UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

VALDIRENE SANTOS DE SENA

CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, DA FAMÍLIA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO PROCESSO DE INCLUSÃO E AFIRMAÇÃO DO DIREITO À CIDADANIA

SALVADOR
2025

VALDIRENE SANTOS DE SENA

CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, DA FAMÍLIA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO PROCESSO DE INCLUSÃO E AFIRMAÇÃO DO DIREITO À CIDADANIA

Dissertação apresentada na linha de pesquisa Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania para atender ao requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador — UCSAL.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier

Coorientador: Prof. Dr. Milton Silva de Vasconcellos

SALVADOR

2025

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

S2474 Sena, Valdirene Santos de
Crianças com TEA na pré-escola da Rede Pública Municipal de Salvador/Ba: desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores(as) no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania / Valdirene Santos de Sena . – Salvador, 2025.
156 f.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier.
Coorientador: Prof. Dr. Milton Silva de Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.
Linha de pesquisa Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania.

1. Autismo 2. Deficiência e Acessibilidade 3. Educação e Família 4. Formação de Professores 5. Políticas Públicas I. Fornasier, Rafael Cerqueira – Orientador II. Vasconcellos, Milton Silva de – Coorientador
III. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
IV. Título.

CDU 372.4:616.89-053.2

TERMO DE APROVAÇÃO

VALDIRENE SANTOS DE SENA

"CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, DA FAMÍLIA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO PROCESSO DE INCLUSÃO E AFIRMAÇÃO DO DIREITO À CIDADANIA"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 28 de agosto de 2025

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
RAFAEL CERQUEIRA FORNASIER
Data: 02/09/2025 11:05:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier - UCSAL (Orientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
MILTON SILVA DE VASCONCELLOS
Data: 02/09/2025 16:28:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Milton Silva de Vasconcellos - SAEB (Coorientador)

Profª Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira - UCP.

gov.br Documento assinado digitalmente
KATIA OLIVER DE SA
Data: 03/09/2025 16:36:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Dra. Kátia Oliver de Sá - UCSA

RESUMO

O presente estudo apresentou como objetivo geral identificar e analisar os desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores(as) quanto à conquista do direito à cidadania de crianças com TEA no processo de inclusão na pré-escola da Rede Pública Municipal de Salvador/BA na linha de pesquisa Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL. A pesquisa se referenciou como natureza qualitativa e exploratória com base teórica nos escritos de Bortolini (2012), Correa (2017), Cunha (2017), Monteiro (2019), Neves (2023), Oliveira (2015), Oliveira; Leiro (2019), Orrú (2019), Ribeiro; Marques (2021), Ribeiro; Oliveira; Alves (2020), Sassaki (2020), Soares (2022), Souza (2020), Vasconcellos (2024), bem como de documentos legais, estudos acadêmicos e políticas educacionais, incluindo a Constituição de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), Indicadores de qualidade da educação infantil (2009) e Relatórios (SMED, 2023) revisados. De cunho bibliográfico, documental e de campo, a investigação empírica se constituiu a partir do método análise de conteúdo visando a coleta de dados na aplicação de questionários semiestruturados à concretização de resultados. Tais evidências da investigação propôs um debate à formação de professores e efetivas políticas públicas, fortalecendo a acessibilidade arquitetônica e metodológica, ainda sob os efeitos das barreiras existentes à insuficiência de infraestrutura, assim como da ausência de capacitação docente e resistências socioculturais que limitam a participação ativa das políticas municipais existentes. Destarte, confirmou-se a hipótese de que a ausência de capacitação adequada de professores (as) para a docência de crianças com TEA, bem como a omissão da escola e da família podem impactar na formação de cidadania destas crianças. Assim, como resultados concluiu-se que o processo inclusivo de crianças com TEA na pré-escola urge políticas educacionais efetivas para a formação de professores, assim como apoio à diversidade e promoção de um ambiente educativo adaptado e práticas inclusivas que oportunizem o desenvolvimento acadêmico e afirmação do direito à cidadania deste público-alvo.

Palavras-chave: Autismo; deficiência e acessibilidade; educação e família; formação de professores; políticas públicas

ABSTRACT

The present study presented as a general objective to identify and analyze the challenges of school management, family and pedagogical practice of teachers regarding the achievement of the right to citizenship of children with ASD in the process of inclusion in the preschool of the Municipal Public Network of Salvador/BA in the line of research Social Rights and New Rights, Construction of Subjects and Citizenship of the Graduate Program in Social Policies and Citizenship at UCSAL. The research was qualitative and exploration in nature with a theoretical basis in the writings of Bortolini (2012), Correa (2017), Cunha (2017), Monteiro (2019), Neves (2023), Oliveira (2015), Oliveira; Leiro (2019), Orrú (2019), Ribeiro; Marques (2021), Ribeiro; Olive tree; Alves (2020), Sassaki (2020), Soares (2022), Souza (2020), Vasconcellos (2024), as well as legal documents, academic studies and educational policies, including the 1998 Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the Brazilian Law of Inclusion (2015), Quality Indicators of Early Childhood Education (2009) and Reports (SMED, 2023) revised. Of a bibliographic, documentary and field nature, the empirical investigation was constituted from the content analysis method aiming at data collection in the application of semi- structured questionnaires to the achievement of results. Such evidence of the investigation proposed a debate on teacher training and effective public policies, strengthening architectural and methodological accessibility, still under the effects of existing barriers to insufficient infrastructure, as well as the absence of teacher training and sociocultural resistance that limit the active participation of existing municipal policies. Thus, the hypothesis that the absence of adequate training of teachers to teach children with ASD, as well as the omission of the school and the family, can impact the formation of citizenship of these children, was confirmed. Thus, it was concluded that the inclusive process of children with ASD in preschool urges effective educational policies for teacher training, as well as support for diversity and promotion of an adapted educational environment and inclusive practices that provide opportunities for academic development and affirmation of the right to citizenship of this target audience.

Keywords: Autism; disability and accessibility; education and family; teacher training; public policies

RESUMEN

El presente estudio presentó como objetivo general identificar y analizar los desafíos de la gestión escolar, familiar y la práctica pedagógica de los docentes respecto al logro del derecho a la ciudadanía de los niños con TEA en el proceso de inclusión en el preescolar de la Red Pública Municipal de Salvador/BA en la línea de investigación Derechos Sociales y Nuevos Derechos, Construcción de Asignaturas y Ciudadanía del Programa de Posgrado en Políticas Sociales y Ciudadanía de la UCSAL. La investigación fue de carácter cualitativo y exploratorio con base teórica en los escritos de Bortolini (2012), Correa (2017), Cunha (2017), Monteiro (2019),Neves (2023), Oliveira (2015), Oliveira; Leiro (2019), Orrú (2019), Ribeiro; Marqués (2021), Ribeiro; Olivo; Alves (2020), Sassaki (2020), Soares (2022), Souza (2020), Vasconcellos (2024), así como documentos jurídicos, estudios académicos y políticas educativas, incluida la Constitución de 1998, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996), la Ley Brasileña de Inclusión (2015), los Indicadores de Calidad de la Educación de la Primera Infancia (2009) y los Informes (SMED, 2023) revisados. De carácter bibliográfico, documental y de campo, la investigación empírica se constituyó a partir del método de análisis de contenido con el objetivo de recolectar datos en la aplicación de cuestionarios semiestructurados para el logro de resultados. Tales evidencias de la investigación propusieron un debate sobre la formación docente y las políticas públicas efectivas, fortaleciendo la accesibilidad arquitectónica y metodológica, aún bajo los efectos de las barreras existentes a la infraestructura insuficiente, así como la ausencia de formación docente y las resistencias socioculturales que limitan la participación de las políticas municipales existentes. Así, se confirmó la hipótesis de que la ausencia de capacitación adecuada de los maestros para enseñar a los niños con TEA, así como la omisión de la escuela y la familia, pueden impactar en la formación de la ciudadanía de estos niños. Así, se concluyó que el proceso inclusivo de niños con TEA en preescolar insta a políticas educativas efectivas para la formación docente, así como al apoyo a la diversidad y la promoción de un ambiente educativo adaptado y prácticas inclusivas que brinden oportunidades de desarrollo académico y afirmación del derecho a la ciudadanía de este público objetivo.

Palabras clave: Autismo; discapacidad y accesibilidad; educación y familia; formación docente; políticas públicas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Unidade escolar compartilhada pré escola 83
FIGURA 02 - Sala de aula G04 83
FIGURA 03 - Sala de aula G05 84
FIGURA 04 - Banheiro interno/Sala de aula G04 84
FIGURA 05 - Banheiro interno/Sala de aula G05 85
FIGURA 06 - Creche Pré Escola e Primeiro Passo 87
FIGURA 07 - Sala de aula. 88
FIGURA 08 - Lavatórios no Banheiro 89
FIGURA 09 - Banheiro Comum 90
FIGURA 10 - Banheiro de Acessibilidade 90
FIGURA 11 - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). 91
FIGURA 12 - Portaria Nº 257/2020 94
FIGURA 13 - Plano Educacional Individualizado (PEI). 96

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01- Categoria Dificuldades de aprendizagem em atividades escolares...107

GRÁFICO 02 - Categoria Nº de crianças com TEA que gostam de brincar.....108

GRÁFICO 03 - Categoria Nº de crianças com TEA que brincam respeitando a funcionalidade do brinquedo 109

GRÁFICO 04 - Categoria Sinais de Hipersensibilidade.....110

GRÁFICO 05 - Categoria Restrição Alimentar 111

GRÁFICO 06 - Categoria Atividades escolares diversificadas.....112

GRÁFICO 07 - Categoria Conhecimento sobre o PD.....113

GRÁFICO 08 - Categoria Aplicação do PDI pela escola.....114

GRÁFICO 09 - Categoria Profissional de apoio escolar (PAE).....116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Artigos científicos publicados no período de 2014 a 2024 que discutem a gênese do transtorno do espectro autista.....32

QUADRO 02 - Artigos científicos publicados no período de 2005 a 2024 que discutem o transtorno do espectro autista, quanto a deficiência e a acessibilidade da aprendizagem na pré-escola..... .34

QUADRO 03 - Artigos científicos publicados no período de 2010 a 2024 que discutem transtorno do espectro autista na educação e na família.....35

QUADRO 04 - Artigos científicos publicados no período de 2012 a 2023 que discutem transtorno do espectro autista e a formação de professores e políticas públicas.....36

QUADRO 05 - Nº de Unidades Escolares com pré-escola/GRE.....39

QUADO 06 - Nº de Escolas com crianças matriculadas na pré-escola nas maiores GREs/SMED.....40

QUADRO 07 - Quantidade Geral de alunos com deficiência por Tipo de Deficiência nomunicípio de Salvador/BA.....58

QUADRO 08 - Fases Normativas de proteção às pessoas com deficiência.....60

QUADRO 09 - Características do Perfil de Profissionais na pré-escola da Rede de Ensino municipal de Salvador/BA 81

QUADRO 10 - Categoria 'Inclusão Escolar" - 01.....102

QUADRO 11 – Categoria "Desafios na Educação Inclusiva".....103

QUADRO 12 - " Categoria Definição sobre o TEA.....104

QUADRO 13 – " Categoria Inclusão Escolar – 02".....120

QUADRO 14 – " Categoria Desafios na Educação Inclusiva.....121

QUADRO 15 - Produções de dissertações e teses defendidas em PPG de Universidades públicas que fazem referência ao TEA considerando o período 2012 a 2024.....144

QUADRO 16 - Marco Legal sobre a proteção da Pessoa com TEA.....145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise de comportamento)
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos dos Autistas
APA	Associação de Psiquiatria Americana
ASA	Autism Ascite off America
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CF	Constituição Federal
CIPTEA	Carteira de Identificação de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CPP	Creche Pré-Escola e Primeiro Passo
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência
CRE	Coordenação Regional de Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EDH	Educação de Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICIDH	Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handecop

LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Ministério Público
NAS	National Autistic Society
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNAD	Política Nacional de Amostra de Domicílio
PNE	Plano de Ensino Individualizado
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	T*reatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação)
TID	Transtorno Invasivo de Desenvolvimento
UCSAL	Universidade Católica do Salvador

“Amar e mudar as coisas me interessam mais”

Autor desconhec

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a dádiva que nos é concedida, é ser grato pela oportunidade de fazer escolhas com o livre arbítrio lhe dado pelo Universo, pois a gratidão é um sentimento de apreciação positiva e transformadora para o próprio crescimento transcendental da humanidade.

E como um ser em constante formação e aprendizagens, agradeço pela oportunidade de vir ao Planeta Terra para expiar minhas culpas e assim aprender ser melhor com o outro com empatia e contribuir para que o mundo seja melhor com respeito à diversidade, equidade e justiça social.

Gratidão meu Pai Celestial por me cercar de amigos e pessoas que tem me ajudado a crescer nas dimensões do ‗ser, ter e intuir' para minha transcendência humana. Gratidão pelos irmãos de Luz, Orixás e Mãe Espiritual —Mãe Silvia‖ que estiveram sempre ao meu lado nos momentos de dificuldades e incertezas, orientando-me a perseverar com fé, força e otimismo.

Agradeço aos meus pais pela minha vida, permitindo ao plano celestial que a minha vinda ao Planeta Terra perpasse pela sua responsabilidade e assim, fizesse parte do convívio familiar com meus irmãos e parentes.

Ao professor Milton Silva de Vasconcellos, obrigada por ter me incentivado a continuar os meus estudos ao acreditar no meu potencial, de que eu iria longe na minha caminhada acadêmica, e assim, concluir a minha pesquisa no curso de mestrado no Programa de Pós-graduação de Políticas Sociais e Cidadania na UCSAL com os seus melhores professores Doutores e Doutoras, em especial, Profª Kátia Oliver de Sá, grande Mestre em despertar o desejo de aprender, que segundo o filósofo Zarastruta, —Ser Mestre é despertar a felicidade‖ e essa felicidade para mim, como educadora e aprendiz, é despertar a felicidade do aprender, a desaprender para aprender a reaprender o saber.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier, muito obrigado, que estimo muito desde a seleção para o mestrado PPG/PSC - UCSAL, quando na entrevista se interessou pela temática da minha pesquisa e não desistiu da sua

orientação para a realização do meu trabalho científico.

À professora Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira por sua disponibilidade para participar da banca e apreciar o meu trabalho. Muito grata pelo seu olhar científico e pedagógico que contribuíram para o enriquecimento do meu cabedal de conhecimento acadêmico e profissional.

Ao meu amigo Magdo Barbosa sempre presente nos momentos mais precisos e a amiga, coordenadora pedagógica, Profª Ana Beatriz Lopes Bastos com sua atenção e carinho peculiar que vem acompanhando a minha luta diária por uma qualidade de ensino e aprendizagem com excelência, eterna gratidão.

À sra. Cátia Verônica Nogueira Dantas, diretora pedagógica da DIPE/ SMED, por permitir a realização desta pesquisa, obrigada pela confiança. E às colegas professoras, gestoras, profissionais de apoio escolar e famílias pela participação, apoiando, colaborando e confiando no estudo proposto para melhor atendimento às crianças com TEA na conquista do seu direito na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Agradeço a todos os amigos e aos familiares que na caminhada incentivaram e colaboraram com uma palavra, apoio ou mesmo, com um gesto.

Agradeço àqueles que fizeram parte da minha vida religiosa na juventude (religiosos em memorian: Dom Avelar Brandão Vilela, Padre Ugo Meregalli, Irmã Iracema). Meu apreço também às irmãs da Congregação Servas de Maria Galeazza, aprendendo que não devemos pensar no que já fizemos e sim, no que resta a fazer (Baccillieri, *[s.r*)[1].

Gratidão, eterna gratidão de onde eu vim, para onde estou e para onde irei e/ou voltarei. Obrigada meu Pai Celestial!

> —-Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine.
> Ainda que eu tenha o dom de profecia, saiba todos os mistérios e todo o conhecimento e tenha uma fé capaz de mover montanhas, se não tiver amor, nada serei. Ainda que eu dê aos pobres tudo o que possuo e entregue o meu corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me valeráll (I Coríntios, 13).

[1] Beato Ferdinando Maria Baccillieri – patrono fundador da Congregação Servas de Maria Galeazza – Itália no ano de 1863 (23 de junho).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....18
1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE.....22
2 ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO.....32
3 GÊNESE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EFETIVIDADE DE DIREITOS DE CIDADANIA DA CRIANÇA.....45
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O AUTISMO 45
2.2 PROTEÇÃO À CRIANÇA COM TEA: O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO.....51
2.2.1 Proteção Normativa à Pessoa com Deficiência: O Direito à Acessibilidade 53
2.3 A DEFICIÊNCIA E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA **61**
3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DE PROFESSORES (AS) EM RELAÇÃO AO TEA DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA.....65
2.4 O PAPEL QUE DESEMPENHA A FAMÍLIA COM CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO DO TEA NA PRÉ-ESCOLA.....66
2.5 O COMPROMISSO DA ESCOLA EM PROMOVER O DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA.....71
2.5 PROFESSORES (AS) DA PRÉ-ESCOLA COM A CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO DO TEA: DIMENSÃO DA ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....74
3 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO.....80
3.1 A CONQUISTA DO DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS COM TEA NA PR-ESCOLA: INDICADORES PARA SUBSIDIAR A POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA.....,,,,.....92
3.1.1 Política Educacional de Inclusão: atendimento de crianças com TEA da Rede pública municipal de Salvador/BA.....93
3.2 A VISÃO DOS GESTORES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA.....97
5.3 DESAFIOS DAS CRIANÇAS COM TEA EM FASE DE DESENVOLVIMENTO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS.....105

5.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA.....119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 125
REFERÊNCIAS 131
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO.....136
APÊNDICE B - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO - Grupo 01: Professores, Gestores Escolares, Profissionais de apoio escolar (PAE) 138
APÊNDICE C - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO - Grupo 02: Pais e/ou responsáveis de crianças com TEA.....142
APÊNDICE D - QUADRO 15 - Produções de dissertações e teses defendidas em PPG de unidades públicas e privadas que fazem referências ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) considerando o período 2012 a 2024 144
APÊNDICE E - QUADRO 16 - Marco Legal sobre a proteção da Pessoa com Deficiência 145
ANEXO I - Carta de Anuência..... 146
ANEXO II - Modelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) 147
ANEXO III - Formulário Google Forms 01.....151
ANEXO IV - Formulário Google Forms 02 154

1 INTRODUÇÃO

Para saber que o primeiro passo à vida escolar de uma criança é o segmento da educação infantil, considera-se os efeitos e desafios num universo de contextualização sócio-histórica e cultural, na qual a criança se encontra num novo mundo de descobertas, consolidação de aprendizagens e socialização. A educação inclusiva é um processo educativo essencial para a socialização escolar da criança para sua contínua formação de cidadania e acadêmica. No entanto, urge que os docentes estejam aptos a acolher e ensinar a todos os alunos, respeitando as suas especificidades e diversidade, bem como o ambiente escolar se atentar e ter empatia à adaptação de seus discentes a contextualização do processo.

No segmento da primeira infância os desafios são extremos na educação infantil quando se trata da sua efetiva qualidade e equidade, ainda que seus indicadores relativos à creche e à pré-escola no cenário educacional brasileiro tenham sido bem sucedidos.

Segundo os dados do IBGE, dos 38, 7% das crianças brasileiras de zero (0) a três (0) anos de idade, 4,4 milhões frequentavam a creche em 2023, qual a Meta 1 proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) seria oferta vagas para 50% da população dessa da faixa etária até 2024. E na pré-escola, 92,9% dessa população, 5,8 milhões de crianças de 4 a 5 anos matriculadas no ano letivo de 2023. O que não não corresponde a universalização do acesso prevista pela Meta 1 do PNE (IBGE, 2024)[1].

Em razão desse conjuntura política educacional, computam-se 632.763 registros de demandas por vaga em creche, não atendidas, nacionalmente, enquanto que 78.237 crianças não frequentavam a pré-escola em 2024, a metade delas (39.042) sem acesso à escola por falta de vagas[2]. Tal discrepância urge revisitar os indicativos de subsídios à Política Educacional de Educação Infantil com ênfase nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil para fins de assegurar a permanência das crianças no sistema de ensino, e

[1] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), PNAD Educação 2023, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf>. Acesso em: 05/06/2025.

[2] Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (Gaepe-Brasil), Retrato da Educação Infantil no Brasil: Acesso e Disponibilidade de Vagas, 2024 Disponível em: <https://gaepebrasil.com.br/retrato-da-educacao-infantil-2024>. Acesso em: 05/06/2025.

particularmente, na educação especial com alunos PcD e outros em desenvolvimento de transtornos.

A infância deve ser tratada com absoluta prioridade pelo Estado, sociedade e famílias observando o arcabouço legal brasileiro para contribuir ativamente para a cidadania de seus direitos numa linha de compromisso social que conjuntura as normativas legais e infralegais da Educação Infantil.

Na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, as políticas relacionadas à Creche, CMEI e/ou escola no segmento da educação infantil são implementadas prioritariamente pelas Secretarias Municipais de Educação, em parceria com os estados e União num processo de articulação às dimensões da qualidade na educação infantil: gestão democrática, identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação, infraestrutura, edificações e materiais.

E para melhor conhecimento à finalidade das referências conceituais para a qualidade e equidade da educação infantil, busca-se caracterizar as etapas do seu segmento em creches e pré-escola como espaços institucionais educativos, públicos e/ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (Brasil, 2024).

De acordo a DCNEI (Brasil, 2024), a creche é um espaço institucional de acesso a educação em período diurno, jornada integral ou parcial, como direito da criança de zero (0) a três (03) anos de idade para que as famílias tenham a opção de realizar a matrícula enquanto estão trabalhando. E a pré-escola no período diurno, em jornada integral ou parcial, para crianças com 04 a 05 anos de idade.

Ambas categorias de ensino podem ser promovida em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), Creche Pré Escola e Primeiro Passo (CPP), como também em algumas escolas municipais que ofertam apenas a pré-escola em período diurno em tempo parcial com a capacidade de atendimento para vinte e cinco (25) alunos.

Para tanto, considerando os índices de desigualdade social que marcam a trajetória educacional brasileira, almeja-se um olhar peculiar à educação especial na infância, contanto, em seu aspecto eminentemente inclusivo, com o propósito da garantia à cidadania dessas crianças na diversidade e equidade.

