outra, embora tenha interagido brevemente, passou a circular pela sala de forma intensa, com comportamento de corrida e manipulação indiscriminada de brinquedos. A comunicação oral ainda continua em desenvolvimento, dificultando a compreensão por parte das educadoras.

Ambas apresentam autonomia para alimentação e uso do banheiro, não havendo seletividade alimentar nem movimentos estereotipados identificáveis no momento. A atividade do dia envolvia a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), considerando a presença de uma criança surda na turma. As crianças participaram com interesse inicial, imitando os sinais apresentados pela professora, embora tenham dispersado após alguns minutos. A professora então conduziu o grupo ao parque, onde as crianças se dividiram entre os diferentes equipamentos. A rotina prosseguiu com o segundo lanche, banho, almoço, escovação dos dentes e repouso.

5.2.1.7 Análise reflexiva das práticas observadas no processo de inclusão no CEI Maria de Carvalho Martins II

O papel das professoras e profissionais de apoio demonstrou-se fundamental na construção de uma prática pedagógica inclusiva. As observações evidenciaram atitudes acolhedoras, uso de tom de voz brando, escuta ativa e paciência nos momentos de mediação de conflitos. Esses elementos corroboram os apontamentos de Mantoan (2006), ao destacar que a

inclusão não se efetiva apenas pela presença da criança com deficiência na escola regular, mas pela criação de relações significativas no cotidiano escolar. A escuta das necessidades da criança, o respeito às suas singularidades e o apoio constante na realização das atividades demonstram uma prática comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Outro aspecto relevante diz respeito à construção da rotina escolar e sua flexibilidade diante das especificidades das crianças com TEA. De acordo com Silva, Fônsaca e Santos (2017), a previsibilidade é um fator importante na segurança emocional de crianças autistas, e observou-se que a rotina estruturada do CEI contribuía para a organização do tempo e do comportamento das crianças. Por outro lado, também foram registradas situações de resistência às transições entre os ambientes, especialmente no momento de deixar o ateliê ou o parquinho para refeições ou descanso. Nessas ocasiões, a mediação feita pelas profissionais presentes foi essencial para minimizar o desconforto das crianças, evidenciando a importância do apoio sensível e do reconhecimento dos tempos individuais no processo de inclusão.

No âmbito das relações sociais, observou-se que as crianças com TEA estabeleciam diferentes níveis de interação com seus colegas. Enquanto algumas demonstravam iniciativa e interesse em brincar com os pares, outras apresentavam padrões mais isolados, necessitando de incentivo e mediação constantes.

Essa variedade de comportamentos reflete a heterogeneidade do espectro autista, como assinala Lord (2000), e reforça a necessidade de práticas pedagógicas responsivas e diferenciadas, capazes de acolher e estimular cada criança conforme suas condições e potencialidades. As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, foram momentos propícios à aproximação entre as crianças, sobretudo em atividades como o cantinho da beleza, o uso de fantasias e o brincar com bonecos e utensílios.

No que se refere à dimensão alimentar e de cuidado, destaca-se o cuidado atento da equipe em relação às necessidades alimentares das crianças, à higiene, troca de roupas e à organização do descanso. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis da prática pedagógica, e isso se evidenciou nas observações registradas. A oferta de alimentação adequada, o respeito aos tempos das crianças e a atenção às especificidades sensoriais são elementos que fortalecem uma prática pedagógica inclusiva. Ademais, a comunicação com as famílias sobre questões como alergias, medicação e acompanhamento terapêutico foi um fator positivo que evidencia a articulação entre escola e família no acompanhamento da criança.

Cabe, ainda, destacar que o envolvimento das crianças com atividades que promovem a expressão simbólica, como as propostas com massa de modelar, pintura e contos, contribuíram para a ampliação das linguagens e para a inclusão social e pedagógica das crianças com TEA. Conforme Vygotsky (1991), a interação mediada e o uso de ferramentas simbólicas possibilitam a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as atividades observadas no CEI demonstraram potencial de promover aprendizagens significativas, considerando as necessidades e interesses das crianças, em um ambiente afetivo, estável e enriquecido culturalmente.

As observações realizadas no CEI Maria de Carvalho Martins II revelam a importância da estruturação do ambiente escolar como elemento facilitador da inclusão. De acordo com Bronfenbrenner (2011), o contexto imediato da criança tem papel essencial na mediação de seu desenvolvimento. A sala de aula observada apresenta organização de espaços por cantos temáticos, o que favorece a autonomia, o brincar simbólico e a interação entre os pares. Essa organização foi particularmente significativa para as crianças com TEA, que demonstraram maior envolvimento em ambientes estruturados, como o ateliê e os cantinhos de faz de conta, leitura e brinquedos.

Por outro lado, a existência de espaços ao ar livre, como o parque e o ateliê, também se revelou como recurso positivo para ampliação das interações e exploração sensorial, conforme preconizam os estudos de Oliveira, Velasques e Oliveira (2020) sobre a importância do ambiente na regulação emocional de crianças neurodivergentes. Segundo as autoras:

médicos e terapeutas já prescrevem o contato com a natureza como mecanismo capaz de promover o fortalecimento da imunidade e dos vínculos afetivos, o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e socioemocional das crianças. Essa prescrição da natureza também tem feito parte do tratamento complementar de crianças diagnosticadas com Autismo e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), para prevenir os males do déficit de natureza (falta de vitamina D, miopia, obesidade, depressão, ansiedade, amnésia ecológica, déficit motores, sensoriais, cognitivos, emocionais, dentre outros) e restaurar a saúde das crianças acometidas por esses males – a natureza funcionando como um antídoto (Oliveira, Velasques e Oliveira (2020, p. 9).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas observadas no CEI Maria de Carvalho Martins II evidenciam um compromisso institucional com a personalização do ensino, especialmente na maneira como as profissionais ajustam o ritmo das atividades às necessidades das crianças com TEA. Observou-se, por exemplo, que, nos momentos de transição — como da sala para o refeitório ou para o descanso —, as intervenções respeitavam os tempos individuais e utilizavam recursos de antecipação verbal e gestual para facilitar a compreensão e reduzir a

ansiedade. Tais estratégias revelam uma pedagogia sensível, alinhada à perspectiva histórico-cultural, a qual compreende o desenvolvimento infantil como um processo mediado por interações sociais e culturais significativas (Vygotsky, 1991).

Ademais, destaca-se a atenção das equipes às formas alternativas de comunicação utilizadas pelas crianças com TEA. Durante as atividades de contação de histórias e uso de jogos simbólicos, verificou-se a valorização de expressões corporais, apontamentos e vocalizações como meios legítimos de participação. Tal valorização contribui, portanto, para a ampliação da noção de linguagem na prática pedagógica, conforme destacam Nunes, Barbosa e Nunes (2021), ao evidenciarem que a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tem se mostrado uma estratégia eficaz na promoção da interação e no favorecimento da aprendizagem de alunos autistas em contextos escolares. Assim, a prática docente observada reflete um avanço em relação à concepção tradicional de ensino, por reconhecer que o êxito da inclusão está atrelado à disposição da equipe em compreender e responder às formas particulares de expressão, aprendizagem e relação das crianças com o mundo. Em síntese, essa abordagem reforça a potência transformadora de uma educação comprometida com o acolhimento da diferença como valor formativo e social.

Dito isto, na sequência apresenta-se a síntese da observação direta realizada no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão.

5.2.2 Relato das visitas realizadas ao CEI Francisco Andrade Teófilo Girão

O presente relato foi construído a partir de observações diretas e registros sistemáticos em diário de campo, realizados no CEI, unidade pública da rede municipal de ensino de Fortaleza. A pesquisa concentrou-se na turma do Infantil IV D, que funciona exclusivamente no turno da tarde, em regime parcial. As observações ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2025, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas cotidianas, a organização do ambiente escolar, as interações entre crianças e adultos, bem como os desafios e estratégias relacionados à inclusão de crianças com TEA. No Quadro 5 dispõe-se o resumo das visitas e outras informações relevantes.

Quadro 5 - Síntese das visitas, sujeitos participantes e categorias temáticas emergentes do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão

Visitas realizadas	Sujeitos participantes	Principais categorias temáticas emergentes
Primeira visita – 06/02/2025	1 professora regente	Formação docente e práticas pedagógicas
Segunda visita – 12/02/2025		Adaptações do ambiente escolar
Terceira visita – 14/02/2025	1 profissional de apoio	Relação com as famílias
Quarta visita – 19/02/2025		
Quinta visita – 21/02/2025	20 crianças na turma observada (sendo 2 com laudo de TEA)	Desafios na implementação das políticas públicas
Sexta visita – 07/03/2025		

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como já mencionado, o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão está localizado no bairro Passaré, em Fortaleza, e atende crianças de 4 a 5 anos em dois turnos: manhã e tarde, com quatro horas de atendimento por turno. A estrutura da instituição é composta por salas com paredes em meia altura, refeitório, corredores amplos e áreas de recreação arborizadas, além de contar com mobiliário infantil e recursos pedagógicos adaptados. As salas apresentam ventilação natural, com teto alto de telhas expostas e ventiladores fixos, mas sofrem com ruídos intensificados, o que pode afetar crianças com hipersensibilidade auditiva, especialmente aquelas com diagnóstico de TEA. As paredes são decoradas com cartazes pedagógicos e elementos lúdicos, os quais, embora estimulantes, podem gerar sobrecarga sensorial em alguns casos. O ambiente, de maneira geral, favorece a circulação e o acolhimento, mas demanda ajustes para garantir condições mais adequadas à inclusão.

A proposta pedagógica do CEI é guiada pela perspectiva inclusiva, com apoio de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realiza visitas periódicas e orienta os professores na elaboração de estratégias individualizadas. Em 2024, a instituição registrou 35 crianças com diagnóstico de TEA, número significativamente superior ao ano anterior, o que evidencia a crescente demanda por práticas inclusivas eficazes. A atuação integrada da equipe pedagógica, aliada ao diálogo com as famílias, contribui para o acompanhamento sistemático do desenvolvimento das crianças e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo. A seguir, apresentam-se os relatos organizados por visita, com detalhamento das vivências observadas em cada dia de campo.

5.2.2.1 Primeira visita – 06/02/2025

A primeira visita ocorreu às 13h. A pesquisadora foi recebida pela coordenadora pedagógica, que demonstrou conhecimento prévio sobre a pesquisa em andamento. Após diálogo breve, a pesquisadora foi à sala do Infantil IV D, onde a professora responsável informou que, devido ao período de adaptação das crianças recém-matriculadas, o acompanhamento sistemático começaria na semana seguinte. Durante a permanência no local, observou-se um ambiente de alta demanda emocional e sensorial, com choros intensos e múltiplas situações que exigiam acolhimento da docente.

A sala de aula é pequena e possui paredes em meia altura, permitindo visualização e circulação sonora entre os ambientes. Essa estrutura facilita que algumas crianças transponham as divisórias e circulem por outras dependências da escola, especialmente em direção ao parque. Nessas situações, a professora depende do auxílio de outros funcionários para resgatar as crianças, uma vez que não pode deixar o restante da turma sem supervisão. O calor intenso no ambiente e a presença de ruídos exacerbados, incluindo batidas em armários por crianças de salas vizinhas, demonstraram as limitações físicas e sensoriais da unidade escolar, sobretudo para crianças com TEA. Diante do cenário, a visita foi interrompida, sendo acordado o início das observações na semana seguinte.

5.2.2.2 Segunda visita – 12/02/2025

Nesta visita, iniciada às 13h30, a pesquisadora foi apresentada à turma pela professora. As crianças demonstraram curiosidade quanto à sua presença, perguntando sobre sua função e frequência. A turma conta com duas crianças com laudo de TEA e outras duas em processo de avaliação, incluindo uma com indícios de TDAH. Durante os primeiros minutos, as crianças brincavam livremente enquanto a professora organizava os materiais da atividade planejada.

