



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA) INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CRIANÇAS COM TEA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

SAMANTHA RIBAS PALAZZO POLTIS

Foz do Iguaçu
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA) INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CRIANÇAS COM TEA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

SAMANTHA RIBAS PALAZZO POLTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à elaboração da dissertação do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alejandra Nicolas

Foz do Iguaçu
2025

SAMANTHA RIBAS PALAZZO POLTIS

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CRIANÇAS COM TEA NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à elaboração da dissertação do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alejandra Nicolas (UNILA)

Profa. Dra. Hilda Alberton de Carvalho (UTFPR)

Profa. Dra. Maria Geusina da Silva (UNILA)

Profa. Dra. Juliana Domingues (UNILA)

Foz do Iguaçu, 01 de abril de 2025.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

P779

Poltis, Samantha Ribas Palazzo.

Inclusão da pessoa com deficiência na educação infantil: uma análise das políticas públicas de crianças com TEA na rede pública municipal de Foz do Iguaçu / Samantha Ribas Palazzo Poltis. - Foz do Iguaçu-PR, 2025. 149 f.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Fz do Iguaçu-PR, 2025.

Orientador: Maria Alejandra Nicolás.

1. Transtornos do espectro autista. 2. Educação Inclusiva. 3. Políticas Públicas. I. Nicolás, Maria Alejandra. II. Título.

CDU 35.0707-056.26

Dedico este trabalho a todas as mães atípicas, que lutam constantemente pelo direito de Inclusão de seus filhos na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por ter colocado esta oportunidade e este desafio em meu caminho, mesmo sem eu saber, Ele sabia que eu seria capaz.

Agradeço a minha família, meus pais, Silvano e Sírllei, pelo apoio e dedicação, pelo incentivo e auxílio em todas as situações. Mas agradeço principalmente a minha filha, Catarina, por ser a luz dos meus dias e a inspiração que preciso para ser melhor em cada momento, em cada ação e reação de minha vida. Toda luta é, e será sempre por você filha.

Agradeço imensamente a duas amigas queridas, as melhores que qualquer pessoa poderia ter, que são de extrema importância na minha vida, Josianni e Hesdra, por estarem ao meu lado mesmo quando eu achava que não poderia contar com mais ninguém, quando eu me vi sozinha sem amigos de verdade, Deus enviou vocês, sou muito grata pela amizade de ambas. Vocês são parte desse processo e me ajudaram de maneira sem tamanho a concluir e não desistir. Obrigada minhas amigas, por tanto.

Agradeço a minha psicóloga Gisele, por todas as seções de emergência e toda paciência em lidar com as nuances e desdobramentos de mim ao longo dos anos.

Agradeço a minha orientadora Dra. Maria Alejandra, por me apoiar e nunca me pressionar, além do que eu era capaz, sendo fundamental para que eu conseguisse traçar minhas metas desde o início do Programa.

Agradeço as minhas professoras da graduação, principalmente a Dra. Maria Geusina e Dra. Juliana, por serem meus exemplos de profissionais comprometidas e determinadas.

Agradeço aos meus colegas de classe, mas principalmente a Andrea e Juliana, que sempre estiveram dispostas a auxiliar e dar apoio.

Agradeço ao meu campo de trabalho, APAE Foz, por me proporcionar experiências que enriqueceram minha visão de Inclusão no mundo.

E finalmente agradeço a todas as pessoas que fizeram parte da minha história ao longo desses anos de pesquisa. Cada ação, boa ou ruim, me motivaram a concluir essa jornada. Meu muito obrigada a quem um dia duvidou, eu consegui.

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno neurológico caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, com gravidade variável. Embora não tenha cura, a intervenção precoce pode melhorar o prognóstico, suavizar os sintomas e reduzir o impacto econômico na família e na sociedade. O tema se delimita no estudo da pessoa com deficiência, avaliando as políticas públicas aplicadas na Educação Infantil para inclusão de crianças com TEA nos Centros Municipais de Ensino Infantil de Foz do Iguaçu. Assim, o problema a ser investigado é: como ocorre a inclusão das crianças com TEA nos CMEI'S de Foz do Iguaçu? Entende-se que abordar este tema é importante para que seja analisada a realidade nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, a fim de entender se as políticas públicas de inclusão de crianças autistas estão sendo implementadas. É importante, também, que sejam analisados os obstáculos e desafios desta implementação, para que publicizar e investigar a inclusão das crianças autistas nas CMEIs de Foz do Iguaçu. A busca por soluções para essas questões é fundamental para assegurar que as políticas de inclusão de crianças com autismo sejam eficazes e que essas crianças tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. O objetivo geral do estudo é analisar como a criança com TEA está sendo incluída na Rede Pública Municipal de Foz do Iguaçu. O trabalho consiste em um estudo de caso, com a aplicação de pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo. Com o estudo foi possível concluir que, no Brasil, e especificamente, em Foz do Iguaçu, é crucial implementar políticas públicas para diagnóstico precoce e tratamento do autismo, além do fomento de pesquisas na área. Essas ações garantem intervenções adequadas, melhorando a qualidade de vida das pessoas com autismo. Abordar essa questão de forma ampla é essencial para enfrentar sua magnitude no país.

Palavras-chave: TEA; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Educação Infantil; Foz do Iguaçu

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological condition characterized by difficulties in communication, social interaction, and repetitive behaviors, with varying degrees of severity. Although there is no cure, early intervention can improve outcomes, alleviate symptoms, and reduce the economic impact on both families and society. This study focuses on the field of disability, specifically evaluating public policies applied in Early Childhood Education aimed at the inclusion of children with ASD in the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs) of Foz do Iguaçu. Therefore, the central research question is: how does the inclusion of children with ASD occur in the CMEIs of Foz do Iguaçu? Addressing this issue is important in order to analyze the current reality within the municipal schools of Foz do Iguaçu and to understand whether the public policies for the inclusion of autistic children are being effectively implemented. It is also essential to examine the obstacles and challenges inherent in this process, in order to make the inclusion practices more transparent and subject to investigation. Finding solutions to these issues is fundamental to ensuring that inclusion policies for children with autism are effective and that these children have access to quality education in an inclusive environment. The general objective of this study is to analyze how children with ASD are being included in the Municipal Public Education System of Foz do Iguaçu. This research is structured as a case study, employing bibliographic and documentary research, as well as fieldwork. The findings of this study indicate that, in Brazil—and specifically in Foz do Iguaçu—it is crucial to implement public policies aimed at early diagnosis and treatment of autism, along with the promotion of research in this field. These actions are key to ensuring appropriate interventions and improving the quality of life for individuals with autism. Addressing this issue comprehensively is essential to confronting its magnitude in the country.

Keywords: ASD; Inclusive Education; Public Policies; Early Childhood Education; Foz do Iguaçu.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDD	Associação Cristã de Deficientes Físicos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APS	Atenção Primária à Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CER IV	Centro Especializado em Reabilitação – Nas quatro modalidades
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo
CMEI's	Centro Municipal de Educação Infantil (plural)
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
MEC	Ministério da Educação
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI's	Planos de Ensino Individualizados
PPGPPD	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento
PV	Partido Verde
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMSA	Secretaria Municipal de Saúde
SMSM	Secretaria Municipal de Saúde Mental
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa de Foz Do Iguaçu e os quatro CMEIs aos quais foram realizadas as entrevistas	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil das Entrevistadas	102
Quadro 02: Acessibilidade	102
Quadro 03: Compreensão sobre o TEA	102
Quadro 04: Quantidade de Alunos com TEA	103
Quadro 05: Apoio à Inclusão	103
Quadro 06: Adaptação das Crianças com TEA	103
Quadro 07: Maiores Dificuldades na Adaptação	103
Quadro 08: Modificações no Espaço Físico	104
Quadro 09: Relação com as Famílias	104
Quadro 10: Entendimento sobre Inclusão	104
Quadro 11: Programas Sugeridos à Prefeitura	104
Quadro 12: Professor Auxiliar	105
Quadro 13: Quadro Comparativo – Diretoras	109
Quadro 14: Quadro Comparativo – Coordenadoras	113
Quadro 15: Quadro Comparativo – Professoras	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção De Acessibilidade Pedagógica	105
Gráfico 2: Percepção De Acessibilidade Física	106
Gráfico 3: Principais Dificuldades Identificadas Na Inclusão	106
Gráfico 4: Comparação entre Diretoras, Coordenadoras e Professoras.....	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA.....	14
1.2 PROBLEMA.....	19
1.3 HIPÓTESE(S).....	20
1.4 OBJETIVO(S).....	21
1.4.1 Objetivo Geral.....	21
1.4.2 Objetivos Específicos.....	21
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
2 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA	25
2.1 EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	25
2.1.1 Educação de qualidade: Uma meta do desenvolvimento sustentável.....	28
2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE INCLUSÃO.....	36
2.2.1 Políticas públicas na educação.....	38
2.2.2 Inclusão Escolar do Autista.....	53
2.2.3 Políticas públicas brasileiras para a inclusão de alunos autistas na educação infantil e primária.....	57
2.2.4 Formação de professores voltada ao ensino de autistas.....	61
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA.....	66
2.3.1 Crianças com transtorno do espectro autista e a educação inclusiva: a previsão legal do direito à inclusão escolar da criança autista como parâmetro de proteção social.....	67
2.3.2 O significado da promoção social do autista.....	72
2.3.3 Os caminhos da educação inclusiva para promover a socialização, o convívio escolar e o desenvolvimento da criança com TEA.....	73
2.4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SAÚDE E GARANTIA DE DIREITOS NO BRASIL.....	76
2.4.1 O contexto do TEA na saúde e a garantia de direitos no Brasil.....	77
2.4.2 O TEA na Saúde sob a Ótica do Município de Foz do Iguaçu.....	80
2.4.3 Educação Infantil.....	82
3 RESULTADOS	90
3.1 A ESCOLA E A CRIANÇA COM TEA - DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA.....	90
3.2 PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COM TEA.....	92
3.2.1 Adaptações Arquitetônicas do Espaço Escolar e a Inclusão de Crianças com TEA.....	94
3.3 ENTREVISTAS, DESCRIÇÃO DE DADOS.....	98
3.3.1 Análise de Conteúdo e Quadros Comparativos.....	100
3.3.2 Análises de Conteúdo e Quadros Comparativos Desagregados.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA)¹ é uma condição complexa e multifacetada que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo. As características do TEA incluem *déficits* na comunicação e interação social, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, além de um repertório restrito de interesses e atividades. Embora os sinais de alerta possam ser percebidos nos primeiros meses de vida, o diagnóstico geralmente é estabelecido entre os 2 e 3 anos de idade, com maior incidência em indivíduos do sexo masculino (APA, 2013).

A inclusão de crianças autistas na escola é uma parte do movimento global em direção à educação inclusiva², que busca proporcionar a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou necessidades, o acesso a oportunidades educacionais de qualidade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, variando em intensidade de pessoa para pessoa. Portanto, a inclusão de crianças autistas na escola é uma questão complexa que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Foz do Iguaçu representam uma parte crucial do sistema educacional da cidade e possuem como atribuição encaminhar o atendimento das necessidades de crianças em idade pré-escolar. Os CMEIs são instituições de educação infantil voltadas para crianças com idade entre zero e cinco anos, uma fase crítica do desenvolvimento infantil. Não são apenas espaços de cuidado, mas também de educação e desenvolvimento.

A gestão dos CMEIs em Foz do Iguaçu está alinhada com as políticas educacionais do município e do estado do Paraná, bem como com as diretrizes nacionais para a educação infantil. Isso inclui o cumprimento de normas de qualidade e a promoção da inclusão de crianças com necessidades especiais.

O atendimento e encaminhamento das pessoas com TEA na cidade de Foz do Iguaçu, acontece por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) e está vinculado à

¹ Oliveira e Sertié (2017) definem o TEA como uma limitação neurológica, que causa defasagens no processo de comunicação e socialização. Ocorre precocemente e seus sintomas variam de acordo com o nível de intensidade, traduzido por comportamentos considerados atípicos.

² Silva Filho e Barbosa (2015) acrescentam que os fundamentos da educação inclusiva se relacionam a valorização da diversidade e à ruptura dos valores da escola tradicional, rompendo com necessidades únicas curriculares e estabelecendo novas diretrizes para a construção e reprodução do conhecimento. Dessa forma, torna-se indispensável transformar a escola regular em um ambiente de ensino para todos.

Secretaria Municipal de Saúde Mental. A Secretaria de Educação e de Saúde Mental atuam nas políticas de inclusão social das crianças com autismo nos CMEI's no município.

A conexão entre as unidades de Atenção Primária e os diversos recursos do território, tanto no âmbito da saúde como fora dele, oferece uma contextualização mais abrangente dos casos, favorecendo a integralidade do cuidado, aumentando a capacidade de resolução, promovendo a autonomia e a cidadania. Isso estabelece um conjunto dinâmico e prático de referências para acolher o indivíduo em sua situação de sofrimento. Há vários espaços compartilhados para debater e estabelecer acordos nos processos de trabalho, integrados na rede intrasetorial e intersetorial, visando garantir o cuidado abrangente e territorial dos usuários que enfrentam problemas de saúde mental (Chiaverini, 2011).

Durante o acompanhamento do bebê e da criança, caso a equipe de Saúde da Família identifique atrasos no desenvolvimento infantil ou potenciais riscos psicológicos, é recomendável que compartilhem o caso com profissionais do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), tais como psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas ocupacionais, entre outros. O NASF desempenha um papel fundamental na discussão do caso, na abordagem, compreensão e apoio à criança e à sua família. As ações colaborativas devem ser realizadas de maneira contínua, respeitando o tempo de cada membro da família, e devem abranger, não apenas a criança, mas, também, o território no qual ela está inserida, como a creche, a escola e outros ambientes nos quais ela convive (Chiaverini, 2011).

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2014), o atendimento e acompanhamento de crianças com TEA deve seguir as seguintes ações de identificação precoce: i) acompanhamento do desenvolvimento infantil por equipes de saúde e educação; ii) uso de indicadores de desenvolvimento infantil e instrumento de rastreamento; iii) identificação de sinais de alerta e desenvolvimento de ações de estimulação. As equipes de saúde, educadores e familiares, quando ocorrer a suspeita do TEA, devem observar comportamentos atípicos repetitivos e estereotipados, e fazer uso de instrumentos de rastreamento. Sendo muito importante o trabalho conjunto em Rede, para que os atendimentos e encaminhamentos necessários sejam realizados e a criança não seja prejudicada pela falta de comunicação entre as secretarias e demais órgãos, tanto da educação, da saúde e da assistência.

No município de Foz do Iguaçu, existe uma rede de cuidados para pessoas com deficiência (PCD) que é atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa rede é composta por cinco equipamentos. Os quatro equipamentos que fazem parte da rede de cuidados à PCD no âmbito do SUS em Foz do Iguaçu são: CER IV³, Nosso Canto⁴, ACDD⁵ e APAE⁶. Esses locais oferecem atendimento e suporte para pessoas com autismo e outras necessidades especiais.

O acesso às vagas nesses equipamentos é feito através das Unidades Básicas de Saúde (UBS), que encaminham os pacientes para a fila de acolhimento e reabilitação intelectual, por meio do sistema RP Saúde, que é o prontuário eletrônico da Secretaria Municipal de Saúde (SMSA). Após o acolhimento, os pacientes são inseridos nas filas de terapias de acordo com a demanda existente e são encaminhados para um dos equipamentos da rede. Além disso, as famílias também são incluídas no grupo "ConheCER", que é o grupo de familiares dos pacientes vinculados à reabilitação intelectual. Nesse grupo, eles recebem orientações específicas por área, como fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, serviço social, psicologia, entre outros.

A capacitação das equipes multidisciplinares da rede do município de Foz, teve início em 2023, com a implementação de grupos específicos para o TEA, no nível de suporte 1, nos distritos sanitários. Isso contribui para uma abordagem mais completa e especializada no atendimento às pessoas com autismo na região (Cavalheiro, 2023).

1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA

Os CMEIs de Foz do Iguaçu desempenham um papel central na educação e no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar da cidade, preparando-as para uma jornada educacional bem-sucedida e contribuindo para o crescimento e o bem-estar da comunidade local.

A idade que as crianças frequentam nos CMEIs, zero até cinco anos, é o período de maior desenvolvimento, seja físico, cognitivo ou social, que se pode

³ Centro Especializado em Reabilitação CER IV de Foz do Iguaçu - PR.

⁴ Nosso Canto – Centro de Adaptação Neurológica Total.

⁵ Associação Cristã Deficiente Físicos.

⁶ Associação de Pais e Amigos Excepcionais.

observar na evolução dos alunos. É um momento de muita absorção de conhecimento e saber desenvolver todos os sentidos dos alunos, é de suma importância para as fases posteriores da vida daquele ser humano (Schirmann *et al.*, 2019).

Em muitos países, leis e regulamentos foram estabelecidos para garantir que crianças com necessidades especiais, incluindo autistas, tenham direito à educação inclusiva. Isso é frequentemente baseado em princípios de igualdade de oportunidades e não discriminação

No caso de crianças com autismo, sabe-se que é um espectro, o que significa que existem amplas variações na maneira como o transtorno se manifesta em diferentes indivíduos. Algumas crianças autistas podem ter habilidades acadêmicas excepcionais, enquanto outras podem precisar de apoio mais intensivo em áreas como comunicação e interação social. A inclusão eficaz de crianças autistas requer uma abordagem centrada na criança. Cada criança é única e tem necessidades individuais. Portanto, Planos de Ensino Individualizados (PEIs) são frequentemente usados para atender a essas necessidades

A implementação das políticas públicas de inclusão de crianças autistas nas escolas é um processo que visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições. Isso envolve uma abordagem multidisciplinar, conscientização, formação de educadores e adaptações necessárias para criar um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas. O sucesso dessa implementação contribui para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade. Essas políticas visam superar desigualdades, preconceitos e barreiras que podem impedir o pleno exercício dos direitos e a participação de grupos historicamente marginalizados. O princípio fundamental das políticas de inclusão é garantir que todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente de suas características individuais, como raça, gênero, orientação sexual, deficiência, etc.

Segundo o Decreto 6.253 de 2007⁷, o atendimento educacional especializado precisa fazer parte do projeto pedagógico da escola, envolver a participação familiar, atender às necessidades específicas das pessoas que são o público-alvo da educação especial e ser articulado com outras políticas públicas. O artigo 3º do decreto ressalta que os objetivos do atendimento educacional especializado são

⁷ Revogado pelo Decreto nº 10.656, de 2021.

os seguintes: I – garantir acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, fornecendo serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos estudantes; II - assegurar a integração das ações da educação especial no ensino regular; III - promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que superem obstáculos no processo de ensino e aprendizagem; e IV - facilitar condições para a continuidade dos estudos em outros níveis, estágios e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

O atendimento educacional especializado tem o papel de identificar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. As atividades realizadas nesse atendimento são distintas das da sala de aula regular e não substituem a escolarização. Ele complementa ou reforça a formação dos alunos, visando à autonomia e independência na escola e em outros ambientes (Brasil, 2010, p. 21). Quando a inclusão é eficaz, percebe-se que as pessoas não ficam mais isoladas, pois passam a interagir com outras pessoas da mesma faixa etária e têm igualdade de oportunidades, sendo encorajadas a aplicar suas habilidades.

Nesse contexto, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014⁸, estabelece como meta para a educação inclusiva a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso inclui a garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito à inclusão escolar de todas as crianças, independentemente de suas condições. Aprovada em 8 de janeiro de 2020, a Lei nº 13.977, popularmente chamada como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Esse diploma legal vem como uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente o que, geralmente, gera dificuldades ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços que os autistas têm direito, como estacionamento em uma vaga para pessoas com deficiência (BRASIL, 2020). Além destas políticas públicas mais abrangentes, vale destacar algumas legislações que regulam questões mais

⁸ Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

específicas do cotidiano dos familiares e do portador de TEA, como direito a saúde, educação e transporte, estão apresentadas na Linha do Tempo abaixo:

- Em 1989, a lei nº 7.853/1989, estipulou o apoio às pessoas com deficiência.
- Em 1993, a lei nº 8.742/1993, a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social, que oferece o BPC (Benefício da Prestação Continuada);
- Em 1994 a lei nº 8.899/1994, garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista. A solicitação é feita através do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social);
- Nos anos 2000 a lei nº 10.048/2000, dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos. E também no mesmo ano a lei nº 10.098/2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Em 2011 a lei nº 7.611/2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
- Em 2012, uma das leis mais importantes, se não a mais importante como divisor de águas para a legitimação das causas das pessoas com TEA é estabelecida, conhecida como Lei Berenice Piana, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estabelece diretrizes para o atendimento e a proteção dos direitos das pessoas com TEA em diversas áreas;
- Em 2016, a lei nº 13.370/2016, reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas.
- Em 2020, a lei nº 13.977, popularmente batizada como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

A implementação dessas políticas pode ser desafiadora. A falta de recursos, a resistência de alguns educadores e a necessidade de adaptações curriculares são apenas alguns dos obstáculos enfrentados. Além disso, a formação e a capacitação de educadores são fundamentais. Professores precisam estar preparados para atender às necessidades específicas das crianças autistas, adaptar o ensino e promover um ambiente inclusivo.

No contexto brasileiro, é fundamental chamar a atenção das autoridades e governantes para a necessidade de criação de políticas públicas voltadas ao diagnóstico e tratamento do autismo. Além disso, é importante fornecer apoio e financiamento para pesquisas nessa área. Apenas por meio do diagnóstico precoce e do início de intervenções adequadas o mais cedo possível, possibilita uma melhor qualidade de vida às pessoas com autismo. Isso dá uma ideia da magnitude dessa realidade no Brasil e ressalta a importância de abordar a questão de maneira abrangente e eficaz (Ferraz *et al.*, 2023).

Ainda, a relevância acadêmica do estudo é a necessidade de contribuir para iniciar mudanças efetivas nos processos de aprendizagem cotidiana da sala de aula, nos processos de socialização da criança autista e na disposição para a busca constante de caminhos para que a educação inclusiva se consolide sob a perspectiva do desenvolvimento das possibilidades do autista e não de reforço às suas limitações.

Assim, abordar este tema é relevante para que seja analisada a realidade nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, a fim de entender se as políticas públicas de inclusão de crianças autistas estão sendo implementadas. É importante, também, que sejam analisadas as falhas e desafios desta implementação, para que a comunidade científica e a sociedade possa estar ciente das dificuldades da inclusão das crianças autistas nos CMEIs de Foz do Iguaçu. A busca por soluções para essas questões é fundamental para assegurar que as políticas de inclusão de crianças com autismo sejam eficazes e que essas crianças tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

Estudar como as políticas públicas viabilizam a inclusão de crianças com TEA nos CMEIs de Foz do Iguaçu é relevante, porque, primeiramente, permite avaliar se as diretrizes estabelecidas estão sendo efetivamente implementadas, garantindo o acesso dessas crianças a uma educação de qualidade. Além disso, a análise das políticas públicas possibilita identificar lacunas ou desafios na inclusão, oferecendo insights para aprimoramento futuro. Então, este estudo é essencial para promover uma educação mais inclusiva, fornecendo dados concretos que podem embasar ações direcionadas para melhorias no ambiente educacional e social dessas crianças.

Para que o desenvolvimento territorial seja eficaz, é necessário considerar as especificidades locais e incluir os atores desses territórios na construção de políticas públicas. O modelo de desenvolvimento territorial depende da proximidade geográfica e institucional para coordenar ações, mas requer a participação ativa das populações

locais. A especificidade dos recursos e capital social também deve ser considerada, pois cada ativo tem características próprias que influenciam o processo de desenvolvimento (Couto *et al.*, 2024).

Entre os principais obstáculos para a implementação de políticas públicas em escalas menores estão: a falta de um marco jurídico favorável ao desenvolvimento territorial, a invisibilização de grupos sociais devido à desigualdade, a carência de mecanismos de financiamento para projetos estratégicos e a negligência de temas críticos como reforma agrária e regularização fundiária. Esses desafios indicam que a questão territorial ainda não está institucionalizada nas inovações normativas, apesar de ser uma diretriz crescente em programas governamentais. A descentralização política e a participação social, amplamente debatidas na década de 1990, ainda carecem de instrumentos eficazes, especialmente em municípios, reforçando desigualdades regionais. Além disso, a cooperação entre unidades subnacionais é frágil, e a participação social precisa de maior representatividade, o que demanda investimentos em capacitação e assessoramento técnico (Couto *et al.*, 2024).

1.2 PROBLEMA

A problemática relacionada à implementação das políticas públicas e aos mecanismos para orientar a inclusão de crianças com autismo nas escolas é complexa e envolve diversos desafios.

A inclusão de crianças autistas na escola é uma parte importante da construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Quando implementada de maneira adequada e inclusiva, a educação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e o empoderamento de crianças autistas, preparando-as para uma vida plena e produtiva na sociedade.

Os CMEIs de Foz do Iguaçu devem promover a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas. Também, é importante oferecer apoio a crianças com deficiências ou necessidades especiais, garantindo que todos tenham acesso igual à educação de qualidade. Porém, existe a necessidade de entender se há a inclusão (fazer com que as necessidades deste aluno sejam respeitadas e adequadas, de modo que ele consiga realizar as mesmas atividades da maioria de seus colegas) ou apenas a inserção (matricular um aluno com deficiência

na escola, sem as adaptações necessárias do local e das atividades) das crianças com TEA nos CMEI's e avaliar também se os professores lidam e são preparados para recebê-las.

Assim, o problema a ser investigado com este estudo é: em que medida as políticas públicas de inclusão das crianças com TEA nos CMEI's de Foz do Iguaçu estão sendo implementadas?

1.3 HIPÓTESE(S)

Em relação ao município de Foz do Iguaçu, existe uma rede de cuidados para pessoas com deficiência, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendida pelo SUS. A capacitação das equipes multidisciplinares, realizada em 2023, e a emenda nº 203/2021 garante avanços na capacitação para o atendimento do TEA, abrangendo setores da educação, saúde e do âmbito familiar. Porém o acesso à informação é limitado, sendo fundamental compreender como essas ações e programas estão acontecendo na prática, isto é, como a implementação é efetivada.

Portanto, a proposição inicial desta pesquisa parte dos obstáculos e fragilidades nos serviços oferecidos às pessoas com TEA, que frequentemente transcendem a falta de recursos óbvios. Enquanto muitos serviços de suporte são visíveis, como terapias comportamentais e educacionais, há uma série de desafios invisíveis e complexos que impactam negativamente a vida desses indivíduos e suas famílias.

Um dos maiores desafios está na obtenção de diagnósticos precoces e precisos. Muitas vezes, o diagnóstico do TEA é demorado e pode ser impreciso, resultando em atrasos nas intervenções cruciais durante o desenvolvimento inicial das crianças. Isso se deve a uma variedade de fatores, incluindo falta de acesso a profissionais especializados e falta de conscientização sobre os sinais precoces do TEA.

Além disso, a inconsistência e a falta de coordenação entre os serviços prestados representam um obstáculo significativo. Muitas vezes, os sistemas de saúde, educação e assistência social não estão integrados, o que dificulta o acesso a serviços abrangentes e coordenados. Isso resulta em lacunas na prestação de cuidados, deixando famílias e indivíduos com TEA sem o suporte necessário.

Por fim, há questões financeiras e estruturais que impactam os serviços prestados. Muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras para acessar terapias especializadas e tratamentos adequados para seus entes queridos com TEA. Além disso, em muitos lugares, a infraestrutura e os recursos disponíveis para apoiar indivíduos com TEA são limitados, o que resulta em lacunas nos serviços e na assistência prestada.

A sua análise pode ser que conclua que enfrentar esses obstáculos invisíveis requer não apenas uma melhoria nos recursos disponíveis, mas também uma mudança de mentalidade na sociedade, maior conscientização, integração de serviços, apoio financeiro e estrutural, além de um compromisso maior com a inclusão e a aceitação das pessoas com TEA em todos os aspectos da vida cotidiana.

1.4 OBJETIVO(S)

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar a implementação de políticas públicas que propiciem a inclusão das crianças com TEA nos CMEI's de Foz do Iguaçu.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Apresentar os aspectos conceituais das legislações vigentes em relação a inclusão da Pessoa com Deficiência, voltadas para o autismo;
- Identificar as bases pedagógicas e refletir sobre as mesmas.
- Identificar e refletir a percepção dos profissionais que atuam nos CMEIs, sobre a inserção e a inclusão da criança com TEA, tanto na área educacional, quanto a capacidade arquitetônica..

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto ao método, a abordagem do objeto de pesquisa demanda a utilização do método hipotético-dedutivo, definido por Gil:

Quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo se procura a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la (Gil, 2010, p.30).

Portanto, foi realizado um estudo de caso, um método/estratégia de pesquisa cujo fim é entender melhor um tema ou processo. Envolvendo investigação empírica. É um fenômeno contemporâneo dentro da vida real, que utiliza da análise dessas situações. Usando múltiplas formas de pesquisa como prova, e possui um caráter interdisciplinar. Deve-se analisar um fenômeno e identificar o “como” e o “porquê” acontece. Identificar as causas e propor soluções para o ocorrido através do teste de hipóteses, se elas, as soluções, são válidas ou não. (Yin, 2005).

Em relação às técnicas de pesquisa que foram utilizadas as seguintes:

a) Quanto aos procedimentos: classifica-se como pesquisa bibliográfica, pois objetiva a geração de conhecimentos para possibilitar a elaboração de um trabalho que discuta sobre um determinado prisma o tema em questão.

b) Quanto à abordagem do problema: Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois busca a análise de dados a partir de fontes fidedignas sobre o tema em questão.

c) Quanto aos objetivos: o trabalho é de pesquisa exploratória, buscando dados para sua elaboração em diversos meios, envolvendo também a pesquisa bibliográfica, e o trabalho de campo para maior conhecimento e familiaridade com o tema.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada através da consulta a vários títulos de variados autores, buscando assim bom embasamento teórico para a pesquisa, buscando ideias e linhas de pensamento diversificadas, para enriquecer e melhor embasar a pesquisa.

A pesquisa exploratória consistiu no aprofundamento de conceitos preliminares, contemplando maiores informações sobre o assunto a ser investigado, a orientação e a fixação dos objetivos. Também foi utilizada pesquisa qualitativa para descrever a complexidade do problema, analisando e interpretando suas variáveis e concebendo análises mais profundas. Três tipos de coletas de dados foram utilizados para a realização deste estudo, sendo elas:

Pesquisa Documental: A legislação da cidade de Foz do Iguaçu e as políticas públicas utilizadas para legitimar a Inclusão dos alunos com TEA na rede básica de ensino (CMEIS) do município, bem como os instrumentais utilizados como planejamento de ensino;

Pesquisa Bibliográfica: Como fundamentação teórica, para a compreensão da problemática e processos históricos de formação do espaço, enfocando os aspectos conceituais na bibliografia publicada, internacional e nacional disponível;

Pesquisa De Campo: O estudo se orienta para uma pesquisa de campo, com entrevistas realizadas com a direção e coordenação dos CMEI's⁹, alguns professores que assim se interessarem em contribuir com a temática, porque os dados de interesse serão obtidos de forma direta na realidade, a fim de garantir maior nível de confiança na obtenção das informações. É de caráter exploratório e descritivo, porque permite ao pesquisador definir o que será considerado e como será alcançada a precisão dessas considerações, tendo como propósito geral "*descrever ou caracterizar o evento de estudo, dentro de um contexto particular*" (Cervo; Bervian, 2002, p. 45).