Destarte, a motivação para esta pesquisa consiste pelo interesse de melhor contribuir para a qualidade de ensino às crianças com TEA na pré-escola em escolas e/ou Creches da Rede pública municipal de Salvador/BA, tendo em vista as vivências e experiências pela prática profissional como professora nas séries iniciais do ensino

fundamental I (no período de quinze anos em sala de aula) e como gestora escolar (em dezessete anos, desde então) na escola pública municipal de Salvador/BA, na qual as modalidades de ensino se constituem no segmento da educação infantil (pré-escola – grupos de 04 e 05 anos de idade) e séries iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

Em abril do ano 2025, com 21 (vinte e um) anos de servidora municipal na Rede de ensino pública de Salvador/BA, lotada em uma única escola, na qual os desafios e efeitos na sala de aula relacionados à inclusão de crianças com diferentes deficiências ou *necessidades de educacionais especiais (NEE)* incentivaram à tomada de decisão na saída da zona de conforto e buscar ser melhor com o outro, pedagogicamente, com os alunos da turma regente na época.

Na" árdua tarefa e sutil de educar" (Makarenko, 2005), esta jornada pedagógica na inclusão escolar teve início quando um aluno com catorze (14) anos de idade foi matriculado no ano letivo de 2013 para a turma do 4º ano B no turno vespertino, qual turno leciona e no turno oposto, exercia o cargo de vice-diretora.

Este aluno, segundo o laudo médico apresentado pela sua genitora, um adolescente em desenvolvimento com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), esquizofrenia e comorbidades. Diante dessa realidade, sua inclusão escolar demandava de um suporte de apoio na sala de aula, ou seja, de um auxiliar para acompanhamento individualizado deste aluno, considerando assim suas necessidades especiais.

De acordo com a Lei 12.764/2012 como projeto de lei do Senado Federal nº 168/2011, de sua Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, em defesa da pessoa autista, é definida como "Lei Berenice Piana", em homenagem a uma mãe com filho autista e em luta pelos direitos das pessoas com autismo, instituí-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, § único do artigo 3º, cuja legislação assegura, portanto, ao estudante autista o direito de um acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regular.

Partindo desta legislação, observa-se que urge promover a inclusão escolar de qualidade. Contanto, sem experiência em educação inclusiva e suporte pedagógico da escola, fez-se necessário recorrer à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Itapuã para orientações de como lidar com um aluno com necessidades especiais. Tal supervisão educacional pela coordenadora de acompanhamento da CRE exigiu a construção de relatórios de desenvolvimento individual do aluno e assim, requerer um

acompanhante de apoio escolar ao órgão central/SMED.

Contanto, a falta de apoio escolar e institucional proporcionou uma luta incessante pelo direito deste acompanhante individualizado, primeiro porque o relatório médico do aluno não apresentava um diagnóstico de autismo e sim de esquizofrenia e TDAH. Estes, assim considerado pelo setor de Inclusão e Transversalidade/SMED como uma doença é um transtorno, e não deficiências.

Esta luta, consequentemente gerou desconfortos, constrangimentos e frustrações porque não poderíamos assegurar apenas o direito deste aluno com suas subjetividades e especificidades, mas também dos demais alunos pelo acesso à educação que estavam sendo prejudicados pelo medo e insegurança provocados pelo seu comportamento de desequilíbrio emocional e psicológico, além da esquizofrenia.

Tal cuidado concentrava-se nas dificuldades sócio cognitivas e emocionais do aluno, observando-o como um risco à comunidade escolar pelas suas agressões verbais e físicas aos colegas (muitas vezes sob ameaça de que iria matar todos). Uma questão muito delicada quando se trata de violar o direito de outrem, principalmente, o acesso à educação e a segurança no ambiente escolar.

Ainda assim, com a convicção de melhorar a interação social do aluno com o ambiente escolar e promover sua inclusão assegurando-lhe o direito de um acompanhante, que junto com a Coordenação Regional de Educação e a gestão escolar, convidamos a equipe do setor de Inclusão e Transversalidade/SMED e a família para escuta ativa a fim de criaroportunidades de adaptação escolar.

Com a visita das técnicas do setor de Inclusão e Transversalidade/SMED, concluiu-se que o direito a um acompanhante de apoio escolar dispunha-se da comprovação de diagnóstico em transtorno do espectro autista. E do ponto de vista da equipe técnica da SMED, o aluno apresentava esquizofrenia e TDAH.

Entretanto, os argumentos incisivos da escola e família ao processo de inclusão escolar do aluno se fundamentaram nos relatórios de seu desenvolvimento individual, dos quais demonstraram que a sua comunicação e interação provocavam desafios que comprometem o desempenho escolar da turma, bem como a segurança na sala de aula, violando assim a vida acadêmica do alunado.

Enfim, após tantas idas e vindas (desde 2013), finalmente conquistamos o direito desse profissional de apoio escolar no ano letivo de 2014, que naquele período, o termo definido para o exercício da função caracterizava-se em auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI).

Com a chegada da ADI, a inclusão escolar possibilitou o acompanhamento pedagógico do aluno, ajudando-o a se comunicar e se relacionar no meio natural e social, conforme suas reais necessidades e potencialidades.

Esta experiência, considerando uma aventura pedagógica por apostar no outro, ou seja, uma relação construtiva e positiva com empatia e solidariedade, contribuiu à maturidade profissional a perspectiva de se pensar num projeto político pedagógico para abordagem sobre alunos PcD e/ou com TEA.

No entanto, a concepção de aventura pedagógica como 'aposta' no outro, consiste na presença do professor na sala de aula, propiciando sua prática educativa de forma sistemática, mas numa dinâmica flexível e prazerosa com respeito e confiança no desenvolvimento de seu aluno. Segundo Costa (2019)[3], uma prática pedagógica presente e contínua na sala de aula.

Conclui-se por ora, este memorial enriquecedor, no qual o caminhar profissional na docência se manifestou a partir da concepção de direitos humanos, combinando igualdade e diversidade como valores, para qual esta trajetória tem perpassado por uma práxis pedagógica, tanto como professora, como gestora escolar, contextualizada em saberes essenciais como humildade, coerência e compromisso por uma educação de qualidade. Mas, que requer a construção de uma política de formação de professores para o desafio à conquista de cidadania para crianças em desenvolvimento do TEA.

Segundo Freire (1996, p. 1-5), "o ato de ensinar também é um ato político", pois a autoridade docente fundamenta-se na sua competência profissional com estudo teórico, mas com prática democrática, histórica e crítica social. É um processo de intervenção social, uma especificidade humana para a transformação de uma sociedade justa e de igualdade.

1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Considerando a pesquisa de mestrado realizada por Ramos (2022, p. 07) identificou-se que no Brasil, a Educação inclusiva respalda-se na proteção constitucional da Carta Magna de 1988, cuja consonância prevê assegurar os direitos humanos e sua cidadania, constituindo que todos os sujeitos têm direito à educação

[3] Antônio Carlos Gomes da Costa - pedagogo, autor da obra "Pedagogia da Presença (2019)".

(BRASIL, 1988).

Partindo deste marco normativo, advieram mobilizações, leis e estudos para amparo legal da Educação Inclusiva a fim de reconhecer sua função social no cenário educativo e assim, firmar um ensino inclusivo aos alunos com deficiência. Neste ínterim, segundo Rego (1995) e Vygotsky (2010), significa compreender o paradigma de inclusão social como um processo de consciência, contudo, buscando enfatizar a interação com o meio para o desenvolvimento da criança conforme alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural (Ramos, 2022).

Destarte, a Constituição Federal de 1998 assegura que todos têm o direito à educação, desde a primeira etapa da Educação Básica, a pré-escola (04 anos e 05 anos de idade) ao ensino médio. Contudo, a respeito da Educação Inclusiva, é dever do Estado disponibilizar aos alunos PcD a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE - (Brasil, 1998, *apud* Ramos, 2022).

Mendes (*apud* Ramos, 2022) ressalta que a Educação Inclusiva sem amparo legal se constitui como assistencialismo, assim como a Educação Infantil na década 90 que supria as necessidades das mães ao matricularem suas crianças em creches em busca de captar recursos para o sustento da família.

Todavia, ao perceber que o processo de inclusão de pessoas PcD no cenário educacional brasileiro requer intervenção de políticas públicas, movimentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), bem como a Declaração de Salamanca (1994) proporcionaram a criação de políticas educacionais brasileiras de inclusão (Ramos, 2022).

A partir de então, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) criada para um sistema inclusivo, se consolidou como política de integração para fins de adaptação do aluno ao ambiente escolar, desviando-se da perspectiva de educação inclusiva (Ramos, 2022).

No entanto, no final desta década, insurge em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçando os direitos humanos previstos pela Constituição Federal, mas reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança. E considerando o apoio especializado ao aluno com deficiência matriculado no ensino regular, segundo a sua necessidade (Brasil, 1996, *apud* Ramos, 2022).

Em razão deste marco nacional, a LDBEN implica o compromisso à educação especial no intuito de formar professores e oportunizar recursos e planejamentos

específicos em virtude da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial se institui à perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) a fim de assegurar a inclusão escolar dos alunos PcD na efetividade de sua matrícula e consolidação de aprendizagens (Brasil, 2008, *apud* Ramos, 2022).

Ao se pensar nos direitos da PcD, destaca-se os direitos atribuídos à pessoa com TEA, que para efeitos legais é considerada PcD, conforme a lei 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana), primeira política específica da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando-lhe o direito à matrícula no ensino regular, bem como formação aos profissionais de educação, além de um acompanhante especializado na sala de aula na Educação Básica, caso comprovada a necessidade (Ramos, 2022).

Ramos (2022) salienta que o processo inclusivo deve ser promovido ao público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 que prevê igualdade e equidade social às pessoas com deficiência.

Como estudos antecedentes que contribuem a esta pesquisa e de uma relevância teórica para análise e reflexões à temática destacam-se a partir dos estudiosos teóricos: documentos, artigos, dissertações e teses, tendo em vista o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) uma publicação da *American Psychiatric Association (APA)*, atualizado em sua quinta edição como DSM-5.

Desde assim, Corrêa (2017) propõe este documento de dispositivo info-comunicacional definido como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) - estruturalmente constituído por seus elementos heterogêneos e sua gênese - para classificação de transtornos mentais e critérios associados visando a compreensão de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos (APA, 2013).

Com esse pressuposto, na perspectiva de compreender a gênese do autismo, Cool *et al.* (2004), na sua experiência profissional, propõe na obra intitulada "Desenvolvimento Psicológico e Educação", a relevância da psicologia na educação como um aparato interdisciplinar para aprimoramento da prática pedagógica visando as aprendizagens consolidadas; em particular, a esta pesquisa, para crianças com TEA.

Outrossim, em razão de promover um processo de ensino e aprendizagem para autistas, segundo Orrú (2019), seu estudo apresenta os "Aprendizes com autismo:

aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes"; quais eixos de interesse são discutidos como possibilidades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA na educação inclusiva.

Outra pesquisa significativa para a justificativa desse trabalho, contamos com Monteiro (2019) na sua investigação intitulada "A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades", propondo abordagem sobre quais recursos adaptativos são trabalhados pela escola no atendimento às crianças com TEA, bem como apresenta a visão das mães sobre o trabalho realizado pela escola no processo de inclusão.

E para darmos prona inclusão e garantia de crianças com TEA, apresentamos Neves *et al*. (2023) com seu artigo intitulado "Desafios das Famílias de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: do diagnóstico ao acompanhamento escolar", uma análise para identificar os desafios das famílias no acompanhamento de suas crianças no atendimento desde à saúde à educação, principalmente no Ensino Remoto Emergencial de COVID-19 quando as crianças ficaram confinadas socialmente.

Nesse sentido, as crianças com tais transtornos em desenvolvimento carecem de uma atenção peculiar para sua inclusão escolar. Mas pensar em inclusão escolar é preciso focar na educação especial, qual abordagem por Oliveira (2015) defendida na sua dissertação "A formação de professores e educação inclusiva", a profissão docente objetiva assegurar para todos os alunos o direito de aprender. Mas para que essa docência seja efetiva urge reconhecimento e valorização profissional, cujo investimento consiste além do piso salarial, a capacitação docente especializada num processo formativo, inicial e continuado.

Considerando o teor da pesquisa, destaca-se para fins de garantia dos direitos da pessoa com TEA o seu reconhecimento como pessoa com deficiência (PcD) para efeitos legais, cuja compreensão sobre a terminologia deficiência, Diniz (2007) na própria obra - intitulada "A deficiência" - apresenta sua definição e compreensão conceitual, especificando-a em dois modelos: o biomédico e o social, o primeiro à proporção de uma desvantagem biológica e o segundo, o desenvolvimento de uma consciência social para firmar a pessoa com deficiência como sujeito de direitos.

Com isso, a autora destaca que a deficiência é um conceito complexo numa perspectiva de reconhecer o corpo como lesão sob a estrutura social de exclusão ao marginalizar o indivíduo como pessoa deficiente. Assim, Diniz (2007) faz o convite para discutir de forma crítico-política frente ao Estado uma percepção humanista pela

qual a igualdade e equidade são essenciais à diversidade de estilos de vida. Tal revisão conceitual propicia um olhar social sobre a deficiência como um atributo do corpo e não uma lesão, recorrente no ciclo da vida humana.

Ainda com ênfase sobre a terminologia deficiência e sob foco referencial a acessibilidade, Vasconcellos (2024) destaca na sua tese “Ir Estar e Voltar: acessibilidade a espaços de lazer para pessoas com deficiência física na Salvador contemporânea”, os desafios da deficiência sob um modelo social na perspectiva de deficiência como um atributo da pessoa, segundo os tratados internacionais sobre a inclusão social de PcD, superando assim o modelo biomédico.

As contribuições do autor Sassaki (2020) tem sido fundamental para o discernimento sobre o direito à acessibilidade, pois sua identificação conceitual classifica-a em sete dimensões, a saber: a) arquitetônica, b) atitudinal, c) comportamental, d) instrumental e) metodológica, f) natural e g) programática.

Estas dimensões de acessibilidade classificadas por Sassaki, assistente social, (2009) propiciaram uma reflexão sobre a importância da inclusão social de pessoas que se deparam frente às barreiras e obstáculos, sendo um aparato para educação inclusiva de pessoas com deficiência.

É oportuno ressaltar que para construir uma sociedade inclusiva é importante a ruptura de velhos paradigmas de inclusão, considerando que todo o indivíduo tem o direito à liberdade de locomover-se, observando o combate às barreiras arquitetônicas segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

Para Sassaki (2009), no campo da educação considera-se as dimensões de acessibilidade como essencial para a inclusão escolar de alunos PcD, tendo em vista que os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 (Acessibilidade) e da Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), assim como instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).

Assim como a dimensão arquitetônica, as demais também tem seu objetivo no campo da educação, observando as dificuldades de comunicação e interação à aprendizagem dos alunos. O acesso à educação, segundo a Constituição Federal, constitui-se nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola" e da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (art. 206, I e II), incluindo, portanto, o acesso às bibliotecas (Sassaki, 2009).

No que diz respeito à inclusão escolar, na educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, Soares (2022) destaca que nessa modalidade é essencial a integração da criança no ambiente escolar a fim de que seu desenvolvimento seja integral nos âmbitos físico, psicológico e social.

Esta contextualização de inclusão escolar perpassa pela relação entre a família e a escola, sendo um desafio para a criança em desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, qual análise apresentada por Cabral (2021) contribui para uma reflexão significativa à importância dessa parceria - família e escola - no contexto do TEA.

Outra categoria interessante a esta pesquisa, é a participação da família na escola, cujo artigo de Souza (2020) observa que além de outros fatores influenciarem o desenvolvimento escolar de uma criança, a ausência da família no seu acompanhamento pedagógico pode impactar na consolidação das aprendizagens, quando a família delega à escola responsabilidades que não lhe competem, como por exemplo, a própria educação de seus filhos, isentando-lhe assim do seu papel de educar, pois, à escola compete-lhe os conteúdos curriculares através do processo de ensino e aprendizagem, assim como, à família, a construção de valores, ética e princípios morais.

Contudo, em consonância pelo compromisso por uma educação de qualidade, exige-se a constituição de políticas públicas, cuja proposta fundamenta-se no documento elaborado na perspectiva da educação inclusiva através da Política Nacional de Educação Especial (Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007) sob a gestão de Dutra (2008) como Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação.

Nesta razão, a extrema relevância da formação do professor, ou seja, sua formação inicial e continuada é muito significativa para que sua prática educativa seja inclusiva para alunos com TEA, observando que a criança aprende e se desenvolve com a intervenção do mediador e recursos didáticos necessários a sua acessibilidade. Esta, como direito fundamental à educação precisa ser assegurada pelo poder público com investimento direcionado a implementação de políticas educacionais por uma educação de compromisso e qualidade.

E em defesa de uma educação pública com excelência, ressaltamos a política pública como um indicador de subsídio para a formação de professores, para qual o autor Cunha (2017) propõe uma prática educativa significativa no ensino às crianças com TEA, percebendo suas dificuldades e a partir destas elaborar um plano de ensino diferenciado visando consolidar a inclusão escolar com respeito à diversidade e equidade para todos, sejam crianças PcD e/ou em desenvolvimento de algum transtorno.

Portanto, fortalecendo a importância da formação de professores, Oliveira (2015) no seu artigo “A formação de professores e educação inclusiva”, ratifica a necessidade da formação inicial e continuada para os professores de ensino regular, a fim de prepará-los para a realidade de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, favorecendo assim, a valorização do próprio saber e auxiliando para que o processo de ensino e aprendizagem das crianças incluídas no ensino regular seja exitoso.

Para tal concentração reflexiva sobre o marco legal às políticas de formação para professores, o artigo de Oliveira; Leiro (2019), intitulado em “Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco”, discorre sobre análise relativa às políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil sob a legislação entre 2007 e 2014, com a finalidade de identificar as cinco proposições legislativas que subsidiam a formação de professores da Educação Básica brasileira, segundo o poder executivo federal como regulador das políticas públicas.

Assim como, para Dias (2023), em seu artigo intitulado “Políticas Públicas para pessoas com autismo no município de Candeias/BA”, a abordagem empírica consiste pelas quais razões o poder público não cumpre sua responsabilidade de promover políticas públicas de saúde para melhor qualidade de vida à população com TEA no município de Candeias/BA, ou seja, avaliar quais impactos interferem no não cumprimento das mesmas.

Contudo, é necessário analisar e identificar quais são as dificuldades dos (as) professores (as) na docência de crianças com TEA, que tal estudo por Bortolini (2012) intitulado em “Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)” tem por fim abordar quais os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e no processo de aprendizagem de alunos com diagnósticos em transtorno do espectro autista e a importância do uso dos signos no ensino de sua alfabetização.

Nesta pretensão, a autora enfatiza a relevância das intervenções pedagógicas como o método TEACCH[4] e o método ABA[5], pouco conhecidos no contexto escolar dos estudantes. Além desse destaque, a percepção de como a ausência de formação continuada para os docentes na educação inclusiva impacta na conquista do direito à cidadania desses sujeitos.

E para tal discussão aos desafios dos professores na relação aos alunos com TEA, o artigo de Villani (2023) propõe um estudo sobre o documento Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um instrumento utilizado na Rede pública estadual de Minas Gerais (SEE/MG) no ano de 2018, para o acompanhamento de alunos público-alvo da educação especial, tendo como objeto de estudo a análise do PDI a partir dos aspectos de aprendizagem que se encontram debilitados no transtorno do espectro autista conforme as funções executivas, a teoria da mente e a teoria da coerência central.

A análise de Villani (2023) também significativa, contribuiu para o reconhecimento da situação de inclusão de crianças com TEA, considerando o PDI como um instrumento previsto no Projeto Político Pedagógico para previsão de adaptação à acessibilidade desse grupo e assim, possível indicador do seu processo de aprendizagem, ainda que não seja assertivo para o auxílio do professor na construção de estratégias para sua prática educativa.

Com referência de dados históricos das unidades escolares no percurso metodológico da pesquisa documental, o sistema Educação em Números, ferramenta da SMED, para o objetivo de auxiliar a gestão educacional nos dados educacionais em relatórios dinâmicos como instrumento para a sistemática de acompanhamento das metas, planos e ações, tem sido fundamental no desenvolvimento do estudo por contribuir com um painel informativo que permite visualizar dados atualizados e acessíveis para gestores, professores, estudantes e pesquisadores no site da Secretaria Municipal de Educação[6].

Enfim, na observância deste cabedal teórico exposto, considera-se situar o

---

[4] TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitação Relacionada a Comunicação) - é um método para o desenvolvimento da criança com autismo.

[5] ABA (Applied Behaviour Analysis) - é um método de análise do comportamento aplicada para ensinar habilidades sociais, comunicativas, emocionais e de atenção para melhor qualidade de vida às crianças com TEA (Bortolini, 2012). Disponível em: https://repositorio.uninter.com/. Acesso em 24 abr 2025.

[6] Relatório Educação em Números. Disponíveis em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br. Acesso em maio de 2025.

objeto de investigação neste contexto de estudos antecedentes que alicercem-se para um ponto de partida com questões que delimitam o campo teórico e empírico da investigação proposta e que possam direcionar a pesquisa para um processo lógico dialético.

Tais questões norteadoras delimitam o objeto de estudo a fim de contribuir à composição dos objetivos específicos, a prosseguir:

1) O que define e caracteriza a gênese do Transtorno do Espectro Auitsta e que implicações têm com a efetividade de direitos de cidadania da criança em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA?;

2) O que define e caracteriza o modelo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) das escolas, assim como, o que vem sendo indicado pela política educacional de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA?

3) Que desafios têm os gestores de escolas da Rede pública municipal de Salvador/BA para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar?

4) Que desafios têm as famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA?

5) Que desafios têm os (as) professores(as) de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA?

Considerando a razão da objetividade desta pesquisa, propõe-se o seguinte problema: Quais os desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) quanto a conquista do direito à cidadania de crianças com Transtorno do Espectro Autista no processo de inclusão na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA?