Às 13h35, a professora conduziu a turma ao banheiro para higiene das mãos antes do lanche. Após esse momento, deu-se início a uma atividade com espelhos, em que cada criança era chamada individualmente para observar-se e identificar características faciais e físicas. A proposta teve como objetivo o reconhecimento da própria imagem e partes do corpo, favorecendo o desenvolvimento da identidade. No entanto, foi marcada por grande dispersão do grupo e exigiu frequentes intervenções verbais da docente para redirecionamento da atenção,

sobretudo de crianças com TEA, que apresentaram comportamento inquieto e dificuldade de concentração.

Na sequência, a professora desenhou um boneco no quadro, com a participação das crianças na nomeação das partes do corpo. Logo após, cada aluno foi convidado a produzir um autorretrato em pequenos quadros de papel. A pesquisadora observou diferentes níveis de engajamento e habilidades gráficas, sendo notável a maior autonomia das crianças neurotípicas e o esforço das demais em permanecer nas atividades.

Às 14h50, as crianças foram ao parque da instituição, área ampla equipada com escorregadores, balanços, casinhas e brinquedos. Esse espaço é supervisionado por diferentes profissionais, permitindo que as professoras façam uma breve pausa. Durante a observação, a pesquisadora notou que o parque é um ambiente valorizado pelas crianças, sendo um momento de grande entusiasmo e socialização. No retorno à sala, às 15h30, foi realizada uma atividade de relaxamento ao som de música instrumental, seguida da roda de história com o livro “A Ovelhinha Vermelha”. Embora muitos demonstrassem interesse, algumas crianças com TEA continuaram inquietas, interagindo com colegas ou saindo da posição de escuta.

Um episódio relevante ocorreu ao final da história, quando uma criança em avaliação saiu da sala sem ser percebida e foi até o parque, onde brincou em uma poça de lama. A professora, ao perceber sua ausência, solicitou o apoio de uma funcionária para buscá-la, visto que a sala não possui profissional de apoio exclusivo. A criança foi levada para banho e acabou perdendo o horário do jantar. Encerrada a rotina, a turma foi conduzida à área de espera para a chegada dos responsáveis a partir das 16h45.

5.2.2.3 Terceira visita – 14/02/2025

A terceira visita foi realizada às 13h, momento em que as crianças estavam em uma atividade livre, com as crianças distribuídas em diferentes cantos, explorando brinquedos diversos. Foi possível observar que, durante as brincadeiras, ocorriam disputas frequentes por brinquedos, especialmente entre crianças com maior nível de energia e impulsividade. A professora intervinha de forma tranquila, utilizando estratégias de mediação verbal e reforço de regras. Nesse momento, duas crianças com TEA demonstravam padrões de comportamento mais agitados, interagindo de forma intensa com os colegas, muitas vezes tocando-os sem consentimento ou se apropriando de objetos em uso. Apesar das orientações da docente, esses comportamentos persistiam, evidenciando a necessidade de apoio individualizado.

Naquele dia, como parte da programação chamada “Sexta Cultural”, a atividade proposta incluía brincadeiras dirigidas no pátio da escola. Após o lanche, todas as turmas se reuniram em um espaço coletivo, onde foi montado um circuito motor com obstáculos, seguido de uma competição simbólica com bola. As crianças demonstraram entusiasmo e alto grau de participação, vibrando a cada nova etapa da atividade. A pesquisadora observou o esforço da equipe pedagógica para garantir a inclusão de todas as crianças, embora nem todas as crianças com TEA tenham aderido integralmente às propostas. Uma delas preferiu permanecer sentada, observando.

Encerradas as brincadeiras, as crianças foram conduzidas ao parque, onde puderam brincar livremente. O parque se mostrou, novamente, um espaço de preferência da maioria das crianças, que exploravam os brinquedos com criatividade e espontaneidade. Às 15h30, a turma retornou para a sala, onde foi realizada uma atividade de relaxamento com música ambiente, seguida da roda de história. A leitura escolhida foi “Camilão, o Comilão”, e ao final a professora promoveu uma conversa com o grupo sobre amizade e solidariedade. As crianças participaram verbalmente, embora algumas, sobretudo aquelas com maior nível de agitação, tenham apresentado dificuldade para manter a escuta ativa. A tarde foi encerrada com o jantar coletivo e a preparação para a chegada dos responsáveis.

5.2.2.4 Quarta visita – 19/02/2025

A quarta visita foi realizada novamente no turno da tarde, com início às 13h. Ao chegar à sala, a pesquisadora observou a chegada das crianças, que organizavam suas mochilas e dirigiam-se espontaneamente às atividades lúdicas disponíveis. O ambiente estava especialmente ruidoso nesse dia, tanto pela movimentação na própria sala quanto pelos sons vindos de outras turmas. Em uma das salas vizinhas, foi possível identificar uma criança com TEA em crise sensorial, batendo repetidamente em um armário. Outra criança cobria os ouvidos em reação ao barulho, evidenciando a sensibilidade auditiva presente em algumas crianças com autismo.

Na turma observada, uma das alunas com TEA chorava de forma insistente, solicitando verbalmente à professora reafirmações afetivas com perguntas como: “Você me ama?” e “Vou voltar pra casa?”. A docente, com postura sensível e afetiva, respondia com firmeza e acolhimento, tentando tranquilizá-la. Enquanto isso, outra criança pulou a divisória da sala e fugiu em direção ao parque, desafiando a autoridade da professora ao subir no escorregador e

dizer: "Vem me pegar". A docente, sem poder deixar a turma sozinha, não conseguiu contê-la imediatamente. A aluna retornou por conta própria após alguns minutos, permanecendo fora da sala por um tempo adicional.

Apesar dos desafios, a professora deu prosseguimento à rotina, organizando a turma para o lanche. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, em que cada criança foi convidada a dizer seu nome, idade e brincadeira favorita. O "pega-pega" foi a atividade mais mencionada, sendo então realizada na área verde da escola. A pesquisadora registrou que a maioria participou com entusiasmo, embora algumas crianças apresentassem dificuldade de compreender a dinâmica. Uma das alunas com TEA ficou à margem, observando à distância, enquanto outra participou parcialmente.

Durante esse momento, a pesquisadora notou que a brincadeira favoreceu a interação entre os colegas e permitiu que a professora observasse habilidades motoras e sociais do grupo. Posteriormente, já na sala, a leitura do livro "A Visita" foi interrompida por uma situação inesperada: o aparecimento de uma centopeia, que provocou reações diversas nas crianças. Algumas associaram o animal a uma lagarta ou minhoca, gerando debate espontâneo.

Durante todo esse tempo, uma das crianças que havia fugido foi anteriormente acompanhada por uma profissional da equipe de busca ativa, visto que apresenta resistência frequente às normas escolares. Ao final do expediente, a professora conversou com familiares da criança, os quais normalizaram o comportamento com a frase: "Ela é assim mesmo". A tarde foi encerrada com o jantar e o preparo das crianças para o retorno às suas casas.

5.2.2.5 Quinta visita – 21/02/2025

A quinta visita ocorreu numa sexta-feira, dia reservado pela instituição para o desenvolvimento de atividades diferenciadas no contexto do projeto "Sexta Cultural". A pesquisadora chegou à sala às 13h e acompanhou os preparativos para a atividade do dia: exibição de curtas-metragens com temática ambiental, seguida de um momento de produção artística. Após o lanche, as crianças foram conduzidas ao pátio central da escola, onde todas as turmas se reuniram para a acolhida coletiva. Nesse momento, foram cantadas músicas infantis e promovida uma conversa introdutória sobre a importância de preservar o meio ambiente.

A atividade de cinema foi realizada com o auxílio de um projetor e tela improvisada, e os filmes exibidos incluíram curtas como "Hope, a tartaruguinha" e "Maratona do Meio Ambiente". A pesquisadora observou que a maioria das crianças manteve-se atenta e

entusiasmada, demonstrando interesse sobretudo nas cenas que envolviam animais. O destaque afetivo ficou por conta da pipoca distribuída durante a sessão, que gerou euforia entre os pequenos. Algumas crianças, especialmente as com maior sensibilidade sensorial, reagiram com excitação, enquanto uma criança com comportamento opositor ingressou no pátio apenas no momento da pipoca, após ter pulado a divisória da sala mais uma vez.

Encerrada a sessão, as turmas retornaram às salas. A professora conduziu uma atividade coletiva de elaboração de cartaz sobre o tema do filme. As crianças utilizaram cola colorida, papéis variados e materiais não estruturados para expressar suas impressões sobre o conteúdo assistido. A pesquisadora observou que parte do grupo envolveu-se de maneira criativa, enquanto outras crianças, mais agitadas, demonstraram menor capacidade de concentração e exigiram redirecionamento frequente. A aluna que havia se evadido no início da tarde voltou a interagir apenas no momento da confecção do cartaz, ainda que de forma breve.

Na sequência, a turma participou do recreio no parque. A pesquisadora notou que esse momento continua sendo o mais aguardado pelas crianças, que exploram o espaço com intensidade e liberdade. De volta à sala, a professora tentou realizar a roda de história com leitura do livro selecionado para o dia, mas encontrou dificuldades para manter o grupo concentrado, sobretudo devido ao alto nível de energia de algumas crianças. Uma alternativa foi sugerida: que cada criança escolhesse um livro, observasse suas imagens e tentasse realizar o relato por meio da leitura de imagens.

A proposta teve sucesso parcial: algumas crianças se envolveram na leitura simbólica, outras demonstraram dificuldades de foco e até mesmo danificaram os materiais. A pesquisadora identificou que a ausência de um profissional de apoio exclusivo limita a mediação personalizada durante esses momentos.

A rotina foi encerrada com o jantar e os preparativos para a saída, com os responsáveis chegando a partir das 16h45.

5.2.2.6 Sexta visita – 07/03/2025

A sexta visita ocorreu no turno da tarde, mantendo a coerência com os demais dias de observação. A pesquisadora chegou à sala por volta das 13h, momento em que as crianças estavam chegando acompanhadas por seus responsáveis e começavam a organizar seus pertences. A docente acolhia as crianças de forma afetiva e atenta. Entretanto, as interações iniciais foram marcadas por episódios de conflito: uma das crianças com TEA estava

visivelmente abalada após ser machucada fisicamente por uma colega diagnosticada com TDAH, que apertava insistentemente sua perna. A professora precisou intervir de forma imediata e verbalmente firme para cessar a situação.

Durante a roda de conversa, o tema trabalhado foi alimentação saudável. A professora conduziu um diálogo com as crianças, incentivando-as a nomear frutas, verduras e comidas preferidas. Como desdobramento, propôs uma atividade de exploração do ambiente externo da escola com foco nas árvores frutíferas presentes no espaço. As crianças circularam com seus cadernos nas mãos, observando atentamente os elementos naturais ao redor. A pesquisadora destacou o momento em que a professora colheu uma folha da laranjeira, a macerou entre os dedos e compartilhou o aroma com as crianças, que reagiram com entusiasmo e quiseram repetir o gesto.

Após a exploração externa, a turma retornou à sala e representou suas observações por meio de desenhos livres nos cadernos. Em seguida, as crianças foram levadas ao parque, onde se envolveram em brincadeiras espontâneas nos brinquedos de madeira existentes no local ao ar livre. O ambiente mostrou-se propício para o gasto de energia e interação social. Às 15h30, voltaram à sala para a roda de história. A professora retomou o tema da solidariedade, utilizando uma narrativa curta para estimular a escuta e a empatia. Durante esse momento, as crianças com TEA apresentaram níveis distintos de engajamento: uma delas participou verbalmente, enquanto outra permaneceu inquieta, circulando pelo espaço.

Por volta das 16h45, a rotina foi finalizada com o jantar, momento em que os primeiros responsáveis começaram a chegar para buscar as crianças.