Foi realizada uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de técnicas qualitativas e quantitativas que busquem indagar sobre as estruturas físicas dos CMEI's e a eficácia na garantia de acessibilidade e adequação às necessidades das crianças com TEA, bem como a relação de capacitações, treinamentos e workshops para professores, coordenadores e demais funcionários dos CMEI's de Foz do Iguaçu, sobre TEA, suas características e estratégias de ensino inclusivas, para analisar em que medida o ambiente educativo dos CMEI's propõe a inclusão da criança com TEA, buscando identificar se há a inclusão, ou se o que está acontecendo no momento é apenas a inserção. Para que a pesquisa de campo, foram utilizados dois questionários, que poderão ser encontrados nos "ANEXOS" desta pesquisa, localizados nas páginas 141 e 142.

O trabalho de campo, visa uma maior aproximação com a temática, trazendo o conhecimento empírico, dos profissionais e responsáveis que buscam a inclusão diariamente dentro das escolas do município.

Assim sendo, a pesquisa apresentou algumas considerações teóricas a respeito das principais problemáticas envolvidas no tema, não possuindo a pretensão de resolvê-las, nem esgotar as discussões, mas proporcionar meios de alcançar uma compreensão satisfatória.

Em relação ao método de seleção e abordagem do conteúdo, foi realizado trabalho de abstração, considerado por Andrade (2010) um processo importante que levará a compreender o objeto, destacando a relação entre as variáveis.

⁹ Verificar as questões a serem indagadas no Anexo.

Quanto ao tratamento dos dados, foi predominantemente qualitativos, o que implica, em um primeiro momento, na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento, essas tendências e padrões foram reavaliados, buscando relações e inferências em nível de abstração mais elevado. O trabalho de decodificação resultará em um conjunto de categorias que serão reexaminadas e modificadas, seja para formar conceitos mais abrangentes ou para facilitar a composição e a apresentação dos dados (Gil, 2010).

Além dessas técnicas, também foi adotada a técnica constando da análise de conteúdo, consistente em um conjunto de metodologias que evoluem constantemente, aplicadas a diversos discursos. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscilará entre os dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Severino, 2003). “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, assim sendo, é destacada neste campo, a importância da semântica para o desenvolvimento do método (Campos, 2004, p. 612).

A população estudada abrangeu os alunos autistas incluídos na rede municipal de ensino de Foz de Iguaçu, de quatro CMEIs. Sendo eles, CMEI Dom Olívio Aurélio Fazza, na região Norte, CMEI Ouro Verde, na região Sul, CMEI Zilda Arnes Neumann, na região Leste e CMEI João de Aquino, região Leste. Os quatro CMEIs mencionados, foram escolhidos por suas localidades, visando abranger o município em sua totalidade.

2 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA

Para este capítulo foi realizada uma revisão de literatura, realizada por meio de consultas a bases de dados acadêmicas, como *PubMed*, *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar* e outras fontes relevantes. Os termos de busca incluíram combinações de palavras-chave relacionadas ao tema, como "educação", "desenvolvimento sustentável", "promoção", "impacto ambiental", "práticas sustentáveis", entre outros. Incluem-se estudos acadêmicos, artigos de revisão, relatórios de organizações internacionais e documentos oficiais que abordem a relação entre a educação e o desenvolvimento sustentável em nível nacional e global.

Foram excluídos trabalhos que não estejam diretamente relacionados ao tema ou que não apresentem relevância para a análise proposta. Os dados relevantes foram extraídos dos artigos selecionados, incluindo informações sobre metodologias utilizadas, resultados obtidos, conclusões e recomendações. A análise dos dados consistiu na identificação de padrões, tendências e lacunas na literatura existente, destacando a importância da educação na promoção do desenvolvimento sustentável. Os principais achados são sintetizados e apresentados de forma clara e concisa, organizados de acordo com os temas e subtemas identificados na revisão.

Destacam-se as contribuições da educação para a promoção de práticas sustentáveis em diversas áreas, como meio ambiente, economia, sociedade e cultura. Os resultados são discutidos à luz das teorias existentes e das políticas públicas vigentes, enfatizando a importância da educação como uma ferramenta fundamental para o avanço do desenvolvimento sustentável nos países.

2.1 EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

As desigualdades e os problemas econômicos e sociais decorrentes da estrutura do capitalismo são constantes na história. Na verdade, o desequilíbrio entre diferentes grupos levou filósofos, como Karl Marx¹⁰, por exemplo, a refletir sobre as condições sociais e econômicas que apontam para uma permanente dissimetria entre

¹⁰ Um exemplo dessas interpretações encontra-se no materialismo histórico desenvolvido por Marx principalmente em dois livros. Cf: MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo, 2010; MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

os indivíduos.

Não bastassem as crises inerentes ao sistema liberal, a pandemia de COVID-19 abalou ainda mais a já frágil economia mundial. A alta taxa de transmissibilidade da doença, somada à sua mortalidade, levou os governos nacionais a criarem protocolos de isolamento social e fechamento de estabelecimentos¹¹, levando grande parte da população produtiva a permanecer em casa. Como consequência dessas ações, uma grave instabilidade econômica atingiu os países, levando o capitalismo a uma das maiores crises dos últimos tempos (ONU, 2020).

Em um contexto global marcado por desigualdades sociais persistentes, a referência a uma política econômica que exacerbasse a concentração da riqueza e não combatesse as disparidades socioeconômicas é crucial para a compreensão dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Políticas econômicas que priorizam o crescimento econômico sem considerar medidas de redistribuição de renda e de promoção da justiça social têm sido associadas a um aumento da desigualdade, onde os benefícios do desenvolvimento muitas vezes são concentrados nas mãos de uma pequena parcela da população, enquanto muitos permanecem à margem, sem acesso adequado a recursos e oportunidades (ONU, 2020).

Segundo prognósticos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2020, ocorreria um aumento da taxa de extrema pobreza para 12,5%, enquanto a taxa de pobreza atingiria 33,7% da população, um acréscimo de 22 milhões de pessoas em relação a 2019 (Cepal, 2021). No Brasil, segundo relatório divulgado pelo Banco Mundial, a pandemia atingiu de forma mais intensa as classes mais pobres. Para remediar esse problema, o governo federal brasileiro criou programas assistenciais, como o Auxílio Emergencial¹², que ajudaram a conter o aumento desse índice (World, 2022).

Todavia, esses números por si só não capturam a totalidade da crise que atingiu os brasileiros. O mesmo relatório do Banco Mundial expõe que houve uma forte deterioração do mercado de trabalho, resultando em uma significativa diminuição da

¹¹ Essas medidas foram incentivadas pela própria Organização Mundial da Saúde (OMS). Cf: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml>

¹² O Auxílio Emergencial é um benefício financeiro concedido pelo Governo Federal e tem por objetivo fornecer proteção emergencial no enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus - COVID 19, em conformidade com a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020.

renda domiciliar. Um dos fatores que contribuíram para isso foi o fechamento de estabelecimentos e empresas nos quais não foi possível migrar para o trabalho remoto, causando demissões e reduções salariais. Entre 1,3 milhão de empresas que encerraram atividades temporária ou definitivamente em junho, 39,4% indicaram que as restrições da pandemia de Covid-19 foram a causa (Agencia IBGE, 2020).

O impacto foi disseminado por todos os setores, com 40,9% das empresas de comércio, 39,4% dos serviços, 37,0% da construção e 35,1% da indústria afetadas. Segundo a Pesquisa Pulso Empresa do IBGE, 70% das 2,7 milhões de empresas em atividade relataram impacto negativo da pandemia, enquanto 16,2% declararam pequeno ou nenhum efeito. Em contrapartida, 13,6% das empresas observaram oportunidades e efeitos positivos, especialmente no setor de serviços, onde 74,4% reportaram prejuízos (Agencia IBGE, 2020).

Além disso, as consequências da crise pandêmica também afetaram crianças e adolescentes. Com o fechamento das escolas e a diminuição da renda familiar, observou-se um esvaziamento das instituições públicas de ensino, levando 27,8% das crianças das regiões Norte e Nordeste a evadir ou não se matricular nas escolas (World, 2022).

Diante desse contexto, cabe refletir sobre o liberalismo como um sistema defeituoso e propenso a crises. A problemática reside na necessidade premente de conscientização e capacitação da população para lidar com os desafios socioambientais enfrentados pelo mundo atualmente. A falta de acesso à educação de qualidade e de programas educacionais voltados para a sustentabilidade limita a capacidade das sociedades de compreender e agir de maneira proativa diante das questões ambientais, sociais e econômicas (Unesco, 2022).

Sem uma base educacional sólida, os indivíduos e as comunidades enfrentam dificuldades para adotar práticas sustentáveis em suas vidas cotidianas, contribuindo assim para a perpetuação de padrões insustentáveis de consumo e produção. Portanto, a educação desempenha um papel fundamental na transformação de mentalidades e na capacitação das pessoas para agir como agentes de mudança em direção a um futuro mais sustentável (Unesco, 2022).

A educação para a sustentabilidade desempenha um papel crucial na resposta à crise gerada pelo modelo capitalista contemporâneo, que frequentemente prioriza o crescimento econômico em detrimento dos recursos ambientais e da justiça social. Esse sistema cria desequilíbrios que agravam questões como desigualdade,

degradação ambiental e esgotamento dos recursos naturais, conduzindo a crises recorrentes. Através da educação voltada para a sustentabilidade, é possível promover uma compreensão crítica das falhas do capitalismo atual e incentivar a adoção de práticas mais conscientes, colaborativas e éticas. Assim, a educação para a sustentabilidade não apenas prepara indivíduos para enfrentar os desafios ambientais e sociais, mas também para questionar e reimaginar um modelo econômico que possa alinhar desenvolvimento com respeito ao planeta e equidade social (Unesco, 2022).

2.1.1 Educação de qualidade: Uma meta do desenvolvimento sustentável

O quarto ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável), da ONU versa sobre uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade que garanta a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos. Considera-se essa meta essencial para as demais, uma vez que a diminuição das desigualdades, a preservação do meio ambiente, a inovação tecnológica e a ordem social dependem, de certa forma, de uma educação eficaz e igualitária nas sociedades. No entanto, é importante ressaltar que apenas o investimento na educação não é capaz de promover a educação sustentável de um país (Unesco, 2022).

Conforme nos mostra Castelar (2009), é necessário criar uma estratégia que sustente um projeto consistente. Essa estratégia deve ser descrita a partir de metas, instrumentos e responsabilidades mensuráveis, factíveis e legítimas que se tornem objeto de comprometimento governamental.

Netto e Ikeda (2009) refletem sobre pontos necessários para uma estratégia sustentável e historicamente sólida. Entre eles, o primeiro consiste em prover cinco bens públicos essenciais à construção de uma sociedade "razoável": igualdade na oportunidade de acesso à educação e saúde, sólida estrutura de segurança e justiça, proteção da propriedade privada, funcionamento de um sistema de alocação de produtos eficaz e garantia da estabilidade do poder de compra da moeda nacional.

Assim, é possível observar que tanto a ONU como economistas têm considerado a importância da educação para a promoção do desenvolvimento dos países, tornando-a um elemento de debate e até mesmo de disputa ideológica. Essa concepção é reforçada pela discussão empreendida por Menezes Filho (2009), para quem a educação é um dos principais mecanismos para tirar as pessoas da pobreza

e possibilitar seu acesso ao mercado de trabalho. Além disso, Menezes Filho (2009) afirma que o investimento na educação permite que os países diminuam a desigualdade de renda e aumentem a produtividade, uma vez que a adoção de novas tecnologias promove um desenvolvimento sustentável ao longo prazo.

As reflexões de Menezes Filho (2009) sobre a história da educação no Brasil e sua relação com o desenvolvimento do país são especialmente relevantes para esta dissertação. Por meio de uma análise em perspectiva histórica, o autor observa que durante grande parte do século XX o Brasil investiu seus recursos em políticas industriais e regionais que, embora tenham gerado crescimento acelerado por algum tempo, foram rapidamente inviabilizadas e limitadas pela restrição educacional da mão de obra brasileira. Além disso, o autor destaca que atualmente, com o acelerado desenvolvimento tecnológico e o ritmo acelerado de startups, o Brasil tem perdido espaço na corrida tecnológica devido à falta de mão de obra especializada.

Comparando os dados brasileiros com os de outros países, Menezes Filho (2009) aponta que as taxas de matrícula no ensino superior no Brasil são inferiores às de países como Coreia do Sul, Austrália, Rússia, Japão e até mesmo Argentina. Um reflexo dessa baixa quantidade de matrículas é a escassez de mão de obra qualificada para as empresas brasileiras, frequentemente noticiada em relatórios e sites de informação (Menezes Filho, 2009). No entanto, mais do que a baixa taxa de matrícula em cursos superiores, o maior problema é a baixa qualidade da educação.

Conforme Menezes Filho (2009), é alta a quantidade de estudantes que se formam sem saber realizar operações básicas de matemática ou com sérios problemas de escrita e comunicação em língua portuguesa. O autor reconhece que o simples investimento na educação não resolveria o problema, uma vez que existem outros fatores relacionados ao ambiente familiar do aluno, mas argumenta que um tratamento mais estratégico da educação poderia, a longo prazo, diminuir essas adversidades.

Diante disso, Menezes Filho (2009) destaca e elogia algumas ações que foram implementadas no âmbito federal que preveem maior investimento na educação. Estratégias como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que criaram métricas de qualificação da educação pública, e as metas instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), servem como parâmetro e incentivo para o investimento estratégico na educação pública brasileira.

Esse investimento estratégico, segundo Menezes Filho (2009), não deve depender da educação privada. O autor se posiciona contra o repasse da responsabilidade do Estado em promover educação de qualidade por meio de vales ou escolas "*charter*", seguindo o modelo norte-americano. Segundo o autor, o investimento e a estratégia devem ser feitos e realizados pelo Estado, que precisa assumir sua responsabilidade na promoção de uma educação de qualidade e igualitária.

A preocupação exposta por Menezes Filho (2009) em relação à necessidade de desenvolver uma educação de qualidade como estratégia de desenvolvimento sustentável, colocando-a como uma responsabilidade do Estado, nos faz lembrar das críticas feitas por Ha-Joon Chang (2003) às exigências feitas pelos "países atualmente desenvolvidos (PADs)" aos países em "desenvolvimento". Chang (2003) ressalta que a história revela que os países desenvolvidos não adotaram as mesmas políticas que estão sendo exigidas dos países em desenvolvimento atualmente. Na verdade, a maioria deles aplicou políticas opostas às que defendem, protegendo o mercado interno, se endividando e intervindo em outros países.

De acordo com Chang (2003), os países em desenvolvimento atualmente, apesar das pressões mencionadas, têm alcançado taxas de crescimento mais elevadas do que os países desenvolvidos. Para impulsionar esse desenvolvimento, é necessário "chutar a escada", ou seja, ignorar grande parte das exigências dos países desenvolvidos e de suas instituições, investir no mercado interno e adotar políticas e instituições mais adequadas ao estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Outra obra interessante é de Sen (2010), onde o autor mostra como o desenvolvimento está aliado à expansão das liberdades e direitos individuais. Portanto, Sen (2010) conclui que o desenvolvimento não deve se concentrar apenas em questões financeiras, mas também nas liberdades e na qualidade de vida, uma vez que o simples crescimento econômico não é capaz de promover o desenvolvimento humano. Nesse contexto, o autor destaca a educação como uma prioridade de investimento estatal, pois ela oferece oportunidades para que a população participe diretamente da expansão econômica e se integre socialmente.

A preocupação com a adoção de políticas adequadas ao estágio atual de desenvolvimento dos países é um tema constante de discussão na CEPAL. Um dos documentos mais relevantes sobre o assunto foi o relatório do Trigésimo Terceiro Período de Sessões da CEPAL, realizado em Brasília em 2010, intitulado "*A Hora da*

Igualdade: brechas por selar, caminhos por abrir" (2010).

O documento é especialmente interessante por ter sido escrito logo após a crise econômica de 2008. Nele, são apresentados planos e ações necessárias, segundo os debatedores, para que a América Latina possa superar a crise e aproveitar as oportunidades geradas por ela.

Entre as discussões econômicas e políticas, dois valores se mostram particularmente importantes. Primeiro, há uma discussão proveitosa sobre a importância da igualdade no futuro. Para os redatores, a vida democrática abre espaço para discussões e defesa de direitos sociais e culturais, tornando a economia um campo importante para a luta por mais igualdade social. Nesse sentido, o Estado deve desempenhar um papel ativo no investimento em políticas sociais, adotando políticas de transferência de renda e garantindo acesso à saúde, seguridade social e educação de qualidade.

A educação de qualidade, de acordo com o relatório, oferece oportunidades para reduzir as diferenças salariais, compreender as dinâmicas sociais e aumentar a segurança no emprego. Além disso, ela facilita a inserção de grupos menos privilegiados no mercado de trabalho (CEPAL, 2010).

Pode-se observar que, em contraposição à escola econômica associada a Hayek e Friedman mencionada na introdução deste capítulo, há uma tendência econômica que valoriza o investimento e a intervenção do Estado na economia para garantir serviços de qualidade. Entre esses serviços, é praticamente consenso entre os autores citados e a ONU que a educação é uma prioridade, uma vez que ela promove a igualdade e o desenvolvimento econômico, estando entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela instituição.

Um olhar mais atento à ODS 4, que trata especificamente da Educação de Qualidade, nos revela o que a instituição entende por isso. São dispostos dez objetivos a serem atendidos até 2030:

- 1.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes
- 1.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré- escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário
- 1.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade
- 1.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e

profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

1.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

1.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

1.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

1.8 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

1.9 Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

1.10 Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (Nações Unidas Brasil, 2023).

De fato, a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável, abrangendo não apenas a educação infantil e juvenil, mas também a educação técnica e profissional para adultos. A meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU destaca a necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, abrangendo não apenas a questão ambiental, mas também a justiça social e a diversidade cultural.

As discussões realizadas pela CEPAL ao longo do tempo, tanto nas décadas de 1970 quanto no relatório mencionado, convergem para as possibilidades que estão alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Além disso, fica evidente que a educação é um elemento crucial para alcançar esse desenvolvimento, sendo considerada um pilar na formação do ser humano.

Do mesmo modo, ao verificar os índices de desenvolvimento dos países nota-se que a relação entre educação e desenvolvimento também se dá em outras regiões do mundo. Por exemplo, ao comparar os dados disponibilizados por um relatório (OECD,

2019) produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre os investimentos públicos na educação até 2019, e os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) expostos no relatório da ONU (ONU, 2021) até 2021, países com maior nível de investimento em educação figuram com IDH de nível altos de desenvolvimento, como pode-se notar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Comparação entre investimentos proporcionais em educação e IDH

País	Ranking em investimento em educação (2019)	IDH (2021)
Luxemburgo	1º	0,930
Áustria	2º	0,916
Bélgica	3º	0,937
Noruega	4º	0,961
Estados Unidos	5º	0,921
Coreia do Sul	6º	0,925
Suécia	7º	0,947
Canadá	8º	0,936
França	9º	0,903
Holanda	10º	0,941

Fonte: OECD, 2019; ONU, 2021.

É possível observar, a partir dos dados acima, como o investimento em educação relaciona-se diretamente com o desenvolvimento humano. Tal associação ocorre porque investir em educação trata-se de uma estratégia, de uma política nacional, que gera frutos econômicos e sociais sólidos.

Todavia, o simples investimento não é capaz de gerar benefícios. Segundo o relatório da OCDE (2019), o Brasil só investe menos proporcionalmente do que a Suécia, a Bélgica, a Islândia, a Finlândia e a Noruega. Ainda assim permanece mal colocado no ranking do IDH ocupando apenas a 87ª posição, atrás de nações com investimentos muito inferiores como Brunei Darussalã, Omã, Trindade e Tobago, Irão e México, por exemplo.

Uma das razões dessa discrepância pode ser a incapacidade do governo em gerir os investimentos, em evitar a corrupção que drena as verbas direcionadas à educação ou mesmo de criar um sólido plano para a educação do Brasil podem ser algumas razões dessa diferença (Chiarelo, 2015).

Assim, ainda que a educação seja um elemento fundamental na construção de uma estratégia de desenvolvimento sustentável, ela não pode ser tratada de forma exclusiva. É necessário preocupar-se com outras questões como a diminuição da desigualdade social, igualdade de oportunidades e justiça, preservação do meio ambiente, acesso a moradias e outros direitos humanos essenciais.

A educação, por óbvio, é uma ferramenta para que esses direitos sejam alcançados. Um interessante exemplo é o crescente investimento dos governos na educação inclusiva. Assim, por pressão pública ou não, as gestões estão se preocupando em dar maior acessibilidade e atendimento especializado à portadores de deficiência, fazendo da educação um dos espaços mais inclusivos e qualificados, o que, aliás, também é uma das metas de desenvolvimento sustentável da ONU.

O desenvolvimento econômico é, de fato, uma meta importante para muitos governos, pois está relacionado à legitimidade de sua autoridade, ao fortalecimento de suas nações e ao apoio popular. No entanto, é fundamental compreender que o desenvolvimento econômico não pode ser o único objetivo a ser perseguido. O capitalismo liberal, como mencionado anteriormente, é um sistema suscetível a crises e flutuações de mercado, e o desenvolvimento econômico por si só não garante liberdades individuais nem qualidade de vida.

É nesse contexto que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU desempenham um papel relevante. O ODS 4, que trata da educação, chama a atenção para a importância de considerá-la como uma estratégia de desenvolvimento. A revisão da literatura realizada revela como diversos economistas veem a educação como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento nacional.

Embora alguns economistas questionem a capacidade do Estado em fornecer serviços de qualidade, parte dos estudiosos, principalmente aqueles ligados à CEPAL ou com uma visão menos neoliberal, acredita que o Estado desempenha um papel central na promoção de serviços públicos eficientes, como a educação.

Isso se deve ao fato de que a educação de qualidade e igualitária proporciona várias vantagens e avanços econômicos e sociais. Primeiro, possibilita que pessoas e grupos menos privilegiados tenham acesso a empregos mais bem remunerados e mais seguros, reduzindo a desigualdade econômica nos países. Segundo, contribui para a diminuição das desigualdades sociais e preconceitos, como a desigualdade de gênero. Terceiro, um sistema educacional sólido impulsiona o desenvolvimento tecnológico, favorecendo as empresas em um mundo cada vez mais competitivo.

O exemplo da implementação da UNILA em Foz do Iguaçu, discutido por Batista e Oliveira (2019), ilustra como a educação pode não apenas aumentar a arrecadação de impostos, mas também enriquecer uma região culturalmente ao atrair pessoas de diferentes nacionalidades e condições sociais. A educação é um componente essencial em qualquer plano de desenvolvimento sustentável. Portanto, é crucial que economistas, governantes e outras autoridades envolvidas no planejamento de governos e investimentos estejam atentos à necessidade de construir um sistema educacional eficaz e igualitário como base para um plano de desenvolvimento sustentável para a população brasileira.

Diante da análise sobre a relação entre educação e desenvolvimento, é evidente que a insuficiência de investimentos constitui um dos principais desafios a serem enfrentados. A educação é indiscutivelmente um pilar fundamental para o progresso socioeconômico de uma nação, pois contribui não apenas para o crescimento econômico, mas também para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da cidadania. No entanto, a falta de recursos destinados à educação compromete seriamente a qualidade do ensino, a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, é imprescindível que os governos e demais instituições priorizem investimentos significativos na área educacional, garantindo acesso universal à educação de qualidade em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior, bem como promovendo a formação continuada de professores e a implementação de políticas educacionais eficazes. Somente por meio de um comprometimento real com a educação será possível alcançar um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo e duradouro.

A resposta do Brasil aos desafios da educação no século XXI tem sido a formulação de Planos Nacionais de Educação (PNE) decenais para promover acesso à educação de qualidade de forma inclusiva. Embora a ideia de um PNE tenha surgido nos anos 1920-1930, foi apenas nos anos 1960 que um plano começou a ganhar forma, mas sua implementação foi interrompida pela Ditadura Militar (1964-1985). Após a Constituição de 1988, o PNE voltou à pauta, culminando no primeiro plano (2001-2010), que apresentou metas e diagnósticos, mas falhou na garantia de recursos (Vicente; Julião; Cyerne, 2019).

Em 2014, foi aprovado o PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014), resultado de intensos debates entre diferentes setores da sociedade. Ele estabelece 20 metas que

refletem a responsabilidade do Estado com uma educação pública, laica, inclusiva e de qualidade, mesmo diante de resistências conservadoras. O Plano destaca a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o financiamento adequado. Além disso, propõe a criação do Sistema Nacional de Educação para promover a articulação entre os sistemas de ensino e monitorar as metas estabelecidas (Vicente; Julião; Cyerne, 2019).

No próximo item, discute-se a implementação das políticas públicas de educação de inclusão. A implementação de políticas públicas de educação inclusiva é essencial para garantir o acesso equitativo ao aprendizado, respeitando as diferenças e necessidades de cada aluno. Essas políticas buscam eliminar barreiras, proporcionando recursos e adaptações pedagógicas que promovam a participação de todos no ambiente escolar. Com isso, assegura-se a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é valorizada.

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE INCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento associada a dificuldades no processamento sensorial, flexibilidade cognitiva e interação social. Não existe consenso sobre a terminologia mais apropriada, portanto, nesta revisão, foram usados os termos mais amplos, "autismo" e "alunos autistas". A prevalência do transtorno do espectro autista é estimada em cerca de 1%. Entretanto, há boas razões, para considerar a possibilidade de casos não diagnosticados de transtorno do espectro autista, devido aos altos níveis de diagnóstico em adultos, diagnóstico tardio e subdiagnóstico de meninas e diferenças de gênero na apresentação comportamental do transtorno do espectro autista (Viana *et al.*, 2020).

Adotada em 2006, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exige que os Estados assegurem que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação primária inclusiva, de qualidade e gratuita em igualdade de condições com as demais pessoas nas comunidades em que vivem. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares no Brasil vem sendo implementada desde 2008, quando foi estabelecida uma nova política de escolarização desses alunos (Rocha, 2016). No entanto, apesar das leis e regulamentos que garantem o direito à educação inclusiva, a realidade nas escolas

brasileiras varia amplamente de acordo com a região, a disponibilidade de recursos e o nível de conscientização sobre a condição dos alunos autistas.

Para abordar essa complexa realidade, é necessário considerar não apenas as políticas públicas em si, mas também como elas estão sendo coordenadas entre os setores de saúde mental e educação. Além disso, é fundamental identificar as falhas ou desafios que impedem o acesso efetivo dessas crianças à educação inclusiva, indo além do que está estipulado por lei. Isso inclui a necessidade de adaptações nas atividades e salas de aula para que todos os alunos possam interagir e se desenvolver plenamente.

Nesse contexto, a sociedade civil desempenha um papel crucial ao articular as redefinições das políticas públicas. Os "*burocratas a nível de rua*", que com base em Lipski (1980), são trabalhadores da "linha de frente", e por estarem na ponta da cadeia da implementação, podem ser considerados o elo entre o Estado e os cidadãos, captando as necessidades locais, transformando-as numa parte da agenda da política pública. Fundamental para a identificação das demandas reais da população com um papel importante para a sociedade, pois suas experiências empíricas podem contribuir para mudanças significativas.

Além disso, a implementação eficaz das políticas públicas deve ser discutida, considerando o treinamento de professores, recursos disponíveis e estratégias específicas para promover a inclusão. Portanto, ao analisar as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos autistas, é fundamental considerar a coordenação entre os setores de saúde mental e educação, identificar as barreiras à inclusão, reconhecer o papel da sociedade civil e dos profissionais de educação, e enfatizar a implementação eficaz das políticas para garantir que o direito à educação inclusiva seja efetivamente alcançado.

O objetivo desta seção é conduzir uma análise abrangente das políticas públicas brasileiras relacionadas à educação inclusiva, com um foco específico na inclusão de alunos autistas com diferentes graus de suporte no ambiente escolar. Pretende-se investigar avanços alcançados por essas políticas, bem como identificar e discutir os desafios que ainda persistem. Além disso, busca-se entender os impactos reais dessas políticas na experiência de inclusão desses alunos, considerando as complexidades que envolvem sua implementação em diversos contextos educacionais.

Para alcançar esse objetivo, recorreu-se a uma revisão abrangente da literatura

disponível, recorrendo a fontes de pesquisa confiáveis, como SciELO e Google Scholar, entre os anos de 2015 – 2023, bem como as bibliografias fornecidas através da disciplina de Estado e Políticas Públicas na América Latina, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD) da Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA. Ao conduzir essa análise, pretende-se fornecer *insights* valiosos sobre como as políticas públicas têm moldado a educação inclusiva para alunos autistas no Brasil, destacando tanto os progressos quanto as áreas que exigem melhorias. Essa discussão é essencial para orientar futuras decisões políticas e práticas educacionais, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva de alta qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

2.2.1 Políticas públicas na educação

Os jesuítas, orientados pela Contra-Reforma e pela *Ratio Studiorum*, estabeleceram no Brasil um modelo educacional rígido e centralizado. Até a Independência, as diretrizes educacionais eram definidas por Portugal, mas, após 1822, o Brasil começou a desenvolver sua própria legislação. No Império, destacaram-se a Constituição de 1824, as Reformas de Januário da Cunha Barbosa (1827), Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878-79), além do Ato Adicional de 1834, que influenciou a educação. Durante a Primeira República (1889-1930), o campo educacional foi marcado por reformas como as de Benjamin Constant (1890-91), Rivadávia Corrêa (1911) e João Luis Alves (1925). Essas reformas buscavam organizar o sistema educacional e atender à crescente demanda por escolas, adaptando-se às condições sociais e políticas de cada época (Vieira, 2015).

A Constituição de 1946 trouxe a proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas sua aprovação só ocorreu em 1961. Contudo, a LDB de 1961 teve curta duração, sendo impactada pelas mudanças políticas da ditadura militar (1964-1985). Durante o regime militar, foram instituídas a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), com legislações que perduraram até a transição democrática. A Constituição de 1988 renovou as expectativas por uma nova LDB, concretizada apenas em 1996, juntamente com a criação do Fundef, substituído pelo Fundeb em 2007, marcando avanços na educação

básica e na valorização docente (Vieira, 2015).

A expressão "Política Educacional" pode ter diferentes significados. Com letras maiúsculas, refere-se ao ramo da Ciência Política que estuda as iniciativas públicas em educação. Já as "políticas educacionais" (em minúsculas) são as ações concretas e diversas do poder público para resolver questões educacionais, inseridas no contexto das políticas sociais. Assim, enquanto a Política Educacional aborda a reflexão teórica e científica sobre a educação, as políticas educacionais são práticas e direcionadas à implementação de soluções no setor educacional. Os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário têm papéis distintos e complementares nas políticas educacionais. O Legislativo define diretrizes, como o Art. 205 da Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O Executivo implementa ações para garantir esse direito, enquanto o Judiciário assegura o cumprimento das leis e da Constituição. Embora as leis sejam fundamentais para estruturar o ensino, sua efetividade depende de sua aplicação e fiscalização (Vieira, 2015).

As políticas de educação se manifestam em diferentes níveis e esferas do Poder Público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), abrangendo desde planos amplos até ações na sala de aula. A escola não é apenas receptora das políticas, mas também espaço de reconstrução e inovação, contribuindo para a formulação de novas diretrizes. A análise dessas políticas exige uma visão ampla, que vá além das ações governamentais e inclua a escola e seus agentes, examinando como ideias se transformam em práticas educacionais e de gestão (Vieira, 2015).