Na percepção desse problema, o objetivo geral do referido estudo propõe identificar e analisar os desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) quanto a conquista do direito à cidadania de crianças com Transtorno do Espectro Autista no processo de inclusão na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

E pensando na proposta do estudo, como objetivo geral a ser alcançado depreendemos cinco objetivos específicos, a saber:

a) Definir e caracterizar a gênese do Transtorno do Espectro Autista, bem como quais

implicações tem com a efetividade de direitos de cidadania da criança em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

b) Destacar e analisar a definição e característica do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) das escolas, considerando o que vem sendo indicado pela política educacional de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

c) Identificar e analisar os desafios que têm os gestores escolares da Rede pública municipal de Salvador/BA para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

d) Identificar e analisar os desafios que têm as famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

e) Identificar e analisar os desafios que têm os(as) professores(as) e profissionais de apoio escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Logo, problematizar as causas que repercutem na falta de efetivação de políticas públicas municipais na linha do propósito da Política Nacional de Proteção ao Direito da Pessoa com Deficiência - nº 12.764/2012, “Lei Berenice Piana” – é um estudo que visa levantar indicadores à hipótese sobre a ausência de capacitação adequada de professores (as) para a docência de crianças com TEA, bem como a omissão da escola e família podem impactar na formação de cidadania destas crianças.

Para tanto, é necessário identificar a disponibilidade orçamentária, a posteriori, para investimento em formação e capacitação de profissionais em educação e assim promover uma educação acessível de excelência e equidade social.

2 ABORDAGEM TEÓRICA- METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

A partir da revisão sistemática sobre o objeto, considera-se esse método científico um processo sistemático pelo qual aplica-se a pesquisa para proceder a investigação do problema a ser analisado. A abordagem de revisão da literatura tem por fim proporcionar um levantamento bibliográfico que enriquece a construção do conhecimento sobre o objeto de estudo, como se observa Prodanov e Freitas (2013):

> "Há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa; este não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar os dados levantados nas produções publicadas, indutivamente" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Nestes termos, a partir da leitura e resumo analítico de pesquisas a partir de duas bases de dados distintas (Scielo e Google acadêmico) - inicialmente em torno de cinco a dez trabalhos científicos (artigos, dissertações, teses, obras) publicados no período de 2005 a 2024 - foram selecionados textos a considerar os descritores identificados para esclarecer o objeto de investigação: a) gênese do autismo, b) autismo, deficiência e a acessibilidade da aprendizagem na pré-escola, c) autismo, educação e família, d) autismo, formação de professores e políticas públicas.

Contudo, salientamos um recorte temporal ao ano em que foi instituída a Lei 12764/12, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, quais estudos científicos abduzem-se da Base de dados Google Acadêmico e Scielo, considerando-se assim, esta sistematização como a segunda fase do percurso metodológico, conforme os seguintes Quadros.

Quadro 01 - Trabalhos científicos publicados de 2014 a 2024 que discutem a gênese do transtorno de espectro autista

Nº	Título	Autor(es)	Localização
01	**Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**	CUNHA, Eugênio.	Rio de Janeiro: Wac, 2017.
02	**Manual Diagnóstico Estatístico de Transtorno. DSM-V**	CORRÊA, Maria Inês *et al*.	Porto Alegre: Artmed, 2014.

03	**Políticas Públicas para pessoas com autismo no município de Candeias**	DIAS, Carla Alves Teixeira.	Candeias, UNILAB, 2023, 39 F. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades). Disponível em : https://respositorio.unilab.edu.br .Acesso em 19 de jun. 2024.
04	**A inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas**	SOARES, R.T.C.	Dissertação, 129 f. (Mestrado em Sociedade, Culturas e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profª Dra, Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em https://Rosangela_Teles_Ca Acesso em 14 jan.2024.
05	**Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de eixos de interesse em espaços não excludentes**	ORRÚ, Sílvia Ester.	2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

Fonte:Quadros adaptados pela pesquisadora Sena (2025).

O quadro apresenta estudos teóricos que abordam a questão do autismo e sua origem para compreensão sobre o desenvolvimento em transtorno do espectro autista enquanto condição de neurodesenvolvimento do indivíduo, na qual temática destaca-se como pioneiro - o psiquiatra austríaco Léo Kanner no ano de 1894 - sendo, contanto, reconhecido como “pai do autismo” pelo artigo publicado em "Autistic Disturbances of Affective Contact” no ano de 1943. Destarte, discute-se em análise os fundamentos históricos sobre o autismo e a proteção normativa às crianças com TEA no direito à conquista da cidadania.

O quadro 02 apresenta abordagem teórica sobre o transtorno do espectro autista enquanto reconhecimento como pessoa com deficiência para efeitos legais de seus direitos, cuja categoria deficiência e acessibilidade é discutida e analisada como aspectos relevantes para a inclusão escolar da criança com TEA.

Quadro 02 - Trabalhos científicos publicados no período de 2005 a 2024 que discutem o transtorno do espectro autista, quanto a deficiência e a acessibilidade da aprendizagem na pré-escola

Nº	Título	Autor(es)	Localização
01	**O que é deficiência**	DINIZ, Debora.	São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007
02	**O Conceito de Acessibilidade**	SASSAKI, Romeu Kazumi.	Bengala Legal, 2005. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/romeusassaki. Acesso em 29 de mar 2022.
03	**As 7 dimensões da acessibilidade**	SASSAKI. Romeu Kazumi.	São Paulo: Ed. Larvatus Prodeo, 2020.
04	**Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**	SASSAKI. Romeu Kazumi.	Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em SASSAKI - Acessibilidade.pdf. Acesso em 30 mar.2025
05	**Ir, Estar e Voltar: acessibilidade a espaços lazer para pessoas com deficiência física na Salvador contemporânea**	VASCONCELLOS, Milton Silva.	Tese de doutorado, Salvador: Programa de Políticas Sociais e Cidadania/UCSAL, 2024. Disponível em: https://ri.ucsal.br/items. Acesso em 03 jul. 2024

Fonte: Quadros adaptados pela pesquisadora Sena (2025).

Diante do estudo, os teóricos definem conceitualmente os termos deficiência e acessibilidade, contribuindo assim, para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência e pessoa com TEA a fim de efetivar sua inclusão social para a dignidade e qualidade de vida enquanto sujeitos de direitos.

O quadro 03 apresenta estudos teóricos com ênfase à participação da escola e família, ressaltando a importância da sua relação como parceira à qualidade de vida às crianças com TEA. A família é a base fundamental para a formação da criança enquanto sujeito da própria história na transformação da educação.

Quadro 03 - Trabalhos científicos publicados no período de 2010 a 2024 que discutem transtorno do espectro autista na educação e na família

Nº	Título	Autor(es)	Localização
01	**Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de Pais e Professores**	CABRAL, Cristiane S. *et al.*	Rev.bras.ed.espec.27.2021. Disponível em https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156 . Acesso em 02 nov.2024.
02	**Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**	CUNHA, Eugênio.	Rio de Janeiro: Wac, 2017.
03	**A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem**	SOUZA, Adriana Izaías de Azevedo.	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 01, pp. 134-144. Jan/2020. Disponível em:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wpcontent/uploads/2020/01/processo-de- ensino.pdf. Acesso em 28 out. 2024.
04	**A importância da participação ativa da família no âmbito escolar**	RIBEIRO, Franrobson *et al.*	Educação Pública: ISSN: 1984-6290. Qualis B1 – quadriênio 2017-2020. CAPES DOI 10-18264/RE. Disponível em https://ww/educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-aparticipacao-ativa-da-familia-no-ambito-escolar. Acesso em 28 out. 2024.
05	A família na Constituição Federal de 1998. **A nova perspectiva do Direito em Família "Civil-Constitucional" engloba valores e princípios mais abrangentes, alcançando direitos fundamentais.**	YASSUE, Izabela.	Artigo, 2010. Direito de Família (Direito Net), 2010. Disponível em site https://www.direitonet.com.br/artigos/perfil/exibir/5640/A-familia-na-constituicao-federal-de-1998. Acesso em 28 out. 2024.

Fonte:Quadros adaptados pela pesquisadora Sena (2025).

O quadro 04 vem destacar os desafios dos professores na inclusão escolar de crianças com TEA, bem como a importância de sua formação na docência para este público-alvo e foco na implementação de políticas públicas para subsídio de práticas que favoreçam um processo educativo de inclusão com qualidade e compromisso.

Quadro 04 - Artigos e Dissertações publicados no período de 2012 a 2023 que discutem transtorno do espectro autista e, a formação de professores e políticas públicas

Nº	Título	Autor(es)	Localização
01	**Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)**	BORTOLINI, Tatiane Roberta.	Artigo, 2012, UNINTER. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/ . Acesso em 24 abr 2025.
02	**Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**.	OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães *et al.*	Pro-Posições. SP. V.30 e 20170086, 2019 p.1-26.
03	**A formação de professores e a educação inclusiva**	OLIVEIRA, Fernanda Mendes de.	Revista Alpha, n. 16, dez.2015, 322-338. Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: https://alpha.unipam.edu.br. Acesso em 25. jan. 2025.
04	**A inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas**	SOARES, R.T.C.	Dissertação, 129 f. (Mestrado em Sociedade, Culturas e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profª Dra, Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em https://Rosangela_Teles_Ca Acesso em 14 jun. 2024.
05	**Transtorno do Espectro Autista: Desafios e dificuldades enfrentadas pelo Professores em sala**	RIBEIRO, Eliane Mota *et al.*	Artigo, ALFANIPAC, 2021. Disponível em: https://repositorio.alfapanic.com.br/publicacoes/2021/599_transtorno_do_espectro_autista_desafios_e_dificuldades_enfrentadas_pel.pdf. Acesso em 02 maio 2025.

Fonte: Quadros adaptados pela pesquisadora Sena (2025)

Em virtude disso, a participação ativa do poder público nas políticas educacionais têm a responsabilidade de promover investimento na formação de professores na educação básica, preparando-os desde os níveis do ensino infantil às séries iniciais no ensino fundamental I e séries finais no ensino fundamental II.

No que diz a abordagem referencial teórica acima apresentada, no ínterim da investigação empírica, a coleta de dados fundamentou-se no método análise de conteúdo (Franco, 2005), na qual os elementos são focados nos sujeitos da pesquisa de acordo a singularidade de cada grupo, conforme a sistematização da pesquisa.

As transcrições providas das entrevistas consistem no desenvolvimento do processo de análise de conteúdo, tendo em vista como primeiro passo a avaliação qualitativa com clareza e coesão dos registros dos materiais coletados e construídos; em seguida, estes registros transcritos foram revisados para verificar a consistência dos dados e informações relevantes a fim de atender os resultados significativos à objetividade da pesquisa.

Para Franco (2005), a consistência de uma pesquisa pressupõe um planejamento que oriente o delineamento das informações levantadas à correlação teórica, coleta e interpretação dos dados. Diante o pressuposto, o estudo apresentou embasamento de natureza qualitativa documental, bibliográfica e de campo para investigação do objeto de estudo em duas instituições escolares da Rede municipal de Salvador/BA que oferta a pré-escola, após as categorias assim delimitadas[7].

A considerar a sistematização de dados e informações dos questionários aplicados nas entrevistas (e na plataforma do Google Form aos participantes do segundo campo, devido a greve de professores - iniciada em maio de 2025), a extração do conteúdo caracterizou-se através da interpretação de significados com base em correntes teóricas que tratam o processamento de dados em três (03) momentos descritivos, analiticos e interpretativos correlacionados numa dinâmica dialética.

Desta forma, citando Bardin (2016) para fins de organização do estudo, a pesquisa desenvolveu-se a partir de três fases investigativas: 1) documental, 2) bibliográfica e 3) campo, tendo em vista a pré-análise para o período de intuições e sistematização das ideias iniciais, bem como à exploração do material para sistematização dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Contanto, a primeira fase como documental dividiu-se em dois momentos com suas respectivas categorias:

a) Primeiro momento - caracterizada por uma pesquisa documental, conforme a análise de conteúdo[8] sob as seguintes categorias:

[7] Pré-escola - grupos de alunos com idade de 04 e 05 anos.

[8] Segundo Franco (2005) - análise de conteúdo é um método para análise sistemático e objetivo de dados textuais para inferência de conhecimentos estatísticos e qualitativos.

a. Primeira categoria: Relatório Educação em Números (SMED, 2025)[9] - o município de Salvador possui 420 escolas públicas, distribuídas entre as onze (11) Gerências Regionais de Educação (GRE).
Dentre as onze GRE, destacam-se as suas maiores conforme o quantitativo de escolas: 1) Itapuã com 55 escolas; 2) Cabula com 50 escolas e 3) Cajazeiras com 45 com escolas.

No contexto do segmento educação infantil pré-escola, identificamos as GREs Itapuã, Cabula e Cajazeiras – que das onze (11), essas três (03) são as maiores Gerências Regionais de Educação da Rede pública municipal de Salvador/BA. Desde então, buscou-se delimitar esta identificação aos critérios propostos de a) maior população estudantil de crianças na pré-escola e b) maior população de crianças com TEA na pré-escola

Em vista, identificamos a GRE Itapuã com dez (10) CMEI, sete (07) escolas e cinco (05) CPP[10]; em seguida a GRE Cabula com sete (07) CMEI, dezesseis (16) escolas e três (03) CPP e a GRE Cajazeiras com sete (07) CMEI, treze (13) escolas e cinco (05) CPP, observando o critério de maior GRE da Rede pública municipal de Salvado/BA.

Diante os dados, ressaltamos que para 420 escolas municipais de Salvador/BA, o número apresentado de CMEI, escolas e CPP é muito pequeno perante o contexto real de necessidade às matrículas de crianças na educação infantil, uma vez que esse segmento é de suma relevância para a base alfabética no primeiro ciclo do ensino fundamental 1, ou seja, é um pré-requisito à iniciação da leitura e escrita nas séries iniciais considerando alfabetizar a criança na idade certa.

Inicialmente, a proposta à pesquisa documental a fim de definir a amostra para investigação do objeto de estudo seriam considerados os seguintes critérios: a) maior GRE; b) quantitativo de CMEI, escola (s) e/ou Creche (s) com maior população estudantil de crianças na pré-escola e c) maior população de crianças com TEA na pré-escola.

Contudo, a partir destes dados, identificou-se o número de crianças com TEA matriculadas na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA, observando o

[9] Relatório Educação em Números. Disponível no site https://escolas.com.br/municipais/ba/salvador. Acesso em 24 abril 2025.

[10] As Creches são definidas pela SMED como Creches Pré Escola e Primeiro Passo (CPP)

critério de maior população estudantil de crianças com TEA entre as escolas das maiores GRE, porém, não foi possível delimitar esta categoria na pesquisa documental por restrição no sistema de dados do Relatório Educação em Números, pois o acesso é disponibilizado diretamente para os gestores escolares.

Ainda assim, solicitamos ao setor de matrícula o número de alunos matriculados com TEA por contato telefônico, mas não disponibilizaram com o argumento de que não tinham autorização para a exposição, tendo orientado a busca ao setor de Inclusão e Transversalidade /SMED, também sem sucesso.

Quadro 05 -"Nº de Unidades Escolares com pré-escola/GRE"

GREs	**Unidades Escolares (UE)**	**CMEI**	**Escolas Pré-escola**	**Creches** (CPP)	**TOTAL**
1.Itapuã	55	10	07	05	22
2.Cajazeiras	45	05	13	05	23
3.Cabula	50	07	16	03	26
4. Subúrbio II	37	07	12	02	04
5.Centro	39	08	12	00	20
6.São Caetano	40	08	11	00	19
7.Orla	38	08	16	00	24
8. Cidade Baixa	24	05	07	00	12
9. Subúrbio I	38	07	13	01	21
10.Liberdade	23	05	10	00	05
11. Pirajá	31	06	09	01	16
TOTAL	**420**	**76**	**126**	**17**	**192**

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora Sena (SMED, 2025)[11]

Portanto, na leitura do quadro 06, conforme a análise categoria "Nº de escolas com crianças matriculadas na pré-escola nas maiores GRE/SMED", identificou-se na GRE Itapuã entre suas 55 unidades escolares, consideravelmente, uma escola com maior número de alunos matriculados com o quantitativo de 191 crianças na pré-escola; uma CMEI com um número de 160 alunos. E entre as Creches Pré Escola e

[11] Censo Escolar 2024. Dados disponíveis https://qedu.org.br/escola. Acesso em 01 jun. 2025.

Primeiro Passo (CPP), o quantitativo foi de 198 alunos, totalizando 549 crianças.

Em seguida a GRE Cabula, que entre suas 50 unidades escolares foram identificadas uma escola com o maior quantitativo de 89 alunos matriculados na pré-escola, uma CMEI com 232 alunos e uma CPP com 144 alunos na pré-escola, totalizando em 465 crianças.

E por fim, considerando a ordem de maior GRE com mais unidades escolares, a GRE Cajazeiras entre suas 45 unidades escolares identificou-se uma escola com o quantitativo de 168 alunos na pré-escola, uma CMEI com 128 alunos e uma CPP com 272 alunos, totalizando em 568 crianças.

O quadro a seguir consiste no levantamento de pesquisa no site da SMED sob análise de escolas com maior quantitativo de crianças matriculadas na pré-escola das maiores GRE na Rede pública municipal de Salvador/BA (SMED, 2025).

Quadro 06 - "Escolas com maior quantitativo de crianças matriculadas na pré-escola das maiores GREs/SMED"

Nº	GRE	ESCOLAS Pré-escola	CMEI	CRECHES (CPP)	TOTAL
01	Itapuã	191	160	198	549
02	Cabula	89	232	144	465
03	Cajazeiras	168	128	272	568

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora Sena (2025).

A partir desta análise, pontuamos que Franco (2005) ressalta - sob embasamento teórico de Bardin - que toda análise consiste em comparações contextuais observando a sensibilidade, intencionalidade e competência do pesquisador. Ou seja, é necessário maior apreensão às suas características na produção empírica para melhores resultados.

Contanto, considera-se necessário compreender o processo de análise de conteúdo do material extraído das respostas dos questionários aplicados a fim de compilar as distintas informações escritas, faladas e/ou visuais contextualizadas, desde a definição dos objetivos da pesquisa à coleta e interpretação dos dados, conforme suas etapas a serem observadas: 1) Leitura; 2) Codificação, classificação e categorização; 3) Tratamento dos resultados; 4) Inferência (categorização e subcategorização; 5) Interpretação (Franco, 2005).

Logo, dando prosseguimento à segunda categoria da análise de conteúdo do levantamento documental, com base na questão norteadora “O que define e caracteriza o modelo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) das escolas, o que vem sendo indicado pela política educacional na inclusão de crianças como Transtorno do Espectro Autista na fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA”, conforme a proposta apresentada:

(a) Segunda categoria para análise de conteúdo da pesquisa documental, buscou identificar se a SMED aplica algum instrumento pedagógico para consolidar as aprendizagens de crianças com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA:
   (i) Elaborar um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) junto com o professor em parceria com a família para acompanhamento escolar de crianças com TEA, público-alvo em fase de desenvolvimento pré-escolar.

b) Segundo momento fez-se a revisão do referencial teórico em sites acadêmicos (Scielo e Google) a partir de trabalhos científicos (artigos, dissertações, teses) publicados no período de 2005 a 2024, abordando os descritores identificados: a) gênese do autismo, b) autismo, deficiência e a acessibilidade da aprendizagem na pré-escola, c) autismo, educação e família, d) autismo, formação de professores e políticas públicas.

E para finalizar, na terceira etapa metodológica dois (02) questionários semiestruturados foram aplicados à pesquisa de campo a partir de um recorte das 420 escolas municipais, considerando para análise de conteúdo a solicitação da SMED à escolha e definição de unidades escolares para execução do estudo, cuja anuência do poder público municipal da Rede de Ensino de Salvador/BA autorizou a investigação em duas escolas: uma escola compartilhada com pré-escola da GRE Itapuã e uma Creche (CPP) da GRE Cajazeiras, observando as áreas de localização geográfica e seu cenário sócio-cultural, ficando assim:

c) O terceiro momento teve fundamento na investigação empírica em dois campos de pesquisa (uma Escola e uma Creche - CPP) através da aplicação de um (1) questionário semiestruturado para o grupo de gestores escolares, professores

e profissionais de apoio escolar e um (1) questionário semiestruturado para o grupo de pais e/ou responsáveis de crianças com TEA:

(1) Questionário 1 - aplicação para quatro (04) gestores (as) escolares, quatro (04) professores, (as) quatro (04) PAE para identificar e realizar análise de conteúdo sobre os desafios que promovem a inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

(a) Questionário 1 - aplicação para quatro (04) gestores (as) escolares; sendo dois (2) da escola e dois (2) da Creche (CPP) para identificar e realizar análise de conteúdo sobre os desafios que promovem a inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

(b) Questionário 1 – aplicação para quatro (4) professores (as), sendo dois (02) da escola e dois (02) da Creche (CPP) para identificar e realizar análise de conteúdo sobre os desafios que promovem a inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA;

(c) Questionário 1 – aplicação para quatro (04) profissionais de apoio escolar, sendo dois (02) da escola e dois (02) da Creche (CPP) para identificar e realizar análise de conteúdo sobre os desafios que promovem a inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA.

(2) Questionário 2 - aplicação para oito (08) famílias de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA, sendo quatro (04) famílias de crianças da escola e quatro (04) de crianças da Creche (CPP) para identificar e analisar os desafios visando contribuir com o processo de inclusão e consequente, o acesso ao direito de cidadania.

No entanto, com base na conjectura sócio econômica, política e geográfica que envolvem essas instituições escolares, analisando os efeitos e desafios para o desenvolvimento do estudo, considerou-se o aspecto de segurança para o deslocamento da pesquisadora em campo pela questão geográfica e de conflitos locais e violência entre comunidades periféricas do município de Salvador/BA.

E pensando neste parâmetro, fez-se necessário quebrar o protocolo de critérios ora propostos, assim, indicando apenas duas (02) de 420 escolas à SMED para definir os campos de investigação.

Destarte, a SMED propôs realizar a pesquisa no setor de formação para professores: Gerência de Formação para Professores (GEFOR), que por ora a proposta não seria atendida por não compor o objetivo do estudo.

Com isso, em razão das dificuldades para delimitação de critérios propostos, a pesquisa de campo delimitou-se a saber: 1) uma escola compartilhada com pré-escola[12] (GRE Itapuã) na qual foram identificadas 91 crianças matriculadas na pré-escola com a idade de 04 e 05 anos; 2) uma Creche Pré Escola e Primeiro Passo (GRE Cajazeiras) com 272 crianças (100 na creche e 172 na pré-escola) matriculadas - ambas localizadas em bairros periféricos de Salvador/BA na Avenida Aliomar Baleeiro - de possível acesso às suas comunidades locais (Censo Escolar, 2024)[13].