5.2.2.7 Considerações sobre os achados no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão

As visitas realizadas ao CEI Francisco Andrade Teófilo Girão revelaram um contexto escolar que, apesar de demonstrar intencionalidade pedagógica voltada à inclusão, enfrenta limites estruturais que impactam diretamente na efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Observou-se que a rotina da unidade é organizada com previsibilidade, contemplando momentos de acolhimento, atividades lúdicas, experiências pedagógicas e cuidados diários dispostos de forma sequencial, o que favorece a adaptação das crianças, especialmente aquelas com TEA. Essa previsibilidade, ratificada por Silva, Fônsaca e Santos (2017), é essencial para garantir segurança emocional e reduzir a ansiedade gerada por situações inesperadas, sendo um dos pilares do atendimento a crianças autistas.

No entanto, a análise crítica do espaço físico e da infraestrutura revela fragilidades que merecem atenção. As salas de aula, por exemplo, possuem paredes em meia altura que, embora favoreçam a circulação de ar, comprometem o controle do ambiente em termos de sonoridade e segurança. Essa configuração permite que ruídos provenientes de outras turmas interfiram no foco atencional das crianças, sobretudo daquelas com hipersensibilidade auditiva, condição comum em crianças com TEA. Além disso, essa mesma estrutura facilita a evasão de crianças do ambiente pedagógico, como evidenciado em uma situação durante as visitas, comprometendo a segurança e exigindo a constante vigilância das docentes. Esses fatores apontam para a necessidade urgente de revisão arquitetônica e adaptação dos espaços escolares, conforme preconiza o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁶.

As práticas pedagógicas observadas, por sua vez, demonstram um compromisso ético e afetivo das docentes e da equipe de apoio com a escuta sensível e o respeito às singularidades infantis. As profissionais demonstraram capacidade de adaptação e mediação diante das necessidades das crianças com TEA, utilizando estratégias visuais, sensoriais e interativas coerentes com os princípios da educação inclusiva. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão não se limita à presença física dos alunos na escola, mas exige transformações profundas na postura ética e pedagógica dos educadores. Nesse sentido, o empenho da equipe pedagógica do CEI é evidente, embora prejudicado, em certos momentos, pela ausência de profissionais de apoio suficientes para atender adequadamente à demanda, sobretudo em situações de crise ou fuga de crianças.

No entanto, é fundamental destacar uma falha crítica observada ao longo das visitas: a ausência de profissional de apoio permanente na turma do Infantil IV D. Essa lacuna compromete o acompanhamento individualizado das crianças com TEA, dificultando intervenções imediatas em episódios de evasão da sala, crises emocionais e comportamentos que exigiam mediação especializada. A sobrecarga recaiu exclusivamente sobre a professora regente, que precisou administrar sozinha demandas pedagógicas e comportamentais complexas. Essa realidade evidencia uma fragilidade estrutural que vai de encontro às premissas da educação inclusiva, a qual exige, além da vontade pedagógica, condições institucionais concretas para sua efetivação.

⁶ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um conjunto de princípios que orientam o planejamento de currículos e práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências ou estilos de aprendizagem. Baseado em três eixos – múltiplas formas de representação, de ação/expressão e de engajamento –, o DUA busca antecipar e eliminar barreiras, promovendo ambientes educacionais mais inclusivos desde sua concepção (CAST, 2018; Brasil, 2008; Brasil, 2017).

No que diz respeito aos recursos materiais e aos ambientes educativos, identificaram-se pontos positivos, como a existência de cantos temáticos, área verde, parque infantil e atividades culturais planejadas com intencionalidade pedagógica. Esses espaços oferecem oportunidades de experimentação e expressão simbólica, como propõe Vygotsky (1991), ao defender a importância das interações sociais e do contexto na mediação do desenvolvimento. Ainda assim, a ausência de equipamentos de apoio específicos para crianças com deficiência, a escassez de materiais adaptados e o excesso de estímulos visuais e sonoros em alguns ambientes evidenciam a insuficiência de uma política de acessibilidade consolidada.

A valorização das formas diversas de participação das crianças com TEA foi um ponto a ser destacado positivamente. Mesmo quando a criança não verbaliza ou não participa de maneira convencional, sua presença e seus modos singulares de estar no mundo foram reconhecidos e legitimados como formas válidas de expressão e aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que ressaltam a importância de considerar as múltiplas infâncias e respeitar os diferentes modos de brincar, interagir e aprender.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à ausência de estratégias sistematizadas de articulação entre os diferentes profissionais que compõem a equipe pedagógica da unidade. Embora se tenha observado empenho individual das docentes em adaptar práticas e atender às singularidades das crianças com TEA, constatou-se a inexistência de espaços institucionais regulares de planejamento coletivo e troca interdisciplinar. Essa lacuna compromete a coerência e a continuidade das intervenções pedagógicas, evidenciando uma cultura organizacional ainda centrada na responsabilidade individualizada.

Nesse sentido, Mittler (2003) argumenta que a efetivação da educação inclusiva requer, além de boa vontade, a consolidação de uma cultura escolar colaborativa, pautada na construção conjunta do conhecimento, no compartilhamento de responsabilidades e no fortalecimento de redes de apoio pedagógico. Portanto, a ausência dessa dimensão coletiva fragiliza os avanços alcançados e torna mais vulnerável o trabalho dos profissionais frente às complexas demandas da inclusão.

Além disso, é necessário evidenciar que a formação continuada dos profissionais ainda ocorre de forma pontual, fragmentada e muitas vezes descolada das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. As entrevistas revelaram o desejo das docentes por oportunidades formativas mais frequentes e contextualizadas, que contemplem estratégias para

mediação de conflitos, uso de tecnologias assistivas, regulação emocional e comunicação com alunos não verbais.

De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024), a formação continuada para a educação inclusiva deve ser pensada como um processo permanente, dialógico e conectado com os desafios da prática, favorecendo a transformação da cultura escolar e o fortalecimento da atuação docente. Assim, para que a inclusão seja efetivada de forma consistente, não basta garantir o acesso físico à escola; é imprescindível assegurar aos educadores condições institucionais, formativas e humanas para acolher, escutar e responder à diversidade presente no cotidiano da educação infantil.

6 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARAÇÕES, AÇÕES MUNICIPAIS E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo analisa os resultados da pesquisa à luz das políticas públicas de inclusão de crianças com autismo na educação infantil. A primeira seção realiza uma comparação entre os dois CEI's investigados, evidenciando semelhanças, diferenças e interpretações atribuídas à inclusão. Em seguida, a segunda seção apresenta ações desenvolvidas pela Prefeitura de Fortaleza voltadas à promoção da inclusão nas escolas municipais.

Já a terceira seção aplica a metodologia da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) articulando os dados empíricos com os referenciais normativos. Essa análise permite refletir sobre os avanços, os desafios e os limites da implementação da política de inclusão no contexto das unidades escolares estudadas.

6.1 Análise comparativa entre os contextos observados: aproximações, distanciamentos e sentidos atribuídos à inclusão

A análise comparativa entre os dois Centros de Educação Infantil investigados permite evidenciar elementos comuns e contrastantes nos modos de organização da rotina, nas práticas pedagógicas e nas formas de acompanhamento das crianças com TEA. Ambas as unidades pertencem à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e ofertam Educação Infantil, sendo que o CEI Maria de Carvalho Martins II funciona em tempo integral, enquanto o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão atua em regime de tempo parcial, com atendimento no turno da manhã ou da tarde.

Em ambos os contextos, foi possível identificar a existência de rotinas estruturadas, marcadas por momentos sequenciais de acolhida, alimentação, atividades pedagógicas, higiene e brincadeiras. Essa estrutura contribuiu para a previsibilidade do cotidiano, aspecto frequentemente destacado na literatura como relevante para o bem-estar e a organização emocional das crianças com TEA (Silva, Fônsaca e Santos, 2017).

Observou-se, igualmente, o empenho das equipes docentes em adotar uma postura acolhedora e mediadora, demonstrando sensibilidade aos tempos e aos modos de expressão das crianças neurodivergentes. As intervenções foram, em sua maioria, caracterizadas por escuta ativa, comunicação clara e respeito às particularidades de cada criança. Tais práticas se alinham

à proposta de uma educação inclusiva baseada em relações éticas e responsivas (Mantoan, 2006).

Por outro lado, foram identificadas diferenças na forma como os espaços físicos eram organizados e utilizados. No CEI Maria de Carvalho Martins II, a presença de um ateliê ao ar livre com materiais não estruturados favorece a experimentação sensorial e a interação espontânea entre os pares, sendo um diferencial significativo na observação do comportamento das crianças com TEA. Já no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, cuja estrutura é mais modesta e adaptada às limitações de espaço, destacou-se a valorização de projetos integrados, como sequências didáticas temáticas e atividades dramatizadas, que ampliaram as possibilidades de expressão simbólica e envolvimento do grupo.

Outra diferença relevante diz respeito à formação continuada das equipes. As entrevistas com as docentes revelaram percepções distintas quanto à preparação para atuar com crianças com deficiência. No CEI Maria de Carvalho Martins II, a professora titular afirmou sentir-se pouco preparada, referindo-se à ausência de formação específica durante sua graduação e à carência de formações continuadas com foco na inclusão. Em contrapartida, no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, a docente relatou maior segurança, atribuída à participação em cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e à troca constante com a equipe da sala de AEE.

As entrevistas também revelaram convergências quanto à importância do apoio das profissionais auxiliares e da construção de uma relação de parceria entre a equipe pedagógica e as famílias. Ambas as docentes destacaram que a presença das assistentes e das profissionais de apoio foi fundamental para garantir a atenção individualizada e para promover a permanência das crianças com TEA nas atividades coletivas.

No que se refere à interação entre as crianças, ambas as unidades demonstraram esforços para favorecer o convívio, mas as observações revelaram diferentes padrões de adesão. Enquanto no CEI Maria de Carvalho Martins II uma das crianças com TEA apresentava dificuldades de regulação emocional e interação com os colegas, no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão observou-se maior envolvimento em brincadeiras simbólicas e atividades em pequenos grupos.

Importa destacar que ambas as escolas adotam procedimentos de registro do desenvolvimento das crianças, o que foi considerado positivo pelas docentes entrevistadas. Esses registros, conforme relatado, subsidiam o planejamento das atividades e possibilitam acompanhar os avanços das crianças de forma mais individualizada.

Ademais, a participação das crianças com TEA nas atividades pedagógicas foi mediada por diferentes graus de envolvimento e por respostas variadas às propostas. Essa heterogeneidade foi reconhecida pelas docentes como característica do espectro, exigindo planejamento flexível e sensibilidade para acolher modos distintos de aprendizagem. Esse reconhecimento é coerente com a abordagem defendida por Lord (2000), que destaca a variabilidade do espectro autista e a importância de respostas educacionais ajustadas.

Dessa forma, pode-se afirmar que os dois CEI's apresentam condições institucionais e humanas que favorecem o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, embora ainda enfrentem desafios relacionados à formação continuada, ao suporte especializado e à oferta de recursos materiais adaptados. As entrevistas com as docentes reafirmam a relevância de uma formação docente comprometida com os princípios da inclusão e apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam apoio efetivo às escolas.

Acerca das diferenças entre as infraestruturas dos espaços, trazemos as contribuições de Brito (2024). A autora destaca que “a neuroarquitetura surge como uma possível resposta às necessidades de inclusão, promovendo ambientes físicos que possibilitam o acolhimento, o desenvolvimento psicossocial e a aprendizagem de crianças com TEA” (Brito, 2024, p. 14).

Além disso, evidencia-se que o planejamento cuidadoso de espaços voltados às necessidades sensoriais desses estudantes contribui diretamente para criar condições mais favoráveis ao aprendizado, minimizando estímulos que poderiam dificultar a concentração e a interação social. Nesse caso, elementos arquitetônicos específicos, como o uso de cores suaves, texturas adequadas e isolamento acústico, são fundamentais para a criação de espaços educativos inclusivos. Brito (2024, p. 16) ressalta que “a iluminação, as cores e as texturas dos espaços devem ser cuidadosamente planejadas para reduzir estímulos excessivos e proporcionar um ambiente mais confortável e adequado”. Esse tipo de abordagem arquitetônica favorece tanto o bem-estar sensorial quanto o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes, possibilitando uma experiência mais positiva e enriquecedora dentro do contexto escolar.