A Educação Básica no Brasil é um direito garantido pela Constituição e fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. Estruturada em três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, ela visa garantir uma formação integral ao longo da vida escolar. No entanto, para que essa estrutura funcione de maneira equitativa e de qualidade, é essencial a existência de diretrizes curriculares e um financiamento adequado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento essencial nesse processo, pois define os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver. Dessa forma, busca reduzir desigualdades e garantir que alunos de diferentes regiões tenham acesso ao mesmo nível de ensino, independentemente da rede de ensino à qual pertencem. A BNCC influencia diretamente os currículos escolares, a formação de

professores e até a produção de materiais didáticos, consolidando um modelo de aprendizagem mais padronizado e inclusivo.

No entanto, para que a implementação dessa base curricular ocorra de forma eficiente, é necessário um financiamento educacional adequado. Nesse contexto, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) desempenha um papel central. Como principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no Brasil, o FUNDEB redistribui recursos entre estados e municípios, garantindo que as redes de ensino mais carentes possam oferecer uma educação de qualidade. Além de financiar infraestrutura e materiais escolares, ele também é responsável pela valorização dos profissionais da educação, destinando parte dos seus recursos para salários e formação continuada dos docentes.

Portanto, a garantia de uma Educação Básica de qualidade no Brasil depende da articulação entre sua estrutura organizacional, um currículo nacional bem definido e um financiamento sólido. A BNCC estabelece o que deve ser ensinado, o FUNDEB assegura os recursos para viabilizar esse ensino, e juntos, esses elementos trabalham para reduzir desigualdades educacionais e proporcionar melhores oportunidades para crianças e jovens em todo o país.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no Brasil. Criado em 2007, substituindo o antigo FUNDEF, e tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, o FUNDEB é essencial para garantir a equidade no financiamento da educação pública, beneficiando estados e municípios com menores recursos.

O FUNDEB é um fundo de natureza contábil, ou seja, ele não possui um orçamento próprio, mas redistribui os recursos arrecadados de impostos entre estados e municípios.

A maior parte das fontes de recursos do FUNDEB vem de impostos estaduais e municipais, como o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) e o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores). Além disso, a União complementa os valores, garantindo um investimento mínimo por aluno. O dinheiro arrecadado é redistribuído de forma proporcional ao número de alunos matriculados na rede pública, garantindo que estados e municípios mais pobres recebam mais recursos para equilibrar as desigualdades educacionais.

Antes de 2020, a União complementava o FUNDEB com apenas 10% do valor arrecadado pelos estados e municípios. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020, esse percentual foi aumentado gradativamente para 23% até 2026, ampliando os investimentos na educação pública. As principais mudanças incluem: a) Aumento da complementação da União, favorecendo municípios mais vulneráveis; b) Maior controle e transparência na aplicação dos recursos; c) Garantia de que, no mínimo, 70% dos recursos sejam destinados ao pagamento de profissionais da educação.

O FUNDEB financia diversas áreas da Educação Básica, incluindo o pagamento de professores e demais profissionais da educação, a infraestrutura escolar (construção e manutenção de escolas), o transporte e alimentação escolar e a compra de materiais didáticos e tecnológicos.

O FUNDEB é fundamental para reduzir desigualdades entre redes de ensino e garantir que estados e municípios com menor arrecadação consigam oferecer uma educação pública de qualidade. Sem ele, muitas escolas sofreriam com falta de estrutura, salários atrasados e dificuldades na manutenção de programas educacionais.

Porém, mesmo com a ampliação do FUNDEB, desafios ainda existem, como o uso eficiente dos recursos, a valorização dos professores e a melhoria da qualidade do ensino. O FUNDEB é a espinha dorsal do financiamento da Educação Básica no Brasil, e sua permanência e ampliação representam um avanço na luta por uma educação pública mais justa e acessível, permitindo que todas as crianças e jovens tenham oportunidades iguais de aprendizado, independentemente da região onde vivem.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estabelece diretrizes para o atendimento e a proteção dos direitos das pessoas com TEA em diversas áreas (BRASIL, 2012). Dentre os principais pontos abordados pela Lei Berenice Piana, destacam-se (i) o reconhecimento do TEA como deficiência, assegurando a prioridade no atendimento e a inclusão das pessoas com TEA em políticas públicas e serviços; (ii) garante o acesso a serviços de saúde especializados e multiprofissionais, incluindo diagnóstico precoce, intervenções terapêuticas, atendimento médico e medicamentos necessários ao tratamento do TEA; (iii) assegura o direito à educação inclusiva, garantindo que as pessoas com TEA

tenham acesso a escolas regulares e que sejam adotadas medidas para promover a inclusão, a acessibilidade e o apoio adequado às necessidades educacionais do indivíduo; e (iv) estabelece ações para a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, incentivando a contratação, a capacitação e a adaptação do ambiente laboral para a plena participação dessas pessoas. Além disso, a Lei Berenice Piana estabelece a criação de programas e ações voltados para a promoção da inclusão, o desenvolvimento científico e tecnológico, e a disseminação de informações sobre o TEA (Brasil, 2012).

Os debates sobre a inclusão escolar encontraram um terreno fértil para se desenvolverem a partir do início na década de noventa, enfatizados pela urgência no aprofundamento das discussões sobre o processo de integração, já que integrar um aluno deficiente em uma escola regular não representava a segurança de que fosse incluído verdadeiramente. Abordou-se com maior ênfase a necessidade de dissociar dois termos – integração e inclusão – e de definir formas democráticas de contemplar a diversidade no interior das escolas, incentivando-se o debate a respeito de como deveria ser configurado o ensino inclusivo (Zulian; Freitas, 2014).

A obrigatoriedade da educação inclusiva em classes regulares foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.393/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I – Currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades especiais;
II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] (Brasil, 1996).

Segundo Dotti (2013), a legislação reforça que a educação especial será oferecida pela rede regular de ensino, integrando alunos com deficiência em classes regulares, sempre que as condições do aluno permitirem. Quando não seja possível a integração em classes comuns prevê, no parágrafo 2º do art. 58, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas, serviços especializados ou serviços de apoio especializados na escola regular para atender esses alunos.

A educação inclusiva, como se percebe, se impõe como um direito de todos e como obrigação do Estado, pressupondo igualdade de oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional. Seu conceito, segundo Mantoan (2015), é de

uma educação que, contemplando a diversidade, estende a todos, indistintamente, o direito à igualdade no âmbito da educação.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01 – estabeleceu os objetivos e os propósitos para atendimento às necessidades educativas especiais no ensino regular. Nesse sentido, se refere à formação de professores, à questão da acessibilidade e ao atendimento educacional (Brasil, 2001).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007), prestando contas da realidade da educação no país, enfatizou as políticas de formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, de recursos de acessibilidade arquitetônica das escolas e de acesso e permanência da pessoa com deficiência no âmbito da educação superior. Também tratou do monitoramento do acesso às escolas das pessoas favorecidas pelo Benefício da Prestação Continuada.

Em que pese a consagração ideológica, política e legal do direito à educação, derivando no ideal da educação inclusiva, além da profusão de programas e planos de ação nacionais e internacionais para a inclusão social que visam o reforço de políticas e de estratégias tendentes a promover a luta contra a exclusão social de grupos e de indivíduos, segundo Maciel e Barbato (2010), ainda é necessário considerar aspectos essenciais, destacando:

- investimentos em medidas que favoreçam e garantam a adaptação dos espaços e do funcionamento das instituições às necessidades daqueles que enfrentam as maiores dificuldades de acesso a essas políticas;
- a promoção do acesso à habitação, assistência à saúde de qualidade, bem educação e formação integral e contínua às pessoas em risco de exclusão social;
- a promoção de meios para lutar contra a evasão escolar;
- a elaboração de políticas públicas dinâmicas de redução da exclusão, através de critérios de adaptação/garantia de acessibilidade física, curricular, pedagógica e social aos entornos educativos.

Para Maciel e Barbato (2010), esses impedimentos tornam maior o desafio e a contemplação das metas da educação inclusiva, tal como se encontram determinados pela legislação, pelas políticas públicas e consenso dos especialistas.

O processo de consolidação democrática enfrenta um desafio básico, no que se refere à sua institucionalização: como canalizar as diferenças e os conflitos sociais através do sistema político, o que implica, fundamentalmente, em estratégias capazes de dotar esse sistema de capacidade de responder às demandas sociais e ser visto como canal para suas demandas particulares e para a resolução pacífica dos interesses em conflito. Assim, como observa Fonseca (2001 *apud* Cardoso Júnior; Cunha, 2015), evocando-se as funções sociais do Estado Democrático, a implementação de políticas públicas deve ser essa resposta, apontando para componentes indissociáveis do conceito de políticas públicas, os quais contribuem para a definição de seu sentido e de sua finalidade social:

a segura proteção e a garantia ao progresso para os indivíduos e a coletividade diante da ameaça de violação de direitos, mas também de fato, porque a democracia pode ser formalmente igualitária, mas a falta de equidade é evidente, em muitas das situações da vida social; não podem ser usadas como forma de discriminação; devem representar ações concretas; associam-se à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação (Fonseca, 2001, *apud* Cardoso Júnior; Cunha, 2015, p. 27).

As políticas públicas que atendam à função social do Estado, portanto, não são apenas questão de compensação de deficiências do próprio Estado ou do sistema político e social, mas uma mobilização ética que constrói diálogos e práticas reflexivas e críticas para superar desigualdades, aproveitando os espaços democráticos para fazer avançar a justiça social através de propósitos claros e de iniciativas sólidas. Ainda, Duarte (*apud* Smanio *et al.*, 2013) assim define as políticas públicas:

As políticas públicas, definidas como programas de ação governamental voltados à concretização dos direitos fundamentais, envolvem a atividade de planejamento, a regulação de comportamentos, a organização da burocracia estatal, a distribuição de benefícios, a tomada de impostos. E, muitas vezes, envolve tudo isso num processo complexo e dinâmico (Duarte *apud* Smanio *et al.* 2013, p. 17).

A profusão de programas e planos de ação nacionais e internacionais que nas últimas décadas buscam garantir a inclusão social tem por objeto a análise e o reforço de políticas e de estratégias tendentes a promover a luta contra a exclusão social de grupos e de indivíduos, centrando-se, principalmente, em quatro objetivos, segundo a análise de Gehl (2013): educação, emprego, prevenção de riscos de exclusão em favor dos grupos mais vulneráveis, mobilização de todos os envolvidos.

A perspectiva da inclusão social busca, principalmente e em termos gerais, que

as pessoas e grupos excluídos não sofram de forma desproporcional os efeitos da diminuição econômica e das restrições impostas por suas limitações físicas, psicológicas, econômicas, culturais, sociais etc. sobre sua qualidade de vida. (Gehl, 2013).

De um modo geral, propõe Gehl (2013) que a consecução desses objetivos se direciona, basicamente, para os seguintes aspectos:

- investimentos em medidas que favoreçam um mercado de trabalho ativo, garantindo a sua adaptação às necessidades daqueles que enfrentam as maiores dificuldades de acesso ao emprego;
- garantia de que os sistemas de proteção social sejam adequados e acessíveis a todos;
- promoção do acesso à habitação, à assistência à saúde com qualidade, bem como à educação e à formação integral e contínua às pessoas que apresentem maior risco de exclusão social;
- promoção de meios para lutar contra a evasão escolar e pela motivação de uma transição facilitada para todos entre a escola e o mercado de trabalho;
- elaboração de políticas públicas dinâmicas de redução da exclusão social de portadores de necessidades especiais, mulheres, negros e outros grupos em situação de risco e/ou vulnerabilidade.

Na concepção de um conceito de política pública, Souza (2006) observa que existem diferentes definições e modelos, que podem ser sintetizadas a partir dos principais elementos que as compõem:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006, pp. 36-37).

A definição de Queiroz (2016, p. 24) é de que as políticas sociais “se destinam

a prover o exercício de direitos sociais, como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência, além do seguro-desemprego), habitação, etc.”.

Acrescenta Queiroz (2016, p. 20) que há diversas formas de classificar ou enquadrar políticas públicas, “dentre os quais destacam-se as tipologias por arena, por finalidade, por abrangência, por natureza da política, pela complexidade, etc.”. Em relação à arena, ensina que dependendo da arena, cada política pública poderá ser rejeitada. Essa abordagem comporta quatro tipos de política:

- Política distributiva, que se caracteriza pelo consenso, combinando um padrão de demandas fragmentado e um sistema de decisão disperso, alocando recursos provenientes de tributos em favor de frações sociais específicas, beneficiando muitas pessoas a um custo individual relativamente baixo, podendo ou não ser relativas ao exercício de direitos. Contemplam a construção de hospitais, escolas, pontes, estradas, atendimento a situações de calamidade ou catástrofes, vacinação, distribuição de medicamentos, etc. Para Queiroz (2016, p. 19-20), “em momentos de restrições fiscais e de implementação do Estado mínimo, como no governo Michel Temer, também há muitos problemas para assegurar essas políticas”;
- Política redistributiva, com alto grau de conflito, custos e benefícios concentrados, combinando demandas agregadas e sistema decisão centralizado. Buscam distribuir bens ou serviços a parcelas particularizadas da população e os recursos alocados provêm de outros grupos. Para redistribuir a renda através de recursos ou financiamentos de equipamentos e serviços, muitas vezes envolvem questões conflituosas, como a reforma agrária, distribuição de royalties do petróleo, transferência de recursos inter-regionais, política tributária, imposto progressivo (IPTU, IR), previdência social, seguro-desemprego/defeso, cotas raciais, etc.;
- Política regulatória, ainda mais conflituosa, porque consiste em ordens e proibições com benefícios difusos e custos concentrados, combinando um padrão de demanda fragmentado e um sistema decisório concentrado, que pode ocasionar privilégios a interesses restritos. Variam desde regulamentações simples e operacionais a regulações complexas, como o Código de Trânsito, a Lei de Eficiência Energética, o Código Florestal, a Legislação Trabalhista, etc.;

- Políticas constitutivas ou estruturais, que regulam a formulação e implementação de políticas públicas nas outras arenas, combinando demandas concentradas e um sistema decisório fragmentado, dependendo das regras definidas e do interesse dos envolvidos. São estas que consolidam as regras do jogo político, porque estabelecem normas e procedimentos para formulação e implementação das políticas públicas e têm como exemplo normas constitucionais diversas, legislação eleitoral, regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, etc.

Enfatiza Duarte (*apud* Smanio *et al.*, 2013) que uma política pública alcança legitimidade quando deriva de obrigações previstas constitucionalmente, em documentos internacionais de direitos humanos ou na legislação infraconstitucional. As políticas públicas se estendem a grupos ou setores em situação social de vulnerabilidade que demandam atendimento prioritário, vinculando o Poder Público à obrigação de agir coordenadamente implementando programas que combinem processos diversos para garantir direitos sociais. Nesse sentido, as políticas públicas são compreendidas como formas de concretização de direitos que combinam fatores jurídicos, econômicos e políticos, entre outros.

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado envolvendo compromissos e ações que possibilitam o desenvolvimento cultural e social de um povo. Um conjunto de ações sociais que dependem não só do poder público, mas da sociedade como um todo e das instituições de ensino, com o objetivo de garantir o direito à cidadania para todos, especialmente os que estão à beira da pobreza. Porém, deve haver uma relação harmoniosa entre Estado, instituições de ensino e população, além da definição de algumas atividades avaliativas para o planejamento dessas políticas, para a posterior busca de novas ações (Matiskei, 2004).

Os estudos sobre implementação de políticas públicas se inserem no campo de análise de políticas públicas, que examina como as políticas são concretizadas. Uma perspectiva de análise de política pública é o chamado ciclo de políticas públicas, que investiga a trajetória de vida de ações, programas e projetos públicos. Há vários modelos de ciclo, neste estudo adota-se pela seguinte estrutura de fases: (i) agenda, (ii) formulação, (iii) implementação e (iv) avaliação - embora esse ciclo possa variar na prática (Lotta, 2019).

No texto de Secchi (2015), "Campo Teórico e Campo Prático da Análise de Políticas Públicas", a análise de políticas públicas é apresentada como um campo

interdisciplinar que busca entender o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas. Ela envolve o estudo crítico das ações do Estado e suas consequências sociais, econômicas e políticas. No campo teórico, a análise se concentra no desenvolvimento de conceitos, modelos e ferramentas que auxiliam na compreensão dos fenômenos políticos. Já no campo prático, o foco está na aplicação desses conhecimentos para resolver problemas públicos concretos, envolvendo decisões de governo e administração pública. Secchi destaca a importância de integrar teoria e prática para que a análise de políticas seja mais eficaz e relevante na resolução de problemas sociais.

A fase da agenda trata da definição de prioridades pelo Estado, investigando como e por que certos temas ganham importância ao longo do tempo. A fase de formulação envolve o planejamento e decisões sobre as políticas, analisando como são formuladas, quais atores participam e se são radicais ou incrementais. A implementação, a terceira fase, depende da ação burocrática e examina a diferença entre o planejado e o executado, bem como o papel dos agentes envolvidos. A fase de avaliação mensura os resultados das políticas, considerando instrumentos, eficiência, eficácia, efetividade, atores e mecanismos de feedback. Essas análises contribuem para a compreensão dos processos de políticas públicas (Lotta, 2019).

Compreender os diferentes métodos, modalidades ou "abordagens" de implementação reveste-se de significativa relevância no contexto das problemáticas associadas às disparidades sociais e ao acesso a serviços e recursos públicos. O comportamento adotado por funcionários públicos ou gestores pode tanto representar um mecanismo eficaz para mitigar desigualdades como, inversamente, contribuir para a perpetuação de estereótipos fundados em disparidades (Lotta, 2019). Quanto à exequibilidade de uma agenda de pesquisa conjunta que integre a implementação de políticas, sua formulação e os resultados sociais já existentes, ela merece consideração e exploração mais aprofundadas (Gomes, 2019).

A complexidade da implementação e da análise de políticas advém inúmeros fatores que influenciam o comportamento dos agentes públicos, seja em um efeito *macro* – desde o desenho institucional de uma política, os instrumentos ou ferramentas escolhidas, as condições sociais, econômicas ou culturais de uma sociedade, até em efeito *micro* – como decisões tomadas pela sociedade. Em países federais, como o Brasil, a complexidade aumenta na medida em que produzir coordenação nacional de ações entre órgãos governamentais, administrativa e

politicamente, depende tanto de aspectos macro quanto micro (Gomes, 2019).

A educação, como obrigação do Estado, da sociedade e da família deveria ser muito mais democratizada, com acessibilidade assistida e a exigência incessante de sua qualidade e efetivos resultados, tanto por parte do poder público quanto da sociedade, visto que sua essência depende em esforços coletivos. É esta qualidade que, uma vez levada em consideração, deve assegurar o desenvolvimento individual e social do homem, além de proporcionar a realização da cidadania adequada (Marchelli, 2010).

É preciso fazer uma reflexão sobre os impactos das políticas públicas na área educacional. As políticas públicas voltadas às pessoas com autismo, no Brasil, remontam à Constituição Federal de 1988, contudo apenas a partir de 2008 que o público-alvo das leis foi esclarecido, para apenas em 2012, o direito do autista ser garantido. Cada uma dessas leis promoveu um impacto social das pessoas com autismo, com desdobramentos importantes nas microesferas da prática com esses sujeitos (Pimenta, 2019).

Os programas educacionais executados pelo governo tendem a ser úteis, desde que a sociedade não se concentre na complacência, esquecendo-se de exigir seu pleno cumprimento, pois o acesso e a permanência à educação de qualidade é um direito de todos (Santos; Machado, 2008).

De fato, todos aqueles que acreditam e reconhecem o direito à educação devem exigir a implementação de políticas cujos objetivos estejam centrados na sua qualidade e não em estatísticas numerológicas que servem apenas como uma amostra fictícia. A qualificação da educação brasileira depende dos programas oferecidos pelo governo, da sintonia entre essas entidades formadoras e a sociedade, que, por sua vez, deve refletir nos resultados (Evangelista, 2012).

A análise de políticas públicas se concentra na investigação das decisões políticas e nos programas de ação dos governos. Isso implica questionar a origem dos problemas que essas decisões buscam abordar, bem como as soluções propostas e as condições para sua implementação. As políticas públicas, enquanto objeto de estudo, se caracterizam, em primeiro lugar, como processos intrincados e multidimensionais que ocorrem em diversos níveis de atuação e tomada de decisão, abrangendo esferas locais, regionais, nacionais e transnacionais. Além disso, elas envolvem uma variedade de atores, incluindo governantes, legisladores, eleitores, funcionários públicos, grupos de interesse, beneficiários diretos e organizações

internacionais, que operam dentro de estruturas institucionais específicas e contextos geográficos e políticos distintos. Seu objetivo principal é abordar questões de interesse público, ao mesmo tempo em que também estão relacionadas à distribuição de poder e recursos (Araújo; Rodrigues, 2017).

A análise das políticas públicas é uma disciplina que permite o foco na lógica da ação pública, nas continuidades e rupturas das políticas públicas e nos processos políticos. A análise das políticas públicas surgiu nos Estados Unidos, no pós-guerra, como uma ciência social aplicada, com o objetivo de promover uma "boa" governação e aplicar métodos científicos para melhorar as condições de vida dos cidadãos (Araújo; Rodrigues, 2017).

Para que uma análise abrangente da implementação de políticas públicas seja eficaz, é essencial abordar uma multiplicidade de considerações em diversos níveis. Isso implica examinar não apenas a operação da estrutura administrativa estatal, mas também os procedimentos decisórios subjacentes e a dinâmica da relação entre o Estado e a sociedade. O escopo abrangente dessa análise requer uma investigação minuciosa das operações internas do governo, incluindo a organização e a funcionalidade dos órgãos governamentais, bem como a avaliação dos processos de tomada de decisão, abrangendo a autoridade, a aplicação de regulamentos e a discricionariedade administrativa. Além disso, é imperativo considerar a interface entre o Estado e a sociedade, incluindo o grau de participação e envolvimento dos cidadãos, a comunicação institucional e a capacidade do governo de responder às necessidades e demandas da população. Esses elementos convergem para fornecer uma compreensão mais completa e acadêmica da implementação de políticas públicas (Estevão; Ferreira, 2018).

A implementação é a etapa crítica em que as intenções e objetivos delineados nas políticas se encontram com a realidade da administração pública e a interação com a sociedade. Portanto, ao investigar a implementação das políticas públicas, é essencial não apenas analisar as estruturas e os processos decisórios, mas também avaliar como esses elementos impactam a tradução das políticas em ações concretas que afetam diretamente a vida dos cidadãos (Gomes, 2019; Secchi, 2016).

A análise de políticas públicas e a implementação estão interligadas, pois a qualidade da implementação determina em grande parte o sucesso ou fracasso das políticas governamentais, tornando essa conexão fundamental para a compreensão abrangente e eficaz do funcionamento do governo e seus efeitos na sociedade. E

dentro da implementação da política pública, podemos compreender através de Lotta (2019) que:

[...] a atuação cotidiana de um burocrata de nível de rua tem como elemento constitutivo o exercício de discricionariedade. Este é, na realidade, um conceito central para os estudos de implementação que têm como pressuposto a ideia de que vários atores decidem sobre várias coisas nas políticas públicas. A abertura à ideia de decisão traz consigo a necessidade de analisar como a decisão ocorre. E para isso serve o conceito de discricionariedade. Discricionariedade é, portanto, elemento analítico do processo de implementação de políticas públicas (Lotta, 2019, p. 26).

Lotta (2019) explica que a atuação diária de um burocrata de nível inferior, ou seja, alguém que trabalha na execução prática das políticas públicas, envolve o uso da discricionariedade. A discricionariedade se refere à capacidade de tomar decisões com certo grau de liberdade e margem de manobra, em oposição a seguir estritamente regras rígidas. A autora argumenta que a discricionariedade é um conceito fundamental nos estudos de implementação de políticas públicas, porque sugere que muitos atores têm a capacidade de tomar decisões em diferentes aspectos das políticas públicas. Isso, por sua vez, leva à necessidade de analisar como essas decisões são tomadas. A discricionariedade é uma ferramenta analítica usada para entender como as decisões são feitas no processo de implementação das políticas públicas.

No que diz respeito à relação entre avaliação e implementação, observamos uma disparidade na troca de papéis. Enquanto a avaliação visa enriquecer a implementação ao fornecer dados e informações que podem aprimorar os processos, identificar pontos fortes e fracos e, assim, apoiar o aprendizado contínuo, a implementação, devido à sua natureza volátil e alta dependência das estruturas e dinâmicas locais, muitas vezes apresenta desafios para a avaliação. A questão da utilização das informações geradas pela avaliação também surge como um ponto crítico frequentemente negligenciado, resultando em desapontamento, ineficácia e desconfiança, além de se tornar um foco de resistência. Não há dúvida de que a implementação é um processo notoriamente complexo, imprevisível e, do ponto de vista dos formuladores de políticas, frequentemente frustrante (Lima; D'ascenzi, 2019).

No entanto, de acordo com a perspectiva de Brites e Clemente (2019), o processo de elaboração e implementação de políticas públicas frequentemente segue

o que eles chamam de "um jogo de uma só rodada". Nesse modelo, a ação governamental é conduzida de cima para baixo (*top-down*), onde as políticas são concebidas como um processo lógico e planejado desde a formulação até a execução dos programas. No entanto, Brites e Clemente (2019) identificam que esse modelo tradicional enfrenta desafios e desvios frequentes, que representam uma visão simplificada do comportamento da administração pública. Os desvios de rotas referem-se às discrepâncias entre o planejamento e a implementação, que podem surgir devido a obstáculos inesperados, resistência à mudança ou falta de adaptação às realidades locais.

Analisar a implementação de políticas públicas envolve examinar como intenções governamentais se transformam em práticas concretas, considerando a interação de atores estatais e não estatais, além das regras formais e informais que regem o processo. Esse campo enfrenta desafios conceituais e metodológicos, como a falta de uma teoria geral e a dispersão de estudos entre diferentes áreas do conhecimento. A partir dos anos 1980, o foco passou das decisões centrais para as decisões locais, destacando o papel dos burocratas de linha de frente e suas interações com os usuários. Nos anos 1990, tentativas de síntese integraram as abordagens "top-down" e "bottom-up", superando a separação entre administração e política. A análise da implementação é fundamental para evitar frustrações dos decisores, garantir o impacto do gasto público e entender melhor o funcionamento do Estado (Bichir, 2020).

De maneira concisa, os primeiros estudos sobre a implementação de políticas públicas, abordavam predominantemente a identificação de problemas na implementação, lacunas no processo de execução e desvios de rota. Esse enfoque estava centrado na análise do comportamento de burocratas que não conformavam suas ações com as políticas formuladas. Essa abordagem era notavelmente administrativa e hierárquica, refletindo um modelo de implementação que seguia essa direção, de cima para baixo, caracterizado por uma estrutura rígida e centralizada. Nesse contexto, estratégias de controle da burocracia eram consideradas a principal solução para abordar os desafios encontrados no processo de implementação (Gomes, 2019).

Em contrapartida, alguns autores propõem uma abordagem *bottom-up* para a implementação de políticas públicas. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância da

avaliação dos implementadores da linha de frente, como funcionários públicos e profissionais diretamente envolvidos na execução das políticas. Esses autores argumentam que o sucesso ou o fracasso dos programas decorrentes das políticas públicas depende primordialmente das habilidades, experiências e adaptações dos atores envolvidos na implementação. Sob essa visão, a concretização de políticas é considerada um processo dinâmico e interativo, no qual profissionais, pais, alunos e outros atores participam ativamente. A realimentação contínua entre o que foi acordado nas políticas e o que é realmente implementado desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo ajustes e adaptações à medida que as políticas são postas em prática (Howlett; Ramesh; Perl, 2013).

Essa abordagem *top-down* reconhece a complexidade das interações no terreno e destaca a importância da flexibilidade e da capacidade de resposta na implementação eficaz das políticas públicas. De qualquer modo, independentemente do modelo, os desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos autistas, bem como as dificuldades e práticas docentes relacionadas ao tema, são pautas de estudos recentes que exigem experiência de professores e necessitam de estratégias para promover a inclusão educacional (Weizenmann, 2020; Lima *et al.*, 2023).

A complexibilidade para a implementação da política para Gomes (2019), é algo que remete a vários fatores. Em um cenário em que o governo deseja implementar uma política de saúde pública, por exemplo, irá envolver a distribuição de recursos para hospitais e clínicas em todo o país para melhorar o atendimento médico. A complexidade da implementação dessa política surge de vários fatores. No aspecto macro inclui o desenho institucional da política, ou seja, como ela é estruturada legalmente e administrativamente. Isso pode incluir decisões sobre como os fundos serão alocados, quais regulamentações serão aplicadas e quais indicadores de desempenho serão monitorados. Além disso, as condições sociais, econômicas e culturais da sociedade desempenham um papel crucial (Gomes, 2019).

Por exemplo, a distribuição de recursos de saúde pode ser influenciada pela densidade populacional, pela renda média das regiões e pelas diferenças culturais que afetam a aceitação dos serviços de saúde. No nível mais granular (aspecto micro), a implementação depende das decisões tomadas por burocratas e outros atores sociais, ou seja, indivíduos envolvidos na administração da política. Isso inclui gestores de hospitais, médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde. Suas

decisões podem ser influenciadas por suas percepções locais das necessidades da comunidade, recursos disponíveis, questões práticas do dia a dia e até mesmo questões políticas de ordem local (Gomes, 2019).

Em países federais, como o Brasil, a complexidade aumenta ainda mais. Isso ocorre porque a coordenação nacional entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) não é simples. Aspectos macro, como a estruturação de incentivos e limitações no desenho institucional, desempenham um papel fundamental na determinação de como os recursos e as políticas são coordenados em todo o país. Ao mesmo tempo, aspectos micro, como as capacidades e recursos disponíveis em cada estado ou município, variam consideravelmente e afetam a implementação local das políticas. Em resumo, a complexidade da implementação de políticas públicas deriva da interação de diversos fatores, desde aspectos amplos e institucionais até decisões tomadas por indivíduos em contextos locais específicos. Em países federais, essa complexidade é ampliada pela necessidade de coordenação entre entidades governamentais autônomas (Pires, 2011).

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos autistas na educação infantil. Um dos principais avanços é a ampliação do acesso desses alunos às escolas regulares, por meio de matrículas garantidas e do atendimento educacional especializado (Pires, 2011).

Essa evolução não é apenas resultado da legislação que respalda essa inclusão, mas também reflete uma compreensão crescente da importância da interligação entre políticas de saúde mental e educação. A convergência dessas duas áreas tem se mostrado crucial para alcançar resultados efetivos na implementação dessas leis inclusivas. Afinal, uma educação inclusiva para alunos autistas não é apenas uma questão de acesso físico à escola, mas também envolve a garantia de um ambiente acolhedor, adaptado e de apoio que leve em consideração as necessidades específicas desses estudantes, algo que só pode ser alcançado por meio de uma abordagem integrada entre saúde mental e educação (Capella, 2018).

A ligação entre saúde mental, educação e políticas públicas visa promover não apenas a inclusão formal, mas também o desenvolvimento holístico e o bem-estar dos alunos autistas, reconhecendo que seu sucesso na educação está profundamente relacionado ao apoio emocional e comportamental que recebem.

Portanto, a interseção dessas políticas é fundamental para garantir que as leis que promovem a inclusão sejam verdadeiramente eficazes na prática, permitindo que os alunos autistas atinjam seu pleno potencial educacional e emocional (Capella, 2018).

Além disso, têm sido criados programas de formação continuada para professores e equipes escolares, visando à capacitação para lidar com as especificidades dos alunos autistas. Essa capacitação envolve a compreensão dos transtornos do espectro autista, estratégias de ensino adaptadas, uso de recursos de tecnologia assistiva e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas (Arretche, 2001).