É importante salientar que foram encontradas dificuldades para aplicação dos questionários semistruturados no campo de pesquisa à Creche, devido ao movimento grevista de professores da Rede pública municipal de Salvador/Ba, iniciada em maio de 2025 e encerrada após setenta e quatro (74) dias de greve.

No entanto, destacou-se que no primeiro campo da investigação (escola) os questionários semiestruturados foram aplicados presencialmente (antes da greve) para duas gestoras (02), duas (02) professoras regentes e quatro (04) famílias, enquanto que para a investigação no segundo campo (Creche) estes questionários semiestruturados foram aplicados, presencialmente, apenas para duas (02) gestoras escolares (diretora e coordenadora pedagógica).

Entretanto, para efetivar a proposta da investigação empírica, os questionários semiestruturados para os profissionais de apoio escolar e famílias (com o apoio da

[12] Tal escola sob análise pela SMED para compor a GRE de Cajazeira, considerando a região geográfica.

[13] Dados disponíveis no site https://qedu.org.br/escola.

diretora) foram aplicados através do formulário google forms, qual levantamento se deu de forma surpreendente a considerar a realidade informática para o uso da tecnologia.

O referido estudo desenvolveu-se em quatro (04) capítulos, considerando a introdução, os estudos antecedentes, o percurso metodológico, a análise e discussão de resultados e as considerações finais, seguidas de referências, apêndices e anexos.

O primeiro capítulo abordou a gênese do autismo e a efetividade de direitos de cidadania da criança, pontuando seus fundamentos históricos, a questão terminológica sobre a deficiência e a proteção normativa dos direitos da pessoa com deficiência.

No que se refere ao segundo capítulo, a abordagem propõe contextualizar os aspectos sócio-históricos da escola, família e professores (as) no desenvolvimento do TEA em crianças na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

E o terceiro capítulo tratou sobre o compromisso da escola à promoção do direito à cidadania de crianças no desenvolvimento do TEA em fase pré-escolar. E por fim, o quarto capítulo, a análise e discussão de resultados identificando quais desafios da gestão escolar, da família, da prática pedagógica de professores (as) quanto a conquista do direito à cidadania de crianças com TEA no processo de inclusão na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Concluindo esta seção, construiu-se um trabalho dimensionalmente teórico nos capítulos de fundamentação, observando as questões norteadoras da pesquisa, a questão central, os objetivos, o pressuposto hipotético da investigação, os dados e informações empíricas abordadas pela análise documental e de conteúdo processados.

Para tanto, pela relevância da investigação empírica com envolvimento de participantes, o estudo científico submeteu-se à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador - UCSAL - sob o parecer nº 87793825.1.000.5628 para fins de cumprimento às exigências éticas de um trabalho com participantes de pesquisa, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016.

3 A GÊNESE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EFETIVIDADE DE DIREITOS DE CIDADANIA DA CRIANÇA

Para discutir sobre o autismo e os seus transtornos do desenvolvimento urge apreender os enigmas relativos ao seu próprio conceito, suas causas e explicações visando superar os desafios do desenvolvimento da criança tendo em vista a sua singularidade e subjetividade no contexto sócio histórico em que se encontra inserida; pois para compreender uma criança com autismo enseja que façamos a desconstrução de um discurso preconceituoso de que seu transtorno venha a ser um paradoxo vivencial como um enigma complexo nas relações sociais.

O autismo, assim, é definido como transtorno do espectro autista (TEA) caracterizado como um distúrbio em desenvolvimento por uma série de sintomas e dificuldades do ser humano nas suas relações sociais, comunicação e linguagem verbal.

Segundo Orrú (2012, p.185), é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com TEA, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para conversar embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação.

Logo, no campo da educação na primeira infância, a criança com TEA é um grande desafio para a escola e para a sociedade, sendo preciso para o processo de sua inclusão a conquista do direito de cidadania. E para tal conquista, a compreensão sobre a gênese do autismo será abordada neste capítulo sob o embasamento teórico dos seus fundamentos históricos e em seguida, a exposição de indicadores do marco legal das políticas públicas sobre a proteção para a criança com TEA.

3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O AUTISMO

A origem do autismo se consolidou como uma síndrome de transtorno global do desenvolvimento, que segundo o psiquiatra Léo Kanner - precursor da construção conceitual sobre o autismo - (Orrú, 2019) o define como um transtorno no desenvolvimento do cérebro que afeta a capacidade com pessoas ao ambiente, cujo olhar fomenta melhor compreensão das potencialidades dessas pessoas que não se definem por aspectos emocionais ou relações com seus pares (responsáveis) e sim, por questões neurológicas com causa genética.

No entanto, necessário se faz conhecer o desenvolvimento do conceito de autismo para compreender a ‘criança com autismo da criança autista’, que segundo Orrú (2019, p.09) a diferença se consolida na definição de cada ser na aquisição de suas formas variáveis e características da própria subjetividade e singularidade.

Destarte, a gênese do autismo na literatura científica (Orrú, 2019, p.15) se desenvolve a partir de concepções teóricas primeiramente pela psiquiatria por observar comportamentos humanos ao próprio redor. Isto é, segundo Orrú, o significado de autismo origina-se na palavra grega *autos* (por si mesmo).

Historicamente, o autismo é apresentado pelos estudiosos: Kanner (1943) como “Distúrbio autístico do contato afetivo”, Asperger (1944): “Psicopatia autística da infância” e Wing (1962): “Distúrbios do desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista”. Contanto, sua definição se consolida no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) - em 1968 (Assis, 2023).

Na corrente teórica de Kanner (1943) observou-se que as crianças com autismo se caracterizam pela dificuldade de se relacionar, bem como de fazer uso da linguagem e sua aquisição mantendo-se assim, isolado num mundo introspectivo, ainda que sejam inteligentes e com habilidades específicas (Orrú, 2019, p.16).

Segundo Orrú (2019) - em 1948 - já se discutia definir o autismo como esquizofrenia infantil precoce, enfatizando a percepção das suas particularidades nos dois primeiros anos de vida da criança. Posteriormente, em 1950, suas concepções teóricas foram evoluindo com enfoque na psicose. Contudo, novas expectativas pela bioquímica no ano de 1968 fomentaram diversos diagnósticos como deficiências intelectuais e cognitivas, afirmando assim, em 1973, o autismo como uma síndrome das psicoses infantil (Orrú, 2019).

Mas perante o cenário histórico às diversas teorias fundadas para sistematização conceitual de autismo, Orrú (2019, p.19) destaca a relevância de duas vertentes concepções, sendo a primeira sobre as suas origens fundamentadas na abordagem psicanalítica visando o avanço, o diagnóstico, possíveis tratamento e prognóstico, conforme os estudiosos Mahler (1952); Mannoni (1967); Bettelheim (1987); Lefort (1991); Laznik (1991), Jerusalinsky (1993a); Rassial (1997a).

Em contraponto, a American Psychiatric Association (DSM – III, 1989) identifica o autismo por comportamentos humanos, qual visão de organicidade decorre dos Transtornos Globais de Desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e

não verbal como da atividade, (Orrú, 2019).

Para abordagem psicanalista de Tustin (1984), o autismo fundamenta-se como uma síndrome com desenvolvimento psicológico da criança quando ainda bebê no útero de sua mãe, separados, tendo em consequência traumas angustiantes que requerem posteriormente um acompanhamento pedagógico sob métodos educativos: montessorianos, steinerianos e waldenianos, afirmando desde então as crianças autistas como 'portadoras' da síndrome (Orrú, 2019).

Todavia, a segunda vertente relaciona-se, imaginativa a concepção psicanalítica do autismo à concepção genética, como distúrbio complexo do desenvolvimento neuropsicológico infantil (Orrú, 2019), ou seja, uma patologia com déficits cognitivos segundo seus autores (Ritvo,1976; Gauderer, 1986; Gillberg, 1988; Rutter, 1988; Rapin,1991; Ciaranello; Ciaranello, 1995; Bayley; Le Couter; Gottesman et al., 1995; Steiner, 2002).

Com isso, diversos estudos reconheceram o autismo na categoria como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), além de ter sido determinado pelo DSM-III - década de 80 - e considerado pela ASA - Autismo Ascite off América (1999) como distúrbio de desenvolvimento severo, assim como TID pelo conjunto de seus aspectos comportamentais como anormalidades na interação e comunicação social no repertório de interesses e limitadas atividades repetitivas e estereotipadas, conforme o código F8, mas na versão CID 10, publicado na OMS – Organização Mundial de Saúde em 1993, porém adotado pelo Brasil em 1996 (Orrú, 2019).

Nesse contexto, o autismo se consolida a partir da revisão à quinta edição do DSM (V) no congresso anual da Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013) como um transtorno do neurodesenvolvimento contradizendo a categoria anterior (TID) para a categoria em TEA - Transtorno do Espectro do Autismo - segundo Laia (Orrú, 2019).

Esta nova concepção teórica sobre o transtorno do espectro autista em desenvolvimento classificam-se em três níveis de comprometimento pelo DSM-V, conforme a APA (2013): 1) Nível 1 - autismo leve; 2) Nível 2 - autismo moderado e 3) Nível 3 - autismo severo (Orrú, 2019).

A função dos níveis de comprometimento, ou de suporte, tem por finalidade avaliar o grau de apoio que uma pessoa com TEA necessita nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, bem como de compreender a intensidade das suas dificuldades e se adaptar às intervenções conforme suas

necessidades específicas.

Para melhor entender esses níveis de suporte, apresentamos suas distintas características, de acordo com a APA (2014).

1) Nível 1 - suporte leve - lida com rotinas diárias, mas demanda de suporte para a dificuldade na comunicação social e interação para melhorar suas habilidades sociais;
2) Nível 2 - suporte moderado - lida com transcorrências na rotina e dificuldade em adaptação às novas situações sociais. Nesse nível podem ocorrer comportamentos repetitivos ou restritos que interferem na funcionalidade.
3) Nível 3 - suporte severo - lida com maiores dificuldades no processo da comunicação, interação social e comportamento, apresentando atitudes agressivas em razão de expressar as necessidades, além de comportamentos desafiadores.

Em virtude de uma abordagem centrada na pessoa, por ser única, recomenda-se investir na criação de estratégias interventivas para as necessidades específicas de cada nível (APA,2014), como:

1) Suporte leve - focar no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação funcional e autonomia;
2) Suporte moderado - focar nas intervenções sociais e de comunicação e criar ações para lidar com comportamentos repetitivos e ansiedade;
3) Suporte severo - focar num acompanhamento específico como envolvimento na terapia comportamental, intensiva, treinamento de habilidades diárias e contínuo apoio.

Desta forma, faz-se relevante salientar a percepção na distinção entre esses níveis de comprometimento do autismo, pois a literatura médico-científica aborda casos de aspecto clínico, enquanto outros de contexto e interação social, pois para Klin (Orrú, 2019) há uma diversidade de características no autismo com possíveis transformações no desenvolvimento da criança em consonância aos critérios estabelecidos pelo CID 10 (OMS, 1993) e DSM-V (2013).

Contudo, ao receber o diagnóstico de TEA, cada pessoa é única apresentando habilidades limitadas em determinadas áreas e sob influência de manifestações variáveis do transtorno e em diferentes níveis de gravidade. Estes, manipuladores nas ausências de habilidades ou excessos de comportamentos inadequados, ou seja, a

pessoa com TEA pode ser hipersensível ou hiposensível, demonstrando sensibilidade conforme algum estímulo, como exemplos: tecido de roupa, sons mais fortes ou exposição à luz, não sendo assim, exclusivamente uma regra, pois os sintomas se apresentam distintamente e em diferentes nuances no desenvolvimento do transtorno (APA, 2014).

Diante dessa concepção, o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (publicado pela APA, sua última revisão em quinta edição: DSM-V, 2013) tem sido um instrumento de orientação para validação de diagnósticos de saúde mental e desenvolvimento, assim, objetivando quais critérios utilizados para validar os transtornos identificados, segundo as informações, prevalência, causas e aspectos sobre os referidos distúrbios (Orrú, 2019).

Na primeira fase histórica entre os anos 40 e 60, a abordagem sobre o autismo definia-o como um transtorno emocional pela relação do contato afetivo, ou seja, da criança se relacionar com o mundo externo. Entretanto, novos estudos fomentaram (entre 60 e 80) que o autismo é um transtorno de desenvolvimento fundamentado em fatores neurobiológicos (Coll *et al.,* 2004).

Mas para Kanner (1943), o autismo dimensiona-se em três núcleos de transtornos: 1. Relação qualitativa; 2. A instabilidade do processo da comunicação e da linguagem; 3. Inflexibilidade mental e comportamental, porém, não devendo assim, ratificar o transtorno como um diagnóstico clínico pela conduta da criança (Coll *et al.,*2004).

Para estes estudiosos, a diferença denota-se na classificação do DSM-V quando o transtorno do autismo (síndrome de Kanner) se consolida no desenvolvimento comportamental da criança e, o transtorno de Asperger (síndrome de Asperger), quando no seu intelectual (Coll *et al*., 2004).

Percebe-se nestas concepções, a complexidade da abordagem nos transtornos globais de desenvolvimento, na qual é preciso categorizar o autismo como espectro autista e assim considerá-lo como um transtorno contínuo com suas peculiaridades e necessárias dimensões observando a singularidade e subjetividade da criança com TEA.

Logo, em 1979, insurge nova roupagem do autismo como transtorno do espectro autista, criado por Wing e Gould, para conhecer a diversidade de características em crianças com alguma deficiência e sua interação social, cuja análise resultou em transtorno qualitativo das relações sociais, da linguagem

expressiva e da receptiva, das capacidades de referência conjunta de imitação, intersubjetivas e mentalistas, da suspensão de significantes, das competências de antecipação, de ficção e de imaginação, da flexibilidade mental e comportamental e do sentido da atividade própria (Coll *et al.,* 2004).

No entanto, o TEA - transtorno do espectro autista - é reconhecido pelo DSM-V (Apa, 2013) como vertente atual fundada nos aspectos de desafios de comunicação e interação social, além de comportamentos restritivos e/ou repetitivos na vida inicial da criança com dificuldades que acarretarão no processo de sua educação inclusiva e social.

Há de ressaltar que o segmento teórico sobre a origem do autismo e suas possíveis causas e consequências se embasam na (re) construção dos próprios estudos ao seu desenvolvimento conceitual para melhor compreender a criança com TEA e promover-lhe o direito à cidadania.

Diante do exposto, à sociedade brasileira o autismo foi incluído no DSM em 1993 e oficialmente reconhecido em 2004 como uma deficiência para proteção legal de direitos assegurados pela Lei 12.764/2012 - "Lei Berenice Piana" - para acesso aos serviços públicos, sociais e educação (Assis, 2023).

Certamente, os diagnósticos no Brasil elevaram-se ensejando significativamente a sensibilização da sociedade sobre a inclusão de pessoas com TEA e com isso, os estudos e representações institucionais do autismo firmaram-se com perspectiva de inclusão educacional de crianças com TEA pela Lei 13.005/2012 - Plano Nacional de Educação (PNE) em consonância à Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA para garantia de direitos à pessoa autista (Brasil, 2012).

Decerto que o Plano Nacional de Educação, art. 8º, § 1º, III, propõe assegurar a inclusão escolar à pessoa com deficiência, mas, fazendo-se relevante a formação dos profissionais de educação para atender esse público-alvo na educação inclusiva considerando a diversidade social e cultural da criança com TEA (Brasil, 2015).

Para Cunha (2017), a educação se constitui como uma questão humana e não institucional, pela qual a aprendizagem se desenvolve através de uma condição biológica, correlacionada ao contexto sócio histórico em que se encontra inserido. Em entrelinhas, o autor propõe não violar o direito da criança com TEA ao acesso à educação, ou seja, minuciosamente, não se deve subestimar a sua inteligência humana.

3.2 PROTEÇÃO À CRIANÇA COM TEA: O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO

Diante da estatística que comprova a existência de 1.501 crianças com deficiências em escolas e creches da Rede pública municipal de Salvador/BA matriculadas[14], dentre elas o predomínio de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental 1 com o número de 1202, é possível identificar a falta de estruturas adequadas para a formação destas crianças, desde a ausência de acessibilidade arquitetônica nos espaços escolares à falta de formação específica para professores e profissionais de educação, assim ratificando sutilmente as diferenças que expressam as desigualdades sociais.

Como se percebe, contudo, de muita significância a acessibilidade destaca-se como um aporte multidimensional que fomenta uma maior atenção para a implementação em todas as suas dimensões a fim de quebrar velhos paradigmas de práticas de integração de pessoas com deficiência, bem como assegurar a inclusão escolar de crianças com TEA.

Nesse sentido, a capacitação de professores para docência de crianças com TEA às classes regulares também é um direito fundamental em consonância ao art. 2º, VII, da “Lei Berenice Piana”, que ao legitimar a matrícula assegura-lhes a educação inclusiva sob condições acessíveis com profissionais preparados e ambiente escolar adaptável às suas necessidades.

A inclusão segundo Sassaki (2005) é um processo de transformação social, que além de incluir o aluno com deficiência em salas de aula no ensino regular, o processo inclusivo se constitui na adaptação de sistemas sociais que eliminem os fatores de barreiras e obstáculos que favoreçam à exclusão.

Para erradicar estes fatores de exclusão precisa-se de um contínuo esforço para promover a consciência social no empreendimento de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana, tendo em vista que a inclusão de todas as pessoas requer a transformação da sociedade na empatia de se colocar no lugar do outro com atenção as suas necessidades especiais (Sassaki, 2005).

Assim, ao se pensar sobre a proteção à criança com TEA em fase de

[14] Dados extraídos da fonte: SMED/2023. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br. Acesso em 05 de jul.2023.

desenvolvimento escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA é necessário perceber o que subsidia o marco legal das políticas públicas, quais medidas são criadas para a defesa de direitos à afirmação da cidadania na primeira infância, cujo embate do poder público se limita na inefetividade do processo de inclusão destas crianças.

Para tratar sobre a efetividade de direitos, é necessário que saibamos o que significa efetividade e como se dá sua participação na definição de resultados pretendidos num ambiente processual, buscando assim, a clareza na sua formação conceitual e suas particularidades enquanto princípio. Ou seja, a finalidade do princípio efetividade visa assegurar o resultado prático do que se busca em razão pela satisfação, a considerar o art. 4º do código de processo civil (Lei 13.105/2015): “Às partes têm o direito de obter em prazo razoável a solução integral do mérito, incluída a atividade satisfativa”.

Para isto, argumenta-se: “O que é um processo justo à fundamentação do princípio da efetividade”? Segundo Theodoro Júnior (2015), ao definir um processo como justo é relacioná-lo à efetividade da prestação jurisdicional para assegurar os direitos do cidadão. Conclui-se, portanto, que a efetividade é o princípio do direito com o objetivo de reconhecer a busca de resultados concretos.

Nesta razão, a partir do princípio efetividade compreende-se que a deficiência é uma condição da pessoa, um atributo do seu corpo, que requer uma concepção sobre a formação conceitual sócio-histórica sobre pessoas com deficiência destacando-se que eram vistas como indivíduos com anomalias, alienados e incapazes de produzirem para o mercado econômico e manterem o status quo da elite para o domínio da classe popular (Vasconcelos, 2024).

A partir de então, em favor dos interesses de grupos em vulnerabilidade surgiram movimentos sociais em busca de afirmação da identidade social para PcD e reconhecê-la como sujeito de direito através de um sentimento de pertencimento à luta política de classes sociais (Lanna Júnior, 2010, *apud* Vasconcellos, 2024).

Em vista desse pertencimento nasceram as organizações sociais como associações representativas de seus pares visando formar um conjunto de solidariedade a favor das pessoas com deficiência visual e física, com o propósito de dinamizar uma relação dialética e atuação ativa destes atores à promoção do amparo legal aos grupos de minoria (Lanna Júnior, 2010, *apud* Vasconcellos, 2024).

Em defesa legal das PcD, ressalta-se assim, que a primeira proteção normativa se constitui pelo Decreto Imperial n° 1.428 de 1854 (século XIX) - criando o Instituto Benjamin Constant (IBC) em face às pessoas com deficiência visual, sendo logo mais, nomeado como Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Brasil, 2015, *apud* Vasconcellos, 2024.

E assim, no decorrer da transição, a legislação se complementou com os demais decretos num olhar transversal à deficiência através de normas do ano 1933, ano 1966 e ano 1979, quais decretos abordaram a deficiência como um paradigma de reflexos restritivos, isentando a responsabilidade estatal mas onerando a família no cuidado a PcD como um problema familiar e não do Estado, isto é, as leis limitavam-se ao reconhecimento do direito à acessibilidade (Vasconcellos, 2024).

3.2.1 Proteção Normativa à Pessoa com Deficiência: O Direito à Acessibilidade

Compreender a gênese da deficiência urge objetividade e clareza, considerando o desenvolvimento conceitual sobre proteção normativa às pessoas com deficiência, pois sua trajetória denota efeitos e desafios frente aos movimentos sociais que formam um instrumento de relevância para a transformação de uma sociedade com o ensejo de justiça e equidade social pela defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Em razão desse propósito, segundo Pereira (2018, *apud* Vasconcellos, 2024) pensar nesses movimentos demanda a criação de viabilidades emancipatórias à PcD, aliados à participação ativa para respostas de conquistas legitimadas. E, primeiramente, organizada de forma política para sua inclusão social como sujeito de direito.

No entanto, para alicerce legal às pessoas com deficiência notam-se os efeitos e desafios no processo histórico para reconhecimento da própria cidadania, conforme os paradigmas de compreensão sobre deficiência em três distintos modelos teóricos: a) biomédico - no qual a concepção consistia num fenômeno biológico, como consequência natural do corpo; b) social - centrada no fenômeno social e político, reconhecendo as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos; e c) biopsicossocial - versão inovadora ao termo deficiência como associação dos aspectos físico e biológico, assim como de fatores psicológicos em contextos sociais e naturais (Vasconcellos, 2024).

A considerar, historicamente, a participação social da pessoa com deficiência era mínima, já que a visão social discriminatória a rotulava de incapacidade para formação social e política, gerando certos desconfortos associados ao preconceito e discriminação que provocaram a exigência da redemocratização nacional brasileira (Vasconcellos, 2024).