Portanto, a integração entre as diretrizes da neuroarquitetura e as políticas públicas de educação inclusiva é essencial para que essas adaptações sejam implementadas de forma efetiva. Ainda, consoante Brito (2024, p. 18), “projetos arquitetônicos inclusivos devem ser integrados às políticas educacionais como ferramentas estratégicas para garantir acessibilidade e equidade na educação”. Essa perspectiva reforça a importância de espaços que atendam às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e assegura condições apropriadas para o desenvolvimento de todos.

Além das condições estruturais, a interação entre profissionais de apoio e professores tem se mostrado fundamental no acompanhamento diário das crianças com autismo. As entrevistas realizadas com essas profissionais revelaram estratégias diversificadas no acompanhamento das crianças, com ênfase no uso de recursos visuais, mediação durante transições de ambiente e suporte emocional em momentos de crise. Os dados evidenciaram tanto os desafios enfrentados no cotidiano quanto as adaptações implementadas para promover uma inclusão mais efetiva, destacando o papel do profissional de apoio como facilitador do processo de adaptação escolar.

As evidências colhidas nas entrevistas apontam, ainda, para a necessidade de capacitação contínua dos profissionais. Embora a Lei 12.764/2012 assegure o direito de acesso ao ensino regular para crianças com autismo e, quando necessário, o acompanhamento especializado, constatou-se que a formação dos professores nem sempre é suficiente para lidar com as demandas diversificadas apresentadas por essas crianças. Essa limitação impacta tanto a eficácia das práticas inclusivas quanto o desenvolvimento discente, indicando a relevância de programas de formação continuada e especializados.

Por fim, o papel da gestão escolar e o suporte oferecido pela rede pública de Fortaleza–CE constituem uma dimensão relevante para a inclusão das crianças com autismo. As entrevistas com as coordenadoras permitiram compreender as políticas institucionais implementadas para assegurar a inclusão e o apoio aos professores e profissionais de apoio. Os depoimentos evidenciaram iniciativas voltadas à articulação com os serviços de saúde, ao incentivo à formação continuada e ao acompanhamento do trabalho pedagógico por meio de visitas técnicas e reuniões sistemáticas. Essas ações revelam que a inclusão bem-sucedida demanda estratégias intersetoriais que articulem saúde, assistência social e educação, reforçando a perspectiva de uma atuação compartilhada e integrada no contexto da escola pública.

Em síntese, a análise comparativa entre os dois centros investigados revela que, embora o CEI Maria de Carvalho Martins II apresente melhores condições estruturais e maior tempo de permanência das crianças na escola, o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão evidencia um forte compromisso institucional com a inclusão, especialmente por meio da articulação pedagógica e do engajamento dos profissionais (embora tenha sido observada a ausência de uma profissional de apoio exclusivo para a turma do Infantil IV – D – turno da tarde). Apesar das diferenças em aspectos estruturais e formativos, há um compromisso comum com o acolhimento, a escuta e a promoção de experiências educativas que respeitem a singularidade

de cada criança. Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão é um processo dinâmico, sustentado por práticas cotidianas que, mesmo diante de limites institucionais, podem constituir-se em experiências potentes de aprendizagem e convivência.

6.2 Ações desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza para a inclusão de crianças com autismo na educação

Nos últimos anos, a Prefeitura Municipal de Fortaleza tem intensificado seus esforços na construção de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA na rede pública de ensino. Diversas ações vêm sendo implementadas com o objetivo de garantir o direito à educação, o desenvolvimento integral e o acompanhamento multiprofissional desses estudantes, articulando iniciativas pedagógicas, estruturais e intersetoriais.

Uma das ações mais expressivas é o Projeto Vincular, desenvolvido em parceria com o Instituto da Primeira Infância (IPREDE). A iniciativa oferece atendimento multiprofissional a cerca de dois mil estudantes diagnosticados com TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento, além de promover a formação continuada de mais de 11 mil profissionais da educação⁷, com foco na educação inclusiva. O projeto também prevê assessoria técnica para a instalação de painéis sensoriais em todas as unidades da rede municipal, criando ambientes mais adequados às necessidades sensoriais das crianças autistas. As atividades do projeto envolvem vivências em arte, música, gastronomia, pintura, dança, teatro e psicomotricidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Fortaleza, 2024c). De acordo com a Coordenadora da Célula da Diversidade e Inclusão da SME, Francisca Mônica Silva da Costa, o projeto atende todos os estudantes com autismo e outras deficiências, entre 3 e 10 anos, matriculados na Rede Municipal e que não estejam recebendo qualquer tipo de atendimento multiprofissional. A seleção é conduzida pela SME e os encaminhamentos são feitos pelas próprias unidades, de acordo com a disponibilidade de vagas. Por sua vez, os critérios de elegibilidade incluem:

- a) Estudantes com autismo e outros transtornos do desenvolvimento sem nenhum tipo de atendimento multiprofissional;
- b) Estudantes cadastrados no CadÚnico;
- c) Renda per capita;
- d) No mínimo 70% de estudantes com autismo e outras comorbidades;

⁷ Vide informações acerca do Curso no ANEXO C.

- e) Prioridade para os estudantes na Primeira Infância;
- f) Distribuição das vagas entre os distritos proporcional a quantidade de estudantes com deficiência matriculada.

Além disso, a Prefeitura de Fortaleza tem investido na ampliação do número de profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência e TEA. O número de assistentes de inclusão foi ampliado em aproximadamente 90%, passando de 766 para 1.444 profissionais, com a meta de alcançar 1.759. Esses assistentes desempenham papel fundamental no acompanhamento cotidiano dos estudantes com deficiência, garantindo apoio individualizado e favorecendo a permanência com qualidade no ambiente escolar (Fortaleza, 2024b).

Cabe aqui destacar a distinção entre dois perfis profissionais importantes para a educação inclusiva: os assistentes de inclusão e os professores do AEE. Os assistentes de inclusão atuam nas salas de aula regulares, prestando apoio em atividades de autocuidado, mobilidade e mediação básica do processo de aprendizagem. Já os docentes do AEE são profissionais com formação específica, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, realizando atendimento pedagógico complementar e adaptado às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Ambos os profissionais são fundamentais para a efetivação da inclusão, cada um com funções distintas, mas complementares.

A ampliação desses cargos tem ocorrido por meio de seleções públicas temporárias. Em 2023, por exemplo, a Prefeitura publicou o Edital nº 12/2023-SME, que previu a seleção de assistentes de inclusão para suprir a demanda crescente. Também foram abertos editais anteriores para formação de banco de professores do AEE, com exigência de formação em Educação Especial ou cursos de especialização na área.

Outra ação relevante é a expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltadas ao AEE. Atualmente, Fortaleza conta com 314 salas desse tipo, distribuídas em unidades escolares da rede pública municipal. As SRM's são espaços equipados com recursos pedagógicos e de acessibilidade, nos quais os estudantes com deficiência, inclusive os com TEA, recebem apoio complementar às atividades desenvolvidas nas salas de aula regulares (Fortaleza, 2025).

Visando a organização e planejamento das ações inclusivas, a SME também realiza a matrícula antecipada dos estudantes da Educação Inclusiva. Essa prática permite à rede identificar previamente os estudantes com deficiência e planejar os recursos pedagógicos,

humanos e estruturais necessários ao seu atendimento, assegurando o direito ao acesso e à permanência desde o início do ano letivo (Fortaleza, 2024d).

Complementarmente, a cidade de Fortaleza conta com o Núcleo Municipal de Atenção à Criança e Adolescente com Autismo (NUTEA), inaugurado em setembro de 2024. O núcleo oferece atendimento com uma equipe multiprofissional formada por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas e médicos. Com estrutura adaptada para um acolhimento humanizado, o espaço conta com salas interdisciplinares, consultórios e áreas de convivência, promovendo um cuidado integral às crianças e adolescentes com TEA (Portal IN, 2024).

Essas ações sinalizam o compromisso do município com a inclusão educacional e social das crianças autistas, articulando práticas pedagógicas inclusivas com serviços de saúde e assistência social. Ainda que persistam desafios quanto à efetividade dessas políticas, sobretudo em relação à infraestrutura e à continuidade das formações, as iniciativas descritas constituem avanços significativos no campo das políticas públicas de educação inclusiva.

6.3 Avaliação em profundidade das políticas de inclusão de crianças com autismo na educação infantil em duas escolas do distrito IV

A análise empreendida nesta etapa da pesquisa fundamenta-se na proposta metodológica de Avaliação Em Profundidade delineada por Rodrigues (2008), que indica a necessidade de considerar múltiplas dimensões interligadas na avaliação de políticas públicas sociais: a análise de conteúdo, o contexto, a trajetória institucional e os espectros temporal e territorial. Cada uma dessas dimensões permitiu aprofundar o olhar sobre a inclusão de crianças com autismo no contexto da educação infantil, com base nos dados colhidos nos CEI's Francisco Andrade Teófilo Girão e Maria de Carvalho Martins II, situados no Distrito IV da rede municipal de Fortaleza.

Inicialmente, a análise de conteúdo da política de inclusão foi realizada a partir do levantamento e exame de documentos normativos, diretrizes institucionais, relatórios de gestão escolar e materiais pedagógicos. Observou-se que ambas as escolas seguem as diretrizes nacionais e municipais de inclusão, com base na Lei nº 12.764/2012 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, essa adesão normativa nem sempre se converte, de forma plena, em práticas inclusivas sistematizadas que contemplem, com efetividade, a singularidade dos estudantes com TEA.

A análise do conteúdo revelou ainda que a concepção de inclusão expressa nos documentos escolares enfatiza o acesso e a permanência das crianças com autismo, mas carece de explicitação quanto aos meios efetivos de garantir a participação ativa dessas crianças nas atividades pedagógicas. As propostas pedagógicas das escolas apresentam uma abordagem inclusiva geral, mas com lacunas na explicitação dos princípios e práticas adaptadas às especificidades do TEA. Embora haja menção a valores como o respeito à diversidade, equidade e acolhimento, tais princípios nem sempre são desdobrados em ações pedagógicas concretas. Isso evidencia a necessidade de uma formação docente mais aprofundada e continuada que auxilie os professores na implementação de práticas inclusivas efetivas, articuladas ao planejamento curricular.

Além disso, ao considerar as bases conceituais subjacentes às políticas de inclusão nas escolas investigadas, foi possível perceber uma oscilação entre práticas centradas na integração e outras voltadas para a inclusão. Essa oscilação é refletida nas rotinas escolares e nas percepções dos profissionais entrevistados. Em muitos casos, há a compreensão de que a inclusão se concretiza pelo simples fato de a criança frequentar o mesmo espaço físico que os demais colegas, sem que sejam assegurados os recursos, as mediações e as adaptações necessárias para que essa convivência seja, de fato, significativa. Essa perspectiva acaba por enfraquecer os fundamentos da inclusão escolar como direito, reduzindo-a a uma integração superficial. Conforme Rodrigues (2008, p. 11), uma avaliação crítica deve verificar a "coerência interna entre as bases conceituais, os objetivos e os instrumentos de acompanhamento da política", algo que, neste estudo, revelou contradições importantes entre os discursos e as práticas.

Dando continuidade à análise, a dimensão contextual da avaliação considerou o cenário político, econômico e social no qual as políticas de inclusão foram formuladas e implementadas. A educação infantil no município de Fortaleza, especialmente no Distrito IV, enfrenta desafios oriundos das desigualdades socioeconômicas, da sobrecarga das unidades escolares e da escassez de recursos humanos especializados. Além disso, a realidade da comunidade atendida pelas escolas investigadas é marcada por vulnerabilidades que influenciam diretamente a efetivação das práticas inclusivas. Muitas famílias enfrentam dificuldades de acesso a serviços de saúde, acompanhamento psicossocial e apoio pedagógico especializado, o que exige da escola uma atuação ampliada e articulada com outros setores. Como afirma Rodrigues (2008, p. 9), "avaliar em profundidade significa, também, reconhecer que as políticas são atravessadas por condições concretas e contextuais que as moldam em suas possibilidades e limites".