A população desempenha um papel fundamental na implementação de leis que visam à saúde mental e à inclusão de alunos autistas na educação, pois sua conscientização, e apoio são essenciais para impulsionar a agenda política, pressionar por recursos adequados e criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Além disso, ao participar ativamente em programas, promover a aceitação e fornecer feedback sobre a eficácia das políticas, a população contribui significativamente para o sucesso na promoção do bem-estar desses alunos e para a construção de uma sociedade mais compreensiva e igualitária.

Diante desse cenário, é fundamental compreender como a inclusão escolar dos alunos autistas tem sido estruturada, quais são os desafios enfrentados e quais medidas têm sido adotadas para garantir uma educação verdadeiramente acessível e equitativa.

2.2.2 Inclusão Escolar do Autista

Atualmente, o aluno autista se enquadra nos laudos como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essa classificação é utilizada para seu diagnóstico, pois é necessário agrupar alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) 59, que é uma (CID-10), Classificação Internacional de Doenças.

Quando uma criança é diagnosticada, ela deve estar comprometida em três áreas principais: mudanças qualitativas nas interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (Proença, 2021).

Nesse sentido, considera-se que existe uma dessemelhança de

comportamentos e atitudes entre os indivíduos com transtorno do espectro autista. Nem todos os alunos com transtorno do espectro autista se comunicam por meio da verbalização. Alguns toleram o toque, enquanto outros não aceitam (Valle; Saldanha, 2019).

Condutas e reações estereotipadas podem estar presentes ou ausentes. Essas situações colocam os indivíduos como únicos e distantes do olhar congelado sobre o transtorno do espectro autista. Assim, além de discutir as causas e as características estereotipadas, é necessário avançar no debate sobre as possibilidades de conhecimento desses sujeitos em suas singularidades e ações educativas que favoreçam o desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista (Camargo; Bosa, 2009).

Estudar a história da educação desses indivíduos pode contribuir para compreender o processo pelo qual passaram desde a exclusão do ensino regular até o alcance de ações que viabilizem sua inclusão escolar. Nesse rumo, mostra-se pertinente uma breve contextualização da escolarização das crianças com transtorno do espectro autista, tomando como referência o período em que foram excluídas da escola até sua inserção neste espaço por meio do ingresso no ensino regular.

Essa escolarização sofreu transformações que envolveram a saída das escolas especiais e a entrada no ensino comum. No entanto, essas transformações não se concretizaram em pouco tempo, muito pelo contrário, envolveram uma busca por ocupar um lugar na escola para todos, o que ainda não se configurou plenamente na realidade brasileira (Cabral; Marin, 2017).

O direito à educação desses alunos está garantido na legislação nacional, por meio da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 9.394/96, além de diversos outros documentos legais. No entanto, no dia a dia escolar, percebe-se que esse direito legal precisa se materializar por meio da ação pedagógica dos professores e da implementação de políticas educacionais que favoreçam a inclusão escolar (Brande; Zanfelice, 2012).

Para fortalecer o reconhecimento dessa demanda como necessária tanto para a sociedade quanto para o Estado, é fundamental destacar a importância da formulação de agendas de políticas públicas que promovam a inclusão de alunos autistas na educação. Isso vai além da mera conformidade com leis existentes. A formulação de agenda envolve um processo mais amplo de identificação, discussão e priorização de questões e desafios que requerem ação política (Estevão; Ferreira,

2018).

No contexto da educação inclusiva, a sociedade civil, organizações de pais, educadores e especialistas desempenham um papel crucial ao trazer à tona as necessidades dos alunos autistas e ao advogar por políticas educacionais que não apenas atendam aos requisitos legais, mas também promovam ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. Essa discussão deve se concentrar em como a inclusão beneficia a sociedade como um todo, ao promover a diversidade, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de habilidades sociais valiosas para todos os alunos. Portanto, a formulação de agenda desempenha um papel-chave na construção de um consenso social e político em torno da inclusão escolar de alunos autistas, transcendendo a mera conformidade legal e promovendo uma compreensão mais profunda da importância desse direito (Estevão; Ferreira, 2018).

Na maioria das vezes, a articulação restritiva das políticas educacionais e a fragilidade das ações pedagógicas não facilitam a incorporação das necessidades de aprendizagem desses alunos nas atividades vivenciadas pelo grupo em sala de aula regular, pois fica evidente o olhar clínico, projetando a ideia de que esses alunos necessitam de intervenções “curativas” para suas “deficiências” em detrimento do acesso aos saberes trabalhados no coletivo de classe (Camargo; Bosa, 2009).

Ao falar sobre a educação escolar de sujeitos com transtorno do espectro autista, Baptista e Vasques, (2014) mencionam as propostas que focam o estabelecimento de comportamentos considerados adequados por meio de repetições e estratégias pouco flexíveis, que revelam uma percepção desses sujeitos como incapazes de avanços significativos em o desenvolvimento de processos de pensamento mais elaborados.

Por outro lado, com base na matriz historicocultural, entendemos que as relações sociais e a mediação pedagógica podem promover as condições necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em sujeitos com desenvolvimento atípico.

Para Vygotsky (2007), a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de modo que não seria possível separá-los. Desde que nascem as crianças estão em constante interação com os adultos, que lhes transmitem a sua forma de se relacionar e a sua cultura. É por meio desse contato com os adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. O desenvolvimento infantil está relacionado às experiências mediadas que são

proporcionadas em nosso convívio social (Zaqueu, 2015).

Segundo Vygotsky (2004), a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação, não mecanicamente, mas impregnado pela ação do outro e do sujeito, em um movimento dialético. Esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e implica uma atividade mental permeada pelo domínio dos instrumentos de mediação entre o homem e o mundo. Entre esses elementos mediadores, encontra-se a linguagem. De acordo com o autor, tanto o pensamento quanto a linguagem constituem a chave para a construção da natureza da consciência humana (Vygotsky, 2004).

Segundo Saviani (2012, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste em “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, vale salientar a necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas educativas que possibilitem a apropriação, por parte de todas as crianças, especialmente aquelas com transtorno do espectro autista, dos saberes, valores, modos de pensar, sentir e agir que lhes permitam tornar-se sob a ótica da humanidade histórica e produzida coletivamente pelo grupo de homens.

Embora a maioria dos educadores apoie uma abordagem baseada em direitos para a inclusão em princípio e defenda a educação de todos nas salas de aula regulares e a prevenção de rotulagem, há tensões entre os educadores, em particular em relação ao fornecimento de adaptações específicas para o transtorno do espectro autista ou treinamento de equipe. Isso é considerado potencialmente excludente pelos inclusivos baseados em direitos. Para modificar a realidade em que os alunos autistas enfrentam desafios significativos na inclusão educacional, as políticas públicas desempenham papel essencial (Saviani, 2012).

Em primeiro lugar, é fundamental que as políticas educacionais sejam reformuladas para ir além do mero cumprimento legal e se concentrem em garantir a verdadeira inclusão, considerando as diversas necessidades dos alunos autistas. Isso envolve a formulação de políticas que incentivem a capacitação de professores para entender e atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos. Além disso, as políticas públicas podem promover a conscientização e a aceitação da diversidade na educação, combatendo estereótipos e preconceitos que possam existir em relação ao autismo. Ações de

sensibilização e campanhas educativas devem ser parte integrante de tais políticas (Saviani, 2012).

Outro aspecto importante é a criação de estratégias de avaliação e monitoramento que permitam acompanhar o progresso e as necessidades dos alunos autistas de maneira individualizada. Isso possibilita a adaptação contínua das políticas e práticas educacionais para atender às necessidades em constante evolução desses alunos. É importante destacar que a colaboração entre o Estado, a sociedade civil, os pais, os educadores e os especialistas são essenciais para o sucesso da implementação dessas políticas. A construção de uma cultura inclusiva na educação requer esforços conjuntos e um compromisso contínuo com a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Portanto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente educacional que reconheça e atenda às necessidades dos alunos autistas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Saviani, 2012).

Em contraste, há aqueles, como Mitchell (2014), que adotam uma perspectiva baseada nas necessidades, são mais propensos a defender que os alunos com transtorno do espectro autista sejam identificados e que os funcionários tenham treinamento específico para o transtorno do espectro autista. Os educadores com uma perspectiva baseada nas necessidades também provavelmente defenderão o fornecimento de uma variedade de recursos educacionais específicos para o transtorno do espectro autista, incluindo o fornecimento segregado para alguns.

Nesse contexto, é importante analisar como as políticas públicas brasileiras têm abordado a inclusão de alunos autistas na educação infantil e primária, levando em consideração as diferentes perspectivas sobre a identificação e o suporte necessário para esses estudantes

2.2.3 Políticas públicas brasileiras para a inclusão de alunos autistas na educação infantil e primária

Guenther et al. (2012) informam que a educação é vista como essencial para o desenvolvimento do indivíduo, sendo uma ferramenta para estimular suas potencialidades, minimizar limitações e promover maior independência no futuro. A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de preparar cada pessoa para a vida

adulta. A Educação Especial representa a primeira abordagem voltada à educação de pessoas com deficiência, caracterizando-se como um processo destinado a desenvolver as capacidades de indivíduos com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, abrangendo diversos níveis e modalidades do sistema educacional.

A educação inclusiva surge como uma evolução da Educação Especial e da ideia de integração, propondo um modelo escolar que valoriza as diferenças como oportunidades para um ensino diversificado, atendendo às necessidades de todos os alunos. Essa abordagem resulta de condições históricas, marcos legais e decisões políticas voltadas a superar práticas educacionais segregadoras. No contexto brasileiro, a inclusão se fundamenta em políticas públicas que buscam democratizar a educação, alinhando-se às demandas de movimentos sociais e políticos. O objetivo central é garantir uma educação de qualidade, adaptada às necessidades individuais e promovida em ambientes de convivência, acolhimento e aceitação (Mantoan, 2015).

A educação em um sistema equitativo e inclusivo é um direito de todos, garantindo acesso a recursos, serviços e oportunidades para o desenvolvimento humano e social. Esse princípio assegura o direito à aprendizagem, respeitando as características e potencialidades de cada estudante, promovendo igualdade de oportunidades sem preconceitos ou discriminação. Um sistema equitativo oferece políticas e práticas que permitem a todos alcançar seus melhores resultados, enquanto um sistema inclusivo valoriza a diversidade, assegurando acesso, permanência e êxito na aprendizagem em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2020).

Assim, devem ser exploradas as estratégias adotadas, os programas implementados e os resultados alcançados, sendo utilizadas referências bibliográficas que abordam a efetividade das instituições participativas no Brasil e contribuições para avaliação de políticas e programas sociais (Procopiuck, 2013).

A possibilidade de inserir alunos que frequentam escolas de educação especial em salas de educação especial da rede pública foi anunciada como uma proposta de aperfeiçoamento do sistema que deveria garantir que as escolas de educação especial – entendidas como aquelas privadas e filantrópicas – atendessem aqueles alunos que não conseguem atender a rede governamental (Carvalho, 2009).

De maneira geral, as famílias enfrentam uma série de desafios após o diagnóstico do TEA, com impactos na dinâmica familiar e na rotina diária. A falta de apoio do poder público e a escassez de profissionais na rede de atenção ao cuidado

das pessoas com TEA são questões problemáticas. O Brasil ainda possui poucas instituições que oferecem tratamento especializado para a população com TEA, o que resulta em invisibilidade e falta de suporte adequado para as necessidades dos autistas (Balissa *et al.*, 2022).

Por muito tempo, como ocorre ainda hoje, foi difundido o entendimento de que o problema da escolarização do aluno com deficiência estaria associado à sua suposta falta de capacidade, traduzindo-se em uma palavra: encaminhamento. Essa ideia parece partir do pressuposto de que, se fossem tomados os devidos cuidados, estaríamos protegidos de tudo o que era frequente: crianças encaminhadas para salas de educação especial, precocemente e sem diagnóstico. Vale ressaltar que tais salas de educação especial, ou qualquer outra definição é apenas uma forma de promover maior exclusão social. Na teoria, ocorria adaptações curriculares para atender às necessidades de cada aluno, porém a prática se demonstrava mais uma forma segregista, prejudicando a integração social e o desenvolvimento educacional (Balissa *et al.*, 2022).

Com o avanço em direção à educação inclusiva, a tendência tem sido a de reduzir a segregação e promover a inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, sempre que possível. Isso é feito por meio de adaptações curriculares, apoio de profissionais de educação especial e recursos adicionais para atender às necessidades individuais dos alunos. Portanto, as salas de educação especial representam uma abordagem tradicional e ultrapassada para atender às necessidades de alunos com deficiências e necessidades especiais. A tendência é a busca constante por inclusão desses alunos em ambientes educacionais regulares, promovendo uma educação mais igualitária e integrada (Pimenta, 2019).

A Constituição Federal da República de 1988 (Brasil, 1988) aponta que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (...)

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (...)
- Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (Brasil, 1988).

O acesso de estudantes com deficiência a escolas e classes comuns da rede regular é essencial para assegurar uma existência digna, promovendo a cooperação, a solidariedade e o convívio com a diversidade humana. Assim, é fundamental que essa garantia prevista na Constituição Federal seja efetivamente oferecida a todos, cabendo ao Estado disponibilizar as condições adequadas para sua concretização. Assim, o que a Constituição determina deve ser cumprido e respeitado pelos poderes constituídos.

Alguns marcos regulatórios relacionados à educação especial estão transcritos abaixo e eles incluem os requisitos mínimos que a instituição deve apresentar:

- Lei nº 9.394/96: Define as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação especial.
- Lei nº 10.098/2000: Estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
- Decreto nº 3.298/1999: Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

- Resolução CNE/CEB nº 2/2001: Determina que os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais.
- Censo Escolar/MEC/INEP: Ferramenta que monitora indicadores da educação especial, incluindo acesso à educação básica, matrículas na rede pública e oferta de atendimento educacional especializado.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas enfrenta desafios que vão além das políticas públicas, como a falta de conhecimento sobre o transtorno e crenças equivocadas que afetam a prática pedagógica. Muitos professores restringem o ensino à socialização ou habilidades funcionais, o que resulta em defasagens escolares. Estratégias diferenciadas podem favorecer a aprendizagem e interação desses alunos, mas a participação dos professores ainda é limitada. A formação docente e o suporte de equipes interdisciplinares são essenciais para lidar com essas questões. O trabalho colaborativo entre professores regulares e auxiliares, com planejamento integrado, tem mostrado impactos positivos na educação de alunos com TEA (Weizenmann et al, 2020).

As escolas públicas devem implementar mecanismos eficazes para oferecer intervenções adequadas para o transtorno do espectro autista, já que as crianças ficam na escola muitas horas por dia e durante a maior parte de seus anos de desenvolvimento. Isso oferece a oportunidade de disponibilizar uma intervenção intensiva e abrangente com foco na melhoria da comunicação e socialização e na expansão dos interesses da criança autista. Além disso, se o programa educacional for coordenado com a educação dos pais, uma parte substancial do dia da criança pode ser coberta com intervenção no ambiente natural.

Tais instituições desempenham um papel fundamental na oferta de intervenções para crianças com transtorno do espectro autista, uma vez que os alunos passam a maior parte de seu tempo de desenvolvimento nessas instituições. No entanto, para maximizar o impacto dessas intervenções, resulta relevante adotar uma abordagem de coordenação de política pública. Isso significa que as intervenções na escola não ocorram de forma isolada, mas sim como parte integrante de uma estratégia mais ampla de apoio. Essa estratégia pode envolver a colaboração estreita entre educadores, terapeutas, profissionais de saúde e os próprios pais das crianças

autistas. Ao coordenar os esforços de todos os envolvidos, é possível garantir uma intervenção mais consistente, abrangente e eficaz, que se estende não apenas ao ambiente escolar, mas também ao ambiente natural da criança, otimizando-lo (Melo-Silva; Munhoz, Leal, 2019).

2.2.4 Formação de professores voltada ao ensino de autistas

De acordo com Carvalho (2013), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), estabelecem, em seu artigo 2º, que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos". Além disso, é responsabilidade das escolas garantir que estejam preparadas para atender estudantes com necessidades educativas especiais, proporcionando um ambiente de ensino inclusivo e de qualidade para todos.

Montel et al. (2021) destacam o crescente número de crianças com transtorno do espectro autista nas salas de aula, evidenciando a necessidade de treinamento específico para os profissionais que atuam diretamente com essas crianças, considerando as peculiaridades de sua condição.

É sabido que nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem no mesmo ritmo, reagem emocionalmente da mesma maneira e veem ou ouvem igualmente. O autista necessita de um tempo diferenciado para realizar suas tarefas e processar os mais variados tipos de informações que compõem um processo de ensino-aprendizagem. Para promover o pleno desenvolvimento e aprimorar o relacionamento interpessoal das crianças, é fundamental a inclusão delas nas atividades da turma. Essa inclusão requer adaptações que permitam a participação de todos, independentemente de suas diferenças, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor. Dessa forma, as interações entre os alunos se tornam oportunidades valiosas para o aprendizado e o desenvolvimento holístico, promovendo uma educação mais igualitária e abrangente (Cabral; Marin, 2017).

Observa-se que as crianças consideradas deficientes, até um tempo atrás, eram retiradas da escola porque não podiam competir com as crianças "normais" ou "típicas" e as escolas não foram organizadas tendo em conta as suas necessidades específicas. Como resultado, as dificuldades tornaram-se ainda maior para os

indivíduos chamados de "atípicos" e seus familiares, que não tiveram respaldo legal para lutar por seus direitos (Cabral; Marin, 2017).

Resumidamente, pode-se dizer que os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são garantir a inclusão escolar absoluta de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando o sistema educacional em busca de assegurar o acesso a: a) educação regular, com plena participação nos níveis mais altos de ensino; b) continuidade dos modelos de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; c) apoio educacional especializado; d) formação de professores e outros para profissionais na área da educação especializada e inclusiva; e) participação plena da família e da comunidade; f) acessibilidade arquitetônica, nos meios de transporte, mobiliário, comunicação e informação (Kassar, 2011).

Assim, os professores precisam de maior apoio estrutural de suas instituições e devem se empenhar em buscar uma formação que possa subsidiar seu desempenho efetivo e satisfação em relação às conquistas e resultados de seus alunos autistas. No Decreto n. 7.084/10, art. 28 (Brasil 2010), ficou estabelecido que o Ministério da Educação adotaria mecanismos para promover a acessibilidade nos programas acadêmicos para alunos da educação especial e professores de escolas públicas de educação básica (Souza; Santos, 2019).

A Lei nº. A Lei 12.764/12 (Brasil, 2012) trouxe a consolidação de um conjunto de direitos do indivíduo com transtorno do espectro autista e, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência, estabelecendo penalidades para o gestor escolar ou autoridade competente que praticar esse ato discriminatório. Já a Lei nº. 13.005/14 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, ancorado nas deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014 (Brasil, 2014), em seu inciso III, § 1º do art. 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios assegurem o cumprimento das necessidades específicas em educação especial, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Tibyriçá, 2016).

Desta forma, o objetivo é garantir o atendimento integral às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, e garantir o acesso à educação básica e à educação especializada. A estrutura existente confirma que não faltam documentos legais para iniciar um processo de formação de professores sobre as necessidades acadêmicas

de seus alunos com transtorno do espectro autista (Barbosa; Bezerra, 2021).

Uma modalidade educacional inclusiva cria novos desafios para a formação de professores. Não é mais suficiente garantir que os professores não estejam segregando alunos com transtorno do espectro autista, mas sim treiná-los para trabalhar efetivamente em salas de aula diferenciadas (Remedio; Alves, 2021).

Para tal, é necessário desenvolver uma compreensão única dos conhecimentos, competências e atitudes específicas para trabalhar com turmas inclusivas (Rodrigues, 2008). Há uma demanda imediata por professores que sejam mais do que apenas competentes em seu conteúdo e disciplina específicos. Os professores devem ser competentes na aplicação pedagógica e psicopedagógica das metodologias de ensino, animação de grupos, respeito pela diversidade, entre outros requisitos. Também crescem as expectativas sobre o papel do professor na promoção da educação em outras áreas, como educação cidadã, cívica, sexual e comunitária, entre outras. Por esta razão, alguns estudiosos têm chamado a missão dos professores contemporâneos como uma missão impossível (Paula Nunes *et al.*, 2013).

Assim, na prática, os professores têm limitações em conciliar sua vontade de ajudar esses indivíduos com as demandas geradas pelas altas expectativas da escola e da sociedade. Conseqüentemente, torna-se cada vez mais difícil para as crianças com deficiência escolar aprender de forma planejada, estruturada e eficaz que lhes permita atingir os objetivos propostos.

Esse cenário torna-se cada vez mais desafiador devido ao aumento contínuo do número de alunos que necessitam de suporte especializado. Para atender adequadamente às expectativas relacionadas ao seu trabalho e atuar de forma precisa diante das demandas apresentadas por crianças com necessidades específicas, os professores precisam de orientações claras e caminhos bem definidos no processo de formação (Tavares *et al.*, 2016).

No que se refere ao treinamento, é improvável que a simples participação em uma palestra anual seja suficiente para alcançar a capacitação necessária. Uma abordagem mais eficaz inclui intervenções específicas, combinadas com feedback em tempo real fornecido por equipes de suporte. É fundamental que as políticas públicas invistam em programas de capacitação que ofereçam suporte contínuo aos docentes. Quando devidamente treinados, os professores podem assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade (Tavares

et al., 2016).

Nesse contexto, os docentes desempenham um papel central como "burocratas de nível de rua", implementando diretamente as políticas educacionais no cotidiano escolar, na implementação das políticas públicas educacionais. Suas responsabilidades incluem a tradução das diretrizes e estratégias governamentais em práticas concretas em sala de aula, adaptando-as às circunstâncias locais e às necessidades individuais dos alunos. Os professores tomam decisões pedagógicas, coletam dados, fornecem feedback às autoridades educacionais e desempenham um papel vital na promoção da inclusão de alunos, como os autistas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (Tavares *et al.*, 2016).

Além disso, os professores atuam como intermediários entre as políticas formuladas em níveis mais elevados e a realidade da educação cotidiana, desempenhando um papel fundamental na efetivação das políticas públicas educacionais que promovam a inclusão social do aluno, e não o isolamento (Tavares *et al.*, 2016).

O Ministério da Educação (MEC), como órgão central do sistema educacional brasileiro, desempenha um papel crucial na promoção da Educação Básica, especialmente em áreas como a educação especial. O MEC disponibiliza diversos programas de formação e capacitação para os profissionais da educação, visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista. Esses programas buscam qualificar os educadores para lidar com as demandas específicas da educação inclusiva, oferecendo cursos de aperfeiçoamento, formações continuadas e materiais pedagógicos que promovem práticas mais adequadas e acessíveis. A articulação entre os programas do MEC e a Educação Básica visa assegurar que os educadores estejam preparados para oferecer um ambiente de ensino que respeite as particularidades de cada aluno, contribuindo para a efetivação de uma educação mais inclusiva e equitativa em todo o país.

As capacitações para a educação especial oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil são variadas e podem ser acessadas de diferentes maneiras. Essas formações têm como objetivo qualificar os educadores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, especialmente no que tange à inclusão de alunos com deficiência, incluindo os com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As formas de oferta das capacitações são:

- Cursos a Distância (EaD): O MEC oferece cursos de formação continuada na modalidade a distância, por meio de plataformas como o MEC/SEB (Secretaria de Educação Básica) e Plataforma Freire. Esses cursos são uma das formas mais acessíveis para que professores em todo o Brasil se capacitem, já que o formato EaD permite que os docentes participem sem precisar se deslocar. Têm duração variável e abordam temas como educação inclusiva, autismo, deficiência intelectual, entre outros.

- Programas de Formação Continuada: Programas como o Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o Programa Nacional de Capacitação de Profissionais de Educação para Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovem a formação de professores para a educação especial. Esses programas são oferecidos em parceria com universidades e entidades educacionais, e visam melhorar a qualificação dos docentes para atender às demandas de inclusão e educação especial.

- Webinários e Seminários: O MEC e outras instituições educacionais frequentemente organizam webinários, seminários e cursos presenciais sobre temas específicos da educação especial, como autismo, deficiência auditiva, cegueira e surdez, entre outros. Essas oportunidades de formação são abertas aos professores que desejam aprimorar suas práticas pedagógicas no atendimento a esses alunos.

- Material Didático e Recursos Pedagógicos: O MEC também disponibiliza materiais didáticos e guias pedagógicos voltados para a inclusão de alunos com deficiência. Esses recursos são enviados para as escolas e estão disponíveis também nas plataformas online do ministério, oferecendo apoio teórico e prático para os educadores.

Os professores podem ter acesso às capacitações pelas seguintes formas:

- Plataforma Freire: A Plataforma Freire é uma das principais ferramentas utilizadas pelo MEC para o oferecimento de cursos de formação para professores. Professores podem acessar essa plataforma diretamente pela internet, fazer inscrições para os cursos oferecidos e acompanhar o progresso das formações. A inscrição é gratuita e as vagas são distribuídas conforme a demanda.

- Sites do MEC e SEB (Secretaria de Educação Básica): O site oficial do MEC e da SEB oferece informações atualizadas sobre os cursos e programas de capacitação em educação especial. O portal também direciona os professores a

plataformas e eventos de formação continuada.

- Parcerias com Universidades: Muitas vezes, o MEC realiza parcerias com universidades públicas e privadas para oferecer cursos de especialização e aperfeiçoamento voltados para a educação especial. A inscrição nesses cursos geralmente ocorre diretamente nos sites das universidades parceiras ou por meio de chamadas públicas disponibilizadas pelo MEC.

- Eventos e Programas Presenciais: Embora a formação a distância seja predominante, o MEC também oferece programas de capacitação presenciais, especialmente em eventos realizados em congressos, seminários e encontros regionais. Essas ações são comunicadas aos profissionais da educação por meio das redes de escolas, secretarias estaduais e municipais de educação.

A capacitação dos professores para a educação especial no Brasil é promovida de forma diversificada, com o MEC utilizando plataformas online, cursos presenciais, seminários e parcerias com universidades para garantir que os educadores tenham acesso a uma formação de qualidade, que os prepare para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Os professores podem acessar essas formações por meio da inscrição em plataformas como a Plataforma Freire ou diretamente em programas oferecidos por suas respectivas redes de ensino. Mas além da disponibilidade do professor em acessar os meios, também entra em questão a disponibilidade da instituição em prover e incentivar as capacitações e qualificações apropriadas.

Conforme foi possível analisar, as políticas públicas que visam a inclusão escolar de autistas têm evoluído ao longo dos últimos anos. A escolarização eficaz para alunos autistas requer uma compreensão completa das dificuldades de sua experiência diária, o que ressalta a necessidade de uma abordagem mais ampla e informada para promover a inclusão desses alunos. Nesse sentido, é crucial que os professores se percebam não apenas como facilitadores do ensino, mas também como "burocratas a nível de rua", desempenhando um papel ativo na implementação das políticas inclusivas. Isso significa que eles devem ter a iniciativa de compreender as necessidades individuais de seus alunos autistas e buscar as adaptações necessárias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, superando as dificuldades que possam surgir no processo.

Além disso, é fundamental destacar a importância do cumprimento do ciclo das políticas públicas, que envolve desde a formulação até a avaliação e a revisão das políticas. O sucesso das políticas de inclusão escolar para autistas depende não

apenas da sua criação, mas também da sua implementação efetiva e da contínua revisão com base em evidências e na experiência prática. Somente assim será possível garantir que essas políticas atendam às necessidades em constante evolução dos alunos autistas e promovam uma inclusão genuína.

Entretanto, é importante reconhecer que ainda existe uma grande distância entre o que diz a legislação e a realidade no interior das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. A falta de preparo dos professores continua a ser um obstáculo significativo para a efetiva implementação das políticas de inclusão. Portanto, é imperativo que as políticas públicas não se limitem à formulação, mas também se concentrem em garantir que os recursos, o treinamento e o apoio necessários estejam disponíveis para capacitar os educadores a atenderem às necessidades dos alunos autistas. Somente assim poderemos aspirar a uma melhoria significativa no cenário da inclusão escolar para alunos autistas no Brasil.

Neste contexto, a educação inclusiva para crianças com TEA assume um papel crucial, exigindo que, além das políticas públicas, as práticas pedagógicas nas escolas sejam adaptadas para garantir o atendimento adequado e a promoção do desenvolvimento dessas crianças

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA

Entre as características da criança autista se destacam diversas deficiências e dificuldades para a interação com os demais, as quais podem interferir de modo significativo na sua inclusão à escola regular, direito institucionalmente garantido como um dos mecanismos de proteção social de portadores de deficiências. Contudo, a inclusão do autista, mesmo sendo um direito reconhecido, necessária e importante, demanda a consideração do direito à educação em uma perspectiva de promoção social, ou seja, um direito que deve considerar não as suas limitações, mas as formas pelas quais a escola promove o seu desenvolvimento efetivo, oferecendo-lhe condições e possibilidades de aprender (Dambros, 2022).

A proposta de inclusão, para cumprir com esse pressuposto, deve ser cuidadosamente analisada, refletindo-se sobre a importância de uma inclusão adequada para desenvolver suas possibilidades e gerar as condições para que alcance as metas da educação de qualquer aluno: potencializar seu equilíbrio e autonomia, seu desenvolvimento pessoal, suas habilidades, e orientando sua

socialização e, conseqüentemente, facilitando sua adaptação para viver e integrar-se na sociedade (Silva Filho; Barbosa, 2015).

Nesse sentido, busca-se identificar nesta seção, de que forma a educação inclusiva da criança com TEA, indo além de sua institucionalização como mecanismo de proteção social¹³, pode contribuir para a promoção social da criança autista. E busca-se analisar que para efetivar a promoção social da criança autista o processo de inclusão deve ser pensado individualmente para cada aluno, procurando a forma mais eficiente e a intervenção mais adequada para oferecer possibilidades de convivência, acolhimento e desenvolvimento.

É de interesse realizar a análise da educação inclusiva como mecanismo de proteção social, compreendida como a própria ideia do direito à inclusão escolar, mas, sobretudo, de promoção social, (possibilidades de convivência, acolhimento, desenvolvimento) da criança autista. Buscando compreender a previsão legal que garante o direito à inclusão escolar da criança autista na sala regular como parâmetro de proteção social do autista como portador de deficiência e estabelecer o significado da promoção social do autista e os caminhos da educação inclusiva para promover a socialização, o convívio escolar e o desenvolvimento do aluno com TEA.

Destaca-se que a educação inclusiva é um processo que impõe grandes mudanças, que não ocorrem de um momento para outro, mas devem ser construídas através da aprendizagem cotidiana, da socialização e da busca de caminhos para que a promoção social se efetive sob a perspectiva do desenvolvimento das possibilidades da criança autista e não de reforço às suas limitações.

¹³ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** O capítulo V da LDB garante o ingresso de crianças com TEA na escola regular; **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI):** A LBI considera crime qualquer recusa de matrícula de alunos com TEA em escolas públicas ou privadas. A escola também não pode criar listas de espera ou cotas máximas de alunos com TEA por sala; **Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana):** A Lei Berenice Piana garante os mesmos direitos para pessoas com TEA que para outras pessoas com deficiência; **Lei 13.977/2020:** Esta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e define a pessoa com TEA como pessoa com deficiência; **Lei 17.798:** Esta lei determina que alunos com TEA incluídos nas classes comuns do ensino regular têm direito a um acompanhante especializado. Algumas leis recentes: Lei 14.626/23: Estende o direito ao atendimento prioritário para pessoas com TEA ; Lei 14.992/24: Define regras para estimular a contratação de pessoas com TEA; Projeto de Lei 3717/20: Garante os direitos dos autistas depois dos 18 anos de idade.