E desde então, os paradigmas de deficiência em crise depreciaram a PcD marginalizando-a como um instrumento assistencial no incentivo à exclusão e violação de direitos sociais com total descaso e desrespeito (Vasconcellos, 2024).

A contraponto, em defesa destes direitos, um movimento foi criado para a inclusão social das PcD em vulnerabilidade. E assim, a gênese de associações organizacionais se constituíram na luta em defesa destas pessoas como sujeitos de direitos expostos aos desafios reais de discriminação, preconceito e exclusão, mas em prol ao resgate de uma sociedade marginalizada para construção histórico crítica e social de um paradigma de justiça e igualdade (Vasconcellos, 2024).

Tal propósito viabilizaram conquistas emancipatórias pensando na participação ativa da PcD como protagonistas da própria história para reconhecimento de sua identidade e valorização na perspectiva de paradigma social (Vasconcellos, 2024).

Assim, de acordo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência tem sido conceitualmente compreendida pelo modelo biomédico como estado patológico, uma anomalia ou função psicológica recorrente ao final do séc. XX , no ano de 1976, (Vasconcellos, 2024), ou seja, definida como:

> [...] a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (Amiralian ***et al.,*** 2000, ***apud*** Vasconcellos, 20024, p.67-68).

Acerca dessa discussão, um novo paradigma de inclusão social exigiu que a proteção normativa dos direitos da pessoa com deficiência ampliasse sua eficácia aos autistas, assim considerando-os para os efeitos legais como pessoas com deficiência – consoante a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, conforme os artigos:

> “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".

Segundo a legislação, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista passaram a ter os mesmos direitos que uma pessoa com deficiência, cuja normatização dos direitos às PcD perpassa por um processo histórico à consolidação da cidadania, primeiramente pelas normas de proteção a deficiência no século XX, influenciadas pelo modelo biomédico seguida sob a ótica do modelo social no século XXI e sucintamente no modelo biopsicossocial (Vasconcellos, 2024).

Essa linha de pensamento, segundo Diniz (2007, p. 41), influenciou na criação de um catálogo que classifica tais lesões e deficiências, publicada em 1980 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps - ICIDH), minuciosamente uma catalogação para classificação internacional de doenças (CID), cuja terminologia objetiva políticas de saúde.

Ainda Diniz (2007), na observância de leis inexistentes nesse modelo, insere-se uma nova abordagem social que incentiva o reconhecimento da deficiência como uma característica do corpo e não problema do indivíduo, buscando valorizá-lo como sujeito de direitos e não um indivíduo diagnosticado por um catálogo de doenças, conforme o CID laudado.

Tal paradigma sob efeitos e desafios reverbera-se para ratificar a deficiência como um modelo social através de um olhar de inclusão no contexto do materialismo histórico, definindo-a assim, como um "atributo do corpo do indivíduo" (Diniz, 2007, p. 23).

Esta definição viabilizou-se contribuindo para o embasamento das primeiras organizações administrativas com proteção normativa em defesa pelos direitos da PcD, como: "a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência (CORDE) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)" - fundamentada no texto constitucional de 1988 para efetividade da inclusão destes atores (Vasconcellos, 2024, p. 79-83).

De acordo a CF de 1988, a legislação protetiva aos direitos da PcD, conforme os cinco artigos, prevê (Vasconcellos, 2024):

1) Direito a salário e admissão ao trabalho à PCD (art. 7, XXXI, CF/88);
2) Direito à saúde, assistência pública, proteção e garantia sob a responsabilidade da União (art. 23, II, CF/88);
3) Direito à reserva de vagas em cargos e empregos públicos a nível de todas as esferas administrativas (art. 24, XIV, CF/88);
4) Direito à habilitação e integração de pessoas com deficiência à vida comunitária pelo benefício da prestação continuada - BPC- (art. 37, VIII, CF/88);
5) Direito ao serviço social por meio da (re) habilitação e integração social (art. 203, CF/88).

Juridicamente, normas positivadas, porém, sua execução consiste na "efetividade do direito à acessibilidade" regulamentada pela Lei 10098/00 (séc. XX) e pelo decreto nº 5296/04 da "acessibilidade". Esta, definindo-se como um direito do século XXI administrado por pessoas do século XX", conforme Vasconcellos (2024, p. 72).

Diante da realidade, o direito à acessibilidade reverberou-se em diversas áreas sociais e educacionais agregando-se à finalidade de acesso, observando a proposta de Sassaki (2009) para a estrutura didática formada por sete (07) dimensões de acessibilidade, classificadas em a) arquitetônica; b) atitudinal; c) comunicacional; d) metodológica; e) instrumental; f) programática e) natural.

Percebe-se a partir desta estrutura, segundo Sassaki (2009), o desafio à superação de barreiras e obstáculos a fim de garantir o direito à acessibilidade e efetivar a inclusão da PcD, prevista na LBI - Lei brasileira de inclusão, art. 3, nº 13146/15, buscando-se viabilizar estas dimensões de acessibilidade nos contextos sócio-culturais e educacionais como lazer, trabalho e educação.

Este instituto de múltiplas dimensões, para Sassaki (2009), se categorizam para: a) fins de eliminar as barreiras ou obstáculos de natureza física - acessibilidade arquitetônica; b) uso de recursos áudio visuais (escrita de braille, intérpretes de Libras, aumento do tamanho da fonte de letras para PcD com baixa visão e dentre outros) - acessibilidade comunicacional e c) comportamentos de acolhimento, empatia e

inclusão, a acessibilidade atitudinal.

Dentre as dimensões abordadas por Sassaki (2009), ressalta-se que, o direito à acessibilidade se destaca internacionalmente sob a influência da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), cujo reconhecimento internacional incentiva aprimorar o cabedal destas dimensões de acessibilidade, agregando-o: a) acessibilidade programática para eliminar os obstáculos normativos que impedem o acesso às informações de cunho legislativo e políticas sociais às PcD; b) acessibilidade metodológica para adaptação de métodos e técnicas; c) acessibilidade instrumental para adequação de bens, equipamentos e dispositivos e d) acessibilidade natural,para eliminar barreiras e obstáculos existentes ao espaço urbano ou de ambiente natural Vasconcellos (2024)

Com este propósito, a acessibilidade assegura-se aos demais direitos como resultado do princípio da igualdade e dignidade da pessoa humana previstos na "Declaração Universal dos Direitos Humanos com o objetivo de respeitar os direitos às pessoas com deficiência, buscando eliminar quaisquer obstáculos de acesso aos serviços públicos ou de uso público" (Vasconcellos, 2024, p.44-45).

No campo da educação, a acessibilidade como direito universal possibilita que aluno PcD tenha acesso à educação como inclusão e não integração, pois as instituições de ensino não podem recusar a sua matrícula, conforme o art. 2º, VII, da "Lei Berenice Piana", pois a recusa de matrícula escolar da pessoa com TEA é passível de penalidades (Brasil, 2012).

O processo inclusivo deve ser dinamizado sob a participação ativa da família em parceria a escola com profissionais preparados, assim como adaptação de ambientes e recursos acessíveis para o público-alvo de educação especial. Contudo, destaca-se a partir desta concepção, segundo Sassaki (2009), a dimensão de acessibilidade metodológica para a evidência de diretrizes curriculares e métodos de ensino adaptados às práticas inclusivas, afirmando-se como oportunidades de acesso à educação sob a proteção do Estado para a formação social da primeira infância, art. 53 (Brasil, 2015).

Este pressuposto denota duplicidade à titularidade da PcD enquanto protagonistas de seus direitos, tendo em vista que o contexto jurídico considera a acessibilidade como um direito de inclusão social. E nesse ínterim, Vasconcellos (2024) ressalta que para efeito legal, considera-se a "pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência" visando assegurar os seus direitos,

como se observa os pressupostos n16ormativos:

> São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista um prévio diagnóstico, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, terapia nutricional, medicações e informações relevantes para seu diagnóstico e tratamento, assim como a um acompanhante especializado nas classes regulares, caso comprovada a necessidade, art. 3º, § único (Brasil, 2012).

Contudo, ao observar a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), destaca-se a inefetividade do cumprimento do art. 3º, § único, quando denota-se a ausência de profissionais especializados nas classes regulares, assim como condições de acessibilidade que objetivem promover a participação ativa de alunos PcD, com TEA e/ou mobilidade reduzida, com segurança, autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

Diante da perspectiva, ao se mensurar a presença de pessoas com deficiência, que têm acesso à escola, a estatística, segundo dados do Relatório Educação em Números, apresenta o transtorno do espectro autista em sua maior prevalência no ensino fundamental I - do 1º ao 5º ano - (SMED, 2023), porém, para abordagem à análise da investigação deste estudo, a atenção concentra-se ao número de crianças com TEA na pré-escola, como se observa no quadro 7[15].

Quadro 07 - Quantidade Geral de alunos com deficiência por Tipo de Deficiência na Rede de Ensino municipal de Salvador/BA

DEFICIÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	FUNDAMENTAL 1 (1º ao 5º ano)	FUNDAMENTAL 2 (6º ao 9º ano)
1TEA	45	401	1202	366
2 DEF. INTELECTUAL	10	92	1299	929
3 DEFICIÊNCIA FÍSICA	05	49	289	98
4 BAIXA VISÃO	01	13	85	42
5 DEF. UDITIVA	00	10	55	38
6 ALTAS HABILIDADES	00	05	22	04
7 SURDEZ	00	02	10	06

Tabela formatada

[15] Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br. Acesso em 05 de jul.2023.

8 CEGUEIRA	01	00	11	16
8CEGUEIRA	00	00	02	00
10 AUTISMO INFANTIL	00	00	00	01
TOTAIS	**62**	**572**	**2975**	**1501**

Fonte: Quadro adaptado pela pesquisadora Sena (2025).

A partir deste recorte, contudo, percebe-se, mister destacar que, sendo instituto multidimensional a acessibilidade precisa ser vista e aplicada em todas suas dimensões sob pena de criar apenas a repetição das velhas práticas de integração de pessoas com deficiência e não sua efetiva inclusão.

Estas práticas, historicamente, superaram-se no processo evolutivo dos distintos paradigmas de deficiência: 1) exclusão (renegação - período da antiguidade); 2) segregação (assistencialismo - séc. XIX): 3) integração (reabilitação - séc. XIX/XX) e 4) inclusão (socialização - séc. XX/XXI) a fim de discutir qual modelo acessível à prática social para reconhecimento da PcD como sujeito de direitos (Santos *et al*, 2017 *apud* Ramos, 2022).

Para Sassaki (2005), a gênese do paradigma da inclusão foi o Disabled People's International[16], em 1981, como movimento de PcD a favor da equiparação de oportunidades. Igualmente, o reconhecimento dos principais movimentos internacionais de inclusão, como a Convenção dos Direitos da Criança (Nova York) em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem na Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” (Salamanca na Espanha) em 1994 e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar na Senegal) em 2000, que impulsionaram a educação inclusiva como um marco à superação da exclusão social de PcD (Sassaki, 2005).

A luta pelos direitos à acessibilidade para as PcD se direcionou à nova perspectiva de leis específicas, contribuindo para uma ordem de paradigma social em superação ao biomédico nos anos 80, consolidada posteriormente na década 90 (final do séc. XX) sob a influência do reconhecimento à PcD pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, com ênfase no direito pelo Ano Internacional da Pessoa

[16]Disabled People 's International - Ong de líderes PcD em defesa da equiparação de oportunidades e paradigma de inclusão (Driedger; Enns, 1987, *apud* Sassaki, 2005).

Deficiente sob o tema “Participação Plena e Igualdade” (Vasconcellos, 2024, p.79).

Para consonância do amparo legal, Vasconcellos (2024) aponta quatro (04) fases normativas de proteção às PcD entre os séculos XX e XXI, conforme o quadro 08.

Quadro 08 - Fases normativas de proteção às PcD

FASES	DÉCADAS	NORMATIVAS	MODELOS
1ª	70	Decretos e Leis	Biomédico
2ª	80	Disposições constitucionais Lei 7.853/1989, Política Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência	Biomédico e Social
3ª	90	Normas	Biomédico e Social
4ª	Decreto 3.298/99, LBI nº 13.146/15	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15	Modelo Biopsicossocial

Fonte: Quadro adaptado a partir de Vasconcellos (2024).

A considerar o quadro 08, a função normativa das fases propõe discutir a temática da deficiência de forma indireta sem grande repercussão ao tratar de legislações que de fato venham reconhecer a PcD como protagonista da própria história.

Contudo, o modelo biopsicossocial, amparada pelos princípios da Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), na perspectiva de um contexto em desenvolvimento do bem-estar psicológico e emocional da pessoa com deficiência propõe uma nova visão alinhada aos direitos humanos e diretrizes internacionais e nacionais sobre inclusão. Em síntese, garantia ao acesso equitativo às políticas públicas para “as pessoas com deficiência no Brasil” (Vasconcellos, 2024, 97-99).

Tais modelos de concepção deram significativa evolução conceitual do termo deficiência, na qual a compreensão formada propôs a inclusão das pessoas como cidadãs em todos os espaços sociais, como se observa o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Para tanto, ao tratar sobre educação e acessibilidade exige-se atenção peculiar no que diz respeito à definição sobre quais modelos definem melhor a deficiência, pois tais reflexos repercutiram na omissão do Estado transferindo para as famílias a função social de cuidar e proteger a PcD sem qualquer apoio normativo, tendo em vista que “a formação conceitual da deficiência se sistematiza como uma disfunção patológica do corpo do indivíduo e não uma anomalia, antes assim vista” (Vasconcellos, 2024, p.78). Por conseguinte, a próxima seção propõe discutir o direito à acessibilidade conforme a proteção normativa à PcD.

3.3 A DEFICIÊNCIA E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Dias (2023, p. 04), no Brasil o autismo tornou-se conhecido pela obra "Retratos do Autismo no Brasil", em destaque a entrevista da sra. Helen Alisson, genitora do adolescente autista, num programa de TV BBC em Londres (18 de outubro de 1961), na qual relata características sobre o autismo de seu filho com o propósito de sensibilizar a sociedade à discussão sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

fundar a primeira associação mundial de pais de crianças autistas, nomeada National Autistic Society (NAS), porém, no Brasil o movimento se constituiu na criação da AMA – Associação de Amigos dos Autistas (08 de agosto de 1983 – São Paulo) – pelas famílias de crianças autistas, pacientes tratados pelo psiquiatra Raymond Rosenberg (Dias, 2023.)

A missão e visão da AMA visavam difundir conhecimento sobre autismo e melhor atender os autistas na promoção de sua campanha em rede nacional (1983) “Você sabe o que é o autismo?”. Esta representatividade mobilizou o governo paulista a investir com recursos federais no projeto social da AMA construindo sua sede e promovendo capacitação para seus integrantes (EUA e Europa) em estudos técnicos e tratamentos (Dias, 2023).

Segundo Dias (2023), o apoio federal promoveu a capacitação para pais e profissionais no Brasil por especialistas sobre autismo, fortalecendo novas associações em diversos estados brasileiros e junto com a AMA (SP) a criação da ABRA (Associação Brasileira de Autismo), cuja sede construída em 1999 em parceria com empresas e amigos, além da prefeitura com a doação de um terreno.

Entretanto, não bastou apenas a estrutura institucional para efetivar a causa em defesa das pessoas com TEA, pois a legislação se fez necessária para que seus direitos fossem assegurados. E assim, em consonância a CF de 1988, os autistas no Brasil têm sido amparados por leis existentes, em específico, pela Lei Berenice Piana de nº 12.764/2012 que trata apenas do autismo (Brasil 2012).

Dias (2023) ressalva que as pessoas com deficiência também são amparadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 4º, destacando a responsbilidade do Estado no compromisso pela defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação.

Na mesma razão, a Legislação do SUS - Lei Orgânica da Saúde - art. 2º, legisla a responsabilidade do Estado em prover condições essenciais à promoção da saúde da pessoa com deficiência, uma vez que "A saúde é um direito fundamental do ser humano" (Dias, 2023, p. 06).

Todavia, percebe-se que pelas legislações as políticas públicas se constituíram para viabilizar o cumprimento de ações sociopolíticas para que as pessoas com TEA possam ter assegurados o direito à saúde, à educação e dentre outros, para a qualidade de vida com dignidade e em igualdade de condições.

O atendimento à pessoa com TEA no campo da saúde, conforme o SUS, direciona-se em duas linhas de orientação: 1. Diretrizes de Atenção e Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a 2. Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (Dias, 2023).

Estas orientações propostas nas cartilhas institucionais são significativas para o cuidado no tratamento multidisciplinar em busca à superação das limitações e intervenções para as pessoas autistas.

Com isso, a primeira linha destaca o documento Diretrizes de Atenção e Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista recomendando que os profissionais da equipe multiprofissional tenham atenção à pessoa autista e aos seus familiares, pois o cuidado ao tratamento da (re) habilitação do paciente requer respeito à saúde (Dias, 2023).

Contanto, para que a primeira linha se efetive precisa seguir a segunda orientação: "Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista", pois esta orientação busca que gestores e profissionais competentes ampliem o acesso e qualificação da atenção às pessoas com TEA e suas

famílias na rede de atenção psicossocial do SUS (Dias, 2023).

Portanto, em consonância ao Estatuto da Pessoa Autista, o autismo como transtorno sem características físicas - considerada para efeitos legais como deficiência - devem ser atendidos com prioridade em serviços públicos e privados sem necessidade de justificativas. Ademais, a fim de evitar constrangimentos lhe confere o direito à emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA)[17] sob o amparo da Lei n°13.977/20 (Lei Romeo Mion)[18].

A expedição da CIPTEA é de responsabilidade dos órgãos estaduais, distritais e municipais, conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Todavia, para garantia deste direito a família precisa de um requerimento com relatório médico sob indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), laudando o diagnóstico de TEA (Dias, 2023).

Destarte, seus direitos se intensificam ao tratamento multidisciplinar pelo SUS (Sistema Único de Saúde), orientações sobre nutrição adequada e terapia nutricional, medicamentos, mercado de trabalho e previdência social, moradia e residência protegida, bem como sua formação acadêmica em escola regular, acompanhado por um profissional especializado AT (assistente terapêutico) e, ou ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), quando necessário (Dias, 2023).

Embora com ampla legislação em defesa dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, percebe-se que na prática algumas das políticas públicas são implementadas sem compromisso, prejudicando o atendimento dos autistas nos campos da saúde, educação e assistência social.

Assim, como um conjunto de ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos previstos na Constituição Federal, o não cumprimento integral das políticas públicas são de ordens técnicas, financeiras ou culturais, ou seja, de prioridade ausente nos investimentos que impacta na cidadania das pessoas com TEA (Dias, 2023).

Tal ausência de políticas públicas implica na efetividade da inclusão social, assim como na educação inclusiva de crianças com TEA em fase de desenvolvimento

[17] CIPTEA – “Carteira de Identificação da Pessoa com TEA”

[18] Lei Romeo Mion – inspirada no adolescente Romeu, 16 anos, no espectro, filho do apresentador Marcos Mion.

pré-escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA, discutida no próximo capítulo ao abordar a contextualização sócio-histórica da educação no envolvimento da escola e família no cuidado às crianças com TE.

4 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E PROFESSORES (AS) EM RELAÇÃO AO TEA DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

O capítulo propõe abordar quais desafios da escola, da família e dos (as) professores (as) contribuem para a conquista do direito à cidadania da criança com TEA, tendo em vista que a importância da família no ambiente escolar para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos é indispensável para o êxito no processo educacional.

A relação família e escola é fundamental para a formação da criança com TEA, buscando oportunizar-lhe uma formação ampla e contribuir para o exercício da cidadania, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais. No entanto, ao versar sobre a questão da participação ativa da família na escola, particularmente na educação inclusiva de crianças com TEA na primeira infância, urge pensar na perspectiva de formação no exercício da cidadania destes sujeitos, observando os efeitos e desafios do transtorno em desenvolvimento do espectro autista.

Ao considerar a família e a escola como instituições essenciais na formação humana e profissional da criança é necessário compreender quais os desafios se constituem para efetivar essa relação de mútuo respeito e confiança em virtude da inclusão escolar e consolidação de aprendizagens.

Discutir e refletir sobre a educação é imprescindível, pois o que pensam as famílias sobre as práticas pedagógicas propostas pela escola e seus professores? Quais condições de acesso a escola tem promovido para a inclusão escolar de crianças com TEA? Como conciliar ações que possibilitem melhores oportunidades de aprendizado e acompanhamento da família na vida da criança em transtorno do espectro autista? Questões a serem analisadas com criticidade.

Tal criticidade na contextualização do cenário educacional, percebe-se, desde então, que além dos paradigmas de educação em extrema crise, os (as) professores (as) encontram-se despreparados profissionalmente para lidar com crianças em desenvolvimento do TEA na primeira infância.

Este desafio exige um olhar peculiar, um cuidado mais intenso, principalmente da família por ser a base de formação da criança, assim, tal realidade propõe uma parceria efetiva tanto da família como da escola e de seus professores para melhor qualidade de ensino.

Segundo Souza (2020), a participação da família na escola é de suma

responsabilidade no processo educativo, pois a interação fortalece na formação de alunos como sujeitos críticos e capazes de exercerem a cidadania, uma vez que a família é a primeira instituição formadora na construção dos valores, princípios, limites, ética e moral, quais significados são enriquecedores para o sucesso acadêmico e escolar da criança.

Na responsabilidade do papel social às famílias lhes compete a participação ativa na vida da criança, buscando requerer a garantia de direitos e cumprimento de deveres a fim de promover a formação de cidadania com respeito às suas singularidades e subjetividades.

E às escolas, o dever de promover a inclusão escolar com equidade e igualdade buscando através de indicadores que subsidiem políticas educacionais à capacitação de docentes para melhores práticas inclusivas às crianças com TEA em desenvolvimento de fase pré-escolar. A seguir reflexão sobre o desempenho do papel social de cada ator envolvido no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania de crianças com TEA na primeira infância.

4.1 O PAPEL QUE DESEMPENHA A FAMÍLIA COM CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO DO TEA NA PRÉ-ESCOLA

O atual cenário contemporâneo brasileiro apresenta um cabedal de novos paradigmas sobre famílias, como os tipos nuclear e extensa, matrimonial, informal, monoparental, reconstituída, anaparental e unipessoal[19]. No entanto, juridicamente é relevante compreender a complexidade de fatores que constitui a formação de uma família, considerando que sua definição, em consonância à Constituição Brasileira, é uma instituição social fundamentada na relação afetiva entre seus membros através da união, laços sanguíneos e afeto.