No que se refere à trajetória institucional, analisaram-se as transformações ocorridas ao longo do tempo na organização das práticas escolares e na articulação entre os diferentes agentes envolvidos com a inclusão. A trajetória institucional do CEI Francisco Andrade Teófilo Girão mostrou-se marcada por adaptações pontuais, impulsionadas mais por demandas imediatas do que por planejamento estratégico. Houve momentos em que as práticas inclusivas emergiram da sensibilização individual dos docentes ou da iniciativa da gestão escolar em articular respostas locais para situações concretas. Em contrapartida, o CEI Maria de Carvalho Martins II, por estar inserido em uma infraestrutura mais moderna e por ter recebido formações recentes da Secretaria Municipal de Educação, apresenta um histórico de maior alinhamento com as políticas públicas inclusivas, embora também enfrente limitações operacionais.

Rodrigues (2008, p. 11) salienta que a trajetória institucional permite "perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais", o que se revelou especialmente útil ao identificar a assimetria entre diretrizes formais e sua aplicação concreta nas escolas analisadas. É importante destacar que a trajetória institucional é impactada pelas gestões escolares, pelas mudanças nas políticas municipais e pela formação (ou ausência dela) dos professores que atuam diretamente com as crianças com TEA. As ações inclusivas dependem, em grande parte, do engajamento das equipes escolares em promover práticas pedagógicas coerentes com as diretrizes da inclusão, sendo que esse compromisso ainda é desigual entre as unidades observadas.

A dimensão temporal foi incorporada à análise com base em dados relativos ao biênio 2023-2024 (Quadro 1), período no qual foi conduzida a pesquisa de campo, sendo a observação direta e o diário de campo realizados no início do ano letivo de 2025. Verificou-se um crescimento significativo no número de crianças diagnosticadas com TEA matriculadas nas duas escolas, exigindo respostas mais ágeis e eficazes do sistema escolar. Esse crescimento não foi acompanhado, porém, por uma ampliação proporcional dos recursos humanos e materiais.

Por sua vez, a dimensão territorial trouxe à tona as desigualdades entre as escolas, especialmente no que se refere à infraestrutura e aos recursos disponíveis. O CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, com sua estrutura física aberta e acústica desfavorável, mostrou-se menos adequado para o acolhimento de crianças com hipersensibilidade sensorial, comum no TEA. A falta de salas fechadas, o excesso de ruídos e a escassez de espaços individualizados dificultam a adaptação das atividades e o bem-estar das crianças com autismo. Já o CEI Maria de Carvalho Martins II, por dispor de salas individualizadas, ambientes organizados e áreas verdes acessíveis, apresentou melhores condições para promover um ambiente inclusivo. Essa

constatação reforça a importância de considerar o território como categoria de análise na avaliação de políticas públicas, conforme destaca Rodrigues (2008, p. 12), que defende a necessidade de integrar os condicionantes locais aos propósitos gerais das políticas sociais.

A articulação intersetorial também se configura como uma dimensão fundamental para a compreensão das potencialidades e fragilidades da política de inclusão analisada. Embora as escolas investigadas demonstrem esforços para dialogar com outras instâncias da gestão pública, como unidades básicas de saúde, serviços de assistência social e o próprio setor de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, essa articulação ainda ocorre de maneira frágil, pontual e muitas vezes reativa às situações-problema. Falta sistematização de protocolos de atendimento, fluxo de encaminhamentos e mecanismos de acompanhamento intersetorial que permitam um cuidado integral e continuado às crianças com TEA. Essa lacuna compromete o princípio da integralidade da atenção e acarreta sobrecarga para as escolas, que acabam assumindo responsabilidades além de sua esfera de atuação.

Outro aspecto fundamental identificado durante a pesquisa diz respeito à participação dos sujeitos implicados na política: crianças, professores, profissionais de apoio, gestão escolar e famílias. As entrevistas revelaram que as famílias têm papel central no processo de inclusão, mas, ao mesmo tempo, enfrentam barreiras para compreender seus direitos e acompanhar os processos educacionais dos filhos. Em muitas situações, observou-se uma ausência de informação clara e acessível sobre os recursos disponíveis, os encaminhamentos possíveis e os direitos assegurados pelas legislações vigentes. As escolas, nesse sentido, têm o desafio de atuar como mediadoras do acesso aos direitos, promovendo o empoderamento das famílias e fortalecendo os laços de confiança entre comunidade e instituição escolar.

A escuta atenta dos professores e profissionais de apoio evidenciou uma compreensão cada vez mais apurada sobre o que significa incluir, embora, na prática, muitos relatem dificuldades para operacionalizar essa compreensão. A carência de formação continuada, a ausência de tempo para planejamento coletivo e a sobrecarga de trabalho foram mencionadas como fatores limitantes. Além disso, os profissionais apontam a necessidade de apoio institucional mais consistente, seja por meio de supervisão pedagógica especializada, seja pela presença mais efetiva de profissionais do AEE nos CEI's. Como reforça Rodrigues (2008, p. 14), é imprescindível que a avaliação considere "as condições concretas de trabalho dos agentes da política", pois são esses sujeitos que materializam, cotidianamente, os objetivos e as diretrizes formais.

A observação direta realizada nas escolas permitiu visualizar, de forma concreta, como a estrutura física, os recursos didáticos e a dinâmica das interações influenciam diretamente na qualidade da inclusão. Ambientes com estímulos visuais e sonoros controlados, espaços organizados e planejamentos adaptados revelaram-se mais favoráveis à aprendizagem e ao bem-estar das crianças com TEA. Observou-se, também, que as salas de aula mais estruturadas favorecem a previsibilidade das rotinas, fator fundamental para reduzir a ansiedade das crianças autistas. Por outro lado, escolas com menor infraestrutura apresentaram maiores desafios, exigindo dos professores adaptações mais complexas e improvisadas, o que nem sempre é viável, dada a carga de trabalho existente.

Nessa mesma linha, a escuta sensível dos professores e o uso de estratégias que respeitem o tempo, o ritmo e as formas de expressão de cada criança mostraram-se decisivos. A valorização do brincar, a utilização de tecnologias assistivas e a flexibilidade curricular emergiram como aspectos positivos, ainda que incipientes. A prática pedagógica que reconhece a singularidade e potencialidade de cada criança promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Para isso, torna-se fundamental que as escolas disponham de condições materiais e humanas adequadas, o que ainda é um desafio em muitas unidades da rede municipal de Fortaleza, especialmente naquelas com infraestrutura mais antiga ou com menor acesso às formações promovidas pela SME.

Conforme previsto na abordagem metodológica de Rodrigues (2008), a triangulação de dados emerge como uma ferramenta analítica de suma importância para se alcançar uma compreensão mais abrangente e profunda da política em processo. A triangulação, neste estudo, consistiu na articulação entre as fontes documentais, os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas e observações, e os referenciais teóricos utilizados na análise. Essa sobreposição de olhares possibilitou a identificação de convergências, contradições e lacunas nas práticas de inclusão, bem como a emergência de sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência educativa das crianças com TEA. Como destaca a autora, esse procedimento analítico oferece "muito mais possibilidades de ação, uma vez que permite reflexões e modificações continuadas" (Rodrigues, 2008, p. 13), sendo, portanto, essencial para as avaliações que pretendem interferir, de modo qualificado, na realidade social.

A escuta dos sujeitos implicados na política permitiu verificar que há uma lacuna entre o discurso normativo da inclusão e sua efetiva realização nas salas de aula. Essa lacuna manifesta-se na dificuldade dos professores em adaptar as atividades às necessidades das crianças com TEA, na ausência de materiais pedagógicos específicos e, sobretudo, na falta de

tempo e apoio para realizar um trabalho planejado e colaborativo. Os dados evidenciam que as tentativas de inclusão estão fortemente assentadas na sensibilização individual e no esforço pessoal dos profissionais, o que torna o processo desigual e vulnerável. Trata-se de um aspecto que compromete o princípio de equidade, base da política de educação inclusiva, conforme expressa a legislação nacional e internacional vigente.

Nesse sentido, a Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008) permitiu deslocar o olhar para além dos resultados mensuráveis, oferecendo uma leitura mais densa das dinâmicas institucionais, das condições concretas de implementação da política e das experiências vividas pelos seus sujeitos. Tal abordagem é particularmente adequada quando se trata de avaliar políticas sociais que envolvem direitos humanos, como é o caso da inclusão de crianças com deficiência, em especial aquelas com TEA, na rede regular de ensino. Como destaca a autora, é necessário considerar "as formas como as políticas são apropriadas, reinterpretadas e reelaboradas nos diferentes contextos institucionais" (Rodrigues, 2008, p. 14), uma vez que sua implementação está sujeita às interações, resistências e negociações cotidianas.

Ademais, à luz da abordagem interpretativa, a avaliação da política de inclusão demonstrou que é imprescindível considerar os sentidos construídos pelos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. As práticas de inclusão não se reduzem à aplicação de normas, mas estão profundamente imbricadas nas crenças, valores, experiências e relações de poder que estruturam o espaço escolar. Por isso, a análise dos discursos dos professores, coordenadores, profissionais de apoio contribuiu para revelar os significados atribuídos à inclusão, bem como os embates e desafios enfrentados para torná-la uma realidade concreta. A escuta sensível e o reconhecimento dos saberes desses sujeitos revelaram-se, portanto, fundamentais para uma avaliação comprometida com a transformação social.

Observa-se que a aplicação da abordagem de Avaliação em Profundidade à experiência de inclusão de crianças com autismo nas escolas do Distrito IV de Fortaleza possibilitou uma compreensão mais ampla e crítica das políticas em curso. A partir das múltiplas dimensões analisadas – conteúdo, contexto, trajetória institucional, dimensão temporal e territorial –, foi possível identificar avanços, limites e possibilidades de aprimoramento das práticas inclusivas. Ressalta-se, sobretudo, a importância de que as políticas públicas de inclusão sejam acompanhadas de formação continuada, condições materiais adequadas e articulação intersetorial efetiva. Somente assim será possível garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas especificidades e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e justa.

Por sua vez, a Avaliação em Profundidade das legislações que regem a inclusão de crianças com TEA na educação infantil constitui um eixo essencial para compreender os marcos legais que orientam as políticas e práticas nas escolas da rede pública. Ao analisar criticamente esses dispositivos normativos, torna-se possível refletir sobre sua coerência interna, abrangência, limites e potencial de efetivação no contexto educacional cotidiano. Além disso, essa dimensão permite observar como tais normas são apropriadas ou reinterpretadas pelas instituições escolares, conforme propõe Rodrigues (2008).

Um dos principais marcos legais é a Lei nº 12.764/2012, a qual reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo a ela todos os direitos decorrentes, inclusive o acesso à educação regular com os recursos e apoios necessários. O Artigo 2º, inciso III, determina que é direito da pessoa com TEA "acesso à educação e ao ensino profissionalizante, assegurada a inclusão nas classes comuns do ensino regular e o atendimento educacional especializado, quando necessário". Na prática, essa determinação impõe ao poder público o dever de assegurar a matrícula, como também as condições adequadas de permanência e aprendizagem.

Outro documento de referência é a PNEEPEI, a qual representa uma mudança paradigmática ao propor que a educação especial não ocorra mais em ambientes segregados, mas sim na escola regular, com o apoio de serviços especializados. Estabelece a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior. Para a população com TEA, a política afirma o direito ao AEE, à formação continuada de professores e à acessibilidade física, pedagógica e comunicacional.

Complementando esses dispositivos, o Decreto nº 6.571/2008 regulamenta o AEE, assegurando sua oferta de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, em salas de recursos multifuncionais. Esse decreto detalha os objetivos do AEE, como identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência. Prevê também que a oferta do AEE deve ocorrer preferencialmente no contraturno escolar, de forma articulada com as atividades da sala de aula comum, garantindo assim a complementaridade das práticas inclusivas.