2.3.1 Crianças com transtorno do espectro autista e a educação inclusiva: a previsão legal do direito à inclusão escolar da criança autista como parâmetro de proteção social

De modo geral, o TEA corresponde a um transtorno neurológico de diagnóstico comportamental que afeta significativamente os processos comunicacionais e a interação social do indivíduo. Segundo Gomes e Silveira (2022), pode associar-se a uma limitação cognitiva ou problemas de linguagem, desenvolvendo-se desde a mais tenra idade.

A determinação de suas características não é consensual, havendo vários sinais e sintomas que podem ou não estar presentes nesse transtorno altamente complexo e diverso, já que não há padrões para a maneira de como se manifesta e a dificuldade em realizar um diagnóstico precoce é dominante na maioria dos casos (Gomes; Silveira, 2022).

Dentre as características mais destacadas quanto ao comportamento dos autistas se encontram a dificuldade da linguagem falada; as dificuldades acentuadas de aprendizado e de domínio social e características neurológicas. Quanto à linguagem falada, observa Lima (2020) os portadores do Transtorno do Espectro Autista possuem habilidade comunicativa que varia consideravelmente e o uso da linguagem depende de seu desenvolvimento intelectual e social. Alguns são incapazes de se comunicar utilizando a fala ou a linguagem e outros podem apresentar limitações em suas habilidades de linguagem, ou não haver essa barreira.

Quanto ao domínio social, aspecto de importância na caracterização do TEA, Ferreira (2022) comenta que estudos revelam que o déficit no campo de habilidades sociais tem uma grande importância não só porque dificulta ao autista interagir adequadamente com os demais, mas porque afeta negativamente sua aprendizagem e seu comportamento nos vários níveis.

Sobre essa questão observam Gomes e Silveira:

O desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal, pois a criança autista pode isolar-se ou interagir de forma estranha, inabitual. Há uma capacidade muito acentuada de desenvolver relações interpessoais nos cinco primeiros anos, caracterizada pela ausência de reação e de interesse pelos outros sem comportamento de apego normal. Estas dificuldades manifestam-se na primeira infância, pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar colo

a essas crianças, elas assumem uma postura rígida, contrariamente ao esperado), pela ausência de resposta de sorriso e de mímica. Crianças autistas não utilizam o contato visual; em vez disso manifestam a ausência, atraso ou cessação do sorriso em resposta aos sorrisos dos outros. São também ausentes de apego seletivo: a criança parece não distinguir os pais dos adultos estranhos. (Gomes; Silveira, 2022, p. 21).

Do mesmo modo, crianças autistas não interagem também com as outras crianças e as brincadeiras não têm importância para elas. Brincam isoladas sem se preocuparem com o meio onde estão. Na maioria das vezes optam em ficar sozinhas sem interagir e não conseguem desenvolver afetividade, como ressaltam Gomes e Silveira:

O autista comporta-se frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem. Quanto às crianças autistas, estas não procuram ser acariciadas ou reconfortadas pelos pais quando têm dor ou medo, acontecendo por vezes, interessarem-se por uma parte do outro como a mão ou um detalhe do vestuário. Esse isolamento individual leva a criança diante das suas necessidades a usar a mão do adulto como extensão do corpo dela para substituir a fala (Gomes; Silveira, 2022, p. 24).

De qualquer modo, Cunha (2019) destaca a necessidade de rejeitar a percepção de que pessoas com TEA, indiscriminadamente, têm um desinteresse absoluto por tudo o que seja social. Algumas são sociáveis e o sujeito totalmente passivo, completamente fechado em si mesmo é característico de um extremo do TEA.

A previsão legal da inclusão da criança autista, considerando-se essas premissas, prevê a obrigatoriedade do direito à inclusão nos termos da lei n. 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

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. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#) (Brasil, 2012).

Como parâmetro de proteção social no artigo 2º e 3º se definem as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

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 (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Brasil, 2014), em seu art. 28, discorre em referência à inclusão:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [\(Vigência\)](#)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. [\(Vigência\)](#) (Brasil, 2014).

Nesse sentido, Lacerda (2011) destaca, especificamente quanto ao portador de TEA, que 'a inclusão do estudante com autismo na escola regular pode ser entendida como uma estratégia de promoção de seus direitos e de garantia de sua participação em todos os aspectos da vida social. Como estratégia de proteção social, Cunha (2019) comenta que a educação é inclusiva quando favorece as pessoas com deficiência prioritariamente, tendo como resultado igualdade de oportunidades e participação, sem exclusões nem quaisquer requisitos para a aprendizagem.

Da mesma forma, Sousa (2020) considera que o objetivo de uma adequada educação inclusiva consiste em dotar os profissionais da educação de ferramentas e estratégias para favorecer o desenvolvimento das competências pessoais, da acessibilidade e compreensibilidade dos entornos nos quais a criança autista se desenvolve e contribui positivamente para sua qualidade de vida.

Assim, ao promover uma educação inclusiva eficaz, também se destaca a importância de garantir a promoção social do autista, que envolve a criação de um ambiente mais acessível e compreensivo, tanto na escola quanto na sociedade, favorecendo seu pleno desenvolvimento e participação

2.3.2 O significado da promoção social do autista

A promoção social do autista envolve a consecução de programas

educacionais que se detenham sobre a independência, a escolarização e a ação do indivíduo em sociedade. Nesse sentido, programas e conteúdos que se voltem não apenas para a leitura, escrita e operações matemáticas, mas que se estendam na educação inclusiva para a preparação do aluno para a vida social promovem a promoção social deste (Ferreira, 2022).

Ainda, para Hewitt (2018), a promoção social da criança autista no âmbito da educação inclusiva corresponde à promoção do máximo grau de independência, complementarmente ao trabalho realizado pela família, como parte do currículo da escola, o qual, por sua vez, deve se mostrar adequado a crianças com ou sem deficiências e, especialmente, para crianças com TEA.

Ainda, Silva e Damázio (2019) observam que a independência, no caso da criança autista, tem início quando desenvolve a comunicação e estabelece relações com o ambiente, estendendo-se para o desenvolvimento de habilidades básicas e funcionais, desde a higiene pessoal até a tomada de decisões, realização de escolhas e responsabilidade por estas.

Para alcançar a promoção social da criança autista e efetivar a educação inclusiva Jordan (2018) aconselha elaborar uma avaliação detalhada, que abranja a totalidade de seus campos de desenvolvimento nos diversos contextos em que interage, partindo de diferentes instrumentos e profissionais, os quais permitirão uma atenção oportuna e adequada que combine o apoio familiar e da própria criança.

A intervenção orienta-se às particularidades da criança, de forma individual, tendo como objetivo a sua integração à família e aos contextos educativos e comunitários que se relacionam a ela. É fundamental, portanto, fomentar seu desenvolvimento autônomo, como uma pessoa única. Como a socialização é essencial à criança e, no caso de crianças com TEA, encontra barreiras, Schmidt (2018) observa que reconhecer a existência de limites é inegável e necessário e que equipar a criança autista é torná-la capaz de vencer esses limites e as barreiras pessoais e do ambiente. Habilitar, portanto, também é promover socialmente.

Schmidt (2018) acrescenta que nesse processo é fundamental desenvolver o bem-estar emocional da criança com TEA, buscando diminuir suas experiências negativas, como o medo, a ansiedade e as frustrações, e incrementar a possibilidade de participar de um ambiente que promova o seu desenvolvimento. É necessário, nesse sentido, promover a autonomia progressiva, diminuindo a dependência.

Portanto, ao focar no bem-estar emocional e na autonomia da criança com TEA,

a educação inclusiva também deve visar a construção de um ambiente que favoreça a socialização, o convívio escolar e o pleno desenvolvimento dessas crianças, aspectos essenciais para a sua integração na sociedade.

2.3.3 Os caminhos da educação inclusiva para promover a socialização, o convívio escolar e o desenvolvimento da criança com TEA

A educação e o desenvolvimento se relacionam diretamente como crescimento e a promoção das pessoas com TEA, melhorando sua vida e possibilitando-lhes desfrutar de ferramentas para participar plenamente na sociedade.

De acordo com Santos (2018), na análise da promoção social da criança com TEA, as evidências científicas em relação ao desenvolvimento pessoal demonstram que a educação e o apoio comunitário são os meios de intervenção por excelência para sua promoção.

O apoio requerido pelas crianças com TEA deve ser oferecido a partir de uma perspectiva integral, especializada e individualizada, baseada nos resultados das evidências científicas e no consenso de especialistas, incorporando as preferências e interesses das crianças e das famílias. Estas medidas de apoio devem se orientar para promover o desenvolvimento pessoal e a qualidade de vida das crianças, sendo transversais a todos os contextos nos quais elas convivem, tendo continuidade ao longo de todas as etapas de sua vida (Santos, 2018).

Um fator importante para a promoção social da criança com TEA a partir da educação inclusiva corresponde à consideração dos objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os quais preconizam que o atendimento educacional especializado, formação docente, participação dos núcleos familiares e comunitários e articulação de todos para garantir essa criança tenha acesso qualitativo às salas de aula regulares. (Gomes; Silveira, 2022).

Segundo Jordan (2018), a inclusão de crianças autistas na rede de ensino requer um elemento central: a preparação e sensibilização dos professores e da comunidade escolar. Esse preparo, no contexto das práticas pedagógicas, é essencial para promover o desenvolvimento da criança autista, fundamentado em quatro pilares principais.

No Brasil, o Estado tem a responsabilidade de garantir essa inclusão, conforme

estabelece o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, define como crime de discriminação a recusa de matrícula por parte de escolas públicas ou privadas. Além disso, a Lei Berenice Piana (2014) determina que instituições de ensino devem oferecer acompanhantes especializados para alunos com autismo, sempre que comprovada a necessidade, reforçando o compromisso legal e ético com a inclusão educacional.

O primeiro, conforme Jordan (2018), é a participação da família, docentes e comunidade em processos de formação específicos. O segundo se refere à participação das comunidades familiares, escolares e comunitárias na elaboração e intervenção prioritária sobre as habilidades sociais e comunicativas da criança, potencializando, de acordo com as particularidades de cada aluno com TEA, as habilidades cognitivas e de aprendizagem.

O terceiro pilar corresponde a capacitar e orientar tanto os professores como os familiares em estratégias de modificação de condutas e cognitivas e o quarto, essencial, é promover um ambiente afetivo, sem ameaças, que facilite à criança autista desenvolver autonomia e interrelação com o meio escolar e social. (Jordan, 2018).

Souza (2019), contudo, comenta que as aproximações que são realizadas para a intervenção ou o apoio para crianças com TEA no âmbito da educação inclusiva normalmente não levam em conta o enfoque integral e se desenvolvem unicamente em uma perspectiva de integração, que repercute na aprendizagem de competências ou habilidades sociais, não contribuindo para a promoção social.

Neste sentido, Souza (2019) comenta que ao chegar à vida adulta, o autista traz vazios importantes para fomentar a aquisição de novas aprendizagens e experiências e de orientá-los a impactar positivamente suas vidas, aumentar suas oportunidades ou desenvolver uma vida independente.

Para Souza (2019), fica claro que para facilitar a transição à vida adulta de portadores de TEA é necessário desenvolver, desde o início da escolarização, alternativas e recursos voltados para a autonomia e desenvolvimento cognitivo e de habilidades sociais.

Esta seção teve como objetivo analisar a educação inclusiva como mecanismo de proteção social, compreendida como a própria ideia do direito à inclusão escolar, mas, sobretudo, de promoção social, (possibilidades de convivência, acolhimento,

desenvolvimento) da criança autista.

Inicialmente, discorreu sobre a previsão legal do direito à inclusão escolar, compreendida como forma de proteção social à criança com TEA. Das considerações analisadas conclui que a inclusão alude a um processo de participação igualitária de todos os membros de uma sociedade, em suas diferentes áreas: econômica, legal, política, cultural, educativa, etc.

Se vincula, portanto, com a coesão, a integração e a justiça social, em um processo que garante a todos as mesmas oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente da comunidade à qual pertencem.

Da abordagem do significado da promoção social do autista, conclui que toda e qualquer consideração que se possa fazer sobre a inclusão escolar da criança com TEA e sua promoção social corresponde a uma generalização que deve ser adequada para a promoção de intervenções adequadas.

As interações são fundamentais para desenvolver social e cognitivamente a criança e, nesse sentido, o ambiente escolar reúne vários tipos de interações, convertendo-se em uma cotidianidade complexa que auxilia no desenvolvimento de habilidades necessárias para a promoção social futura da criança.

As contribuições teóricas trazidas para o estudo indicam a necessidade de reconhecer que não se trata apenas de garantir o acesso à escola regular às crianças com TEA, mas que é necessário questionar as condições institucionais sobre as quais se assentam as bases da educação.

Compreende, conclusivamente, que a educação inclusiva demanda não somente adaptações curriculares, espaciais e capacitação de professores, devendo ser acompanhadas por um esforço para que a escola regular promova e facilite sua participação nas atividades e contribua para sua inclusão social, elementos fundamentais da verdadeira inclusão, para a consecução dos objetivos e, principalmente, para a efetividade da proposta inclusiva.

2.4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SAÚDE E GARANTIA DE DIREITOS NO BRASIL

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição complexa e multifacetada que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo. As características do TEA incluem déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, além de um repertório restrito de interesses e atividades.

Embora os sinais de alerta possam ser percebidos nos primeiros meses de vida, o diagnóstico geralmente é estabelecido entre os 2 e 3 anos de idade, com maior incidência em indivíduos do sexo masculino (APA, 2013).

A ampla variação implica que o TEA seja caracterizado como um espectro, abrangendo diferentes níveis de gravidade e manifestações clínicas. Alguns indivíduos podem apresentar um quadro leve de TEA, com dificuldades sociais e comportamentais sutis, enquanto outros podem apresentar um quadro mais moderado, com desafios significativos na comunicação e interação social, e os casos mais severos, nos quais as dificuldades são mais pronunciadas que podem envolver atrasos significativos no desenvolvimento. Essa diversidade do TEA torna cada pessoa no espectro única em suas necessidades e habilidades, destacando a importância de uma abordagem individualizada e adaptada às suas características específicas (Moraes *et al.*, 2022).

De acordo com *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), órgão dos Estados Unidos, uma (1) a cada 36 crianças de até 8 anos de idade, possui algum grau de autismo. Segundo a ONU, estima-se que haja mais de 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, impactando sua forma de comunicação e interação. A incidência do transtorno é maior em meninos, com uma relação de aproximadamente quatro meninos para uma menina com autismo (4:1) (Maenner *et al.*, 2021).

No contexto brasileiro, é fundamental chamar a atenção das autoridades e governantes para a necessidade de criação de políticas públicas voltadas ao diagnóstico e tratamento do autismo. Além disso, é importante fornecer apoio e financiamento para pesquisas nessa área. Apenas por meio do diagnóstico precoce e do início de intervenções adequadas o mais cedo possível, possibilita uma melhor qualidade de vida às pessoas com autismo. Isso dá uma ideia da magnitude dessa realidade no Brasil e ressalta a importância de abordar a questão de maneira abrangente e eficaz (Ferraz *et al.*, 2023).

Esta seção tem como objetivo principal caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresentar as políticas públicas de saúde mental, bem como os serviços destinados ao atendimento de pessoas com TEA no Brasil. Além disso, buscar mapear as ações e serviços de saúde oferecidos via Sistema Único de Saúde (SUS) no município de Foz do Iguaçu. Para isso, ~~são utilizados dados da Secretaria da Saúde Municipal, site da Câmara Municipal, dados obtidos através de contato com~~

a Gerente do CER IV da cidade de Foz do Iguaçu, que se trata da junta reguladora do município para serviços destinados a pessoa com autismo, e dados obtidos através do Caderno de Propostas da 13ª Conferência Estadual de Saúde do Paraná.

Esta seção tem o intuito de identificar quais são as ações e serviços de saúde específicos voltados para pessoas com TEA neste município, proporcionando um panorama abrangente das medidas adotadas para atender essa população.

2.4.1 O contexto do TEA na saúde e a garantia de direitos no Brasil

O diagnóstico do TEA é comumente realizado na infância, tornando a Atenção Primária à Saúde (APS) um ponto crucial no cuidado dessas pessoas. A APS possui como competência o acompanhamento do desenvolvimento infantil, uma vez que é nesse nível de atenção que ocorrem as consultas de avaliação do crescimento e desenvolvimento da criança. O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico e baseado em observações da criança (Maenner et al., 2021), entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos de vigilância do desenvolvimento infantil, que são realizados durante essas consultas na APS.

O *déficit* no sistema de saúde tem transferido responsabilidades que deveriam ser de sua competência para a área da educação, especialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (Brasil, 1988). Isso ocorre porque, sem terapias e tratamentos adequados, os professores precisam assumir intervenções que deveriam ser realizadas por profissionais de saúde, prejudicando o foco no pedagógico.

Quando uma criança está regulada, recebendo atendimentos de forma consistente e, se necessário, utilizando a medicação de maneira adequada, ela consegue participar das atividades diárias sem sobrecarregar a equipe pedagógica. No entanto, a realidade é que a oferta de tratamentos não atende à demanda existente, comprometendo tanto a saúde quanto a educação dessas crianças.

A Caderneta da Criança é um instrumento fundamental para o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. Ela fornece orientações claras sobre os marcos esperados em diferentes fases da infância, permitindo a identificação precoce de possíveis atrasos. Entretanto, ainda há lacunas no atendimento às necessidades específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme destacado pelo Ministério da Saúde (2022). A falta de

informações adaptadas para essas crianças compromete a eficácia desse recurso como uma ferramenta de acompanhamento integral.

De maneira geral, as famílias enfrentam inúmeros desafios após o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre as principais dificuldades estão o acesso a serviços especializados e o suporte necessário para lidar com as demandas específicas do transtorno. No Brasil, ainda há um número limitado de instituições que oferecem tratamento especializado para pessoas com TEA, o que contribui para a invisibilidade social desse grupo e para a ausência de suporte adequado às suas necessidades (Balissa et al., 2022).

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estabelece diretrizes para o atendimento e a proteção dos direitos das pessoas com TEA em diversas áreas (Brasil, 2012). Dentre os principais pontos abordados pela Lei Berenice Piana, destacam-se (i) o reconhecimento do TEA como deficiência, assegurando a prioridade no atendimento e a inclusão das pessoas com TEA em políticas públicas e serviços; (ii) garante o acesso a serviços de saúde especializados e multiprofissionais, incluindo diagnóstico precoce, intervenções terapêuticas, atendimento médico e medicamentos necessários ao tratamento do TEA; (iii) assegura o direito à educação inclusiva, garantindo que as pessoas com TEA tenham acesso a escolas regulares e que sejam adotadas medidas para promover a inclusão, a acessibilidade e o apoio adequado às necessidades educacionais do indivíduo; e (iv) estabelece ações para a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, incentivando a contratação, a capacitação e a adaptação do ambiente laboral para a plena participação dessas pessoas. Além disso, a Lei Berenice Piana estabelece a criação de programas e ações voltados para a promoção da inclusão, o desenvolvimento científico e tecnológico, e a disseminação de informações sobre o TEA (Brasil, 2012).

Aprovada em 8 de janeiro de 2020, a Lei nº 13.977, popularmente batizada como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Esse diploma legal vem como uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente o que, geralmente, gera dificuldades ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços que os autistas têm direito, como estacionamento em uma vaga para pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

Cada Estado possui leis e diferentes projetos de ação. No Paraná, o projeto *Sidora*, lançamento em 2023, busca mapear os dados de doenças raras – entre elas esclerose múltipla, hemofilia, neuromielite óptica, TEA, doença de Cushing, tireoidite autoimune, demência vascular, encefalite, fibrose cística, síndrome de Guillain-Barré e síndrome de Pierre Robin, buscando melhorar as políticas públicas por meio das informações coletadas (Saúde, 2023). A Lei nº 17.555 de abril de 2013, institui, no Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo acesso à educação, saúde e desenvolvimento social.

Recentemente, foi realizada a 13ª Conferência Estadual de Saúde do Paraná (2023) – fórum para promover o debate entre todos os segmentos da sociedade com a finalidade de avaliar a situação de saúde do Estado, fixar diretrizes da política de saúde, definir e priorizar propostas para melhorar a qualidade dos serviços de saúde do Estado, proporcionando à população melhor qualidade de vida (SAÚDE, 2023).

Na última conferência, o tema central foi: *Garantir os Direitos e Defender o SUS, a Vida e Democracia – Amanhã vai ser outro dia*. Foram feitas, 3 propostas envolvendo TEA. A primeira no eixo '*Brasil que queremos*', a proposta nº8 enfatiza a necessidade de formação de Políticas Públicas para o autismo; formação de equipe multidisciplinar especializada, com profissionais das áreas de Pediatria, Nutrição, Fisioterapia, Psicologia, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Serviço Social para atendimento de crianças com diagnóstico de TEA; implementação de Terapias ABA - Terapia Aplicada de Comportamento. A segunda proposta, no eixo '*Garantir os direitos e defender o SUS*', a proposta nº118 aborda a necessidade de recursos financeiros para a equipe multidisciplinar especializado em TEA, TDH e TOD. E a última proposta, nº37, no eixo '*Amanhã será um outro dia para todas as pessoas*', enfatiza o repasse de financiamento adequado por meio da União para custeio de despesas com profissionais habilitados e medicamentos no tratamento e acompanhamento de pessoas com TEA (Saúde, 2023).

O texto apresentado tem uma relação direta com o tema da inclusão de crianças autistas na educação infantil, especialmente ao abordar propostas que visam melhorar os serviços de saúde e apoio multidisciplinar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão escolar de crianças com TEA requer que suas necessidades específicas sejam atendidas de forma integrada entre os setores de saúde e educação. Sem isso, o pleno desenvolvimento dessas crianças e sua

participação em ambientes educacionais inclusivos tornam-se desafiadores.

As propostas discutidas na 13ª Conferência Estadual de Saúde do Paraná (2023) são fundamentais para fortalecer essa inclusão. Elas destacam a criação de políticas públicas específicas, a formação de equipes multidisciplinares especializadas e o financiamento adequado para terapias e tratamentos, como a ABA (Terapia Aplicada ao Comportamento). Esses avanços são essenciais para garantir que crianças autistas tenham o suporte necessário, tanto no âmbito da saúde quanto no da educação.

Ao implementar essas medidas, cria-se uma base que possibilita a construção de práticas pedagógicas inclusivas e individualizadas na educação infantil, atendendo ao direito das crianças autistas de serem incluídas e respeitadas em sua singularidade. Assim, o fortalecimento do SUS e das políticas de saúde específicas para o TEA se mostra crucial para que a inclusão educacional seja efetiva, promovendo uma sociedade mais equitativa.

2.4.2 O TEA na Saúde sob a Ótica do Município de Foz do Iguaçu

Em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, existe uma rede de cuidados para pessoas com deficiência (PcD) que é atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Essa rede é composta por quatro equipamentos, incluindo o TEA (Transtorno do Espectro Autista). Os quatro equipamentos que fazem parte da rede de cuidados à PCD no âmbito do SUS em Foz do Iguaçu são: CER IV (Centro Especializado em Reabilitação – composto por quatro modalidades de reabilitação), Nosso Canto, ACDD e APAE. Esses locais oferecem atendimento e suporte para pessoas com autismo e outras necessidades especiais.

Não há dados de demandas. O processo de inclusão em fila é realizado através de um sistema municipal, chamado RP Saúde, onde somente profissionais da saúde possuem acesso, e a possibilidade de verificar a quantidade de pacientes em cada fila é exclusiva do CER IV, que é a Junta Reguladora Municipal, e faz a distribuição dos pacientes a medida que cada equipamento possui vaga. Inserir dados do protocolo de reabilitação intelectual do município.

O acesso às vagas nesses equipamentos é feito através das Unidades Básicas de Saúde (UBS), que encaminham os pacientes para a fila de acolhimento e

reabilitação intelectual, por meio do sistema RP Saúde, que é o prontuário eletrônico da Secretaria Municipal de Saúde (SMSA). Após o acolhimento, realizado pela Junta Reguladora do município que é o CER IV, os pacientes são inseridos nas filas de terapias de acordo com a demanda existente e são encaminhados para um dos equipamentos da rede. Além disso, as famílias também são incluídas no grupo "ConheCER", que é o grupo de familiares dos pacientes vinculados à reabilitação intelectual. Nesse grupo, eles recebem orientações específicas por área, como fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, serviço social, psicologia, entre outros.

A capacitação das equipes multidisciplinares da rede do município de Foz, ocorreu em 2023, com a implementação de grupos específicos para o TEA, no nível de suporte 1, nos distritos sanitários. Isso contribui para uma abordagem mais completa e especializada no atendimento às pessoas com autismo na região (Cavalheiro, 2023).

Além disso, a emenda nº 203/2021, proposta pela vereadora Yasmin Hachem (PV), garante avanços na capacitação para o atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Foz do Iguaçu. A emenda prevê a contratação de agentes capacitadores para professores, profissionais da saúde e responsáveis por crianças e adolescentes com TEA. O programa de capacitação abrange os setores da educação, saúde e familiar. Inicialmente, foi realizado um treinamento voltado aos professores, abordando estratégias para o trabalho, promoção de brincadeiras, técnicas de organização, contato com ambientes diversos e comunicação em geral. Posteriormente, a capacitação se estenderá à atenção primária, orientando os profissionais de saúde sobre como lidar no primeiro contato dos responsáveis em busca de diagnóstico e como podem contribuir na conscientização e sensibilização em relação ao TEA (Cavalheiro, 2023).

O setor familiar também receberá capacitação para a convivência e tratamento de pessoas com TEA. A vereadora, Yasmin Hachem, destacou que o projeto foi desenvolvido em conjunto, com liderança da Diretoria de Saúde Mental e Residências Multiprofissionais. O primeiro treinamento teve início em 17 de junho, de 2023, e os profissionais que participaram receberam os certificados de participação em julho de 2024. A iniciativa busca promover avanços significativos na capacitação dos profissionais e familiares, visando um melhor atendimento e apoio às pessoas com TEA em Foz do Iguaçu.

Apesar do TEA ser um transtorno global do desenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamentos restritivos, apenas nos últimos anos observa estudos e políticas específicas para esse grupo. Historicamente, crianças com TEA enfrentaram discriminação e marginalização na sociedade e nos serviços de saúde, sendo que o atendimento integral e eficaz ainda é um desafio.

As redes de atenção à saúde, especialmente a Rede de Atenção Psicossocial, são fundamentais para articular serviços e profissionais em diferentes níveis de atenção. A atenção básica desempenha um papel crucial nesse processo, sendo a porta de entrada para a maioria das famílias de crianças com TEA. Uma linha de cuidado eficaz requer uma articulação contínua e integrada às diretrizes do SUS.

2.4.3 Educação Infantil

A Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, é a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social. Ela deve ser ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos), priorizando o respeito às especificidades da infância e ao direito à educação inclusiva (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), os entes federados possuem responsabilidades compartilhadas na oferta da Educação Infantil:

1. União: É responsável por elaborar políticas nacionais de educação, oferecer assistência técnica e financeira aos estados e municípios e promover a redistribuição de recursos para reduzir desigualdades regionais.
2. Estados: Atuam no apoio técnico e financeiro aos municípios e na coordenação das políticas educacionais em âmbito estadual.
3. Municípios: São os principais responsáveis pela implantação e gestão da Educação Infantil, garantindo sua oferta universal e de qualidade em creches e pré-escolas.

A política de educação, incluindo a Educação Infantil, é financiada principalmente por meio de (Brasil, 1996):

- Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação): Recursos redistribuídos entre

União, estados e municípios para assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação básica.

- Participação da União e dos Estados: A União complementa os recursos do Fundeb em regiões onde a arrecadação é insuficiente, enquanto os estados devem repassar parte de seus recursos aos municípios.
- Recursos municipais: Destinados à gestão e manutenção da rede municipal de educação.

Não há um financiamento exclusivo para a implementação da política de educação inclusiva. Entretanto, o Fundeb inclui recursos destinados a atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o TEA) e altas habilidades/superdotação por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses recursos são complementados por programas específicos, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ações do Ministério da Educação.

A rede de Educação Infantil de Foz do Iguaçu é composta por Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e instituições conveniadas. A gestão municipal prioriza o atendimento à demanda crescente por vagas em creches e pré-escolas, investindo em infraestrutura, formação de professores e parcerias com organizações locais para ampliar a cobertura. (Foz do Iguaçu, 2024).

Foz do Iguaçu tem se destacado no cenário educacional brasileiro por suas iniciativas e resultados significativos no ensino público. Em 2011, três escolas públicas da cidade figuraram entre as dez melhores do país, evidenciando o compromisso local com a qualidade educacional.

A rede municipal de ensino atende aproximadamente 25 mil alunos distribuídos em 52 escolas. Para combater a evasão escolar, foi implementado o Programa FICA, que monitora a frequência dos estudantes e realiza visitas às famílias, contribuindo para a manutenção dos alunos na escola.

A partir de 2017, Foz do Iguaçu adotou o modelo de educação integral nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), expandindo-o posteriormente para escolas de ensino fundamental. Em 2023, o ensino integral já era realidade em várias instituições, incluindo as escolas Parigot de Souza e Gabriela Mistral, com planos de expansão para outras unidades.

Além disso, a cidade investiu em tecnologias educacionais, como lousas digitais e laboratórios de robótica, e implementou o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) na grade curricular. Também foram realizadas melhorias na

infraestrutura escolar, como a instalação de biodigestores e usinas fotovoltaicas, visando à sustentabilidade e à eficiência energética.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021, Foz do Iguaçu alcançou a nota 6,7, destacando-se entre as cidades paranaenses com mais de 200 mil habitantes. Escolas como a Benedito João Cordeiro e Jardim Naipi obtiveram notas de 7,9 e 7,8, respectivamente, refletindo a eficácia das políticas educacionais implementadas.

Em 2025, a Secretaria Municipal de Educação passou por uma reestruturação, estabelecendo três diretorias: Geral, Pedagógica e de Gestão Escolar. As prioridades incluem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ampliação do uso de tecnologias educacionais e fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação.

Essas iniciativas refletem o compromisso de Foz do Iguaçu com a melhoria contínua da qualidade educacional, buscando atender às demandas contemporâneas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

No âmbito da educação inclusiva, Foz do Iguaçu organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais específicas, como as com TEA. Este atendimento ocorre em salas de recursos multifuncionais ou por meio de apoio especializado, integrando as ações de saúde, assistência social e educação para proporcionar suporte integral às crianças e suas famílias (Foz do Iguaçu, 2024).

3 RESULTADOS

Na perspectiva da inclusão de crianças com TEA nas escolas o desenvolvimento da autonomia é o pilar fundamental do crescimento pessoal, pois paralelamente ao desenvolvimento acadêmico é necessário o aperfeiçoamento das habilidades que ajudam a gerar independência.

O espaço físico escolar, como espaço de formação inclusiva, deve ser adaptado para a coexistência de atividades pedagógicas e sociais que não limitem o desenvolvimento autônomo de crianças autistas, que sejam adequados às suas necessidades particulares, personalizados e significativos para gerar vínculos entre essas crianças e o ambiente escolar, as atividades acadêmicas, os colegas e professores.

Desta forma, compreendendo as necessidades da criança autista para se desenvolver no âmbito da educação inclusiva, em espaços de formação de autonomia e independência, o problema ao qual será retratado neste capítulo é sobre a importância do espaço físico para a inclusão de crianças com TEA na escola.

3.1 A ESCOLA E A CRIANÇA COM TEA - DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

O Transtorno do Espectro Autista tem origem neurobiológica e afeta diretamente o sistema nervoso e o funcionamento cerebral, concretamente a comunicação e interação social, bem como a flexibilidade do comportamento e do pensamento (Costa; Schmidt, 2019).