Contudo, a legislação assegura que a família matrimonial consiste em casamentos civis e religiosos (art. 226, § 1º, §2º, CF/88), seja entre héteros e homoafetivos, pois todos têm igualdade de direito à proteção do Estado (Melo, 2020).

Conceitualmente, é relevante compreender que a concepção e a multiplicidade funcional no que se refere a família se constitui como uma instituição primordial na formação do indivíduo por apresentar complexidade e peculiaridades. E a partir deste entendimento à concepção histórico social, a instituição família se refaz configurando-

[19] Na perspectiva do ordenamento jurídico brasileiro, família unipessoal se resume nas circunstâncias de convivência solo, isto é, a pessoa que mora sozinha, seja ela solteira, divorciada ou viúva.

se na pluralidade e construção de identidade cultural, como se observa a sua tipificação.

Assim, a constituição de família forma-se por seus membros em distintas espécies a ser classificada nos seguintes tipos, conforme Menezes ([s.d.]):

a) Nuclear - formada por pais e filhos - e Extensa por avós, tios, primos e/ou outros parentes;

b) Matrimonial – formada pelo casamento/tradição matrimonial;

c) Informal – formada por união estável, amparada pela lei;

d) Monoparental – formada por pai ou mãe e criança ou jovem - na qual a maioria das vezes destaca-se a formação sob a responsabilidade da mãe, como exemplo, mães solos;

e) Reconstituída – formada por um membro, filho (enteado) de outro relacionamento;

f) Anaparental – formada por irmãos, responsáveis uns pelos outros e

g) Unipessoal- formada por solteiros, viúvos ou separados.

Esta constituição de família se configura socialmente ao retratar a procura de uma nova identidade histórica em que se encontram os novos modelos de família com mães solteiras, responsáveis pelos seus filhos, pais com filhos adotivos e/ou casais com filhos de outros relacionamentos. Minuciosamente, insurge um tipo de família pós-contemporânea na qual a estrutura “tradicional” formada pela união matrimonial, não é única.

Ainda assim, tal formação conceitual sobre família como instituição base para a formação do indivíduo tem seu reconhecimento normativo pela Lei Maior, codificando os seus valores e sob os princípios constitucionais do Direito de Família, sistematizando a sua evolução no ordenamento jurídico brasileiro ao autenticar-se como pluralista familiar e suas novas espécies (Yassue, 2010).

Este referencial de família engendra novos significados e práticas ao desenvolvimento humano de seus membros, repercutindo assim na própria formação, composição e dinâmica para que sua inter-relação se efetive num posicionamento e observem quais fatores sócio-políticos, culturais e econômicos, prioritariamente, os da educação, possibilitam contribuir para sua consolidação.

Nesse ínterim, afirma-se que na perspectiva sócio-histórica a família é um recurso potencial na formação do indivíduo, ou seja, uma “célula *máter* da sociedade” por desempenhar um papel relevante no próprio desenvolvimento biológico e social (Castro *apud R*ibeiro; Oliveira; Alves, 2020). Constitucionalmente, uma organização

fundamental como base da sociedade sob a proteção do Estado (art. 226*,* CF/88) que se constitui como principal responsável na formação global do indivíduo (Melo, 2020).

A legislação constitucional dispõe que o ambiente familiar se fortaleça com afeto, cuidado, segurança, conforto e respeito à dignidade de cada um de seus membros, no qual se firmam os direitos fundamentais como a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88); isonomia enquanto igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher, bem como o tratamento jurídico igualitário dos filhos (art. 5º, I, CF/88); solidariedade social (art. 3º, I, CF/88) e a afetividade sob a dimensão jurídica (Constituição Federal *apud* Yassue, 2010).

E para efeito de ordenamento jurídico, art. 1º, III, CF de 1988, a dignidade da pessoa humana tem como princípio a garantia de uma vida digna, observando o princípio da isonomia que determina a igualdade a todos os cidadãos, seja homem ou mulher, sem qualquer discriminação (Melo, 2020).

No entanto, como garantia constitucional, o direito à família pressupõe assegurar o desenvolvimento biopsicossocial como guardião, a fim de proteger o convívio familiar entre seus membros (art. 227, CF/88), principalmente os filhos (Melo, 2020).

E partindo desse direito familiar, é relevante perceber que a criança e o adolescente são prioridades, sobretudo no acesso à educação (art. 227, § 3º, CF/88) para construir o próprio projeto de vida como cidadãos capazes de exercer a participação ativa na sociedade com dignidade e igualdade, consoante a legislação:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação e exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1998).

Segundo a Constituição Federal de 1998, os princípios da solidariedade familiar, da não intervenção estatal e da valorização da afetividade são fundamentais na promoção da igualdade, liberdade e justiça no âmbito familiar e mais justa e inclusiva.

Outrossim, ainda que o direito à educação seja constituído pela Constituição Federal de 1998 estabelecida para todos sem qualquer discriminação, a gênese da escola formou-se, inicialmente, para um pequeno grupo, como uma educação formal para atender uma minoria: a elite, uma classe social dominante, ciente do seu poder

psicológico e aquisitivo a fim de massificar e explorar a população proletariada.

Todavia, a legislação constitucional brasileira preconiza a igualdade entre todos os cidadãos, e a educação, que além de ser dever da família, compete ao Estado a responsabilidade de favorecê-la, assim, a Educação Básica como direito fundamental para o desenvolvimento do cidadão. Nesse sentido, conforme Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, temos:

> 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. [...]

A igualdade, ainda que constitucional, não contempla a todos. E com essa disparidade, a família e a escola se conflituam pelos diversos efeitos e desafios a serem superados no processo educativo. Por isso, é preciso repensar sobre a dinâmica dessa relação a fim de corroborar com o sucesso das aprendizagens, especificamente na educação especial que demanda de investimentos como de políticas públicas.

Neste sentido, no que diz respeito à vida escolar de uma criança, a parceria entre educação e família é imprescindível para o seu desenvolvimento visando uma relação saudável de harmonia e convivência nos aspectos pessoal, social e profissional, ainda que haja diferentes concepções, expectativas e demandas entre si (Melo, 2020).

No entanto, é muito importante a possibilidade de um diálogo constante, flexível, respeitoso e participativo entre os pais e a instituição de ensino, mas cada um exercendo a sua função social e, assim, se fortalecendo como aliados para formar suas crianças como sujeitos críticos, éticos e bem-sucedidos.

E assim, considerando o papel social da família na escola, o acompanhamento familiar na vida da criança propicia afirmação de seus valores socioculturais, bem como o desenvolvimento cognitivo e linguístico, pois a criança aprende por meio da internalização das experiências e vivências no contexto em que se encontra inserido sob o olhar da psicogênese e educação. Em síntese, o aprender através da interação social, conforme a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (Almeida, 2013, *apud* Ribeiro *et al.,* 2020).

> A aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Todo processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele

> que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. O professor, como porta-voz da matéria escolar, assume a incumbência de mediador da demanda de aprendizagem que articula, orienta, organiza o preceito de formação dos estudantes, assumindo uma postura de companheiro no trabalho de constituição do conhecimento, com vistas ao respeito às particularidades e ao ritmo dos estudantes, em constante aprendizagem (Almeida, 2013*, apud* Ribeiro *et al.,* 2020, p. 03).

Cabe ressaltar que a função da família é ser o 'porto seguro'[20] para o desenvolvimento da criança. E o da escola de promover um ambiente educacional para sua formação acadêmica, pois o professor como mediador do processo educativo auxilia o aluno com a percepção de verificar a própria zona de desenvolvimento proximal, que segundo Vygotsky (1991), aponta a criança como o que pode fazer sozinha e o que pode fazer com apoio.

Para Cabral *et al*. (2021), criar ações dinâmicas para o envolvimento da família na rotina escolar de seus filhos fomentam o reconhecimento e valorização da relação de pais e professores no acompanhamento pedagógico de crianças com transtorno do espectro autista, incentivando sua inclusão com respeito e responsabilidade social.

Ainda, Cabral *et al*. (2021), tanto o corpo docente como a família convivem com seus dilemas para compreender as peculiaridades da criança com TEA. Primeiro porque ambos se sentem despreparados para lidar com o real contexto da educação inclusiva, e segundo, a família sem conhecimento do diagnóstico e os professores sem capacitação para trabalhar com a inclusão.

A relação família-escola é muito significativa, de extrema importância na construção da identidade, da autonomia, do conhecimento e do exercício de cidadania, bem como para o sucesso no desenvolvimento intelectual e na formação do indivíduo como um todo, cuja parceria perpassa por aspectos essenciais numa relação humana, ética e social.

Enfim, quando família e escola caminham numa parceria saudável promovendo a conquista do direito à cidadania das crianças, as diferenças entre os dois ambientes se reduzem, e quem ganha é a criança, pois os princípios do direito das famílias evidenciam a evolução da sociedade e a valorização das relações familiares.

Para tanto, segundo a legislação constitucional brasileira, a educação é responsabilidade de todos, desde o Estado à família, ou seja, toda a sociedade tem o dever de assegurar a educação como um direito subjetivo público dos cidadãos.

[20] "grifo nosso".

Preparar o indivíduo para o exercício da cidadania desde sua formação humana ao mercado de trabalho, art. 205 (CF, 1998).

4.2 O COMPROMISSO DA ESCOLA EM PROMOVER O DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA

Como se observa na Declaração de Salamanca (1994)[21], o princípio da educação inclusiva é promover que as crianças aprendam juntas, sem quaisquer exclusões, independente de suas dificuldades ou diferenças. Logo, a escola tem como função social formar o cidadão, garantindo-lhe as finalidades expostas no art. 22, LDB: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil,1996, art.22).

Na perspectiva de ensino e aprendizagem às crianças com TEA, a escola se depara com desafios a serem superados, o que sem dúvidas entre eles, um ambiente acessível, bem como uma equipe pedagógica preparada para promover a inclusão de crianças com TEA na pré-escola.

Todavia, é relevante que o projeto político pedagógico esteja em consonância às demandas dos educandos, observando a "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para um processo de democratização na educação que universalize o seu acesso", classificando-os e valorizando a diversidade sem preconceito e discriminação (Dutra *et al.,* 2008, p. 06).

Destarte, observa-se que o acesso à educação é um direito social previsto no art.205, CF/88, sob a responsabilidade do Estado e Família, assim como da sociedade em promovê-la na participação ativa em tomada de decisões das políticas educacionais e, prioritariamente, na efetividade da inclusão às pessoas com deficiência.

Não mais obstante, a formação de crianças com TEA para o exercício de cidadania se constitui a partir da perspectiva do docente em sala de aula e seus principais desafios como educador e mediador da aprendizagem, a fim de que o ato de aprender possa ser construído pelo educando de forma gradual e contínua.

---

[21] Declaração de Salamanca - documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, para formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp.arquivos/pdf.salamanca.pdf. Acesso em 01 ago.2024.

A educação é um processo que se compreende como uma questão humana e não institucional, na qual a aprendizagem do aluno com TEA se desenvolve por uma condição biológica, correlacionada ao contexto sócio-histórico em que se encontra inserido. Em entrelinhas, promover o desenvolvimento da inteligência humana é não violentar o direito da criança à conquista de sua cidadania (Cunha, 2017).

Neste sentido, o papel da escola é incentivar a construção do conhecimento às crianças, independente das suas condições físicas, motoras e psíquicas, percebendo assim a própria diversidade intelectual e cultural sem menosprezá-las, pois a escola é um espaço pedagógico de interação social, na qual a criança vai convivendo e se adaptando às regras sociais, uma situação desafiadora para os estudantes com TEA, assim como para os professores que precisam qualificar-se e inovar suas práticas de ensino para que a não capacitação impacte na formação social desse público-alvo.

Embora, a matrícula de crianças com TEA no ensino regular seja garantida pela Lei nº 12.764/2012 que assegura o seu direito a uma educação de qualidade, é dever da escola compreender a importância da sua inclusão na pré-escola de classe regular de ensino, assim como de professores (as) e profissionais de apoio escolar preparados (as) e/ou capacitados (as) para tal especialidade, buscando toda comunidade escolar proporcionar as adaptações necessárias para acolhimento e empatia dessas crianças (Brasil, 2012).

Em razão da docência ser uma especialidade profissional de intervenção mediadora na formação do indivíduo, para além do aprimoramento didático de ensino, o professor é um ser humano fundamental na vida acadêmica do aluno, um mediador capaz de promover o ensino-aprendizagem e contribuir para a conquista do direito à cidadania através de uma educação inclusiva, em todos os níveis de aprendizado pelo sistema de ensino, art. 27, previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Todavia, ao se pensar na docência para crianças com TEA na pré-escola, muitos dos profissionais de educação não se encontram preparados para lidar com a diversidade e sua pluralidade, isto é, com crianças em desenvolvimento do transtorno, pois a ausência de capacitação implica-se em dificuldades à prática educativa que significa implementar ações interventivas à aprendizagem.

A importância da formação continuada do docente estimula o profissional a sistematizar o seu fazer contextual entre a práxis (teoria e prática) de forma crítica e reflexiva como um suporte referencial ao objeto de estudo: conhecimento sobre o cabedal de saberes que o aluno já construiu, possibilitando-lhe realizar as

intervenções necessárias para um aprimoramento acadêmico.

Em síntese, dar atenção à capacitação do professor para lidar na sala de aula com o transtorno em desenvolvimento de alunos diagnosticados é reflexo de política educacional na intenção de implementar oportunidades de acesso escolar através de recursos subsidiados para o desenvolvimento das dimensões de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional e metodológica (Sassaki, 2009).

Esse crescimento de adaptações à acessibilidade pressupõe-se o interesse do poder público no compromisso de uma inclusão escolar à prática educativa que consolide a aprendizagem das crianças com TEA, cercada por diversos desafios pelos quais a percepção do docente capacitado identifica detalhes significativos na construção do conhecimento destes alunos (Cunha, 2017).

Nesta expressão, uma escola inclusiva é responsável pela promoção de um ambiente que respeite, acolha e estimule o progresso de cada aluno, observando que seu princípio - em consonância a Declaração de Salamanca (1994), resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios, política e prática em uma educação especial – é reconhecer e responder às necessidades de diversos alunos respeitando o seu estilo e ritmo de aprendizagem visando assegurar uma educação de qualidade com um currículo apropriado (Cunha, 2017).

Em razão deste compromisso, o professor, como um agente de educação, precisa de apoio pedagógico em parceria contínua com a coordenação para que a educação inclusiva se torne eficaz no âmbito educacional. O professor deve conhecer o seu discente, procurando compreender suas habilidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

A construção da confiança e diálogo com os alunos é de extrema importância para a construção significativa de interação no seu trabalho pedagógico, assim como uma atenção mais individualizada. Para melhor compreender o desenvolvimento escolar de crianças com TEA, o professor deve buscar recursos que o ajudem no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que nem sempre o profissional de educação tem a disponibilidade desses recursos que são relevantes para a mediação da aprendizagem.

Minuciosamente, a escola muitas vezes não se encontra hábil para desenvolver um plano pedagógico às crianças com TEA, pois falta no mínimo um plano de desenvolvimento individual para o aluno, o PDI, para que o instrumente na elaboração de atividades diferenciadas conforme o cabedal de saberes já formado pelo aluno

(Cunha, 2017).

Decerto, que a maioria dos recursos pedagógicos são possibilitados por docentes que se interessam pela temática e procuram informações, orientações, cursos, capacitações e formações para melhor empenho da sua prática educativa na pré-escola e assim, ensinar com o objetivo de consolidar as habilidades de aprendizagens da criança (Cunha, 2017).

Enfim, ao conhecer o nível de autismo do aluno, o professor percebe como identifica as limitações no processo de aquisição do conhecimento e o estimula a construir um vínculo com a aprendizagem conforme seu ambiente escolar, qual realidade é fundamental no processo de inclusão e na promoção de uma educação igualitária.

4.3 PROFESSORES (AS) DA PRÉ-ESCOLA COM A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO DO TEA: DIMENSÃO DA ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando o processo de inclusão no atual cenário como uma questão decorrente de uma sociedade excludente, inclusive no campo educacional, faz-se relevante enfatizar quais argumentos preponderam os desafios e o papel do professor no processo de inclusão, ou seja, qual a relevância de sua profissão à acessibilidade metodológica para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para melhor abordagem sobre os desafios da relação de professores (as) na pré-escola com a criança em desenvolvimento do transtorno do espectro autista, é importante compreender o que a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - nº 9394/96, assegura à educação especial.

Na observância da LDB (1996), Capítulo V, art. 58, compreende-se que a educação especial é ofertada na Rede regular de ensino com prioridade aos educandos com necessidades especiais[22], sob o amparo dos sistemas de ensino na "garantia de currículos, métodos, técnicas, professores especializados, educação inclusiva para o mercado de trabalho, igualdade e equidade em benefícios sociais" (Brasil, 1996, art. 58).

Tais sistemas de ensino, segundo o art. 60, LDB (1996), tem a responsabilidade de estabelecer critérios para apoio técnico e financeiro ao Poder público definir

[22] Atualmente, definidos pela LBI (Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015) como pessoas com deficiência, para efeitos legais de direitos.

instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e/ou com atuação em educação especial a fim de melhor atender essa população em situação de vulnerabilidade (Brasil, 1996, art.60).

Entretanto, como efetivar a inclusão escolar de alunos com transtorno de espectro autista em classes regulares com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis de educação especial a inclusiva para fins da conquista do direito de cidadania?

Neste argumento, advém uma nova política de educação especial como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) a fim de se constituir numa modalidade transversal, desde a educação infantil a educação superior para refletir práticas educacionais com foco no aluno, no professor, currículo e gestão.

Ainda que a legislação tenha definido o direito à educação inclusiva aos alunos PcD e/ou outras necessidades específicas (TDAH TEA, TOD, etc), tal desafio impregna inúmeras angústias na atuação de professores (as) na docência da pré-escola na Rede de ensino, pois urge que esses profissionais tenham uma formação especializada, para o processo de inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar.

Para Ribeiro e Marques (2021) é na escola que se consolida o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA, promovendo assim, o processo de sua aprendizagem com excelência. Nesta realidade, como ensinar crianças com transtorno em desenvolvimento do espectro autista na pré-escola, uma vez que o (a) professor (a) não está preparado para uma abordagem específica que possibilite lidar com tais comportamentos e orientações didáticas?

As crianças com TEA demandam de uma atenção peculiar, isto é, de maiores cuidados por todos inseridos no seu contexto sócio-histórico, pois os desafios implicam-se nas dificuldades que os (as) professores (as) encontram na comunicação e interação social dos educandos na construção de sua aprendizagem (Ribeiro; Marques, 2021).

Mas incluir não significa matricular o aluno com TEA na escola e levá-lo a sala de aula para cumprir o que a lei determina, pois não basta cumprir a lei. É mais que o cumprimento, é reconhecer que a inclusão escolar é uma política pública em prol de assegurar que o aluno estude, respeitando suas limitações motoras e/ou cognitivas.

Nesta percepção, a comunidade escolar precisa adequar um ambiente de

acolhimento e empatia na pré-escola para receber os alunos com TEA, envolvendo o ensino regular à educação inclusiva, bem como promover acessibilidades, cujas dimensões propõem a acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade atitudinal, a acessibilidade comunicacional, e prioritariamente, a acessibilidade metodológica que trata dos conteúdos curriculares e suas orientações didáticas (Ribeiro; Marques, 2021).

Na educação inclusiva é necessário um ambiente acolhedor com recursos adaptados e acessíveis, além de professores (as) capacitados (as) para o processo de ensino e aprendizagem da educação especial, conforme sua necessidade em questão. Da mesma demanda, a oferta do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio escolar (PAE) e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas para efetivar a educação inclusiva às crianças com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Segundo Brande e Zanfelice (2012, *apud* Ribeiro; Marques, 2021), o grande desafio à efetividade da inclusão escolar consiste em variáveis no processo de aprendizagem e diagnóstico do TEA, os quais devem ser considerados como uma condição da importância de recursos para a construção das habilidades de aprendizagem da criança. O que não significa que o uso de recursos adaptáveis objetivem estigmatizar o diagnóstico do transtorno como discriminação pela justificativa da não aprendizagem da criança.

A este parecer, é fundamental que os (as) professores (as) além do conhecimento sobre o diagnóstico para a elaboração de um plano de ensino adequado, ou seja, do plano de desenvolvimento individual (PDI) como um instrumento pedagógico para compreender as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, adequem os recursos e o procedimento metodológico de ensino (Ribeiro; Marques, 2021).

Além dos desafios às práticas inclusivas e implementação das dimensões de acessibilidade, os (as) professores (as) na pré-escola com a criança em desenvolvimento do TEA enfrentam a agressividade do estudante, sua aceitação na turma e socialização, assim como as dificuldades na compreensão da sua comunicação, reafirmando com isto, a necessidade significativa de implementar uma estrutra didática (Sassaki, 2009) no processo inclusivo de crianças com TEA na pré-escola.

A diversidade é um aspecto pontual que os (as) professores (as) enfrentam,

pois na sala de aula não encontram apenas estudantes com TEA, mas também uma heterogeneidade entre os demais (atípicos e típicos), para os quais o processo de ensino deve ser adequado por estratégias educativas de forma que todos tenham acesso a aprendizagem, fazendo uso de recursos acessíveis direcionados à singularidade e especificidade de cada um. Isto, quando a "falta desses recursos e estratégias práticas não impactam no progresso da aula" (Camargo *et al.,* 2020*, apud* Ribeiro; Marques, 2021, p. 08).

A parceria com a família também é um desafio, pois firmar relação família e escola tem sido uma grande dificuldade para os (as) professores (as), pois na sua maioria, pais e/ou responsáveis não aceitam o diagnóstico de condição atípica, como o transtorno do espectro autista de seus filhos, provocando assim, um conflito de interesses entre a escola e as orientações que as crianças seguem em casa (Camargo *et al.,* 2020, *apud* Ribeiro; Marques, 2021).

É importante enfatizar que o preconceito disseminado às dificuldades da criança com TEA se constitui como entrave ao processo à prática educativa, uma vez que as atividades pedagógicas aos demais estudantes são diferenciadas contradizendo-se aos "princípios da inclusão" (Camargo *et al.,* 2020, *apud* Ribeiro; Marques, 2021, p. 09).