A análise em profundidade desses dispositivos revela que, embora exista um avançado arcabouço legal no Brasil, persistem desafios na sua implementação efetiva. Conforme apontado pelos profissionais entrevistados nas escolas do Distrito IV, muitas vezes a existência do direito não se traduz em condições materiais e pedagógicas concretas. A distância entre o

prescrito e o praticado confirma o que Rodrigues (2008) denomina como a necessidade de observar o "grau de dispersão ou coerência" da política em sua trajetória institucional.

Assim, ao incluir a análise legal como dimensão central na avaliação de políticas públicas de inclusão, amplia-se a capacidade crítica e propositiva da pesquisa. A legislação deixa de ser vista apenas como norma abstrata, passando a ser compreendida em sua relação com os sujeitos e os contextos concretos onde se pretende que ela se realize. Essa perspectiva é coerente com os princípios de uma avaliação em profundidade, que busca compreender o "como" e o "porquê" das políticas, e não apenas seus "o quê" e "quanto". Ao reconhecer os avanços normativos e os desafios de sua efetivação, reforça-se a necessidade de que a inclusão escolar seja assumida como um compromisso coletivo, sustentado por ações concretas, investimentos e escuta ativa dos sujeitos envolvidos.

Diante dos múltiplos elementos analisados, torna-se evidente que a política de inclusão de crianças com autismo na educação infantil ainda enfrenta inúmeros desafios para sua efetiva consolidação nas unidades escolares investigadas. Embora exista um arcabouço normativo que respalda o direito à inclusão e uma disposição institucional para o seu cumprimento, persistem lacunas na materialização das ações pedagógicas, na formação dos profissionais e na articulação entre os diversos setores envolvidos. A Avaliação em Profundidade permitiu identificar essas fragilidades, evidenciar as estratégias locais de enfrentamento, os avanços conquistados e as possibilidades de aprimoramento, considerando o contexto, a trajetória institucional e as condições territoriais específicas.

Nesse percurso, destacou-se a importância de se considerar as vozes dos sujeitos envolvidos na política: professores, coordenadores e profissionais de apoio. Foi por meio da escuta sensível e da análise das práticas cotidianas que se pôde compreender como a política é vivida e reinterpretada no espaço escolar. A partir dessa abordagem, foi possível perceber que a efetivação da inclusão exige mais do que dispositivos legais e diretrizes institucionais — ela requer uma estrutura de suporte contínuo, investimentos direcionados, acompanhamento sistemático e valorização dos profissionais da educação. Somente com esse conjunto articulado de ações será possível romper com práticas excludentes e promover uma inclusão significativa, que respeite a singularidade das crianças com TEA.

Portanto, conclui-se que a aplicação da metodologia de Avaliação em Profundidade às práticas inclusivas desenvolvidas em duas escolas do Distrito IV da rede municipal de Fortaleza proporcionou uma compreensão crítica e ampliada do processo de inclusão. Ao integrar dimensões analíticas diversas — desde o conteúdo normativo até os sentidos atribuídos pelos

sujeitos —, esta investigação oferece subsídios relevantes para o planejamento e a reorientação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral *realizar uma avaliação em profundidade das políticas públicas, no âmbito da inclusão de crianças com autismo, na educação infantil regular, em duas escolas do Distrito IV, da Rede Municipal de Fortaleza*. Para alcançar tal propósito, foram definidos quatro objetivos específicos que nortearam a condução da pesquisa: *a) compreender as propostas pedagógicas desenvolvidas para a educação das crianças com autismo, no âmbito das escolas selecionadas para o estudo; b) avaliar a Lei 12.764/2012 no que se refere à inclusão de pessoas com autismo, no âmbito educacional; c) identificar os desafios e possibilidades vivenciados pelo estudante com autismo, na perspectiva dos professores do ensino regular; e d) verificar os programas desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em favor das crianças com autismo*.

Com base no primeiro objetivo específico, observou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas unidades escolares investigadas procuraram contemplar a singularidade das crianças com TEA, integrando propostas como sequências didáticas temáticas, brincadeiras simbólicas, atividades sensoriais e rodas de conversa. As docentes demonstraram intencionalidade em adaptar as propostas às necessidades dos estudantes autistas, ainda que as condições físicas e materiais disponíveis tivessem influência direta na execução das atividades. O CEI Maria de Carvalho Martins II, com estrutura mais recente e ambientes planejados, favoreceu a exploração do espaço e o uso de materiais não estruturados no ateliê ao ar livre, promovendo maior liberdade expressiva e interações significativas. Em contraste, o CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, com estrutura arquitetônica mais limitada, salas com meias paredes e ausência de climatização, apresentou dificuldades para assegurar um ambiente sensorialmente confortável, o que exigiu da equipe docente maior esforço para mediar as atividades e garantir o envolvimento das crianças.

No tocante ao segundo objetivo específico, a análise permitiu compreender o percurso histórico e conceitual das políticas públicas voltadas à Educação Especial no Brasil, evidenciando como as políticas educacionais passaram por diferentes fases, marcadas por concepções de exclusão, posteriormente substituídas por práticas de integração e, mais recentemente, pela proposta de inclusão, ainda em construção e permeada por contradições. A Lei 12.764/2012 emerge nesse cenário como um marco importante ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência e ao assegurar seu direito ao acesso e à permanência na escola regular. Contudo, os dados levantados revelam que, embora ambas as escolas analisadas cumpram formalmente os dispositivos legais, a efetivação concreta desse direito encontra

barreiras significativas. Desigualdades estruturais, ausência de recursos materiais adequados e disparidades nas condições físicas das unidades escolares comprometem o princípio de equidade previsto na legislação. A presença de profissionais de apoio e a oferta do AEE constituem avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da complexidade que envolve a inclusão de estudantes com autismo, o que demanda ações mais estruturantes, formação continuada dos docentes e fortalecimento das políticas públicas inclusivas.

Desta maneira, a inadequação acústica, a ausência de salas individualizadas e a escassez de ambientes protegidos no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão contrastam com o ambiente organizado, silencioso e acolhedor do CEI Maria de Carvalho Martins II, evidenciando que a garantia legal precisa ser acompanhada de investimentos e padronização mínima de infraestrutura escolar para alcançar, de fato, todos os estudantes.

No desenvolvimento do terceiro objetivo específico, constatou-se, a partir das entrevistas com as docentes, que os desafios enfrentados pelos estudantes com autismo estão fortemente relacionados à ausência de formação específica na graduação, ausência de parceria entre as famílias e a escola, à carência de formações continuadas voltadas à inclusão e à dificuldade em planejar intervenções personalizadas diante da sobrecarga de tarefas. Ao mesmo tempo, foram apontadas importantes possibilidades, como o reforço do trabalho colaborativo com os profissionais de apoio (os quais ainda carecem de uma melhor formação) e o suporte técnico das equipes de AEE. As professoras expressaram sensibilidade às diferentes formas de manifestação do espectro autista, reconhecendo a necessidade de flexibilização curricular e organização de ambientes seguros e estimulantes.

A experiência no CEI Maria de Carvalho Martins II revelou-se mais fluida, em virtude de uma ambiência arquitetônica favorável, com espaços planejados e recursos adequados. Já no CEI Francisco Andrade Teófilo Girão, a qualidade da inclusão mostrou-se fortemente sustentada pelo engajamento da equipe pedagógica, mesmo diante de desafios significativos relacionados à infraestrutura e à ausência de profissionais de apoio em regime fixo. Durante as visitas, observou-se que os profissionais de apoio não permaneciam de forma contínua na sala, sendo chamados pela professora sempre que necessário, o que exigia da docente um esforço redobrado para manejar, sozinha, situações que requeriam atenção individualizada ou suporte específico. Essa realidade reafirma que, em contextos com recursos limitados, são as relações humanas, a sensibilidade profissional e a disposição para construir práticas colaborativas que possibilitam uma inclusão efetiva, ainda que marcada por adversidades.

Em relação ao quarto objetivo específico, a investigação documental e os relatos das entrevistadas permitiram mapear importantes ações empreendidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza voltadas para a inclusão de crianças com autismo. Dentre elas, destaca-se a implementação da matrícula antecipada, a contratação de assistentes de inclusão via editais públicos, a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a criação do Núcleo Municipal de Atenção à Criança e ao Adolescente com Autismo e o Projeto Vincular, que articula atendimento multiprofissional com formação continuada dos docentes. Essas iniciativas, ainda que relevantes, revelaram fragilidades quanto ao acompanhamento sistemático de sua efetividade e à integração entre os setores da educação, saúde e assistência social, dificultando a consolidação de um atendimento verdadeiramente intersetorial.

De modo geral, as análises desenvolvidas nesta investigação evidenciam que a inclusão escolar de crianças com autismo é atravessada por múltiplas dimensões – pedagógica, estrutural, relacional e institucional – e que sua efetivação está intrinsecamente ligada à qualidade do ambiente escolar, à formação dos profissionais e à articulação das políticas públicas.

A opção metodológica pela Avaliação em Profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008), mostrou-se especialmente pertinente ao campo da Educação Inclusiva, ao permitir uma análise articulada entre o conteúdo das políticas, sua trajetória institucional, os contextos territoriais e as experiências dos sujeitos envolvidos. Esse tipo de abordagem possibilitou captar nuances que não seriam apreendidas por indicadores quantitativos ou avaliações padronizadas, revelando o modo como as políticas de inclusão são efetivamente apropriadas no cotidiano escolar. A escuta qualificada das professoras, coordenadoras e profissionais de apoio, aliada à observação direta, produziu uma narrativa situada e complexa sobre os avanços, desafios e contradições que marcam a inclusão de crianças com TEA na rede municipal de Fortaleza.

Apesar dos resultados positivos obtidos, o estudo apresenta algumas limitações. A amostra foi composta por apenas duas escolas do Distrito IV da Rede Municipal de Fortaleza, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos educacionais. Além disso, os dados escassos acerca dos programas municipais, como o Projeto Vincular, limitaram a avaliação da abrangência e efetividade dessas políticas em escala sistêmica.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros ampliem o escopo territorial da análise, incluindo escolas de diferentes distritos de educação de Fortaleza, bem como incorporem abordagens interdisciplinares que contemplem a voz dos gestores e dos profissionais da rede.

Investigações que combinem métodos qualitativos e quantitativos poderão oferecer um diagnóstico mais abrangente dos resultados e das lacunas das políticas públicas de inclusão escolar.

Outrossim, com base nos achados da pesquisa e considerando as desigualdades estruturais, pedagógicas e formativas identificadas nas duas unidades escolares investigadas, recomenda-se, preliminarmente, a adoção de um conjunto articulado de ações voltadas ao fortalecimento da política de inclusão de crianças com autismo na educação infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Primeiramente, urge a formulação de uma política pública municipal que estabeleça *padrões mínimos de acessibilidade arquitetônica e sensorial* para as instituições de Educação Infantil, assegurando condições equitativas de infraestrutura física entre os Centros de Educação Infantil. Além disso, é imprescindível a *garantia de presença fixa e contínua de profissionais de apoio* nas salas de aula, sobretudo nas turmas que acolhem crianças com TEA, evitando a lógica de atendimento sob demanda que sobrecarrega as docentes e compromete a qualidade das intervenções.

Recomenda-se ainda o *fortalecimento dos programas de formação continuada*, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento socioemocional e planejamento de intervenções personalizadas. Nesse sentido, a ampliação e o monitoramento efetivo de ações como o Projeto Vincular podem contribuir, desde que haja *maior articulação intersetorial entre os setores da saúde, educação e assistência social*. Por fim, propõe-se a criação de *protocolos institucionais de acompanhamento e avaliação da inclusão escolar*, que envolvam a escuta ativa das famílias e dos profissionais da escola, de modo a assegurar que as políticas implementadas sejam sensíveis às realidades locais e comprometidas com a transformação social.