Segundo Gonzaga e Borges (2018), cada criança é única, não havendo duas pessoas com TEA idênticas, visto que cada uma tem suas necessidades e interesses, ainda que compartilhem um mesmo diagnóstico.

Em relação aos processos cognitivos básicos do TEA, Oliveira (2021) propõe a consideração da atenção e da memória. Sobre a atenção Oliveira (2021) comenta que crianças com autismo costumam ignorar os estímulos que são relevantes para aquelas sem TEA, concentrando-se em determinados estímulos que parecem aos demais não ter muito significado.

Santos (2018) sugere uma explicação para esse fato afirmando que crianças com TEA têm conhecimentos sobre o mundo diferentes das outras pessoas e, por

isso, atribuem um significado a determinados estímulos e ignoram outros.

Para Oliveira (2021) o problema de atenção mais comum no autismo é a dificuldade para determinar e manter a atenção conjunta, que é a habilidade para prestar atenção aos mesmos estímulos que as outras pessoas. Esse problema deriva em dificuldades no desenvolvimento social, já que não são capazes de compartilhar vivências e experiências como os demais.

Por outro lado, a atenção conjunta é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, já que se une uma palavra nova com o objeto de atenção. Uma dificuldade neste processo pode determinar a forma como crianças com TEA desenvolvem conceitos novos (Oliveira, 2021).

Também segundo Santos (2018), pessoas com autismo, para não se sobrecarregarem de informações sensoriais, desenvolvem estratégias para concentrarem sua atenção em um único canal (mono-processamento ou percepção em túnel): ao invés de se fixarem no conjunto, se concentram em um detalhe.

Outro característica de crianças com autismo referente à atenção, conforme Oliveira (2021), é a incapacidade de modificar sua atenção de um estímulo a outro, pois, para elas, desviar a atenção é uma tarefa muito lenta, que provoca uma reação tardia.

Relativamente à memória Oliveira (2021) comenta que a memória em pessoas com TEA tem como características principais a Gestalt e a literalidade, havendo uma conexão fixa entre o conteúdo e o contexto que produz um grande poder de memória literal, além de algumas dificuldades para obter as características relevantes de algumas lembranças particulares para elaborar lembranças gerais e com sentido.

Santos (2018) destaca que muitos autistas recordam através dos sentidos, quando veem, ouvem, sentem odores ou sabores. O pensamento sobre certas coisas as faz experimentar com o que já conheciam previamente e armazenam suas lembranças sensoriais.

Podem também esquecer facilmente, apesar de terem grande capacidade de memorização. Por um lado, podem lembrar detalhadamente características que podem parecer insignificantes para outras pessoas e esquecer coisas relevantes, como alguma ação que iriam realizar (Santos, 2018).

Jordan e Powel (2015 *apud* Oliveira, 2021) consideram que o principal impedimento da memória no TEA é o problema para desenvolver a memória autobiográfica. Assim, crianças com TEA têm dificuldades para criar lembranças

personais nas quais elas mesmas fazem parte e podem encontrar problemas para lembrar as coisas que aconteceram a elas.

No mesmo sentido Oliveira (2021) observa que frequentemente se define a sua memória como associativa ou em série, a qual é não linear, multidimensional, podendo ser desencadeada por determinados estímulos.

3.2 PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Oliveira (2021, p. 27) observa que pessoas com autismo têm experiências sensoriais perceptivas diferenciadas, todas baseadas em experiências reais, mas que podem ser interpretadas de forma distinta àquela que uma pessoa sem autismo faria. Costuma-se encontrar na literatura a afirmativa de que pessoas com TEA têm uma percepção literal, ou seja, observam tudo tal como é, veem as coisas sem procurar interpretá-las ou entendê-las, “olham o mundo sem a interferência do cérebro”.

Outra das características de pessoas TEA é a “percepção Gestalt”, que responde à incapacidade de dissociar a informação de fundo e de primeiro plano. Não são capazes de diferenciar também os estímulos relevantes dos irrelevantes, “o que para pessoas sem TEA pode ser informação de fundo, para pessoas TEA pode ser de primeiro plano ou vice-versa, já que elas observam tudo sem filtro” (Oliveira, 2021, p. 27).

Essa ineficiência na filtragem da informação pode explicar tanto a força como a dificuldade na percepção no autismo. Por um lado, segundo Oliveira (2021), parece que percebem uma maior quantidade de informação mais exata e, por outro, toda essa informação não pode ser processada e representa uma sobrecarga. A informação sensorial é recebida com inúmeros detalhes, mas ao mesmo tempo de forma global. A “percepção Gestalt” é descrita como aquela na qual se percebe a cena completa como uma realidade individual cheia de detalhes percebidos, mas não processados.

Ainda, Cunha (2019) acrescenta que pessoas TEA não apreciam as mudanças, pois se um detalhe, por menor que seja, se modifica, a cena completa se modifica (Gestalt), se torna diferente e já não são capazes de reconhecê-la. Para que possa fazê-lo, tudo deve se encontrar exatamente como visto da última vez.

Oliveira (2021) assinala que a percepção Gestalt pode ser experimentada pelas pessoas com autismo em qualquer modalidade sensorial. Essa percepção pode se ligar à manifestação de diversas experiências sensoriais para enfrentar a sobrecarga

de informação sensorial, sendo as mais comuns, no autismo, a hipersensibilidade e/ou a hiposensibilidade, a alteração e/ou atração devido a determinados estímulos, a inconsistência da percepção (flutuação), a percepção fragmentada e a percepção distorcida, a agnosia sensorial, a percepção retardada e a sobrecarga sensorial.

A hipersensibilidade é uma sensibilidade intensa ou excessiva, enquanto a hiposensibilidade implica em uma sensibilidade abaixo do nível habitual. A alteração e/ou atração significa que alguns estímulos produzem atração, enquanto outros perturbam a pessoa com TEA. A perturbação provoca incômodo, enquanto a atração ocasiona um prazer que tende a acalmá-la (Oliveira, 2021).

A inconsistência da percepção, segundo Oliveira (2021), se explica com a percepção incoerente dos estímulos sensoriais, com flutuação entre hipersensibilidade e hiposensibilidade. Já a percepção fragmentada remete ao fato de que uma pessoa com TEA é incapaz de processar muita informação de forma simultânea e decompô-la em fragmentos significativos nos quais interprete os objetos como constituintes de uma cena completa; apenas processa as partes que despertam sua atenção. A percepção distorcida implica na mudança, nas distorções que se produzem na percepção da forma, espaço, sons, cores, etc (Oliveira, 2021).

A agnosia sensorial, para Oliveira (2021) se refere a que a pessoa é capaz de sentir, mas não de interpretar as sensações e de lhes atribuir o correspondente significado. Quando ocorre um estado de agnosia sensorial pode perder-se a interpretação de qualquer sentido. A percepção retardada implica em que a resposta aos estímulos surge de forma retardada. O atraso pode afetar qualquer canal sensorial e, em razão disso e do volume de estímulos, pode ocorrer a sobrecarga sensorial.

Ferreira (2022), citando os problemas de percepção de crianças com TEA, observa que para essa criança as cores, formas e texturas não ajudam na interpretação do espaço, já que esse processo vai do particular para o geral, provocando assim um nível alto de dificuldade para unir os elementos e formar uma unidade.

Ainda, as crianças autistas focam sua atenção em detalhes concretos, tendo dificuldades em combinar os diferentes elementos que permitem a percepção do espaço como uma unidade. Esse processo de reconhecimento exige muito mais tempo já que, a princípio, tendem a perceber os objetos de forma fragmentada. (Ferreira, 2022).

Oliveira (2021) acrescenta à discussão o fenômeno da sinestesia, que ocorre

quando a percepção sensorial se produz simultaneamente através de dois sentidos diferentes, os quais estão conectados. Isso é resultado de mudanças na conectividade cerebral que afetam a percepção espacial pelos sentidos. Pessoas com autismo que experimentam esse fenômeno podem sentir estresse, o que resulta em comportamentos prejudiciais, principalmente em espaços com uma sobrecarga de estímulos.

Para Ferreira (2022) crianças com TEA também apresentam grande sensibilidade a mudanças repentinas de iluminação, o que faz com que se sintam como se estivessem, repentinamente, em outro entorno, completamente diferente. Portanto, locais com iluminação muito intensa ou áreas sombreadas podem desencadear reações ou sensações desagradáveis.

Da mesma forma, segundo Ferreira (2022) a maioria dos TEA é hipersensível a ruídos e mudanças bruscas de som, nesse sentido podem provocar uma conduta agressiva em espaços públicos, porque sua audição é muito mais sensível, o que faz com que os sons sejam percebidos como fortes e irritantes quando superam o nível de tolerância, provocando uma sensação de sobrecarga sensorial.

3.2.1 Adaptações arquitetônicas do espaço escolar e a inclusão de crianças com TEA

A percepção dos espaços influi no comportamento de crianças com TEA, como se observou neste estudo, e a arquitetura da escola tem um papel fundamental nesse sentido, pois um espaço acessível física e cognitivamente, facilita a excelência do processo inclusivo.

A adaptação do espaço físico escolar para a inclusão de crianças com TEA implica no manejo de estratégias de adequação a atividades voltadas ao estímulo e ao desenvolvimento social do autista através da interação com seus semelhantes e com o espaço.

A presença de espaços naturais e elementos da natureza, por exemplo, que favorecem as dinâmicas de desenvolvimento motor e cognitivo em espaços de autonomia, facilitam a realização de tarefas em diferentes contextos, proporcionando melhor compreensão da realidade e, conseqüentemente, melhor inserção na dinâmica escolar por parte da criança autista.

Segundo Siegel (2018) para que crianças com TEA sejam efetivamente incluídas na escola são necessárias adaptações do espaço que incluam iluminação, acústica, circulação, cores, espaços interiores, zonas sensoriais, organização e pictogramas.

A iluminação dos espaços é um dos fatores imprescindíveis, devendo ser evitadas luzes fluorescentes, porque podem produzir intermitências e ruídos que são inconvenientes para pessoas com TEA. É importante, em primeiro lugar, explorar a luz natural, tomando-se o cuidado e utilizando painéis escuros e, em caso de luz artificial, considerando que não seja direta e possa ser regulável, adaptável a cada situação e às diferentes sensibilidades da criança com TEA (Siegel, 2018).

Referindo-se à acústica, Siegel (2018) comenta que para crianças com hipersensibilidade o ruído pode afetar negativamente, sendo necessário um bom isolamento e absorção acústica. Devem também ser evitados elementos que gerem ruídos, como ventiladores, por exemplo.

Na circulação, Siegel (2018) aconselha a optar por uma hierarquização dos espaços e um aumento dos acessos. Essas características favorecem a circulação de crianças com TEA, pois podem escolher o nível de interação social e evitar as possibilidades de enfrentamento de aglomerações. Os acessos devem ser simples e facilmente detectáveis.

Para a organização dos espaços deve-se considerar vários pontos. O primeiro é que os espaços devem ser organizados de forma clara e simples, separando locais de maior estímulo daqueles de baixo estímulo. Essas zonas devem ser separadas de forma clara para que as crianças, quando se deslocarem a uma delas, possa ir adaptando seus sentidos e percorrendo-as de forma fácil e independente (Siegel, 2018).

Os espaços devem ser abertos, considerando uma relação visual completa de cada espaço, auxiliando no deslocamento com facilidade e contribuindo para uma melhor previsão, evitando que a criança com TEA passe por situações inesperadas. Para Siegel (2018), ainda, dependendo de cada um dos espaços e do horário em que as crianças se deslocam, é importante que as crianças possam observar a incidência da luz solar, o que auxilia na percepção do tempo/horários.

Sobre as zonas sensoriais Siegel (2018) argumenta que a organização dos locais depende do nível de estímulo gerado (espaços de alto nível de estimulação e zonas de baixa estimulação), separando-os para não causar incômodos a crianças

autistas.

Há critérios, segundo Siegel (2018), para os espaços interiores das escolas, como, por exemplo, o mobiliário, que deve ser resistente e bem encostado às paredes ou ao solo, para evitar acidentes, não interferindo nas zonas de transição nem dificultando o acesso da criança com TEA aos espaços pelos quais circule e, principalmente, à sala de aula. Cada espaço da sala de aula deve ser destinado a uma função concreta e deve ser mantida uma zona na qual a criança possa se refugiar nos momentos críticos, que pode ser um canto com almofadas e cobertas.

As cores destinadas a cada espaço devem ser observadas considerando que afetam o estado de ânimo das crianças. Devem ser evitadas cores claras e brilhantes para não produzir estímulos fortes, optando-se por cores cálidas e relaxantes. Deve-se prestar atenção à tonalidade, à intensidade e à saturação, pois podem gerar estímulos negativos (Siegel, 2018).

O uso de apoios visuais favorece o desenvolvimento das atividades, ajudando as crianças com TEA a se deslocarem melhor pelos espaços (com imagens, pictogramas, cores ou frases curtas específicas). Isso ajuda a prevenir situações inconvenientes para a criança e a realização das atividades em cada um dos espaços da escola, favorecendo sua orientação, previsibilidade e fomentando sua autonomia.

De qualquer modo, como Jordan (2018) recomenda, é necessário criar na escola um ambiente estruturado, ordenado, centrado nas características individuais, necessidades e motivações das crianças autistas. Quanto mais organizada seja a escola e, principalmente, a sala de aula, mais fácil será para a criança compreender e sentir-se incluída nas atividades. Por isso, o entorno deve ser ordenado, com poucas mudanças, sem excesso de informações irrelevantes ou elementos que causem incômodos.

Este capítulo teve como objetivo analisar a importância da adaptação do espaço físico para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas, tratando dos aspectos fundamentais que afetam crianças com TEA.

Abordou o desenvolvimento da criança com TEA, sua percepção e as adaptações arquitetônicas do espaço escolar para promover sua autonomia e independência e facilitar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Inicialmente, conclui que crianças autistas possuem características diferentes de crianças sem TEA e, ao mesmo tempo, diferem entre si em algumas particularidades relativas ao desenvolvimento.

É fundamental, assim, conhecer as necessidades e características de cada criança para oferecer respostas educativas adequadas e adaptadas para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades e promover sua inclusão.

Relativamente à adaptação do espaço escolar, percebeu-se que deve partir de uma compreensão da percepção da criança com TEA quanto a diversos fatores e, principalmente, de que enfrenta desafios perceptivos relacionados com seus sentidos, devido à hiper e hiposensibilidade.

Qualquer estímulo em seu entorno pode gerar insegurança perceptiva, levando à desorientação, mal-estar ou, inclusive, dor diante de certos sons, odores, luzes ou sabores. Contudo, quando o entorno é corretamente manejado, incluindo estímulos sensoriais controlados, ocorre melhoria em sua experiência de percepção do espaço e em sua experiência de aprendizagem.

Sobre as adaptações arquitetônicas do espaço escolar, conclui-se que os espaços têm muita importância para crianças com TEA, visto que sua organização as auxilia a organizarem sua rotina e preverem os acontecimentos e atividades realizadas.

A adaptação do espaço físico para a inclusão de crianças com TEA na escola é fundamental tanto quando se fala em acessibilidade como, principalmente, quando se remete à qualidade da educação inclusiva e de legitimação e do pertencimento do espaço da criança com autismo.

A qualidade da educação inclusiva depende, em grande medida, de que a criança com TEA se sinta acolhida, de que sua permanência na escola não desencadeie dificuldades perceptivas, mas sim que facilite sua locomoção, orientação, tranquilidade e segurança. Ainda que não baste apenas proporcionar ambientes organizados e adaptados, adaptar o espaço físico da escola às necessidades das crianças autistas é fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Foz do Iguaçu desempenham um papel fundamental na formação educacional de crianças de 0 a 5 anos. Nos últimos anos, a administração municipal implementou diversas ações para aprimorar a infraestrutura e a qualidade do atendimento nessas unidades.

Desde 2017, foram inaugurados 12 novos CMEIs, no município, ampliando significativamente a capacidade de atendimento na educação infantil. Entre as unidades entregues destacam-se:

- CMEI Professora Elaine Bernardes Ribeiro, no Jardim Buenos Aires, inaugurado em março de 2024, com capacidade para atender 200 crianças de seis meses a cinco anos em período parcial e integral.
- CMEI Dona Brida, no Loteamento Dona Brida, cuja construção foi concluída em 2024.

Além das novas construções, diversas unidades passaram por reformas e ampliações para melhorar a infraestrutura e a qualidade do atendimento. Exemplos incluem o CMEI Maricota Basso, no Jardim São Paulo, e a Escola Municipal Carlos Gomes, no bairro Campos do Iguaçu.

Até 2021, a capacidade de atendimento dos CMEIs era de 4.437 crianças, com uma fila de espera de 2.020 crianças, representando um déficit de 45,5%. Em maio de 2024, a fila de espera reduziu para aproximadamente 1.400 crianças, uma diminuição de quase 30% em relação ao ano anterior. Para enfrentar esse desafio, a prefeitura implementou estratégias como a transferência de turmas de educação infantil para escolas de ensino fundamental e a ampliação de unidades existentes.

Entre 2017 e 2021, foram investidos R\$ 66 milhões na educação pública de Foz do Iguaçu, abrangendo a construção, reforma e ampliação de CMEIs e escolas, além da aquisição de equipamentos e tecnologias educacionais. Esses investimentos visam não apenas aumentar a capacidade de atendimento, mas também assegurar um ambiente educacional de qualidade, com infraestrutura adequada e recursos pedagógicos modernos.

As adaptações no espaço físico escolar, por fim, promovem o desenvolvimento porque facilitam o processo de inclusão e aprendizagem, garantindo a inclusão como projeto social de melhoria no desenvolvimento, percepção e bem-estar pessoal da criança autista.

3.3 ENTREVISTAS E DESCRIÇÃO DE DADOS

O presente estudo tem por objetivo apresentar a análise das entrevistas realizadas com diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Foz do Iguaçu: Dom Olívio Aurélio Fazza, Ouro Verde, Zilda Arns e João de Aquino. As entrevistas foram

conduzidas de forma presencial, proporcionando não apenas a coleta de informações verbais, mas também a observação direta dos ambientes escolares em que essas profissionais atuam.

As entrevistas e a respectiva análise foram realizadas por mim, assistente social, especialista em Serviço Social na Educação, sob a ótica da prática profissional neste campo de atuação. Durante as visitas necessárias à realização das entrevistas, foi possível observar a estrutura física dos CMEIs participantes, constatando-se variações significativas entre as unidades. Algumas contam com reformas recentes e adaptações que favorecem a acessibilidade e a inclusão, enquanto outras apresentam estruturas antigas, com deficiências que exigem melhorias para garantir condições adequadas ao atendimento de crianças com necessidades específicas, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Foz do Iguaçu são instituições públicas que atendem crianças de zero a cinco anos, ofertando educação infantil em tempo parcial ou integral. Os CMEIs são responsáveis por garantir o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, considerando os aspectos físico, emocional, cognitivo e social, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, que reforçam a obrigatoriedade da educação inclusiva, com acesso, permanência, participação e aprendizagem para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência.

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, com foco qualitativo, organizadas a partir de eixos temáticos relacionados à inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar. Participaram da pesquisa quatro diretoras, quatro coordenadoras pedagógicas e oito professoras, todas do sexo feminino, de diferentes faixas etárias e pertencentes a distintas etnias. A diversidade dos perfis entrevistados contribuiu para uma análise mais ampla e rica das percepções, experiências e práticas no cotidiano das instituições de ensino.

As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2024, no período de outubro a dezembro. O tempo médio de duração variou entre 15 minutos e 45 minutos, dependendo da quantidade de informações que as participantes se dispuseram a compartilhar. A análise dos dados foi orientada por uma abordagem qualitativa, com ênfase na interpretação das falas e sistematização de informações em quadros

comparativos, a fim de identificar padrões, desafios comuns, estratégias empregadas e propostas de melhorias sugeridas pelas profissionais entrevistadas.

O olhar crítico e técnico do Serviço Social na Educação guiou a leitura das falas, destacando as inter-relações entre as condições estruturais das unidades, a política pública educacional vigente e a prática pedagógica inclusiva. O estudo se pauta nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e busca reforçar a importância de uma prática escolar que respeite a diversidade e assegure o direito à educação de qualidade para todas as crianças, conforme preconizado pela legislação brasileira.

3.3.1 Análises de conteúdo e quadros comparativos

A análise do conteúdo busca apresentar as perspectivas de diretoras, coordenadoras e professoras de CMEIs sobre a inclusão de crianças com TEA, por meio de quadros comparativos elaborados com base nas entrevistas realizadas pessoalmente. Através dessas entrevistas, será possível identificar os desafios, as conquistas e as abordagens adotadas por esses profissionais no processo de inserção dos alunos com TEA, além de compreender as práticas pedagógicas, a formação continuada e os suportes necessários para uma inclusão eficaz. A análise comparativa dos dados permitirá uma visão abrangente sobre o tema, contribuindo para um entendimento mais aprofundado dos processos de inclusão no contexto dos CMEIs.

Para evidenciar o espaço do município em que os CMEIs estão situados, segue abaixo o mapa da cidade, com a localidade das Unidades identificadas:

FIGURA 01 – Mapa de Foz Do Iguaçu e os quatro CMEIs aos quais foram realizadas as entrevistas.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A análise das entrevistas realizadas nos CMEIs Dom Olívio, Ouro Verde, Zilda Arns e João de Aquino revelou avanços e desafios no processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (tea) no contexto da educação infantil em Foz do Iguaçu. Observa-se um compromisso das equipes pedagógicas em promover práticas inclusivas, apesar das limitações estruturais, da escassez de profissionais especializados e das dificuldades na formação continuada.

Seguem abaixo os Quadros Comparativos para identificação do perfil das entrevistadas e panorama geral das entrevistas:

Quadro 01: Perfil das Entrevistadas

CARGO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Diretoras	11, 15, 16, 23 anos
Coordenadoras	9, 11, 22, 22 anos
Professoras	2, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 23 anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A análise do perfil profissional das entrevistadas revela uma significativa experiência no contexto educacional, especialmente entre diretoras, coordenadoras e professoras que atuam na educação infantil. Observa-se que, em sua maioria, essas profissionais acumulam anos de atuação que ultrapassam uma década, com destaque para diretoras com até 23 anos de experiência, o que denota um capital profissional relevante na gestão escolar. No caso das coordenadoras, a presença de duas com mais de 20 anos de atuação também evidencia uma trajetória consolidada, com potencial para influenciar positivamente as práticas pedagógicas e a condução dos processos inclusivos.

Entre as professoras, embora haja uma maior diversidade no tempo de experiência, a presença de educadoras com até 23 anos de atuação confere robustez ao corpo docente, ainda que coexistam profissionais com apenas 2 ou 6 anos de experiência, o que pode indicar a presença de diferentes níveis de maturidade pedagógica e formação em serviço. Do ponto de vista teórico e profissional, a heterogeneidade do grupo pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade para a construção de práticas inclusivas mais colaborativas, especialmente quando se

considera a necessidade de formação contínua e compartilhamento de saberes no trato com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 02: Acessibilidade

GRUPO	ACESSIBILIDADE FÍSICA	ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA
Diretoras	Razoável, recursos dentro das possibilidades	Desafios e falta de apoio especializado
Coordenadoras	Falta de acessibilidade plena, especialmente para cadeirantes	Déficit de suporte pedagógico, estrutura precária
Professoras	Estrutura física razoável, mas com limitações no prédio	Falta de suporte adequado, necessidade de adaptações

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A análise do segundo quadro evidencia que os desafios da acessibilidade ainda são uma realidade marcante nas instituições de educação infantil analisadas. Em relação à acessibilidade física, a percepção das diretoras e coordenadoras aponta para uma estrutura apenas razoável ou até mesmo precária, com limitações especialmente graves no caso de crianças cadeirantes. As professoras também indicam que, embora haja alguns recursos, os prédios escolares apresentam barreiras que comprometem a plena participação das crianças.

No que diz respeito à acessibilidade pedagógica, a situação mostra-se ainda mais delicada. Todas as categorias profissionais entrevistadas apontam a ausência de suporte especializado como um fator crítico. A carência de recursos pedagógicos adaptados, aliada à falta de formação contínua, reflete diretamente na eficácia das práticas inclusivas. A partir de uma perspectiva teórica e profissional, pode-se afirmar que a acessibilidade, nas suas múltiplas dimensões, é condição indispensável para a promoção da equidade educacional. Sua ausência não apenas dificulta o acesso físico ao espaço escolar, mas compromete a possibilidade de uma inclusão efetiva, especialmente para crianças com TEA que demandam práticas individualizadas e ambientes sensorialmente adequados.

Quadro 03: Compreensão sobre o TEA

GRUPO	NÍVEL DE CONHECIMENTO
Diretoras	Conhecimento generalista, necessidade de aprofundamento
Coordenadoras	Conhecimento prático, visão crítica das condições estruturais
Professoras	Algumas têm conhecimento mais aprofundado, outras superficial

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Este quadro evidencia distintos níveis de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista entre os diferentes grupos profissionais. As diretoras demonstram um entendimento mais generalista, reconhecendo a necessidade de aprofundamento. As coordenadoras, por sua vez, demonstram uma compreensão mais prática e crítica, sobretudo em relação às condições estruturais que limitam a atuação pedagógica com crianças autistas.

Entre as professoras, há uma diversidade ainda maior: algumas revelam conhecimentos mais consistentes, enquanto outras demonstram um domínio superficial sobre o TEA. Essa heterogeneidade de saberes indica uma lacuna na formação inicial e continuada, o que compromete o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Sob uma ótica profissional, o conhecimento aprofundado sobre o TEA é essencial para uma atuação sensível às singularidades das crianças autistas, o que reforça a urgência por políticas de capacitação permanentes e específicas dentro do contexto escolar.

Quadro 04: Quantidade de Alunos com TEA

GRUPO	QUANTIDADE ESTIMADA	OBSERVAÇÕES
Diretoras	Entre 8 e 14 com laudo	Dúvidas sobre números exatos
Coordenadoras	13 com laudo + 4 em investigação	Falta de sistematização dos dados
Professoras	1 a 5 alunos por turma	Falta visão geral dos números no CMEI

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Os dados referentes à quantidade de alunos com TEA evidenciam uma fragilidade na sistematização e no monitoramento das informações institucionais. As diretoras relatam números imprecisos, com estimativas entre 8 e 14 alunos com laudo, enquanto as coordenadoras mencionam 13 confirmados e 4 em processo de

investigação. Já as professoras indicam de 1 a 5 alunos por turma, mas sem clareza sobre o total geral da unidade.

Essa imprecisão revela a ausência de um mapeamento estruturado e atualizado sobre os estudantes com necessidades específicas, o que dificulta a formulação de estratégias adequadas de atendimento. A partir de uma abordagem profissional, essa lacuna compromete não apenas a alocação de recursos humanos e materiais, mas também a elaboração de planos pedagógicos individualizados. A gestão eficiente da inclusão requer dados precisos e acessíveis, essenciais para subsidiar tanto as ações pedagógicas quanto as políticas públicas de suporte.

Quadro 05: Apoio à Inclusão

GRUPO	VISÃO SOBRE O APOIO
Diretoras	Divergência: professor especializado ou equipe multidisciplinar
Coordenadoras	Defendem equipe especializada e formação contínua
Professoras	Falta de profissionais qualificados; crítica a estagiários sem formação

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As respostas coletadas evidenciam uma percepção bastante crítica e realista sobre o apoio atualmente disponível para a inclusão de crianças com TEA. As diretoras apresentam visões divergentes sobre o modelo ideal, oscilando entre a necessidade de professores especializados e a implementação de equipes multidisciplinares. Essa diversidade de opiniões sugere uma indefinição quanto às diretrizes institucionais e às responsabilidades no processo de inclusão.

As coordenadoras são mais assertivas em defender a presença de uma equipe especializada e a oferta contínua de formação, o que aponta para uma compreensão mais articulada entre os aspectos pedagógicos e os apoios clínicos. As professoras, por sua vez, são enfáticas ao relatar a falta de profissionais qualificados, criticando o uso recorrente de estagiários sem formação específica, o que revela uma realidade precarizada e insustentável diante da complexidade que envolve o trabalho com crianças autistas.

Do ponto de vista teórico e profissional, fica evidente que o apoio à inclusão exige uma abordagem integrada, com suporte técnico especializado e formação permanente para todos os envolvidos. A presença de profissionais capacitados não é

apenas desejável, mas condição essencial para garantir práticas verdadeiramente inclusivas e eficazes.

Quadro 06: Adaptação das Crianças com TEA

GRUPO	ESTRATÉGIAS	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Diretoras	Flexibilização de horários	Falta de suporte e resistência das famílias
Coordenadoras	Acolhimento afetivo, envolvimento familiar	Falta de profissionais, vínculo difícil de estabelecer
Professoras	Diálogo com famílias, adaptações na rotina	Falta de estrutura, resistência a regras, comunicação difícil

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As estratégias de adaptação apontadas nos relatos revelam um esforço significativo das unidades escolares em responder às necessidades das crianças com TEA, ainda que em um cenário de escassez estrutural. As diretoras mencionam a flexibilização de horários como medida organizacional para favorecer a adaptação, mas também relatam resistência por parte das famílias e carência de suporte institucional.

As coordenadoras destacam a importância do acolhimento afetivo e da participação familiar como elementos centrais na adaptação, mas denunciam a falta de profissionais especializados, o que dificulta o estabelecimento de vínculos com as crianças. As professoras, por sua vez, enfatizam a comunicação com as famílias e a adaptação das rotinas escolares como estratégias de inclusão, embora enfrentem desafios como a resistência das crianças às regras e a sobrecarga sensorial.

Essa realidade evidencia a complexidade da adaptação escolar para crianças com TEA, que demanda não apenas ajustes no tempo e espaço, mas principalmente relações de cuidado e escuta qualificada. Sob uma perspectiva técnica e ética, é imprescindível que a escola disponha de suporte suficiente para acolher essas crianças de forma respeitosa e responsiva, considerando suas singularidades.

Quadro 07: Maiores Dificuldades na Adaptação

GRUPO	DIFICULDADES APONTADAS
Diretoras	Falta de profissionais especializados; crianças com suporte 3 mais desafiadoras
Coordenadoras	Falta de capacitação, diagnóstico demorado, diferenças casa-escola
Professoras	Falta de especialistas, comunicação difícil, sobrecarga de professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As dificuldades apontadas pelas entrevistadas reforçam o cenário de insuficiência de recursos e estrutura para o trabalho com crianças com TEA. As diretoras identificam a ausência de profissionais especializados como um dos principais entraves, destacando os desafios específicos impostos por crianças com suporte nível 3. Isso demonstra o quanto a complexidade dos casos exige respostas mais robustas por parte das instituições.

As coordenadoras chamam atenção para a falta de capacitação docente, o tempo prolongado para obtenção de diagnóstico e as discrepâncias entre as práticas da escola e da família. As professoras, por sua vez, relatam dificuldades na comunicação com as crianças, a sobrecarga de trabalho e a ausência de especialistas como os principais obstáculos enfrentados no cotidiano.

Esses relatos evidenciam um sistema ainda distante do ideal inclusivo, em que os desafios são enfrentados de forma fragmentada e sem o respaldo necessário. Do ponto de vista profissional, torna-se urgente a articulação de uma rede de apoio intersetorial que promova diagnósticos precoces, capacitação permanente e suporte técnico, assegurando às crianças com TEA uma trajetória escolar significativa e respeitosa.