Ainda que a legislação brasileira possibilite normatizar práticas inclusivas para o ensino regular e a educação especial na pré-escola de crianças com TEA, observa-se que as dificuldades dos (as) professores (as) não dependem apenas do seu preparo especializado, mas também de medidas adotadas por políticas públicas para formação de professores, cuja capacitação é necessária porque cada criança aprende conforme sua zona de desenvolvimento proximal, isto é, de um processo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1991).

Nesta virtude, as reflexões têm como objetivo contribuir para as futuras pesquisas acerca das dificuldades que os (as) professores (as) têm encontrado na docência a estas crianças, que requer além das dimensões de acessibilidade a participação do poder público com políticas educacionais que fortaleçam o trabalho docente na inclusão escolar à conquista da cidadania desses sujeitos em formação.

Dando ênfase à acessibilidade metodológica como dimensão de supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudos (Sassaki, 2020) no campo da educação infantil, a construção de acessibilidades, neste contexto, requesita a atenção dos profissionais de educação como paradigma a ser rompido

para que a inclusão se efetive com qualidade e eficiência e a escola promova o respeito às diversidades presentes no seu ambiente educativo e social.

Segundo Chiote (2019), é necessário criar estratégias que oportunizem o desenvolvimento das crianças, considerando sua subjetividade e singularidades, Tal competência estratégica fomenta que a formação de professores fundamente-se na vivência de sua prática sob a dimensão da acessibilidade metodológica no intuito de aprimorar sua didática de ensino para melhor consolidação de aprendizagens de seu aluno com TEA (Ramos, 2020).

Neste sentido, a dimensão da acessibilidade metodológica (Sassaki, 2009) possibilita proposições de práticas docentes a partir do contexto real em que a criança com TEA se encontra, pois sua função é envolver a aplicação de métodos e técnicas que assegurem a inclusão de todos os alunos conforme suas necessidades peculiares.

Segundo Sassaki (2009), a dimensão da acessibilidade metodológica propõe assegurar que todos os indivíduos tenham igualdade de acesso e oportunidades através de práticas metodológicas inclusivas, promovendo a participação ativa de pessoas com deficiência, idosos, gestantes e outras pessoas com necessidades especiais. Neste estudo, portanto, as crianças com TEA na primeira infância.

Destaca-se, ainda, que a adaptação ao percurso metodológico do ensino e aprendizagem consiste na sistematização de acompanhamento e avaliação pelos professores, gestores escolares e técnicos da educação da Rede de ensino, conforme as diretrizes curriculares, para elaboração de conteúdos e sentenças didáticas à educação inclusiva em consonância às legislações e normas de acessibilidade, além da valorização à adversidade e inclusão.

Embora a implementação da acessibilidade metodológica busque melhorar a prática educativa à criança com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar, seus efeitos e desafios insurgem uma série de questões como a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, bem como de compromisso dos professores na concepção do conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional à remoção das barreiras pedagógicas (Sassaki, 2009).

Nesta perspectiva, como suporte para apoio, o PDI tem sido apresentado como uma ferramenta que norteia o planejamento de aula para construção de atividades diferenciadas para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais, entre estas, aqueles em desenvolvimento com transtorno do espectro

autista.

A construção do PDI tem por fim acompanhar e avaliar a trajetória escolar, observando as ações que a escola propõe à consolidação da aprendizagem, da autonomia e da autogestão desse aluno em tal situação. Contudo, trabalhar os aspectos tanto pedagógicos como políticos são indissociáveis nesse documento (PDI), cujo processo consiste em constante reflexão, discussão e transformação aos desafios no âmbito escolar e que dificultam a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.

Para tanto, como documento pedagógico, a elaboração do PDI consiste numa dinâmica de forma participativa e democrática, envolvendo toda a comunidade escolar e a rede de apoio (assistência social, saúde e outros). A participação ativa de todos os envolvidos, família e escola, dinamiza a flexibilidade para constituir um documento com compromisso e modificações às atividades acessíveis que visem ampliação e reformulação conforme a realidade do processo.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise para discussão dos resultados, os dados apresentados pontuaram que os participantes envolvidos no campo empírico desta pesquisa são famílias e profissionais de educação (gestores escolares, professoras e profissionais de apoio escolar) de gênero feminino, na faixa etária entre 20 e 65 anos, que atuam no segmento da educação infantil no ensino às crianças com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

A investigação empírica fundamenta-se a partir do levantamento de dados na aplicação de questionários semiestruturados aos participantes, portanto, identificando na realização às entrevistas o gênero feminino (sua maioria mulheres negras) no estado civil casada, naturalizada no município de Salvador e com experiência profissional entre hum (01) e quinze (15) anos na Rede pública municipal de Salvador/BA.

Nas entrevistas identificou-se na categoria de análise - “Naturalidade” - uma gestora natural do Rio de Janeiro/RJ, uma gestora natural de Cachoeira/BA, uma gestora natural de Jaguaquara/BA e uma professora natural do Senhor do Bonfim/BA. Quanto às profissionais de apoio escolar (PAE) no exercício de acompanhante individualizado para crianças com TEA são todas naturalizadas de Salvador/BA.

Contanto, ao analisar a função profissional do corpo escolar e docente na Rede de ensino municipal de Salvador/BA, identificou-se que a função de gestão escolar é um cargo comissionado, adquirido por um processo de eleição no qual os (as) candidatos (as) professores (as) são eleitos (as) pela comunidade escolar para um período de três (03) anos. Mas, no caso do processo eleitoral para gestores escolares não ser realizado, o cargo comissionado para gestão escolar pode ser indicado pelo órgão central/SMED.

Quanto à função docente na educação infantil, as professoras na pré-escola são servidoras em regime efetivo com a jornada de 40h, graduadas no ensino da docência (normal do magistério) e pedagogia com especializações lato-sensu que lhes dão referências teóricas para o trabalho pedagógico, considerando a formação continuada.

Igualmente, no que diz respeito aos profissionais de apoio escolar (PAE) - assim definido pela SMED - na função de acompanhante individualizado exige-se para admissão do exercício, o grau mínimo de escolaridade em nível médio, para

jornada de 40 horas semanais - em regime CLT - sob indicação política e sem alguma capacitação profissional. Deste quadro profissional, na categoria de escolaridade, uma (01) está cursando o ensino superior em pedagogia e três (03) cursando o ensino médio. Segue o quadro 09 para análise de conteúdo.

Quadro 09 - Características do Perfil de Profissionais de Educação na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA

Profissionais	Idade	Função	Formação	Tempo na UE	Tempo na EI
G1	54	Vice-gestora, Coord.Pedagógica[23]	Pedagoga, pós-graduada	17 anos	05 anos
G2	47	Vice-gestora/ Professora	Pedagoga, pós-graduada	24 anos	15 anos
G3	54	Gestora Escolar	Pedagoga, pós-graduada	05 anos	05 anos
G4	50	Coordenadora pedagógica	Pedagoga	05 anos	05 anos
P1	50	Professora	Pedagoga, pós-graduada	22 anos	10 anos
P2	62	Professora	Pedagoga, pós-graduada	21 anos	10 anos
P3	62	Professora	Pedagoga	15 anos	05 anos
P4	44	Professora	Pedagoga	05 anos e 06 meses	11 anos
PAE 1	39	Profissional de apoio escolar	Estudante Universitária	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses
PAE 2	43	Profissional de apoio escolar	Ensino médio	2 anos e 2 meses2	2 anos e 2 meses
PAE 3	61	Profissional de apoio escolar	Ensino médio	06 anos	06 anos
PAE 4	23	Profissional de apoio escolar	Ensino médio	03 anos	03 anos

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

No entanto, contextualizando o processo educativo dos campos em investigação, segundo o censo escolar do ano letivo de 2024, a referida unidade escolar sob a gerência GRE Itapuã, primeiro campo de investigação, organiza-se administrativamente sob nº 0620 de acordo os parâmetros da SMED, compondo seu quadro profissional formado por 412 alunos matriculados no ano letivo de 2025 entre

[23] Vice-gestora no turno matutino e coordenadora pedagógica no turno vespertino na escola com pré-escola.

os segmentos de educação infantil (grupos de 04 e 05 anos de idade) e ensino fundamental I (séries do 1º ao 5º ano) com dezessete turmas no turno diurno.

Destes 412 alunos matriculados, 91 crianças são do segmento pré-escola no turno diurno, assim definido G04 A e G05 A no turno matutino e G04 B e G05 B no turno vespertino, cada turma para a capacidade de 25 alunos. Deste quantitativo na pré-escola identificou-se quatro (04) crianças diagnosticadas com TEA, duas (02) do G04 e duas (02) G05[24].

A estrutura de ensino apresenta-se de médio porte, localizada à rua Dom Ivo Lorscheiter, 127, Conjunto Jaguaripe II, CEP: 41.351-275, Nova Brasília, Salvador/BA, formada pela gestão escolar (uma diretora e duas vices-diretoras), uma (01) coordenação pedagógica, doze (12) pedagogos e quatro (04) professores especialistas (inglês, música, artes visuais e educação física)[25], uma (01) secretária escolar, dois (02) atendentes administrativos, cinco (05) profissionais de apoio escolar (PAE) para alunos com TEA, duas (02) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) para turmas de educação infantil, dois (02) agentes de portaria, quatro (04) auxiliares de serviços gerais e duas (02) manipuladoras de alimentos[26].

Cabe ressaltar, segundo a equipe gestora, que a escola não dispõe de uma estrutura física própria, pois o prédio no qual se encontra é tipo comodato disponibilizado pela Companhia de Desenvolvimento Urbano da Bahia (CONDER) – empresa pública vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Bahia.

Igualmente, as fotos registradas dos ambientes pedagógicos foram autorizadas pela gestão escolar por compreender a importância dessa pesquisa em virtude de uma inclusão escolar com respeito e dignidade por todos os envolvidos para a conquista do direito à cidadania de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA, como se observa na Figura 01 – “Unidade escolar compartilhada pré-escola”.[27]

---

[24] Dados fornecidos pela secretaria escolar da unidade.

[25] Uma pedagoga Mestra, um professor de música Mestre e os demais pós-graduados em especialização na área da educação.

[26] Dados fornecidos pela gestão escolar.

[27] Unidade escolar compartilhada pré-escola - escola de segmento do ensino fundamental I (séries iniciais do 1º ao 5º ano) que compartilha turmas de 04 e 05 anos em fase de desenvolvimento pré-escolar.

FIGURA 01 - “Unidade escolar compartilhada pré-escola”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 01: foto de uma escola municipal de porte médio com oferta de educação infantil na pré-escola e séries iniciais de ensino fundamental I (1º ao 5º ao). A dimensão física consiste numa infraestrutura horizontal com janelas e alambrados (cor azul) e letreiro nominal (cor prata) na parte superior da escola. Portão interno largo e portão principal (cor azul). Fim da descrição.

Na visita ao campo, além da entrevista com os participantes envolvidos na pesquisa, observou-se que o ambiente escolar apresenta suas dimensões de acessibilidade pouco adaptáveis, como rampa para as crianças cadeirantes, banheiros e mobiliários para educação infantil, além de recursos acessíveis que de fato deveriam atender a inclusão escolar de crianças com deficiência e/ou mobilidade reduzida, segundo prevê a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A escola apresenta salas de aula à educação infantil com tamanho favorável, (Figura 02) janelas largas e gradeadas, mas com pouca ventilação e sem climatização, assim como banheiros internos (Figura 04, Figura 05) não adaptados para as crianças de 04 e 05 anos de idade.

FIGURA 02 - “Sala de aula G04”

Fonte: Santos (2025)

Descrição da figura 02: foto da sala de aula pré-escola G04 com mobiliário (mesas e cadeiras) na cor amarela; ventilador, janelas largas com película e gradeadas, mesa de professor, armários e estantes de aço com objetos didáticos. Fim da descrição.

A referida sala de aula, de nº 05, da turma G04 (Figura 02) localiza-se no ambiente interno da unidade escolar, tamanho para a capacidade de vinte e cinco (25) crianças na idade de 04 anos. Todavia, a sala de aula da turma G05 localiza-se no ambiente externo, anexo a escola, sala nº 07, para a capacidade de vinte e cinco (25) crianças na idade de 05 anos (Figura 03).

O ambiente escolar não apresenta espaços para recreação e alimentação escolar. As crianças fazem o lanche na própria sala. Também não são climatizadas.

FIGURA 03 - “Sala de aula G05”

Fonte: Santos (2025)

Descrição da figura 03: foto de sala de aula pré-escola G05 com mobiliário (mesas e cadeiras) cor amarela; ventilador, mesa e cadeira de professora, estantes de aço com objetos didáticos, cantinho de leitura de madeira com livros infantis. Fim da descrição.

FIGURA 04 - “Banheiro interno/Sala de aula G04”

Fonte: Santos (2025)

Descrição da figura 04: foto de banheiro interno, azulejado branco, na sala de aula G04, com lixeira, bacia sanitária, lavatório e porta-sabão. Fim da descrição.

FIGURA 05 – “Banheiro interno/Sala de aula G05”

Fonte: Santos (2025)

Descrição da figura 05: foto de banheiro interno/sala de aula G05 com lavatório e ralo na área entre a divisória para a bacia sanitária, lixeira. Fim da descrição.

Partindo da análise dos espaços e mobiliários, percebeu-se a ausência de acessibilidade arquitetônica, de acordo às normas brasileiras de regulamentação (NBR 9050), ao observar que estes banheiros não são adaptados para o público-alvo com idade de 04 e 05 anos, considerando os pilares fundamentais de autonomia, conforto e segurança (NBR, 2024).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o mobiliário deve ser projetado conforme as diretrizes à promoção da acessibilidade, observando a NBR 9050 que trata da acessibilidade às edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, pois as normas e regulamentações de acessibilidade visam orientações específicas relativas às dimensões, alturas e características para assegurar mobiliário e ambientes acessíveis para todos, respeitando a necessidade individual de cada um.

Em consonância a NBR 9050 (2024)[28], a projeção dos banheiros - como cômodos constituídos de chuveiro, bacias sanitárias, lavatórios, espelhos e acessórios - deve ser seguida de critérios e parâmetros para sua construção, instalação e a adaptação e edificações às condições de acessibilidade visando atender as pessoas com autonomia, conforto e segurança.

Além desta recomendação, segundo a orientação do MEC, os banheiros devem ser implantados com sinalizações apropriadas e próximo às salas de atividades, não deixando de considerar as dimensões da NBR 9050 (2024). Enfim, a escola compartilhada pré-escola não dispõe de ambientes adaptados, percebendo-se desde

[28] NBR 9050: Guia atualizado e completo! Disponível em https:// NBR 9050: O que é e qual sua importância na acessibilidade - Forthlux. Acesso em 17 jul. 2025.

então, a ausência da garantia ao direito à acessibilidade aos alunos PcD e/ou com mobilidade reduzida nesta unidade escolar, no que se diz respeito à dimensão da acessibilidade arquitetônica – estrutura física, segundo Sassaki (2009).

Em consonância a "Declaração de Madri" (2002, *apud* Sassaki, 2009, p.07), a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência consiste no compromisso pelo processo de inclusão das autoridades públicas no fortalecimento da legislação sobre o direito de acesso nos recintos públicos, reconhecendo assim, a equiparação de oportunidades em todas as esferas sociais, pois "Todas as barreiras que impeçam a igualdade de oportunidades devem ser removidas." (Declaração de Cave Hill, 1983 *apud* Sassaki, 2009, p. 07)).

Por conseguinte, na investigação empírica ao segundo campo da investigação, identificou-se que a Creche[29] - sob a GRE Cajazeiras - oferta o ensino em dois (02) segmentos da educação infantil com 272 alunos matriculados, compartilhados em: 1) Creche formada por doze (12) turmas com 100 crianças de 02 e 03 anos, entre elas nove (09) diagnosticadas com TEA; 2) Pré-escola formada por seis (06) turmas com 172 crianças de 04 e 05 anos de idade na pré-escola, portanto, destas, dezesseis (16) são crianças com TEA. Estes dados foram fornecidos pela gestora escolar.

A Creche está localizada à rua Paulo Sérgio, s/n, Vila Mar, CEP. 41350-520 Salvador/BA, administrativamente segue formada - conforme os padrões da SMED no que diz o porte - por uma gestão escolar (diretora e vice-diretora), duas coordenadoras pedagógicas por turno, dezesseis (16) professoras (P1, P2)[30], uma (01) professora de AEE, uma (01) atendente ADM, um corpo de apoio escolar que envolve dezessete (17) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) para turmas de educação infantil, dois (02) agentes de portaria, quatro (04) auxiliares de serviços gerais e três (03) manipuladoras de alimentos.

Do quadro funcional, no segmento de servidores apresenta-se a diretora, vice-diretora, as professoras e uma ADI. Os demais funcionários são terceirizados contratados por indicação política. Para registro segue a imagem da Creche Pré Escola e Primeiro Passo (CPP) na Figura 06.

[29] Creche Pré-Escola e Primeiro Passo (CPP).

[30] P1 - Pedagoga Regente, P2 – segunda Pedagoga.

FIGURA 06 - “Creche Pré Escola e Primeiro Passo”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 06: foto da Creche apresentando a logomarca da prefeitura municipal de Salvador/BA. O muro frontal azulejado em diversas cores no formato xadrez, fachada com letreiro nominal da unidade escolar, dois aparelhos de ar condicionado no pátio com cobertura, parte da árvore frente a escola. Fim da descrição.

Neste cenário educativo, a acessibilidade da dimensão arquitetônica (Sassaki, 2009) apresenta-se como estrutura física na projeção de ambientes que propicia a inclusão, da qual as salas de aula com mobiliário (mesas e cadeiras na cor amarela), assim como rampas com barras nas laterais para acesso ao primeiro andar, banheiro de acessibilidade (PcD), banheiros comuns (feminino e masculino) com lavatórios e bacias sanitárias são adequadas para as crianças de pré-escola.

Ademais, a Creche apresenta salas de aula climatizadas, amplas e com capacidade de atendimento para vinte e cinco (25) crianças, assim como cobogós janelas para permitir ventilação e iluminação. As salas apresentam um designer leve com suas paredes, uma parte na cor azul e outra metade no azulejado branco (Figura 07).

Para promover um espaço arquitetônico acessível considera-se atender as necessidades de todas as pessoas. Portanto, no campo educacional é preciso apreender a dimensão da acessibilidade e sua implementação com aquisição de materiais, equipamentos e mobiliários acessíveis, observando a importância da instalação de elevadores e portas largas, bem como ampliação de corredores, rampas de acesso e banheiros, conforme as NBR 9050 (NBR, 2024).

Ressalta-se ainda, que a Creche não dispõe de elevadores, mas de uma rampa de acesso larga com barras horizontais de apoio (metal) e acessível para o andar superior, além de pátios largos com parque recreativo e brinquedos infantis apropriados para crianças na pré-escola.

FIGURA 07 - “Sala de aula”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 07: sala de aula com mesas e cadeiras na cor amarela, enfileirada na horizontal, TV de 32 polegadas fixada na parede, armário e estante de aço com objetos didáticos, mesa e cadeira de professora, kami na cor verde cobrindo uma parte frontal da mesa de professora. Sobre esta mesa um item plástico e atrás um cantinho de leitura com madeira.

Igualmente, os banheiros devem ser adaptados com bacias sanitárias, lavatórios, barras de apoio e sinalização tátil para PcD visual (NBR, 2024). Seguem as figuras com registros do ambientes às condições de acessibilidade somadas à análise de conteúdo, sendo assim: salas de aula, banheiros comuns com lavatórios, bacias sanitárias, banheiro de acessibilidade e Sala de SRM.

Considerando as normativas brasileiras de regulamentação, identificou-se nos banheiros comuns (figura 08) a instalação do espelho e dos lavatórios em consonância aos critérios e parâmetros da NBR 9050. Ainda assim, recomenda-se neste espaço a metragem de 1,20 X 0,80 m para o acesso de alunos cadeirantes, permitindo desde então, sua aproximação ao lavatório para higiene bucal e das mãos (NBR, 2024).

Os banheiros comuns compõem-se de um conjunto de mármore com três (03) lavatórios de louça (cor branca), além de um espelho quadrado fixado na parede sobre o conjunto. Ao lado há um suporte lateral de mármore como divisória para as bacias sanitárias (Figura 08).

À visita na Creche, além das entrevistas, registrou-se em fotos os seus espaços pedagógicos, identificando, portanto, um ambiente acessível para as crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar, considerando as dimensões da acessibilidade proposta por Sassaki (2009).

FIGURA 08 - “Lavatórios no banheiro “

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 08: banheiro com espelho quadrado fixado na parede sobre um conjunto de mármore com três lavatórios de louça (cor branca). Ao lado, um suporte lateral de mármore como divisória para as bacias sanitárias.Abaixo dos lavatórios o ralo e o piso com cerâmica (cor branca). Na proximidade, a porta de madeira com fechadura (cor preta). Fim da descrição.

Entretanto, a partir da análise de resultados em ambos campos, concluiu-se que é possível que nem todas as escolas apresentem ambientes adaptados para alunos PcD, conforme a legislação de inclusão, uma vez que, enquanto a Creche dispõe de espaços adaptados à acessibilidade e processo inclusivo, a escola compartilhada pré-escola não os dispõe. O que significa que o Órgão Central não tem assegurado em todas suas instituições de ensino adaptações necessárias para receber alunos PcD e sim, apenas em algumas, parcialmente.

Prosseguindo à análise de resultados da Creche, nos banheiros comuns o espaço e as bacias sanitárias (Figura 09) atendem as NBR 9050 (2024); porém, percebe-se no banheiro de acessibilidade (Figura 10) a ausência de barras de apoio (formato de L ou barras), pois a falta desses acessórios cria a existência de barreiras e obstáculos à acessibilidade das crianças com deficiência e/ou com redução de mobilidade, de flexibilidade, de coordenação motora e de percepção, dificultando-lhes a própria autonomia, independência e segurança. Estes propostos pela NBR 9050 (2024) como pilares fundamentais para garantia ao direito de acessibilidade.

FIGURA 09 - “Banheiro comum”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 09: um banheiro comum com três (03) bacias sanitárias na cor branca com divisórias de mármore, ao lado um lavatório em mármore com bacia branca.

FIGURA 10 - “Banheiro de acessibilidade”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 10: foto do banheiro de acessibilidade com bacia sanitária branca, assento acrícilico suspenso, descarga embutida, paredes azulejadas e pisos brancos, transmissão de água em boa altura na parede lateral. Fim da descrição.