Finalizo esta pesquisa reafirmando, enquanto professora da rede pública e pesquisadora da educação infantil, que a inclusão é um processo contínuo, complexo e essencialmente coletivo. Exige sensibilidade, compromisso ético e coragem institucional para enfrentar desigualdades e garantir o direito à educação a todas as crianças, independentemente de suas condições de desenvolvimento. As experiências observadas nas escolas estudadas mostram que, mesmo diante de adversidades, é possível construir caminhos potentes de aprendizagem, escuta e convivência, reafirmando o papel da escola pública como espaço de transformação social e de valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** Goiânia-Go: Cãnone Editoração, 2022.
- ANDRADE, J. M. **Teoria e prática da educação especial.** Manaus: UEA Edições, 2017.
- A História da LDB. **Revista Educação.** 235 ed. São Paulo. Dez, 2016
Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/12/14/historia-da-ldb/>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- BANDEIRA, G. Berenice Piana: o que é e quais direitos ela garante às pessoas autistas? **Genial Care**, 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/lei-berenice-piana/>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- BARBOSA, R. T. R. M. Criança com autismo: um sujeito dotado de direitos. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 60–74, 2022. DOI: 10.29327/235797.1.10-5. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/106>. Acesso em: 14 out. 2024.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77–90, jan./mai 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2101. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Ministério da Educação**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- BRASIL. Agência Nacional de Saúde. **ANS amplia regras de cobertura para tratamento de transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília, DF: ANS, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/periodo-eleitoral/ans-amplia-regras-de-cobertura-para-tratamento-de-transtornos-globais-do-desenvolvimento>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: 2024. Disponível em : <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRITO, E. de B. V. **Neuroarquitetura e autismo: proposta de intervenção no Colégio Americano Batista, Aracaju-SE**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2024.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-americana de Humanidades, **Ciência e Educação (REASE)**. Araraquara, v. 18, n. 00, 023001, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 15 set. 2024.

CARDOSO, A. A. de F. **Necessidades Educacionais Especiais - O Transtorno do Espectro Autista e a Lei 12.764, de 11 de dezembro de 1990**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Goiás, 2018.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 22 maio 2025.

CORRÊA, R. M.; DELOU, C. M. C. Políticas públicas para a educação especial. In: GOMES, Roberia Vieira Barreto; FERNANDES, Nilma Lino Gomes; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **Educação inclusiva: políticas, ensino e práticas**. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 145–159. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43211>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERNANDES, M.; NOHAMA, P. Jogos Digitais para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): Uma Revisão Sistemática. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, La Plata, n. 26, p. 72-80, set. 2020. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107260>. Acesso em 17 out. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de. **Projeto Ateliê: Uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**, 2020.

FORTALEZA. **Projeto Político Pedagógico CEI Francisco Andrade Teófilo Girão**. Secretaria Municipal de Educação. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. **Proposta Pedagógica: CEI Maria de Carvalho Martins II**. Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024a.

FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza amplia número de assistentes de inclusão na rede municipal de ensino.** Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024b. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/prefeitura-amplia-numero-de-assistentes-de-inclusao-na-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FORTALEZA. **Arte, música e esporte estimulam desenvolvimento de estudantes com autismo da rede municipal de ensino.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2024c. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/arte-musica-e-esporte-estimulam-desenvolvimento-de-estudantes-com-autismo-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FORTALEZA. **Matrícula antecipada na educação inclusiva.** Catálogo de Serviços da Prefeitura de Fortaleza. 2024d. Disponível em: <https://catalogodeservicos.fortaleza.ce.gov.br/categoria/educacao/servico/624>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FORTALEZA. **Prefeitura Municipal. Fortaleza avança na Educação Inclusiva com ampliação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).** 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-avanca-na-educacao-inclusiva-com-ampliacao-de-professores-do-atendimento-educacional-especializado-aee>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WMg8wtWKDzbsGnvGRXG6GZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LIMA, M. V. de A.; SOUSA, T. M.; NUNES, J. B. C. Aplicando Mineração de Dados Educacionais para a Redistribuição dos Distritos de Educação de Fortaleza. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 346–357, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.110253. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/110253>. Acesso em: 06 out. 2024.

LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D. (Orgs.). **Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais.** Tradução de Andrea Marques e Rodrigo Leite. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana; Alana Foundation, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

LORD, C.; RISI, S.; LAMBRECHT, L.; COOK JR., E. H.; LEVENTHAL, B. L.; DILAVORE, P. C.; PICKLES, A.; RUTTER, M. The autism diagnostic observation schedule—generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 30, p. 205-223, jun. 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005592401947>. Acesso em: 10 maio 2025.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, D. de P.; BARBOSA, J. P. da S.; NUNES, L. R. de P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/>. Acesso em: 22 maio 2025

OLIVEIRA, A. A. de; VELASQUES, B. B.; OLIVEIRA, M. M. S. de (Orgs.). **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Neurodesenvolvimento_infantil_contato_natureza.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: **World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**, Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PORTAL IN. **Fortaleza ganha primeiro Núcleo Municipal de Atenção à Criança e Adolescente com Autismo**. 2024. Disponível em: <https://www.portalin.com.br/coberturas/fortaleza-ganha-primeiro-nucleo-municipal-de-atencao-a-crianca-e-adolescente-com-autismo/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

RAFANTE, H. C.; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 331-356, out. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RAFANTE, H. C. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-educacao-especial-no-brasil-relacao-entre-o-estado-sociedade-civil-e>. Acesso em: 18 abr. 2025.

RAFANTE, H. C.; SELINGARDI, S. C.; SILVA, S. de O. da; SILVA, L. V. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e218350, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RIVIÈRE, A. **Autismo**. Madrid: Trotta, 2001.

ROBISON, J. E. **Olhe nos meus olhos**: Minha vida com síndrome de Asperger. Brasileira. Ed, São Paulo: Copyright, 2008. 255 p. v.1.

RODRIGUES, L. C. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL), Fortaleza, ano 1, v.1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. da S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, A. S. da C. dos. **Gestão Flexível do currículo e seus contributos para uma Educação Inclusiva**: Interseções e (des)articulações teóricas e empíricas. Trabalho de Projeto em Educação Especial (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Viseu: IES, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. WVA, Rio de Janeiro, 2003.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. de P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F. de; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/V6fNTYgyv6hvhFqVY7pGg8S/> Acesso em: 17 out. 2024.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017. 169 p.

SILUK, A. C. P. **Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**: Módulo 1. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

SILVA, A. B. da; FONSÊCA, P. R. da; SANTOS, N. C. C. de B. A criança com transtorno do espectro autista e o cuidado em saúde: sentimentos de familiares. *In*: SOUZA, Liliane Pereira de (org.). **Autismo**: pesquisas e relatos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021, p. 11–23.

Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642885/3/LIVRO%20AUTISMO%20PESQUISAS%20E%20RELATOS.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, M. G. A. **Educação Inclusiva e BNCC**: Desafios e Perspectivas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

SILVA, M. D. A. da; ARAÚJO, F. R. D. Ambiente Escolar: Desafios e Influência no desenvolvimento neurológico de crianças com transtorno do espectro autista - TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 2683–2694, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13964>. Acesso em: 11 maio 2025.

SILVA, C. V. da; LINO, J. de M.; PICANÇO, A. N. F.; SILVA, J. B. da; SILVA, P. R. de O.; MELO JÚNIOR, H. G.; MORAES, G. M. de; MILAN, D. A BNCC e a educação inclusiva: implicações para a formação de professores. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 8, p. 32-37, 2024. DOI: 10.9790/487X-2608123237. Acesso em: 17 out. 2024.

SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1035–1053, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/14330/9800>. Acesso em: 17 out. 2024.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Best Seller Ltda, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Tomo V. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor. Obras Escogidas, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 224 p.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Qual é sua formação acadêmica? Possui especializações na área da educação inclusiva ou TEA?
2. Há quanto tempo você atua como professor(a) na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na escola atual?
4. Já participou de formações ou capacitações sobre inclusão de crianças com TEA? Se sim, quais?
5. Qual é o número atual de crianças com TEA em sua turma?
6. Quais práticas pedagógicas você utiliza para atender às necessidades das crianças com TEA em sua sala?
7. Como você adapta o planejamento pedagógico para contemplar a inclusão dessas crianças?
8. Quais estratégias utiliza para promover a interação e socialização entre as crianças com TEA e os demais colegas?
9. Há algum recurso pedagógico ou tecnologia assistiva que você considera essencial para o atendimento de crianças com TEA? Por quê?
10. Quais são os principais desafios que você enfrenta no processo de inclusão de crianças com TEA em sua sala de aula?
11. Como você avalia o suporte recebido da gestão escolar, da equipe de apoio e da formação continuada?
12. Como percebe o envolvimento e a parceria das famílias no processo educacional de crianças com TEA?
13. Em sua opinião, quais mudanças ou ações poderiam facilitar a inclusão e o aprendizado das crianças com TEA na escola?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO

1. Qual é sua formação acadêmica ou técnica? Possui especializações ou cursos relacionados à inclusão ou TEA?
2. Há quanto tempo você atua como profissional de apoio educacional?
3. Há quanto tempo trabalha na escola atual?
4. Já participou de capacitações específicas para atuar com crianças com TEA? Se sim, quais?
5. Quais são suas principais funções e atividades ao acompanhar crianças com TEA?
6. Como você organiza sua rotina para atender às necessidades individuais dessas crianças?
7. Quais estratégias utiliza para lidar com situações desafiadoras, como crises ou comportamentos disruptivos?
8. Como é sua interação com os professores e a equipe pedagógica no dia a dia?
9. Quais são os principais desafios enfrentados em sua função, tanto no ambiente escolar quanto no suporte às crianças com TEA?
10. Quais recursos ou apoios adicionais poderiam facilitar seu trabalho?
11. Em sua opinião, o ambiente escolar está adequado para atender crianças com TEA? O que poderia ser melhorado?
12. Como você avalia o impacto do seu trabalho no desenvolvimento das crianças com TEA?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

1. Qual é sua formação acadêmica? Possui especializações na área da gestão escolar ou educação inclusiva?
2. Há quanto tempo você atua na coordenação pedagógica?
3. Há quanto tempo trabalha na escola atual?
4. Já participou de formações ou capacitações voltadas à gestão inclusiva ou ao atendimento de crianças com TEA? Se sim, quais?
5. Quais estratégias a escola adota para garantir a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar?
6. Como vocês avaliam e adaptam o ambiente físico e pedagógico para atender as necessidades dessas crianças?
7. Quais recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos são disponibilizados para apoiar os professores e os profissionais de apoio?
8. Como é realizada a formação continuada dos professores e da equipe de apoio para trabalhar com crianças com TEA?
9. Há parcerias com instituições externas (ONGs, serviços de saúde, universidades) que apoiam a escola na inclusão de crianças com TEA? Como essas parcerias são organizadas?
10. Como a gestão escolar se articula com as famílias para promover uma inclusão mais efetiva?
11. Como vocês acompanham o desenvolvimento das crianças com TEA e avaliam os resultados das estratégias de inclusão?
12. Quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar no processo de inclusão de crianças com TEA?
13. Em sua opinião, quais mudanças ou políticas públicas adicionais seriam necessárias para aprimorar a inclusão nas escolas municipais?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Crianças com Autismo na Educação Infantil: Avaliação de Políticas Públicas de Inclusão em Duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE (2023-2024)”, conduzida por Jarinete Siridó de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

O objetivo da pesquisa é avaliar, em profundidade, as políticas públicas de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com ênfase na análise das práticas pedagógicas, estruturas institucionais e percepções de profissionais da educação.

Ao aceitar participar deste estudo, o(a) Sr.(a) permitirá a realização de entrevistas semiestruturadas, cujas respostas poderão ser registradas por escrito e, se necessário, em áudio, com o fim exclusivo de transcrição e análise qualitativa dos dados. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos.