Quadro 08: Modificações no Espaço Físico

GRUPO	PROPOSTAS
Diretoras	Ludoteca, controle de estímulos sensoriais, mobiliário adaptado
Coordenadoras	Criação de sala sensorial, ajustes acústicos e visuais
Professoras	Salas sensoriais, brinquedotecas, redução de poluição visual e sonora

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Este quadro revela um olhar sensível das entrevistadas sobre a importância do ambiente escolar no acolhimento e no desenvolvimento das crianças com TEA. As diretoras sugerem recursos como *ludoteca*, controle de estímulos sensoriais e mobiliário adaptado, indicando a preocupação com o conforto e a estimulação adequada. As coordenadoras reforçam essa visão ao proporem a criação de salas sensoriais e a realização de ajustes acústicos e visuais, o que demonstra compreensão sobre as especificidades sensoriais do autismo.

As professoras também destacam a relevância de brinquedotecas e salas sensoriais, além da necessidade de reduzir a poluição visual e sonora dos ambientes. Tais apontamentos corroboram com os estudos que indicam que ambientes estruturados e sensorialmente seguros favorecem a regulação emocional e a participação ativa das crianças autistas.

Sob a ótica profissional, percebe-se que a inclusão não pode prescindir da adequação dos espaços físicos. O ambiente escolar deve ser planejado de forma a minimizar sobrecargas sensoriais e maximizar as oportunidades de exploração, interação e aprendizagem, reforçando a importância do desenho universal para a aprendizagem.

Quadro 09: Relação com as Famílias

GRUPO	AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO
Diretoras	Relação considerada boa, mas pouco detalhada
Coordenadoras	Comunicação constante e busca por alinhamento de práticas pedagógicas
Professoras	Boa relação, mas com desafios na participação ativa das famílias

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A qualidade da relação entre escola e família emerge como um fator central no processo de inclusão. As diretoras apontam que a relação com as famílias é boa, ainda que os relatos sejam pouco detalhados. As coordenadoras enfatizam a comunicação constante e a tentativa de alinhar práticas pedagógicas, demonstrando um esforço para construir uma parceria sólida. As professoras também avaliam positivamente o relacionamento, mas apontam dificuldades na participação ativa das famílias nas rotinas escolares.

Esses dados revelam que, embora haja boa vontade institucional, ainda existem desafios em mobilizar as famílias de maneira mais efetiva e colaborativa. A escuta ativa, a construção de vínculos de confiança e o compartilhamento de responsabilidades são elementos fundamentais para uma inclusão real. Profissionalmente, defende-se uma perspectiva de corresponsabilidade, na qual família e escola atuem em sinergia para atender às necessidades específicas da criança com TEA.

Quadro 10: Entendimento sobre Inclusão

GRUPO	VISÃO SOBRE A INCLUSÃO
Diretoras	Inclusão como participação e adaptação, apesar das limitações estruturais
Coordenadoras	Processo de adaptação contínua; recursos limitados dificultam a prática
Professoras	Inclusão limitada; risco de “falsa inclusão” sem suporte suficiente

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A percepção das entrevistadas sobre inclusão revela uma consciência crítica sobre os limites e avanços do processo. As diretoras associam inclusão à participação e adaptação, reconhecendo, no entanto, as limitações estruturais das instituições. As coordenadoras reforçam a ideia de inclusão como um processo contínuo de adaptação, alertando para os entraves causados pela escassez de recursos. As professoras, mais enfáticas, chamam atenção para o risco da chamada “falsa inclusão” — quando há a presença física da criança sem, contudo, o suporte necessário à sua real participação.

Essas falas revelam um campo tensionado entre os ideais da inclusão e a realidade escolar. A ausência de condições adequadas pode gerar práticas excludentes, mesmo que não intencionais. A partir de uma perspectiva ética e social, a inclusão deve ser compreendida como direito e prática, e não como favor ou imprevisto. É preciso garantir recursos, formação e políticas públicas que sustentem práticas inclusivas efetivas.

Quadro 11: Programas Sugeridos à Prefeitura

GRUPO	PROPOSTAS
Diretoras	Mais capacitação, centros especializados, substituição de estagiários
Coordenadoras	Salas de recursos, centro especializado, parceria intersetorial
Professoras	Programas de capacitação, centros especializados, atendimento contraturno

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As propostas encaminhadas pelos diferentes grupos profissionais demonstram uma demanda consistente por maior investimento público na política de inclusão. As diretoras sugerem mais capacitação, centros especializados e a substituição de estagiários sem formação. As coordenadoras reforçam a necessidade de salas de recursos, centros especializados e parcerias intersetoriais. Já as professoras destacam programas de capacitação, centros de atendimento especializado e atividades em contraturno.

Essas propostas convergem para uma compreensão ampliada da inclusão, que transcende o espaço escolar e demanda uma articulação intersetorial. Sob uma abordagem profissional, torna-se evidente que a inclusão exige políticas públicas integradas entre as áreas da educação, saúde e assistência social, bem como financiamento adequado, para que as escolas possam atuar de forma efetiva e contínua no acolhimento de crianças com TEA.

Quadro 12: Professor Auxiliar

GRUPO	NECESSIDADE DE AUXILIAR
Diretoras	Reconhecem a necessidade; formação continuada é insuficiente
Coordenadoras	Apoio individual é essencial, inclusive para crianças TEA nível 1
Professoras	Consenso pela necessidade; preocupação com sobrecarga sem suporte adequado

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A unanimidade na defesa do professor auxiliar revela a dimensão prática das necessidades enfrentadas no cotidiano escolar. As diretoras reconhecem a necessidade do profissional auxiliar, mas ponderam que a formação continuada da equipe também precisa ser fortalecida. As coordenadoras afirmam que o apoio

individual é essencial, inclusive para crianças com TEA de nível 1 de suporte. As professoras, por sua vez, são contundentes ao destacar que, sem apoio adequado, sofrem com sobrecarga e não conseguem atender de forma individualizada às demandas dos estudantes.

Sob a ótica teórica e profissional, o professor auxiliar é figura central na operacionalização da inclusão, atuando como ponte entre a criança, o professor titular e a equipe pedagógica. Sua presença garante maior atenção às especificidades, flexibilização das propostas e redução da sobrecarga docente, o que favorece o clima escolar e a qualidade do atendimento. Sua atuação, no entanto, deve estar alinhada a um projeto político-pedagógico inclusivo e supervisionada por uma equipe multidisciplinar qualificada.

A partir da análise detalhada dos quadros temáticos apresentados, evidencia-se um panorama amplo e complexo da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil da rede municipal. Cada grupo de profissionais entrevistadas — diretoras, coordenadoras e professoras — trouxe contribuições valiosas que revelam tanto os avanços quanto os desafios cotidianos enfrentados no contexto escolar.

As informações sistematizadas nos quadros permitiram identificar padrões, lacunas e potencialidades que atravessam o campo educacional e dialogam diretamente com a perspectiva teórico-profissional da assistência social, em sua interface com os direitos da criança e a construção de políticas públicas intersetoriais. Dessa forma, torna-se possível traçar uma reflexão conclusiva sobre o cenário investigado.

A análise dos doze quadros permite compreender a complexidade que envolve o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, especialmente sob a ótica de profissionais que vivenciam diretamente essa realidade. Observa-se que, apesar do comprometimento ético e afetivo das diretoras, coordenadoras e professoras, o cenário ainda é marcado por limitações estruturais, ausência de apoio técnico especializado e fragilidade nas políticas públicas voltadas ao suporte escolar adequado.

A percepção das entrevistadas evidencia uma consciência crítica sobre o ideal de inclusão, bem como os inúmeros obstáculos que se interpõem à sua efetivação. A carência de profissionais formados, a ausência de professor auxiliar, as dificuldades na articulação com as famílias e a insuficiência de adaptações arquitetônicas e

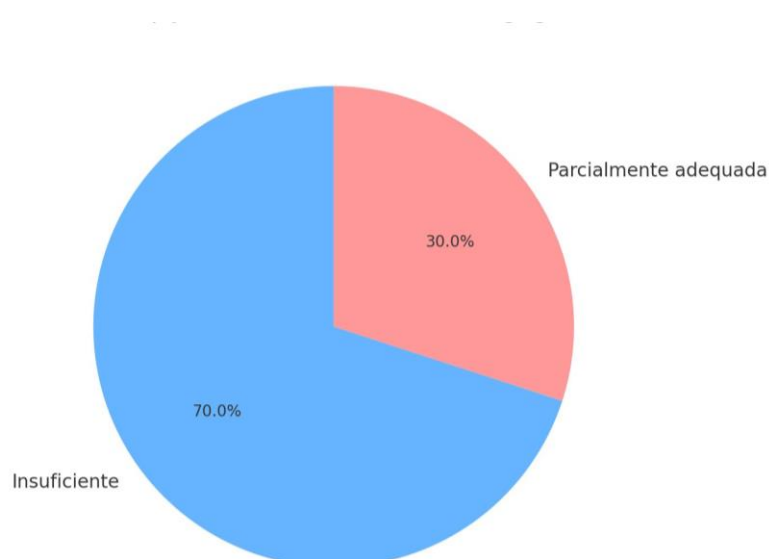
pedagógicas comprometem a participação plena da criança com TEA nas atividades escolares, favorecendo, por vezes, práticas que se aproximam da “falsa inclusão”.

No entanto, também se nota uma disposição coletiva para transformar esse cenário, seja por meio de sugestões concretas às instâncias governamentais, seja pelo desejo de formação continuada e aprimoramento das práticas. As falas das profissionais indicam que a inclusão precisa ser compreendida como um projeto institucional, social e político, que ultrapassa os muros da escola e requer o envolvimento intersetorial das áreas da saúde, educação e assistência social.

Sob a perspectiva profissional da assistência social, torna-se evidente a urgência de políticas públicas integradas e continuadas, capazes de assegurar o direito à educação inclusiva de forma plena e equitativa, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A escuta das profissionais revela, em última instância, que a inclusão é possível, mas depende de investimento, planejamento, sensibilidade e compromisso político com a justiça social.

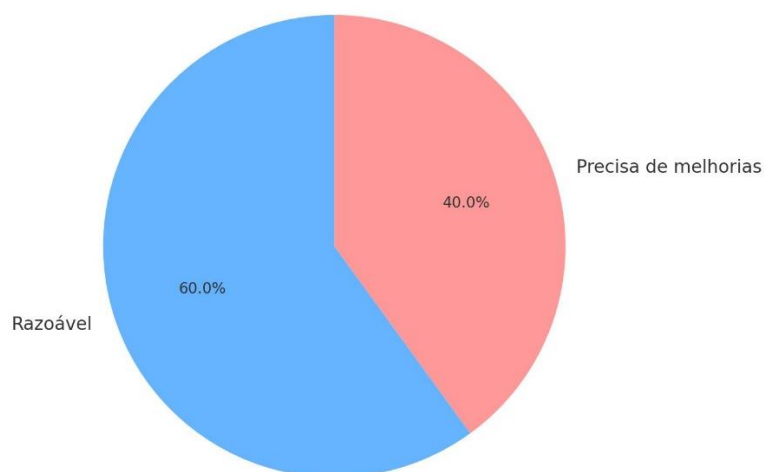
Segue abaixo gráficos para evidenciar a percepção de acessibilidade pedagógica, física e dificuldades identificadas na inclusão :

GRÁFICO 01 – Percepção de Acessibilidade Pedagógica



O gráfico apresenta a percepção sobre a adequação da acessibilidade pedagógica.

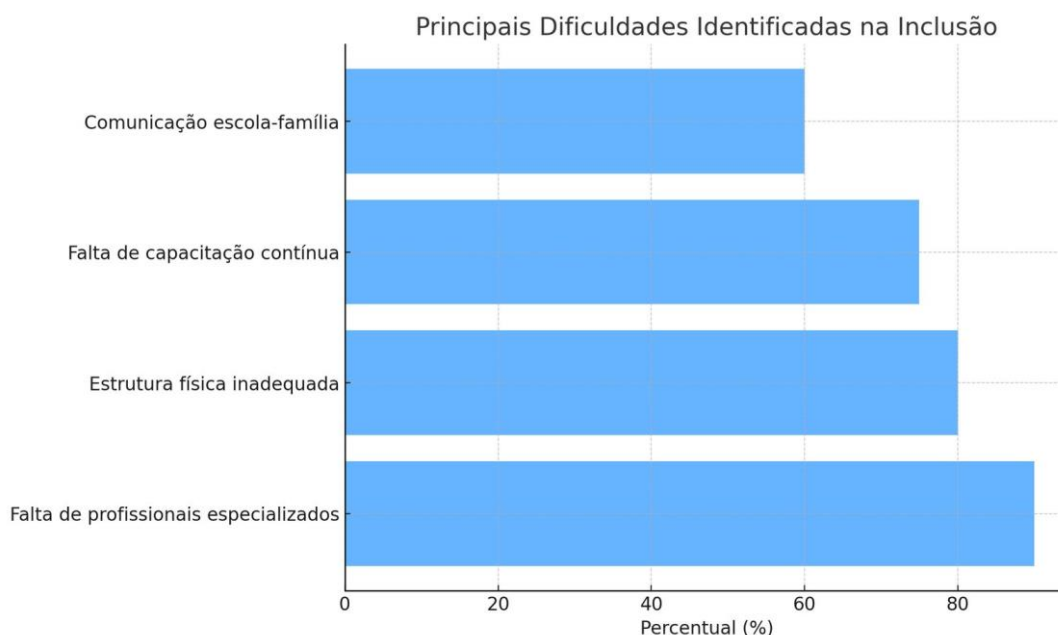
GRÁFICO 02 – Percepção de Acessibilidade Física



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O gráfico mostra a distribuição entre a percepção de que a acessibilidade física é razoável ou precisa de melhorias.

GRÁFICO 03



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O gráfico exibe as principais dificuldades identificadas na inclusão, como a falta de profissionais especializados e a estrutura física inadequada.

O gráfico apresentado evidencia as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar, segundo a percepção dos participantes. Os dados revelam que a falta de profissionais especializados é apontada como a maior dificuldade, com 90% dos respondentes destacando essa carência. Esse dado reflete a importância de contar com equipes multidisciplinares capacitadas para atender às demandas específicas dos alunos, garantindo um suporte adequado ao desenvolvimento educacional e social.

A estrutura física inadequada aparece como a segunda maior dificuldade, com 80%. Esse índice indica que muitas instituições de ensino ainda não possuem adaptações arquitetônicas e recursos de acessibilidade que permitam a plena participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

A falta de capacitação contínua dos profissionais também se destaca, com 75%, demonstrando que há uma lacuna significativa na formação permanente dos educadores e demais membros da equipe escolar. A atualização constante é fundamental para que os profissionais possam atuar de maneira inclusiva e eficaz.

Por fim, a comunicação entre escola e família foi indicada por 60% dos participantes como um desafio importante. Esse aspecto evidencia a necessidade de fortalecer o diálogo e a parceria com as famílias, promovendo uma rede de

apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas e ações concretas voltadas para a formação de profissionais, adequação da infraestrutura escolar e fortalecimento das relações entre escola e família, visando a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

O levantamento das percepções de diretoras, coordenadoras e professoras evidencia a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura física, capacitação específica e ampliação de equipes multiprofissionais que possam colaborar no processo de inclusão escolar. Além disso, o fortalecimento das parcerias intersetoriais entre saúde, educação e assistência social é fundamental para garantir um atendimento integral às crianças com tea e suas famílias.

Este estudo destaca, ainda, a importância do envolvimento familiar e da construção coletiva de estratégias que assegurem a permanência, participação e desenvolvimento pleno das crianças com deficiência no ambiente escolar, conforme previsto na legislação brasileira.

3.3.2 Análises de Conteúdo e Quadros Comparativos Desagregados

A análise do conteúdo retirado das entrevistas, visa exemplificar as questões centrais debatidas entre as entrevistadas e a entrevistadora. A divisão das categorias permanece a mesma, sendo distribuída entre: Diretoras; Coordenadoras e Professoras.

Quadro 13: Quadro Comparativo - Diretoras

Diretora	Avaliação da Inclusão	Estratégias de Adaptação	Relacionament o com as Famílias	Espaço Físico	Número de Alunos com TEA	Profissional Especializado	Frases Marcantes
Diretora 1	Foca na adaptação do ambiente e nas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais.	Foca na adaptação do ambiente e nas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais.	A interação com as famílias é fundamental para garantir o sucesso do processo inclusivo.	Considera essencial um espaço adequado para garantir a inclusão, com foco na acessibilidade e em áreas específicas.	A diretora tem uma boa noção do número de alunos com TEA e reconhece a necessidade e de ajustes constantes.	A presença de profissionais especializados é considerada essencial para a inclusão eficaz dos alunos.	“O trabalho tem que ser uma continuidade, um olhar atento.”
Diretora 2	A adaptação está mais voltada para a personalização do ensino e na formação dos professores para lidar com a diversidade.	A adaptação está mais voltada para a personalização do ensino e na formação dos professores para lidar com a diversidade.	A relação com as famílias é boa, mas precisa ser mais estruturada para acompanhar de perto a inclusão.	A escola tem potencial, mas a estrutura precisa de ajustes para atender às necessidades de todos os alunos.	Não apresentou números precisos, mas mencionou que existem alunos com TEA na escola.	Defende a formação dos professores, mas não enfatiza tanto a necessidade de profissionais especializados.	“Cada aluno tem uma necessidade única e a gente tem que respeitar.”

Diretora 3	A adaptação é um processo contínuo, envolvendo todos os setores da escola e um acompanhamento constante.	A adaptação é um processo contínuo, envolvendo todos os setores da escola e um acompanhamento constante.	A comunicação com as famílias é constante, buscando uma participação ativa na inclusão.	O espaço físico precisa ser flexível e adaptável, com áreas sensoriais e acessíveis para todos os alunos.	Apresenta dados sobre o número de alunos com TEA e outras deficiências, com foco na adaptação contínua.	A presença de profissionais especializados é imprescindível para a prática inclusiva eficaz.	“A inclusão não é apenas colocar o aluno na sala, é garantir que ele tenha as mesmas oportunidades.”
Diretora 4	Adaptações precisam ser feitas dentro da realidade da escola, mas considera o apoio contínuo essencial.	Adaptações precisam ser feitas dentro da realidade da escola, mas considera o apoio contínuo essencial.	A interação com as famílias é considerada importante, mas depende de uma maior formalização das estratégias.	A infraestrutura precisa de melhorias, mas as adaptações são feitas conforme a demanda dos alunos.	Não forneceu números específicos, mas reconhece a importância de garantir a inclusão de todos.	Enxerga a importância de profissionais especializados, mas as limitações de recursos dificultam a implementação	“Todos devem se envolver, não apenas os professores, mas também a equipe de apoio e os pais.”

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A seguir a análise detahada do quadro acima exposto:

1) Avaliação da Inclusão: As diretoras apresentam uma visão ampla sobre a inclusão. A diretora 1 destaca a importância de um trabalho integrado entre ambiente e pedagogia, enquanto a diretora 2 considera a inclusão importante, mas com mais desafios. A diretora 3 vê a inclusão como um direito fundamental, enquanto a diretora 4 concorda com a prioridade, mas reconhece as dificuldades estruturais da escola.

2) Estratégias de Adaptação: As quatro diretoras mencionam a necessidade de adaptações, mas com diferentes ênfases. A diretora 1 foca no ambiente e práticas pedagógicas, a diretora 2 na personalização do ensino e na formação contínua dos professores, a diretora 3 na adaptação contínua e integração de todos os setores da escola, e a diretora 4 a vê como necessária, mas com limitações dentro da estrutura atual da escola.

3) Relacionamento com as Famílias: A diretora 1 enfatiza fortemente a interação com as famílias, considerando-a essencial para a inclusão. A diretora 3 também destaca a comunicação constante, enquanto a diretora 2 menciona uma boa relação, mas com necessidade de maior estrutura. A diretora 4 vê a interação como importante, mas com a necessidade de uma formalização maior das estratégias de acompanhamento.

4) Espaço Físico: A diretora 1 se preocupa com a acessibilidade e a criação de áreas específicas para a inclusão, a diretora 3 destaca a flexibilidade do espaço e a necessidade de áreas sensoriais, e a diretora 4 reconhece que a infraestrutura precisa de melhorias. A diretora 2 menciona ajustes na estrutura para atender a todos os alunos.

5) Número de Alunos com TEA: A diretora 1 e a diretora 3 apresentam uma visão mais clara sobre o número de alunos com TEA, enquanto a diretora 2 não fornece números específicos e a diretora 4 também não menciona dados exatos, mas ambas reconhecem a importância de um acompanhamento contínuo.

6) Profissional Especializado: As quatro diretoras reconhecem a importância dos profissionais especializados, mas com diferentes enfoques. A diretora 1 e a diretora 3 consideram a presença desses profissionais como essencial, enquanto a diretora 2 enfatiza a formação dos professores. A diretora 4 também reconhece a importância

dos especialistas, mas a falta de recursos limita a implementação.

As diretoras compartilham uma visão de inclusão como prioridade, mas com diferenças em relação ao enfoque nas estratégias de adaptação e na organização do espaço físico. As diretoras 1 e 3 se destacam por focarem na importância da presença de profissionais especializados e na adaptação constante do ambiente escolar. A diretora 2, embora reconheça os desafios, enfatiza a personalização do ensino e a formação docente, enquanto a diretora 4 aborda as limitações estruturais e a necessidade de ajustes contínuos.

Quadro 14: Quadro Comparativo – Coordenadoras

Coordenadoras	Avaliação da Inclusão	Estratégias de Adaptação	Relacionament o com as Famílias	Espaço Físico	Número de Alunos com TEA	Profissional Especializado	Frases Marcantes
Coordenadora 1	A inclusão é bem considerada, com foco em envolver os alunos em atividades com base no seu interesse.	Utiliza adaptações baseadas nos interesses das crianças e recursos sensoriais.	Relação estreita com as famílias, sempre buscando diálogo sobre o progresso dos alunos.	Preocupa-se com a necessidade de espaços amplos e sensoriais, principalmente ao ar livre.	Tem uma visão clara sobre o número de alunos com TEA, com aproximadamente 30 identificados.	Defende a presença de profissionais especializados para lidar com a diversidade das necessidades.	“A inclusão não deve ser apenas uma prática pedagógica, mas uma filosofia de vida.”
Coordenadora 2	Inclusão é vista como importante, mas com desafios para garantir a participação plena de todos os alunos.	Ajusta atividades conforme a necessidade de cada aluno, com foco no desenvolvimento de habilidades sociais.	A relação é boa, mas com foco na orientação para pais, com maior ênfase no comportamento.	A visão é mais voltada para a adaptação do ambiente interno, mas com ênfase no conforto dos alunos.	Mencionou que existem alunos com TEA, mas não detalhou a quantidade.	Acredita na formação constante dos professores, mas não enfatiza a necessidade de profissionais especializados.	“A adaptação do ensino é contínua, e todos precisam estar envolvidos nesse processo.”

Coordenadora 3	Considera a inclusão como essencial, porém com a necessidade e de adaptação constante ao perfil dos alunos.	Adapta o ambiente para incluir todos, com foco nas áreas de interesse das crianças com TEA.	A comunicação com as famílias é essencial, sendo um fator chave para a inclusão bem-sucedida.	Considera que o espaço físico é crucial para o sucesso da inclusão, e há uma preocupação com áreas sensoriais.	Apresenta números detalhados sobre os alunos com TEA e outros tipos de deficiência.	A presença de um profissional especializado é vista como fundamental para o acompanhamento das crianças.	“Incluir é envolver as famílias em cada passo, para que o aluno se sinta respaldado em casa e na escola.”
Coordenadora 4	Considera a inclusão boa, mas com ajustes necessários, principalmente em termos de espaço e recursos.	Ajusta as atividades pedagógicas e o espaço conforme as demandas dos alunos, com apoio das famílias.	Boa interação com as famílias, mas enfatizando mais os desafios e os processos administrativos da inclusão.	Vê a necessidade de ajustar o espaço físico, principalmente para aumentar a acessibilidade.	Não forneceu dados específicos, mas reconhece que o número de alunos com TEA está aumentando.	Reconhece a importância de profissionais especializados, mas depende das condições da escola e recursos.	“O espaço deve ser flexível, adaptável e pensado para atender as necessidades de todos os alunos.”

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A seguir a análise detahada do quadro acima exposto: 1) Avaliação da Inclusão: Todas as coordenadoras reconhecem a inclusão como fundamental, mas com diferentes ênfases. A coordenadora 1 foca em uma construção personalizada da inclusão, enquanto a coordenadora 2 destaca a importância da prática diária, e a coordenadora 3 coloca a inclusão como uma filosofia. A coordenadora 4 vê a inclusão de forma criativa, mas com limitações estruturais.

2) Estratégias de Adaptação: As estratégias de adaptação são vistas como processos contínuos. A coordenadora 1 e a coordenadora 3 ressaltam a adaptação como algo constante que envolve todos na escola. A coordenadora 2 acredita que a formação dos professores é chave, enquanto a coordenadora 4 menciona a necessidade de ser realista, dado os recursos limitados.

3) Relacionamento com as Famílias: Todas as coordenadoras reconhecem a importância da interação com as famílias, mas a coordenadora 3 destaca a parceria constante entre escola e família. A coordenadora 1 vê a família como parte essencial do processo inclusivo, e a coordenadora 2 acredita que a relação é boa, mas precisa ser mais estruturada. A coordenadora 4 enxerga a interação como importante, mas enfrenta desafios na formalização dessa interação.

4) Espaço Físico: A questão do espaço é abordada por todas, mas com enfoques diferentes. A coordenadora 1 vê a transformação do ambiente como essencial para a inclusão, enquanto a coordenadora 3 destaca a flexibilidade do espaço. A coordenadora 2 e a coordenadora 4 reconhecem as limitações, mas enfatizam as adaptações realizadas dentro das possibilidades da escola.

5) Número de Alunos com TEA: As coordenadoras têm visões variadas sobre a quantidade de alunos com TEA. A coordenadora 1 e a coordenadora 3 são mais detalhadas em relação a esse número, enquanto a coordenadora 2 menciona a inclusão diária, e a coordenadora 4 vê a inclusão desses alunos como uma prioridade.

6) Profissional Especializado: As coordenadoras reconhecem a importância dos profissionais especializados. A coordenadora 1 e a coordenadora 3 enfatizam que esses profissionais são essenciais, enquanto a coordenadora 2 acredita que a formação de professores pode ajudar, mas não é suficiente. A coordenadora 4

também vê a importância dos especialistas, mas aponta que a falta de recursos dificulta essa implementação.

As coordenadoras compartilham uma visão de inclusão essencial, mas com diferentes abordagens para as estratégias de adaptação, a interação com as famílias, e a infraestrutura escolar. As coordenadoras 1 e 3 destacam mais a personalização e a flexibilidade, enquanto as coordenadoras 2 e 4 têm uma visão mais realista, reconhecendo as limitações de recursos e a importância da formação constante dos educadores. As frases marcantes ajudam a sintetizar a visão de cada uma sobre a inclusão e os desafios que enfrentam no dia a dia.

Quadro 15: Quadro Comparativo – Professoras

Professoras	Avaliação da Inclusão	Estratégias de Adaptação	Relacionamento com as Famílias	Espaço Físico	Número de Alunos com TEA	Profissional Especializado	Frases Marcantes
Professora 1	Considera a inclusão importante, mas reconhece dificuldades com o processo.	Adapta as atividades e utiliza material visual e lúdico para facilitar a compreensão.	Tenta estabelecer um bom relacionamento com os pais, mas sente que nem sempre há colaboração suficiente.	Sente que a sala de aula é pequena para as adaptações necessárias.	2 alunos com TEA, um mais independente que o outro.	Não conta com apoio especializado, a ajuda vem de outros profissionais da escola, mas não de forma contínua.	“A inclusão é um desafio diário, mas sempre que vejo os avanços dos alunos, sinto que estamos no caminho certo.”
Professora 2	Avalia positivamente a inclusão, destacando os benefícios tanto para os alunos com TEA quanto para os demais.	Usa estratégias diversificadas, como ajustes no tempo das atividades e mais explicações orais.	Tem um bom relacionamento com as famílias, buscando constantemente dialogar sobre os progressos.	O espaço é adequado, mas falta material específico para adaptações.	1 aluno com TEA, o que facilita a adaptação.	Tem apoio de psicopedagoga, mas é esporádico.	“Eu acredito que a inclusão só é possível quando todos estão envolvidos, e isso inclui a colaboração das famílias.”

Professora 3	A inclusão é desafiadora, principalmente por falta de apoio constante, mas a professora se dedica a fazer o melhor possível.	Trabalha com adaptações no conteúdo e usa estratégias de reforço positivo.	Relaciona-se bem com a família, mas sente que há falta de compreensão por parte dos pais sobre as necessidades especiais.	O espaço é adequado, mas a professora considera que um ambiente mais calmo seria melhor para os alunos com TEA.	3 alunos com TEA, o que exige mais adaptações.	Não tem apoio especializado constante.	“Fazer inclusão sem o suporte necessário é como tentar construir algo sem as ferramentas certas.”
Professora 4	A inclusão é positiva, mas enfrenta obstáculos devido à falta de recursos e apoio contínuo.	Realiza atividades individualizadas para os alunos com TEA, além de adaptar a linguagem utilizada.	Tem um bom relacionamento com as famílias, mas sente que poderia ser mais frequente.	O espaço físico é pequeno, o que dificulta a organização das atividades.	2 alunos com TEA, ambos com necessidades diferentes.	Apoio de profissional especializado durante a semana, mas não o suficiente.	“A inclusão só acontece de fato quando o ambiente está preparado para receber cada aluno da melhor forma possível.”
Professora 5	A inclusão é um desafio constante, mas ela tenta adaptar suas práticas	Usa imagens, horários flexíveis e adaptações no ritmo das atividades.	O relacionamento com as famílias é bom, mas a professora gostaria de mais engajamento dos pais.	O espaço é adequado, mas poderia ser mais silencioso para melhor foco.	1 aluno com TEA, o que facilita a adaptação.	Apoio esporádico de profissional especializado.	“Eu sempre tento fazer o meu melhor, mas a inclusão precisa ser

	sempre que possível.						um esforço conjunto.”
Professora 6	A inclusão tem sido positiva, mas há desafios relacionados à falta de formação específica.	Adapta as atividades com o auxílio de outros professores e utiliza materiais diferenciados.	O relacionamento com as famílias é bom, mas acredita que poderia ser mais participativo.	O espaço é limitado, mas funciona para as atividades adaptadas.	4 alunos com TEA, o que demanda muitas adaptações.	Não tem apoio contínuo, mas conta com a ajuda de outros colegas em momentos específicos.	“Eu me sinto mais confiante quando tenho o apoio de outros profissionais, mas o ideal seria que fosse mais constante.”
Professora 7	Avalia positivamente a inclusão, mas com desafios devido ao número de alunos com necessidades especiais.	Faz adaptações no conteúdo, tempo de atividades e utiliza reforço positivo.	Relaciona-se bem com as famílias, mas sente que poderia ter mais apoio delas para as estratégias de adaptação.	O espaço é adequado, mas precisa de mais materiais de apoio.	3 alunos com TEA, o que exige muitas adaptações.	Não conta com apoio especializado regular.	“A inclusão é um trabalho constante, mas vejo o impacto positivo em todos os alunos, e isso me motiva.”