A participação é voluntária e não acarretará qualquer risco legal, institucional ou pessoal ao(à) participante. As identidades dos(as) colaboradores(as) serão preservadas por meio do uso de codinomes, assegurando total confidencialidade. Os registros e transcrições permanecerão sob a guarda da pesquisadora e da orientadora, sendo mantidos em sigilo absoluto.

Esta pesquisa está em conformidade com os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil.

Após estas informações, solicitamos o seu consentimento livre, esclarecido e voluntário para a sua participação nesta pesquisa. Caso aceite, por favor preencha os campos abaixo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, de forma livre e esclarecida, que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa e que aceito participar da mesma. Autorizo, também, o uso dos dados obtidos para fins acadêmicos, com garantia de anonimato. Declaro, ainda, que recebi uma via deste Termo.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ANEXO A - LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno

do espectro autista.

(Incluído pela Lei nº

13.977, de 2020)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

[\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

[\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail

do responsável legal ou do cuidador; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional.

[\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

[\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 4º Até que seja implementado o disposto no **caput** deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o [art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001](#).

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o [art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998](#).

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários- mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique

Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.12.2012

*

ANEXO B - DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no [Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#).

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do [art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007](#).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o

Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações: [\(Revogado pelo Decreto nº 10.930, de 2022\)](#) [Vigência](#)

[“Art. 9º-A.](#) Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

[“Art. 14.](#) Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.](#)

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA

ROUSSEFF

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra

ANEXO C – APRESENTAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROJETO VINCULAR



PROJETO VINCULAR

1. CONTEXTUALIZANDO

O Brasil, no ano de 2022, conforme o Painel de Indicadores da Educação Especial, iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Instituto Unibanco e apoio do Centro Lemann, teve 1.527.794 matrículas de estudantes na Educação Especial. Este número de matrículas representa 3,2% em relação ao número total de matrículas de estudantes na Educação Básica, notando-se assim uma tendência de crescimento no número de crianças matriculadas na Educação Especial quando se observa os dados estatísticos coletados no intervalo de tempo de 2012 a 2022.

Em 2012, 1,6% de crianças, do total de matrículas de estudantes da Educação Básica, estavam matriculadas na Educação Especial, em 2022, como descrito acima, 3,2% do total de matrículas está na Educação Especial. Em números absolutos, em 2012 temos 820.433 matrículas e em 2022, 1.527.794, um aumento de 707.361 matrículas, um crescimento de 86% em uma década. Tal tendência de crescimento manteve-se inalterado entre 2020 (2,8%) e 2022 (3,2%), mesmo com a presença da pandemia de COVID-19. Tal crescimento do número de crianças matriculadas na Educação Especial se traduz em desafios para as políticas públicas relacionadas a educação, nas esferas: federal, estadual e municipal.

No âmbito do município de Fortaleza encontramos a mesma realidade de crescimento do número de matrículas de estudantes na Educação Básica, no período de 2012 a 2022, conforme os dados estatísticos do Painel de Indicadores da Educação Especial. Em 2012 foram realizadas 5.022 matrículas na Educação Especial, correspondendo a 0,8% do total de matrículas na Educação Básica. Em 2022 temos 17.342 matrículas na Educação Especial, 3,2% do total de matrículas na Educação Básica. Nota-se um crescimento em números absolutos de 12.320 matrículas na Educação Especial, em dez anos.





Neste mesmo período de 2012 a 2022, se observa uma migração de matrículas em classes especiais ou escolas especializadas para as classes comuns. Em 2012 tínhamos 26,2% de crianças em classes especiais ou escolas especializadas e em 2022 passamos para 2,8%, com 97,2 % das crianças em classes comuns. Tal fenômeno sinaliza uma cultura de inclusão no universo escolar, fruto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação de 2007.

O documento do Ministério enfatiza que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2007). Novos desafios aparecem no horizonte dos professores, coordenadores e diretores das escolas com o atendimento educacional especializado: planejamentos que contemplem a diversidade e as especificidades das necessidades das crianças, adequação e enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

O processo de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais ocorre no cotidiano da vivência escolar e extraescolar, nas interfaces com a família, comunidade e profissionais de saúde. Uma realidade complexa para favorecer o aprendizado da criança de forma integral com interesse na autonomia e independência na escola e fora dela.

2. O QUE É O PROJETO VINCULAR?

O Projeto Vincular consiste em uma parceria entre a Secretaria da Educação de Fortaleza (SME) e o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), visando contribuir, com a qualidade e equidade, para o processo de desenvolvimento integral das crianças/estudantes com deficiência, Transtorno do neurodesenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, por





VINCULAR

Centro de Referência no Atendimento Multiprofissional de Crianças com TEA e Outros Transtornos do Desenvolvimento



meio do fortalecimento de ações inclusivas na escola, envolvendo todos os atores da comunidade escolar.

Para isso, o Projeto Vincular, se constitui de **três eixos** que se entrelaçam e se complementam. O Eixo 1, é responsável pelo atendimento, no IPREDE, de duas mil crianças com deficiência, além do apoio a suas famílias; o Eixo 2, compreende formações continuadas inclusivas para diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Atendimento Educacional Especializado – professores do AEE –, professores de salas comuns da educação infantil e do ensino fundamental I e II, famílias e/ou responsáveis e profissionais que atuam na escola; o Eixo 3, é responsável pela orientação de implantação de painéis sensoriais (equipamentos estimulantes para crianças/estudantes com necessidades sensoriais específicas), nas 609 unidades de ensino da rede pública de Fortaleza.

3. EIXO 2: FORMAÇÕES CONTINUADAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Especificamente, em relação ao Eixo 2, por meio de formações continuadas centradas na perspectiva da Inclusão, incluindo toda comunidade escolar, pretendemos contribuir para a ressignificação dos ambientes escolares, tornando-os, cada vez mais, acolhedores, diversificados e acessíveis a todas as crianças/todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Essa abordagem enfatiza o reconhecimento e a valorização da diversidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais e aos recursos essenciais para seu desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, entendemos que cada criança/estudante, traz consigo uma história única, habilidades singulares e desafios específicos e a educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades para todos, ao quebrar barreiras, eliminar estigmas e preconceitos. Assim, o Eixo 2 se propõe a atender o seguinte objetivo:





Contribuir, por meio de processos formativos, para o fortalecimento de competências pedagógicas, sociais e emocionais dos profissionais da educação, por meio de formação continuada, com o propósito de fomentar práticas inclusivas e a construção de ambientes educacionais que atendam às diversidades, assegurando a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de TODOS os estudantes.

O Quadro 3, apresenta o resumo das formações, conforme os atores envolvidos no processo de inclusão escolar da SME.

Quadro 3- Formações, público e carga horária

PÚBLICO	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Diretor e coordenador pedagógico	Formação presencial	40 horas
	Formação EaD	180 horas
Professor do AEE	Formação presencial	40 horas
	Formação EaD	180 horas
Professor de sala comum	Formação EaD	180 horas
Comunidade escolar	Formação no contexto da escola	64 horas

Para efetivar o compromisso da SME e IPREDE, com a educação para todos os estudantes da educação infantil e ensino fundamental, o Eixo 2, estabelece quatro metas a serem cumpridas até dezembro de 2024.

Quadro 1 – Metas do Eixo 2

META 1	Formação continuada na perspectiva da inclusão, híbrida, para 1.560 gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE), abrangendo as seguintes modalidades: Formação presencial; Formação EaD e; Formação no Contexto da Escola.
---------------	---





META 2	Formação EaD, assíncrona, destinada aos 9.773 professores de salas comuns da educação infantil e ensino fundamental I e II, com C/H de 180 horas.
META 3	Acompanhamento e monitoramento das ações inclusivas (práticas pedagógicas e ambiência inclusiva), em 70% das escolas, no mínimo.
META 4	Avaliação dos processos formativos.

A respeito da **Meta 1**, a formação presencial Continuada na Perspectiva da Inclusão para os gestores, está organizada em três Trilhas formativas, intituladas “Diálogos Formativos Inclusivos”. A carga horária de 40 horas, inclui formação presencial de 32 horas e 08 (oito) horas de acompanhamento das ações inclusivas (ANEXO 1 E 2).

A Formação EaD, para gestores e professores do AEE, terá a mesma dos professores de salas comuns, ou seja, carga horária de 180 horas).

A Formação no Contexto da Escola, com carga horária de 64 horas, de responsabilidade dos gestores da escola, abrange ações como: planejamento colaborativo, envolvendo o professor do AEE e o professor de sala comum; Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão para funcionários e pessoal de apoio que atuam na escola e; Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão para as famílias de crianças/estudantes com e sem deficiência (ANEXO 3).

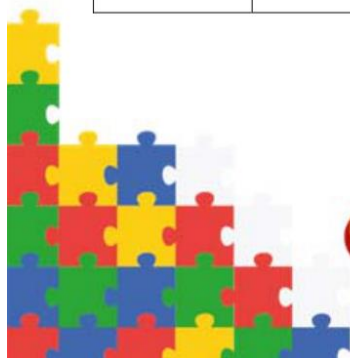
A **Meta 2** - Formação EaD Continuada na Perspectiva da Inclusão - para professores de salas comuns, disponível em Plataforma Virtual, é constituída de um módulo introdutório ao curso e de nove módulos temáticos, conforme Quadro 2.





Quadro 2: Módulos da formação EaD: temáticas e carga horária

MÓDULO	TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
Introdução ao curso	Apresentação do Projeto Vincular e do curso vídeos institucionais; Avaliação de expectativas	02 horas
M1	Abordagem geral sobre deficiências, o Autismo e as Altas habilidades/Superdotação.	26 horas
M2	Gestão de sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado	20 horas
M3	Avaliação da aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental: processos pedagógicos inclusivos.	20 horas
M4	Autonomia e acessibilidade da criança/estudante no ambiente escolar, promovendo acessibilidade	18 horas
M5	Construindo Vínculos: narrativa oral de histórias na perspectiva da inclusão	18 horas
M6	Estratégias de regulação comportamental para estudantes da educação infantil e ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	18 horas
M7	Enfrentamento ao capacitismo no contexto escolar: os desafios educativos dos estudantes autistas na perspectiva inclusiva.	18 horas
M8	A gestão na construção de uma cultura escolar inclusiva: a participação colaborativa de todos e de cada um.	18 horas
M9	Desafios e oportunidades para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem de crianças/estudantes com e sem deficiência.	20 horas





A **Meta 3**, trata do acompanhamento e monitoramento das práticas pedagógicas e ambiência inclusivas no contexto escolar. O monitoramento será realizado por tutores do Projeto Vincular, em três etapas: no início do processo formativo (Trilha Formativa 1), no meio do processo (Trilha Formativa 2) e ao final (Trilha Formativa 3). Os gestores e professores do AEE, também, participarão do processo avaliativo, acompanhando e dando feedback a respeito das ações inclusivas nas escolas para a coordenação de formação do Projeto Vincular.

A **Meta 4** refere-se ao processo avaliativo das práticas pedagógicas inclusivas na escola e à participação e desempenho dos cursistas na formação EaD.

- a) Avaliação das práticas pedagógicas inclusivas – observações *in loco*, realizadas por tutores do Projeto Vincular e diretores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE, com registro em formulário do Google;
- b) Frequência dos cursistas na formação presencial;
- c) Conclusão dos Módulos e avaliação de conhecimento na formação EaD.

Para obtenção do certificado de conclusão do curso, os cursistas deverão atender aos critérios especificados, a seguir:

- **Gestores e professores do AEE – formação presencial (C/H de 40 horas):**
Frequência de, no mínimo, 70%, nas formações presenciais;
Devolutiva dos formulários de acompanhamento das ações inclusivas na escola;
- **Gestores e professores do AEE – formação EaD (C/H de 180 horas):**
Conclusão dos Módulos e percentual de acerto das questões avaliativas de cada módulo, no mínimo 70%.
- **Professores da educação infantil e ensino fundamental - Formação EaD (C/H de 180 horas):**
Conclusão dos Módulos e percentual de acerto das questões avaliativas de cada módulo, no mínimo, de 70%.