Professora 8	Considera a inclusão importante, mas tem dificuldades com o processo devido à falta de estrutura.	Utiliza o método de ensino individualizado e foca nas habilidades sociais dos alunos.	Tem um bom relacionamento com as famílias, mas acredita que há resistência em algumas delas.	O espaço físico é adequado, mas seria ideal mais áreas para atividades individuais.	2 alunos com TEA, sendo um mais autônomo que o outro.	Recebe apoio esporádico de psicopedagoga.	“Embora a inclusão seja desafiadora, acredito que cada avanço, por menor que seja, é uma grande vitória.”
--------------	---	---	--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A seguir a análise detalhada do quadro acima exposto: Análise Comparativa

1) Avaliação da Inclusão: As professoras, de forma geral, reconhecem a importância da inclusão, embora haja desafios significativos, como a falta de apoio contínuo e a necessidade de mais recursos. Frases como “A inclusão é um desafio diário, mas sempre que vejo os avanços dos alunos, sinto que estamos no caminho certo” e “A inclusão só acontece de fato quando o ambiente está preparado para receber cada aluno da melhor forma possível” mostram que, apesar das dificuldades, a inclusão é vista de forma positiva quando há progressos.

2) Estratégias de Adaptação: As estratégias adotadas pelas professoras variam, com algumas usando imagens, horários flexíveis, e adaptações no conteúdo e tempo de atividades. No entanto, a falta de materiais adequados e a formação específica são desafios mencionados por várias delas. A frase “Fazer inclusão sem o suporte necessário é como tentar construir algo sem as ferramentas certas” sintetiza bem a dificuldade de adaptação sem os recursos necessários.

3) Relacionamento com as Famílias: O relacionamento com as famílias é considerado bom por muitas das professoras, mas algumas sentem que há falta de compreensão e apoio por parte dos pais, o que dificulta o processo de adaptação e inclusão. A frase “Eu acredito que a inclusão só é possível quando todos estão envolvidos, e isso inclui a colaboração das famílias” destaca a importância dessa parceria.

4) Espaço Físico: A infraestrutura escolar é uma preocupação recorrente, com algumas professoras mencionando que o espaço é pequeno ou inadequado para atividades de inclusão. “O espaço físico é pequeno, o que dificulta a organização das atividades” é uma frase que sintetiza a limitação espacial que muitas enfrentam ao tentar adaptar a sala de aula.

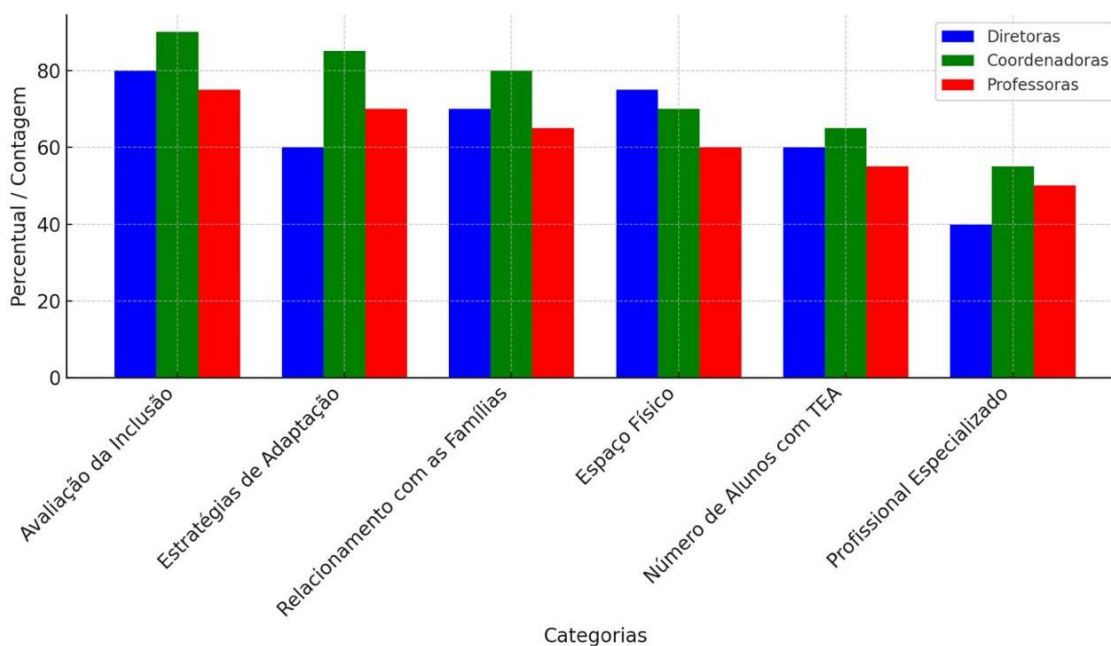
5) Número de Alunos com TEA: A quantidade de alunos com TEA na turma influencia diretamente as adaptações necessárias. Algumas professoras sentem que o número reduzido facilita as adaptações, enquanto outras, com turmas maiores, têm mais dificuldades para proporcionar a individualização que esses alunos necessitam. “A inclusão é um trabalho constante, mas vejo o impacto positivo em todos os alunos, e

isso me motiva” reflete a perseverança, mesmo com um maior número de alunos com necessidades especiais.

6) Profissional Especializado: A presença de um apoio especializado contínuo é um desafio importante. Muitas professoras contam com ajuda esporádica, mas desejam um suporte mais regular. A frase “Eu me sinto mais confiante quando tenho o apoio de outros profissionais, mas o ideal seria que fosse mais constante” é indicativa dessa lacuna.

Essa análise destaca a importância de uma abordagem mais integrada, com suporte constante de profissionais especializados, recursos adequados e um maior envolvimento das famílias para garantir o sucesso da inclusão.

GRÁFICO 04 – Comparação entre Diretoras, Coordenadora e Professoras



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Aqui está o gráfico comparativo entre as diretoras, coordenadoras e

professoras, baseado nas categorias de avaliação que discutimos. Cada barra representa um grupo, e as diferentes cores indicam as diretoras (azul), coordenadoras (verde) e professoras (vermelho) em relação a cada categoria. Esse gráfico permite visualizar facilmente as diferenças nas avaliações e percepções dos três grupos em cada uma das áreas analisadas.

A análise dos quadros comparativos realizados para as diretoras, coordenadoras e professoras permitiu identificar, por meio de uma abordagem qualitativa, os principais elementos que orientam a prática pedagógica e administrativa no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. A metodologia adotada consistiu na análise das frases marcantes fornecidas por cada grupo, associando-as a categorias temáticas comuns, como o envolvimento de toda a equipe escolar, a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e a necessidade de formação continuada para os profissionais envolvidos.

De modo geral, foi possível verificar que, tanto nas falas das diretoras quanto nas das coordenadoras e professoras, há um reconhecimento generalizado da importância da inclusão, mas também das dificuldades e desafios enfrentados durante esse processo. A colaboração e o comprometimento de toda a equipe escolar, incluindo não apenas os professores, mas também os gestores e funcionários, foram apontados como essenciais para o sucesso da inclusão. Além disso, a personalização do atendimento, a adaptação dos métodos pedagógicos às necessidades específicas de cada aluno e a importância de uma formação contínua foram elementos-chave recorrentes nas falas analisadas.

A metodologia qualitativa permitiu um aprofundamento nas percepções e práticas dos profissionais, destacando não apenas as dificuldades, mas também as soluções possíveis, com foco na construção de uma escola inclusiva, acessível e preparada para lidar com as especificidades do TEA. A análise comparativa entre os grupos foi essencial para identificar semelhanças e diferenças nas abordagens e percepções de cada segmento, permitindo uma compreensão mais ampla do contexto educacional e das práticas inclusivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou investigar e refletir sobre a educação inclusiva de crianças com TEA, destacando a importância das políticas públicas educacionais, a formação de professores e as estratégias pedagógicas adotadas no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fundamentada nos princípios do desenvolvimento sustentável, a pesquisa reforça o papel essencial da educação de qualidade como um vetor para a inclusão e a promoção da equidade social.

No primeiro momento, a educação foi analisada como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável, sendo a inclusão educacional de crianças com TEA parte indissociável do cumprimento das metas globais estabelecidas pela agenda 2030. A garantia de uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade, como as crianças autistas, configura-se não apenas como um direito, mas também como um compromisso social e ético.

A implementação das políticas públicas de inclusão no Brasil revelou avanços importantes, principalmente no que se refere à legislação e à construção de um marco legal de proteção aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, incluindo as que possuem TEA. Leis como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/2015) representam conquistas fundamentais. No entanto, persistem desafios significativos relacionados à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Outro ponto relevante da pesquisa foi a análise da formação de professores voltada para o ensino de crianças com TEA. Os dados revelaram que a capacitação dos docentes é insuficiente, sendo apontada como um dos principais entraves para a inclusão efetiva. A falta de preparo, aliada à escassez de recursos pedagógicos e de apoio multiprofissional, limita a capacidade das instituições de ensino em oferecer um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A partir das entrevistas com professoras, coordenadoras e diretoras dos CMEIs de Foz do Iguaçu, foi possível observar percepções distintas sobre a inclusão de crianças com TEA, mas que convergem na necessidade de maior apoio

técnico, infraestrutura adequada e formação contínua. A análise de conteúdo e os quadros comparativos desagregados evidenciaram tanto os avanços quanto as dificuldades práticas enfrentadas nas unidades escolares.

Do ponto de vista da saúde e da garantia de direitos, verificou-se que o município de Foz do Iguaçu conta com iniciativas importantes, embora ainda insuficientes, no acompanhamento das crianças com TEA, sobretudo no que diz respeito ao diagnóstico precoce e à intervenção interdisciplinar.

A análise realizada sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu, sob a perspectiva das professoras, coordenadoras e diretoras, evidencia avanços e desafios significativos no contexto educacional. Os dados coletados demonstram um comprometimento das equipes pedagógicas com o desenvolvimento integral das crianças, mas também revelam limitações estruturais e de formação que impactam diretamente a efetividade do processo inclusivo.

Entre as principais dificuldades identificadas estão a falta de profissionais especializados, apontada por 90% dos participantes, a estrutura física inadequada (80%) e a carência de formação continuada (75%). Além disso, a comunicação entre a escola e as famílias foi destacada como um aspecto a ser fortalecido, citado por 60% dos respondentes.

Esses dados confirmam a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, além de adaptações estruturais nos espaços escolares que garantam acessibilidade. Outro ponto fundamental é a ampliação do quadro de profissionais especializados para atender de forma adequada às especificidades das crianças com tea.

Ademais, fortalecer a parceria entre escola e família se apresenta como uma estratégia imprescindível para garantir o desenvolvimento das crianças e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

A pesquisa evidencia que, embora existam políticas públicas que assegurem o direito à educação inclusiva, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta obstáculos práticos nos cmeis do município. Assim, conclui-se que a superação desses desafios requer um esforço conjunto entre o poder público, gestores escolares, professores e famílias para consolidar práticas educativas que respeitem e promovam a diversidade.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro

Autista na Educação Infantil e Primária ainda é um processo em construção em Foz do Iguaçu. Embora as políticas públicas brasileiras assegurem o direito à educação inclusiva, a realidade nas escolas demonstra a necessidade de um compromisso mais efetivo por parte do poder público, das instituições escolares e da sociedade civil. Investir na formação de professores, garantir infraestrutura acessível, fortalecer a rede de apoio e promover a articulação entre educação e saúde são medidas fundamentais para assegurar o pleno desenvolvimento e a socialização das crianças com tea.

Assim, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e sustentável depende do reconhecimento e da valorização das diferenças, respeitando e promovendo a dignidade de todas as crianças, independentemente de suas condições ou especificidades.

REFERÊNCIAS

AGENCIA IBGE. Pandemia foi responsável pelo fechamento de 4 em cada 10 empresas com atividades encerradas. 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28295-pandemia-foi-responsavel-pelo-fechamento-de-4-em-cada-10-empresas-com-atividades-encerradas> acesso em set. 2024.

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V).** Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158 p.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas.** 2017. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292017000100001 acesso em set 2024.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria C. B. (Eds.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais** (pp. 43-56). São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BalisaB. D. C.; MotaL. M. L. da; CotrimL. V. P.; LunaC. F. C.; GalliL. C. P.; SeriqueD. A. C.; SerranoR. I. Z.; VieiraP. F.; LessaR. S.; GusmãoA. N. Transtorno do espectro autista: a percepção do cuidador acerca das dificuldades encontradas no acesso aos serviços de saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 9, p. e10857, 5 set. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e217423, 2019.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, pp. 1- 11, 2021.

BATISTA, Isis Dechechi; OLIVEIRA, Gilson Batista de. Impactos da Universidade Federal da Integração Latino-americana em Foz do Iguaçu. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana.** Jun/2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/06/universidade-integracao-latinoamericana.html> acesso em nov 2024.

BICHIR, Renata. **Capítulo 1 - para além da “fracassomania”:** os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. implementação de políticas e atuação de

gestores públicos – experiências recentes das políticas das desigualdades. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETOON%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%2007.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. acesso em nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Brasília: 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm acesso em set. 2024.

BRASIL. **Lei 10.048, 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm acesso em nov.2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf acesso em nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm, acesso em nov.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), Brasília, 2020. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm acesso em ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acesso em nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera os arts. 156, 160, 165, 167 e 198 da Constituição Federal, tornando permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de fevereiro de 2016.** Estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e revoga a exigência de compensação de horário. Brasília, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm#:~:text=L13370&text=LEI%20N%C2%BA%2013.370%2C%20DE%2012,exig%C3%Aancia%20de%20compensa%C3%A7%C3%A3o%20de%20hor%C3%A1rio acesso em set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, 1994. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm#:~:text=Art.a%20contar%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o. acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em jun. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764.** Lei Berenice Piana. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm acesso em

jun. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em jun. 2024.

BRASIL. **Lei Romeo Mion – Lei Federal nº 13.977.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm#:~:text=1%20o%20Esta%20Lei%2C%20denominada,Ciptea\)%2C%20de%20expedi%C3%A7%C3%A3o%20gratuita.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm#:~:text=1%20o%20Esta%20Lei%2C%20denominada,Ciptea)%2C%20de%20expedi%C3%A7%C3%A3o%20gratuita.) acesso em jun. 2024.

BRASIL. **Lei 14.626/23:** Estende o direito ao atendimento prioritário para pessoas com TEA. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Lei 14.992/24:** Define regras para estimular a contratação de pessoas com TEA. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14992.htm acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 3717/20:** Garante os direitos dos autistas depois dos 18 anos de idade. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm#:~:text=%C3%89%20criada%20a%20Carteira%20de,sa%C3%BAde%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20assist%C3%AAncia%20social. acesso em ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p. : il

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Documentos normativos sobre a Base Nacional Comum Curricular e o FUNDEB. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/fundeb>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/parfor>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plataforma Freire. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programas de formação para a educação especial. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial>. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

Brites, Carla Mario; CLEMENTE, Augusto Junior. Implementação de Políticas Públicas: Breve revisão da literatura. **Revista NAU Social**, v.10, n.18, pp. 27 – 37, 2019.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 33, n. 02, p. 473-490, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 01, p. 65-74, 2009.

CAMPOS; Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Bras Enferm**. v. 57, n. 5, pp. 611-4, 2004.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso; CUNHA, Alexandre dos Santos (org.). **Política e Planejamento no Brasil Contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2015.

CARVALHO, Erenice Natália Soares. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista educação especial**, v. 26, n. 46, pp. 261-275, 2013.

CARVALHO, Regiane. OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. Inclusão e escolarização de alunos autistas. **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 1, pp. 111-114, 2009.

CASTELAR, Armando. O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento? In: SICSÚ, João; CASTELAR, Armando. **Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2009.

CAVALHEIRO, A. **Emenda da vereadora Yasmin garante avanços na capacitação para atendimento de pessoas com TEA. Câmara Municipal de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, 15 jun. 2023, Seção Notícias. Disponível em: www.fozdoiguacu.pr.leg.br/institucional/noticias/emenda-da-vereadora-yasmin-garante-avancos-na-capacitacao-para-atendimento-de-pessoas-com-tea. Acessado em 13 de junho de 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN; Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada**: A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Unesp, 2003.

CHIAVERINI, Dulce Helena (Organizadora) *et al.* **Guia prático de matriciamento em saúde mental**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011. 236 p.

COELHO, Leidmar Bastos Lima; SALGADO, Bueña Porto Salgado. O direito à educação e inclusão da pessoa autista - implicações jurídicas. **Ciências Jurídica**, v. 3, mai/23. Disponível em: revistaft.com.br/o-direito-a-educacao-e-inclusao-da-pessoa-autista-implicacoes-juridicas/. Acesso em 2 nov. 2023.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, Pelotas. n. 61, p. 102-128, 2019.

COUTO, Felipe Fróes (Organizador). *et al.* **Caminhos do desenvolvimento: desenvolvimento social**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak. 2019.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. Intervenção psicopedagógica: mediação para o desenvolvimento da criança autista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n. 2, pp.11795-11809, 2022.

DELFIM NETTO, Antonio; IKEDA, Akihiro. In: SICSÚ, João; CASTELAR, Armando. **Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2009.

DIÁRIO DE FOZ. Prefeitura investiu R\$ 66 milhões na educação pública de Foz do Iguaçu em 5 anos. Disponível em https://diariodefuz.com/prefeitura-investiu-r-66-milhoes-na-educacao-publica-de-foz-do-iguacu-em-5-anos/?utm_source=chatgpt.com Acesso em mar. 2025.

DOTTI, Corina Michelon. **Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática pedagógica**. 12 ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. O Ciclo das Políticas Públicas. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Maetins (org.). **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, pp. 16-43.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ESTEVIÃO, R.B.; FERREIRA, M.D.M. Análise de Políticas Públicas: Uma Breve Revisão de Aspectos Metodológicos para Formulação de Políticas. **HOLOS**, ano 34, v. 03, n. 34, pp. 168-185, 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE**, v. 16, n. 01, pp. 39-51, 2012.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 03, p. 365-384, 2008.

FERRAZ, Thiago dos Santos.; OLIVEIRA, Gabrielle da Valle.; LIMA JUNIOR, Edson Ferreira.; SILVA, Ester Correa.; SOARES JUNIOR, Renan da Cunha.; VARELLA, André Augusto Borges. A assistência ao Transtorno do Espectro Autista na rede pública de saúde: uma revisão dos estudos publicados entre 2010 e 2020. In: **Transtorno do espectro autista na universidade: da pesquisa básica a aplicada**. Campo Grande, cap. 6, pag. 125. UFMS, 2023.

FERREIRA, Mylene Oliveira Vieira. **Educação inclusiva na escola: Autismo**. São Paulo: Dialética, 2022.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/fundeb>. Acesso em fev. 2025.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

GDIA. Ampliação tecnológica e inclusão são foco da educação municipal em Foz do Iguaçu. Disponível em https://gdia.com.br/cidade/ampliacao-tecnologica-e-inclusao-sao-foco-da-educacao-municipal-em-foz-do-iguacu/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em mar. 2025.

GDIA. Educação integral, prioridade para o MEC, já é realidade em Foz do Iguaçu. Disponível em https://gdia.com.br/cidade/educacao-integral-prioridade-para-o-mec-ja-e-realidade-em-foz-do-iguacu/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em mar. 2025. GDIA. Foz do Iguaçu tem mais de 1,4 mil crianças esperando vaga em CMEIs. Disponível em https://gdia.com.br/cidade/foz-do-iguacu-tem-mais-de-14-mil-criancas-esperando-vaga-em-cmeis/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em mar. 2025.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Camila Graciella; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2022.

GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: **Teorias e Análises sobre**

Implementação de Políticas Públicas no Brasil, Brasília: ENAP, 2019.

GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Tipos de situação de inclusão: proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, pp. 163- 186.

GUENTHER, Zenita; FONSECA, Vitor da; PACHECO, José; CORREIA, Secundino et al. **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

GUIA DE REFERENCIA RAPIDA. **Saúde Mental na Infância Identificação, manejo e qualificação do cuidado**. 2018. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/841707/guia_de_referencia_em_saude_mental_na_infancia_1_edicao_2018.pdf acesso em nov. 2023.

HEWITT, Sally. **Compreender o Autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. 3. ed. Porto: Porto Editora. 2018.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INFORMA.FOZ.BR. Educação em Foz do Iguaçu: o que saber. Disponível em https://informa.foz.br/parana/foz-do-iguacu/educacao-em-foz-do-iguacu-o-que-saber/?utm_source=chatgpt.com . Acesso em mar. 2025.

JORDAN, Rita. **Educação de crianças e jovens com autismo**. 3. ed. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 2018.

JORNAL A VOZ DO PARANÁ. Avaliação de desempenho da educação básica é positivo em Foz do Iguaçu. Disponível em https://www.jornalavozdoparana.com.br/post/59769/avaliacao-de-desempenho-da-educacao-basica-e-positivo-em-foz-do-iguacu?utm_source=chatgpt.com . Acesso em mar. 2025.

JORNAL A VOZ DO PARANÁ. Novo CMEI será inaugurado em Foz do Iguaçu. Disponível em: https://www.jornalavozdoparana.com.br/post/57802/novo-cmei-sera-inaugurado-em-foz-do-iguacu-?utm_source=chatgpt.com Acesso em mar. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, pp. 61-79, 2011.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Atlas, 1992.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Autismo e inclusão: perspectivas para a educação**. São Paulo: Memnon, 2011.

LA HORA de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. Brasília: CEPAL, 2010.

LIMA, Cláudia Bandeira de. **Perturbações do Neurodesenvolvimento**: Manual de

orientações diagnósticas e estratégias de intervenção. 3. ed. Lisboa: Lidel, 2020.

LIMA, Luciana Leita; D'ASCENZI, Luciano. Implementação e avaliação de políticas públicas: intersecções, limites e continuidades. In: **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 02, pp. 269-284, 2016.

LIPSKY, Michael. Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: **Teorias e Análises sobre implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Recife: Enap Escola de Administração Pública. pp. 11-38; 39-68, 2019.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010.

MAENNER, M. J.; SHAW, K. A.; BAKIAN, A. V.; *et al.*. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. **MMWR Surveill Summ**, v. 70, n. SS-11, pp. 1–16, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Édler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, pp. 561-585, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 23, pp. 185-202, 2004.

MELO-SILVA, Lucy Leal; DA SILVA MUNHOZ, Izildinha Maria; DE SOUZA LEAL, Mara. Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, pp. 3-18, 2019.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. Qualidade da educação. In: SICSÚ, João; CASTELAR, Armando. **Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso em nov. 2023.

MINISTERIO DA SAÚDE. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. 2014. Disponível em https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_a_utis_mo.pdf acesso em nov. 2023.

MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA. Disponível em <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/gm/5a-CNMA> acesso em set. 2024.

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies** (2nd ed.). London. Routledge, 2014.

MONTEL, Lays Monezi; DE SOUZA, Rita Rodrigues; LEMOS, Laísse Silva. Ações e estratégias de inclusão no plano municipal de educação de Jataí-GO: foco no transtorno do espectro autista. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 1, pp. 17-33, 2021.

MORAES, Thiago Augusto Pereira; CHAGAS, Sânia Mendonça da Fonsca Lisboa das; BISPO, Emanuella Pinheiro de Farias; FACHIN, Laércio Pol; SILVA JÚNIOR, Valdemiro Amaro. O direito a políticas públicas de saúde de um paciente com transtorno do espectro autista e sua consequência nas relações familiares: um relato de caso. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.6, pp. 42575-42594, 2022.

OECD. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2021.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andéa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, v. 15, n. 2, pp. 233-8, 2017.

ONU. **RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2021/2022**, 2021. Disponível em <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-05/hdr2021-22ptpdf.pdf> acesso em set. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013**. Institui as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea> acesso em set. 2024.

PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, pp. 557-572, 2013.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton A.; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 239-252, mai2012.

PIMENTA, Paula. As políticas públicas para o autismo no Brasil, Sob a ótica da psicanálise. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 25, n. 3, pp. 1248- 1262, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, pp. 143-156, 2009.

PORTAL DA CIDADE FOZ DO IGUAÇU. Educação de Foz do Iguaçu fortalece rede pública com 12 novos CMEIS. Disponível em https://foz.portaldacidade.com/index.php/noticias/educacao/educacao-de-foz-do-iguacu-fortalece-rede-publica-com-12-novos-cmeis-0115?utm_source=chatgpt.com . Acesso em mar. 2025.

PROCOPIUCK, Mario. **Políticas Públicas e Fundamentos da Administração Pública**. São Paulo: Atlas, 2013.

PROENÇA, Maria Fernanda Rocha; DE SOUSA, Nathália Duarte dos Santos; DA SILVA, Brenda Ramos. Autismo: classificação e o convívio familiar e social. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 8, pp. 221-231, 2021.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. **Cartilha políticas públicas e o ciclo orçamentário**. Brasília: DIAP, 2016.

REMEDIO, José Antonio; ALVES, Alexandre Luiz Rodrigues. Direito à educação da pessoa com transtorno do espectro autista: obstáculos à sua efetivação. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJL]**, v. 22, n. 1, pp. 377-404. Joaçaba, 2021.

ROCHA, Marcelo Hugo. Do direito fundamental à educação inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Revista dos Tribunais**, v. 963, n. 2016, pp. 129-151, 2016.

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n. 2, pp. 7-16, 2008.

RODRIGUEZ ARAUJO, Octavio. **O estruturalismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009

SANTOS, Claudiana Prudência dos. O desafio da inclusão de alunos com autismo. In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lucia Maria de. **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Editorial IbërAM, 2018, pp. 77-84.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, p. 95-112, 2008.

SAÚDE, Ministério da Saúde. **Paraná lança sistema para mapear e apoiar pessoas sobre síndromes e doenças raras**. Secretária de Saúde do Paraná, 2022. Disponível em: www.saude.pr.gov.br/Noticia/Parana-lanca-sistema-para-mapear-e-apoiar-pessoas-sobre-sindromes-e-doencas-raras. Acesso em 20 de maio de 2023.

SAÚDE, Ministério da Saúde. **Paraná lança sistema para mapear e apoiar pessoas sobre síndromes e doenças raras**. Secretária de Saúde do Paraná, 2022. Disponível em: www.saude.pr.gov.br/Noticia/Parana-lanca-sistema-para-mapear-e-apoiar-pessoas-sobre-sindromes-e-doencas-raras. Acesso em 20 de maio de 2023.

SAÚDE. **13ª Conferência Estadual de Saúde do Paraná**. Conselho Estadual de Saúde, Estado do Paraná, 2023. Disponível em: <https://conselho.saude.pr.gov.br/Pagina/13a-Conferencia-Estadual-de-Saude-do-arana>. Acesso em 16 de junho de 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição rev. Campinas-SP, ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: perspectivas atuais e desafios futuros. In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lucia Maria de. **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Editorial IbërAM, 2018, pp. 13-28.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas no Brasil: um panorama das perspectivas racionalista e argumentativa**. 2015. Disponível em <https://conferencias.ufca.edu.br/index.php/enepcp/ENEPCP2015/paper/view/3391> acesso em set. 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2003.

SHAIKH, Anwar. **Uma introdução à história das teorias de crise**. Porto Alegre. Ensaios FEE. 1983.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2018.

SILVA Ivonete Ferreira; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Alunos com autismo na escola comum: eis a questão. **Doxa**, v. 21, n. 2, pp. 349-361, jul./dez. 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, pp. 353–368, 2015.

SOUSA, Lazaro Mourão. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre

a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, pp. 159– 173, 2020.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de. Os desafios enfrentados por crianças autistas e seus pais: um panorama da necessidade da inclusão escolar. In: JUSTUS, Michéle Barreto. **Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para a inclusão**. Paraná: Atena, 2019, pp. 14-31.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, pp. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Luana Mara de; SANTOS, Janaina Tatiana dos. **O processo de ensino e aprendizagem de aluno (as) com Transtorno do Espectro Autista-TEA: uma revisão bibliográfica entre os anos de 2012 a 2018**. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Ouro Preto. Cidade, 2019. Disponível em https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/5210/11/MONOGRRAFIA_ProcessoEnsinoAprendizagem.pdf acesso em ago. 2024.

SOWELL, Thomas. **Basic Economics: A Common Sense Guide to the Economy**. Nova York: Basic Books, 2014.

SUNKEL, Osvaldo; PAZ, Pedro. **El sudesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo**. México. Siglo XX Editores, 1988.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 04, pp. 527-542, 2016.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, pp. 383-388, 2016.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte/ Fundación SM, 2022.

VALLE, Fernanda; SALDANHA, Gustavo da Silva. (Des) Informação em saúde: o autismo no espelho da classificação. **ENANCIB**; ENANCIB 2019, v. 24, n. 2, 2019.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 03, pp. 665-685, 2014.

VIANA, Ana Clara Vieira. MARTINS, Antônio Augusto Emerick. TENSOL; Izanara Karla Ventura; BARBOSA; Kassia Isabel; PIMENTA; PIMENTA, Natália Maria Riêna; LIMA, Bruna Soares de Souza. Autismo. **Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, pp. 1-18, 2020.

VICENTE, Debora da Silva; JULIAO, Elionaldo Fernandes; CYERNE, Renata Vieira Carbonel (Org). **Políticas Públicas de Educação no Brasil: reflexões políticas e pedagógicas**. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, CAO de Tutela Coletiva de Proteção à Educação/MPRJ, Rio de Janeiro,

RJ: MPRJ, UFF, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica** 2. ed. atual. – Fortaleza : EdUECE, 2015. 128 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. Martins Fontes, 2007.

WEIZENMANN, Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero; CARVALHO, Felipe Alckmin; PAULA, Cristiane Silveste de. Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 03, pp. 293-302, 2015.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista do Centro de Educação**, n. 13, a. 7, pp. 8-11, ago/2014.

ANEXOS

GUIA DE PERGUNTAS - INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NOS CMEI'S: QUESTÕES DISCURSIVAS

1. Qual o seu nome?
2. Qual CMEI possui vínculo?
3. Qual cargo ocupa?
4. Descreva suas funções/atividades no cargo.
5. Quanto tempo de experiência você possui na área da educação?
6. Como você avalia a questão da acessibilidade e inclusão no CMEI em que você possui vínculo?
7. Você sabe o que é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
8. Quantos alunos com laudo de TEA estão matriculados no CMEI ou (se for o caso) na turma que é professor(a) regente?
9. Para você, quem são os indivíduos que devem auxiliar na inclusão da criança no TEA nos CMEI's?
10. Como ocorre a adaptação da criança com TEA nos CMEI's?
11. Quais são as maiores dificuldades na adaptação da criança com TEA?
12. Quais são as maiores dificuldades do CMEI para com a adaptação das crianças com TEA?
13. Quais estratégias são utilizadas para fomentar a inclusão das crianças com TEA? Cite as estratégias que foram eficazes para as crianças se sentirem incluídas e as áreas que houve maior evolução.
14. Quais modificações do espaço físico dos CMEIS, mesmo que sutis, você acredita que possa promover a inclusão, de maneira efetiva, da criança com TEA?
15. Como é o relacionamento do CMEI com as famílias dos alunos com TEA?
16. O que você entende pela palavra "inclusão"? Cite um exemplo.
17. Na sua opinião, quais programas a prefeitura poderia desenvolver para promover a inclusão de alunos com TEA na rede de ensino?

GUIA DE PERGUNTAS - INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NOS CMEI'S:
QUESTÕES FECHADAS

OPÇÕES DE RESPOSTA:

- a. Concordo totalmente;
 - b. Concordo parcialmente;
 - c. Discordo totalmente;
 - d. Discordo parcialmente.
-
1. Há formação continuada regular de professores na área da educação especial e práticas educacionais inclusivas?
 2. Você considera que seu conhecimento é suficiente para fornecer um aprendizado adequado de maneira inclusiva para alunos com TEA?
 3. Caso haja alterações de comportamento da criança com TEA, você considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?
 4. Você considera que existe uma necessidade de adequações no conteúdo objetivo e/ou atividade proposta nas estratégias de ensino comumente utilizadas em aula?
 5. Você concorda com a necessidade do professor auxiliar especializado como acompanhante para as crianças com TEA, não somente em casos de comprometimento de mobilidade? Justifique.