Conquanto, de acordo à proposta do percurso metodológico da investigação empírica, na Creche Pré Escola e Primeiro Passo (CPP) foram aplicados também os questionários semiestruturados para o grupo 01 e 02, porém a entrevista só foi possível ser realizada apenas para a gestão escolar (diretora e coordenadora pedagógica do turno matutino), uma vez que as aulas foram suspensas pelo movimento grevista da categoria de professores, iniciada em maio do ano letivo 2025.

Mas, para não perder a oportunidade de ampliar a investigação do estudo, com o apoio da gestora escolar, os questionários foram aplicados através do formulário google forms: o questionário semiestruturado 1 para duas (02) profissionais de apoio

escolar e o questionário 2 para quatro (04) famílias de crianças com TEA do segmento infantil pré-escola. Finalizando assim, o levantamento de dados para análise de conteúdo e tabulação de dados a fim de elaborar a redação da pesquisa e defesa da dissertação à Banca examinadora.

Ao tratar sobre inclusão de crianças com TEA na pré-escola, destacou-se outro ambiente acessível na Creche: o acesso à SRM - sala de recursos multifuncionais - para atendimento educacional especializado (AEE) - na qual identificou-se um espaço adequado com materiais didáticos e lúdicos, um (01) computador, uma (01) impressora, uma (01) mesa redonda e quatro (04) cadeiras, além de armários, estantes e brinquedoteca (Figura 11). Mais uma vez, a escola compartilhada pré-escola destoa-se da Creche no que se refere à acessibilidade na dimensão arquitetônica e comunicacional (Sassaki, 2009).

FIGURA 11 - “SRM - Sala de Recursos Multifuncionais”

”

Fonte: Sena (2025)

Descrição da figura 12: fotos da sala SRM com computador, impressora, caixa organizadora, mesa, redonda, cadeiras na cor azul, cadeiras pequenas na cor verde-claro, armários de metal, estante plástica, brinquedos, janelas grandes com vidraça, alfabeto colorido e formas geométricas na parede; Fim da descrição.

Segundo o Decreto Nº 6.571/2008[31], a sala de recursos multifuncionais (SRM) é um espaço escolar com equipamentos, móveis e materiais didáticos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), exigido pelo MEC para formação complementar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sob a regência de um professor especializado para o AEE.

A Creche em consonância ao decreto nº 6.571/2008 busca atender as crianças

[31] Decreto Nº 6.571/2008 disponível em https://www.planalto.gov.br. Acesso 21 jul.2025.

da própria unidade escolar e/ou de escolas adjacentes no turno contraturno da escolarização, público-alvo da educação especial encaminhado pela escola quando diagnosticado como PcD, TEA ou altas habilidades/superdotação. No caso da inexistência do laudo médico, a escola deve orientar as famílias à procura de um serviço de saúde para acompanhamento, avaliação e diagnóstico (SMED, 2025).

Aponta-se aqui a importância da acessibilidade para a inclusão de crianças com TEA na pré-escola, destacando a Creche apta nas condições de acessibilidade arquitetônica e comunicacional (SRM), diferenciando-a do primeiro campo de pesquisa - escola compartilhada pré-escola - que apresenta uma estrutura não adaptada para a inclusão escolar dessa população.

Assim, seguindo os procedimentos investigativos, buscou-se ampliar o processo de análise a partir de elementos sistematizados e descritos pelos participantes da pesquisa, considerando o contexto sócio-histórico em que se encontram inseridos, cuja análise contribuiu para a investigação do estudo com abordagem às entrevistas respeitando os princípios da honestidade, confiabilidade, objetividade, imparcialidade, cuidado, veracidade e responsabilidade.

5.1 A CONQUISTA DO DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA: INDICADORES PARA SUBSIDIAR A POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA

De acordo ao marco referencial para a formação de professores há uma consonância legislativa com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996, e que visa às novas perspectivas em todos os níveis da educação, desde o ensino da educação infantil ao ensino superior, cujo processo de transformação propõe a formação de professores para o exercício da docência e suas incumbências independente da etapa escolar que atue, art. 13 (LDB, 1996).

Diante da proposta, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) institui a “Década da Educação”, art.87, cujo objetivo é habilitar os professores da educação básica em nível superior. Todavia, tais disposições transitórias são revogadas pelo art. 62 (LDB) quando autoriza a admissão de professores formados em cursos de nível médio na modalidade normal para educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, conforme o art. 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

> superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, art. 62).

No entanto, tal medida indica a justificativa de políticas públicas para formação de professores, cuja implementação exige-se um investimento na formação docente em nível superior, o que não quer dizer que professores acadêmicos irão resolver os problemas do analfabetismo e inclusão escolar de crianças com deficiência e,ou em em desenvolvimento de transtornos. Mas sua preparação tenderá a refletir sobre sua práxis pedagógica para melhor atender as necessidades e desafios dos estudantes em sala de aula.

No que diz respeito à função do profissional de apoio escolar (PAE), este é um acompanhante individualizado para o aluno público-alvo da Educação Especial e com outras necessidades específicas para apoio nas atividades aos processos de acessibilidade, assim como nas questões de alimentação, higiene e locomoção, além das escolares.

Portanto, não significa que estes profissionais de apoio escolar tenham a responsabilidade de gerenciar as questões pedagógicas, ou seja, de planejar as atividades escolares, pois esta competência é de exclusividade do professor, cabendo ao PAE apenas apoiar o aluno a fim de estimular a própria autonomia e independência na vida escolar, quando a atuação do profissional for solicitada conforme a comprovação de necessidade.

5.1.1 Política Educacional de Inclusão: atendimento de crianças com TEA da Rede pública municipal de Salvador/BA

A análise sobre o Plano de desenvolvimento individual (PDI) se apresenta, conforme os princípios e fins da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 - sob a afirmação como um documento pedagógico para acompanhamento de cada aluno na sua individualidade.

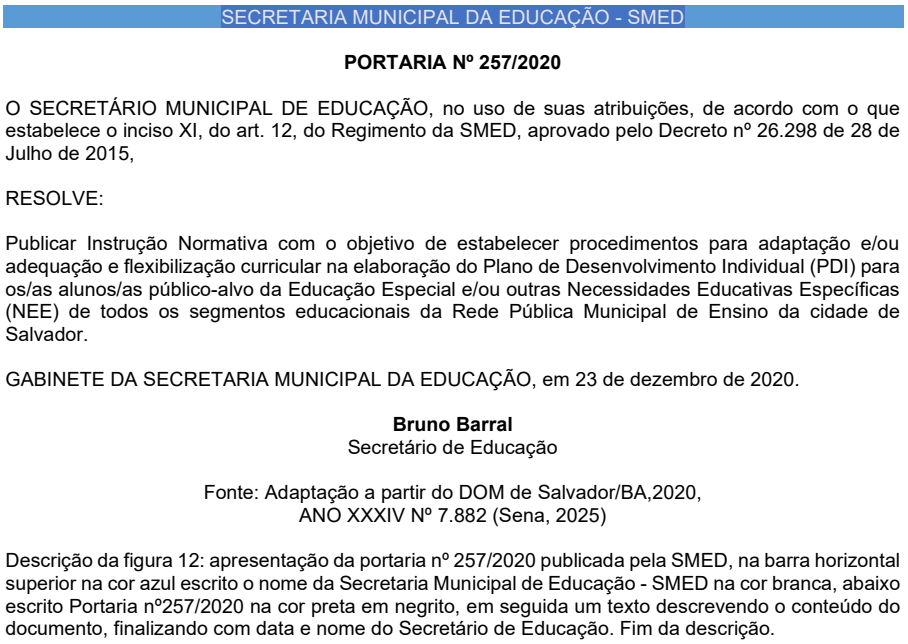
Embora já se tenha discutido anteriormente sobre o plano de desenvolvimento individual (PDI) como um instrumento norteador com a finalidade de orientar o trabalho docente e acompanhar o desempenho escolar do aluno, a análise de conteúdo da investigação propôs identificar o que define e caracteriza o modelo do PDI das escolas e o que vem sendo indicado pela política educacional de inclusão de crianças com

TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Com vista à elaboração do PDI, sua proposta se embasa em ações estratégicas específicas para cada aluno visando um atendimento educacional adequado às necessidades de cada um, de forma que se possa contemplar a todos, sendo assim, a acessibilidade um dos princípios fundamentais que caracterizam uma Escola Democrática e Inclusiva.

Nesta perspectiva, é dever da escola realizar o PDI com todos que necessitem, quer seja público da Educação Especial ou alunos com outras Necessidades Educativas Específicas (NEE). Com isso, reforça-se a atenção da equipe escolar à instrução Normativa Nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020, Portaria Nº 257/2020 (Figura 12) que normatiza o PDI para construção de uma ferramenta pedagógica compartilhada entre gestores escolares e professores como responsáveis pela avaliação, elaboração, implementação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem do aluno com participação da família, conforme observa-se a seguir.

FIGURA 12 – Portaria Nº 257/2020



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED

PORTARIA Nº 257/2020

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, de acordo com o que estabelece o inciso XI, do art. 12, do Regimento da SMED, aprovado pelo Decreto nº 26.298 de 28 de Julho de 2015,

RESOLVE:

Publicar Instrução Normativa com o objetivo de estabelecer procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 23 de dezembro de 2020.

Bruno Barral
Secretário de Educação

Fonte: Adaptação a partir do DOM de Salvador/BA,2020,
ANO XXXIV Nº 7.882 (Sena, 2025)

Descrição da figura 12: apresentação da portaria nº 257/2020 publicada pela SMED, na barra horizontal superior na cor azul escrito o nome da Secretaria Municipal de Educação - SMED na cor branca, abaixo escrito Portaria nº257/2020 na cor preta em negrito, em seguida um texto descrevendo o conteúdo do documento, finalizando com data e nome do Secretário de Educação. Fim da descrição.

Segundo os trâmites da SMED responsável pela Rede pública de ensino do município de Salvador/BA, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) tem como finalidade identificar, avaliar e promover intervenção pedagógica para alunos da Educação Especial e/ou para àqueles que tenham Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de forma individualizada, ou seja, aplicar o próprio PDI como um documento comprobatório de escolaridade que deve compor a sua pasta escolar (SMED, 2025).

A implantação do PDI iniciou em dezembro de 2017, cujo processo ocorrido coletivamente a partir da Comissão de Inclusão Educacional e sucessivamente sob reflexões de inúmeras instituições parceiras especializadas, assim como por gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE (SMED, 2025).

A primeira testagem da aplicação do PDI pela SMED teve início no ano letivo de 2018 a fim de verificar amostra de um quantitativo de cinquenta (50) unidades escolares da Rede pública municipal de Salvador/BA[32].

A proposta do PDI apresentada às escolas municipais de Salvador/BA é elaborá-lo desde o início escolar do ano letivo ou até trinta (30) dias após a matrícula do aluno, envolvendo tanto os professores, como as famílias e equipe escolar pedagógica para avaliação ou planejamento no fim de cada unidade didático, ou antes se necessário. Portanto, cada professor deve ter disponível uma cópia do plano individual de cada aluno, além da administração anexá-lo ao histórico escolar do aluno quando sua transferência for solicitada.

Especificamente, o PDI é um instrumento com abordagem sobre a vida escolar do aluno, pontuando de qual escola e/ou série cursouava, se possui alguma deficiência ou tipo de transtorno, se faz algum acompanhamento especializado (terapias, fonoaudiologia, neuropediatria e dentre outros), além de acompanhar as suas atividades já desenvolvidas e assim, avaliar o desempenho escolar para melhoria de suas aprendizagens.

Para a SMED, a educação especial é formada por alunos em desenvolvimento de transtornos, como TGD, TDAH, TEA, bem como de altas habilidades, superdotação, discalculia, dislalia, dislexia. Enfim, aqueles alunos com NEE. No portal da SMED

[32] Dados obtidos no site da SMED disponível no site: http://educacao3.salvador.ba.gov . Acesso em 03 jun. 2025

encontramos um modelo de PDI (em anexo) recomendado para as suas escolas municipais, porém, superado pelo novo PEI - Plano Educacional Individualizado – (Figura 13) disponibilizado no portal da SMED em 28 de julho de 2025 para todos (as) professores (as) da Rede de ensino do município de Salvador/BA.

FIGURA 13 – "Plano Educacional Individualizado" - PEI

Fonte: Adaptada pela pesquisadora Sena (2025).

Descrição da figura 13: design do sistema com fundo na cor azul, com o título em destaque na cor branca e a logomarca da acessibilidade centralizada abaixo, além do das logomarcas da SMED na cor azul. No lado esquedo o nome da SMED – Secretaria da Educação - fonte nas cores azul e preta em negrito, logo abaixo Login na cor azul, campo entrar com fundo azul e logomarca da Prefeitura Municipal de Salvador.

No entanto, a partir da análise de conteúdo na aplicação dos questionários foi percebido que das oito (08) famílias entrevistadas, 66,7% não sabem qual o objetivo do PDI e se a unidade escolar tem elaborado este instrumento pedagógico para acompanhamento da aprendizagem e adaptação de atividades diversificadas, conforme a necessidade e potencialidade de cada criança na educação inclusiva.

Para a entrevista aos profissionais de educação, entre gestores e professores, identificou-se em seus relatos que há uma programação para a construção do PDI com agenda para o final da primeira unidade didática. Entretanto, ainda não tem sido consolidada no ano letivo de 2025 pelo impacto de questões de ordem política pública ao tratar da greve de professores no município de Salvador/BA em defesa do piso salarial e em seguida pela revogação da Lei sancionada pelo prefeito em 27 de maio de 2025 que trata do 'desmonte' do plano de carreira do magistério[33].

Ainda assim, identificou-se na categoria de análise sobre a aplicação do PDI para crianças com TEA, que as professoras - entrevistadas no primeiro campo de pesquisa - às vezes têm dificuldades, mas reconhecem a importância deste documento como

[33] Informações disponíveis no site da aplb Rede Municipal – Página: 27 – APLB-Sindicato

instrumento de orientação, acompanhamento e avaliação para o sucesso da aprendizagem e formação destas crianças.

Diante do exposto, ressalta-se que a construção do PDI é uma ferramenta pedagógica de responsabilidade da escola sob as orientações e diretrizes da SMED para assegurar o acesso à educação da criança com TEA e afirmar o direito de cidadania.

Concluindo, em superação ao Plano de Desenvolvimento Escolar (PDI) apresenta o lançamento do Plano Educacional Individualizado (PEI) para todos os professores e professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (Figura 13), criado pela SMED, no ano de 2025, como uma ferramenta digital para fins de suporte pedagógico aos alunos na educação especial na perspectiva inclusiva.

5.2 A VISÃO DOS (AS) GESTORES (AS) ESCOLARES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA

Em razão do cenário político educacional, com base na LDB - Lei nº 9.394/1996 - a capacitação de professores consiste num investimento a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ou Fundeb pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, em vigor de 1998 a 2006, para atendimento da educação infantil e fundamental nas redes de ensino municipais e estaduais.

Este recurso federal, FUNDEF, destina-se prioritariamente à manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, vigente no período de 2007 a 2020, em consonância ao art. 70, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN - Lei nº 9.394/1996, bem como à remuneração e aperfeiçoamento dos docentes e demais profissionais da educação (Oliveira, 2015).

Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de licenciatura são instituídas pela Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de formar professores com competências empreendedoras para o ensino, pesquisa e as atividades socioculturais (Brasil, 2002, *apud* Oliveira, 2015).

Portanto, na observância desta resolução, estas competências visam ao processo de aprendizagem do aluno, as tecnologias de comunicação e informação, metodologias e recursos inovadores para a proposta curricular de projetos e conteúdo.

Contudo, quanto à habilidade para pesquisa, abarca-se o aprimoramento de práticas investigativas e as atividades socioculturais ao acolhimento da diversidade e exercício da cultura e socialização (Oliveira, 2015).

Para Martins (2012, *apud* Oliveira, 2015), a formação de professores deve ser contínua, a fim de atualizar o cabedal de conhecimentos a uma gama de demandas educacionais que fomentem melhorar a qualidade do ensino para consolidação de aprendizagens de alunos.

Obviamente, pensar na formação de professores pressupõe-se perceber os efeitos e desafios na articulação de ações sistêmicas em consonância com a legislação. Todavia, é preciso revisitar o processo de elaboração e operacionalização das políticas públicas à formação de professores e, assim, constituir seu próprio instrumento de referência legal.

E, para melhor apreensão dessa referência legal, implementam-se políticas públicas à Formação de Professores da Educação Básica (FPEB), assim instituídas por leis, decretos, portarias pelo Ministério da Educação (MEC) e sistematizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) na consolidação do estudo através de um Mapa dos Referenciais Legais das Políticas de FPEB no Brasil (Oliveira; Leiro, 2019).

Destarte, para a questão de políticas inclusivas e práticas educativas percebe-se a existência de uma política nacional para formação de professores, mas esta não reverbera-se no plano municipal de Salvador/BA, haja vista a existência de outras políticas públicas do município, mas que não se coadunam com a política nacional da Formação de Professores na Educação Básica (FPEB).

Neste contexto, é possível implementar, através das políticas municipais já existentes, o exercício de acessibilidade metodológica (Sassaki, 2020) para tentar alcançar nessas políticas um tipo de política voltada para formação e/ou capacitação de professores, especificamente, para a educação inclusiva.

O atual cenário escolar é de adaptação aos novos atores na sua realidade educacional, buscando reconhecer e valorizar suas identidades sem distinção de classe, cor, raça e gênero, cuja mobilidade tem proporcionado a contingência de sujeitos como pessoas com deficiência (PcD), segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Neste ínterim, a educação escolar vem revendo seus objetivos direcionados à formação cidadã numa visão de equidade e justiça social, na qual os estudantes em

peculiar atenção às suas necessidades demandam uma conjuntura fundamentada em diretrizes legais, como programas e projetos de educação inclusiva.

A relevância da discussão sobre a formação de professores para atendimento aos alunos em processo de inclusão por meio de interações sócio-discursivas nas instituições de ensino tem destaque, como se observa Oliveira (2015), pois a formação profissional na docência é fundamental para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica de forma sistemática, mas dinâmica e efetiva.

Por esse processo, a acessibilidade nas escolas é uma oportunidade de assegurar a todos os alunos o acesso à educação com equidade e qualidade para que possam aprender e participar ativamente.

Para isso, a escola como uma organização escolar responsável pela transmissão do conhecimento e produção cultural para a sociedade precisa acolher o professor dando-lhe suporte não apenas pedagógico, mas propiciar-lhe uma formação e/ou capacitação para melhor atender aqueles alunos com deficiência, pois como sujeito da educação, sua docência não se resume em apenas ensinar a transmissão do conhecimento. É fundamental saber superar os desafios à diversidade de seus alunos na inclusão escolar (Matos, 2014; Moita Lopes, 2002, *apud* Oliveira, 2015).

Diante dos resultados educacionais nas avaliações nacionais e a repercussão social, os professores têm sido responsabilizados pelo insucesso do desempenho escolar dos alunos. Tal situação reverbera a necessidade de um investimento na sua formação profissional embasada desde a formação inicial à acadêmica em cursos de licenciatura. Aliás é possível rever a formação conceitual desses cursos numa pedagogia histórico-crítica visando transformações no exercício da docência (Matos, 2014 *apud* Oliveira, 2015).

A formação de professores é fundamental para o exercício da docência, cujas práxis pedagógicas consistem em embasamento teórico para uma concepção de educação em excelência e equidade, como se observa nas DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

No entanto, observa-se contradições relativas às políticas de FPEB pela legislação do Congresso Nacional no período entre 2007 e 2014, uma vez que a esfera de poder Executivo federal prepondera na própria regulamentação não permitindo, assim, a efetivação de referência legal que fundamente a formação de professores no Brasil e a valorização profissional da classe.

Enfim, considerando as fragilidades percebidas no sistema nacional de

formação de professores, urge o resgate do seu reconhecimento a fim de firmar as políticas públicas de educação com perspectiva de valorização profissional articulada à eficácia da formação na docência (Oliveira; Leiro, 2019).

Embora houvesse intenções de investimento para preparar o professor à educação básica com vistas para formação democrática e participativa, evidencia-se inúmeros debates com objetivo de transformação que englobam aspectos sócio econômicos e políticos que fomentem reformulações nos conteúdos curriculares, cujas diretrizes se fizeram necessárias com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para definição de um documento curricular nacional para formação inicial em nível superior e a formação continuada.

Neste sentido, formar professor fomenta uma preparação acadêmica e pedagógica com foco nos aspectos da prática, cultura e investigação alicerçando a teoria e prática como uma práxis. Contudo, por ser uma práxis, ensinar requer um cabedal de saberes científicos assim como históricos e críticos que validem o processo de ensinar e aprender.

Para Freire (1996, apud Soares, 2022), a formação para professor tem embasamento na relação entre a teoria e prática com o propósito de promover um processo de transformação para uma educação libertadora, emancipatória, que estimule o pensar crítico do educando dando-lhe voz política e cidadã através de reflexões e propositivas.

O professor, como sujeito da educação, instiga seus alunos a construírem um cenário que quebre a crise de paradigmas de educação e renove o contexto real de uma sociedade alienada, capitalista e excludente na qual o sistema predomina para o status quo de um pequeno grupo elitizado.

Em contraponto, Freire (1993, *apud* Soares, 2022) pontua a prática político-educativa do professor como um instrumento de poder na (re) construção de uma sociedade democrática com equidade e justiça.

Para isto, Soares (2022) destaca a relevância da inclusão escolar com pontos relevantes de acordo com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 2015, e CNE/CP nº 2, de 2019, definindo, desde então, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em cursos de licenciatura, magistério da Educação Básica, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura em nível superior.

Contanto, cabe refletir que a resolução em questão teve sua relevância ao contribuir para o aprimoramento do professor quando na ampliação de carga horária

nos referidos cursos universitários e valorização profissional, já que a docência é um exercício de magistério da educação básica à preparação de estudantes para vida acadêmica numa sociedade mercadológica que visa o ter do capitalismo e o conflito de interesses da luta de classes.

E, assim, não se pode esquecer a temática da deficiência, ou seja, das pessoas com deficiência (PcD) na inclusão social através da educação, em relação à qual relação exige uma estrutura curricular para professores atuarem na docência com alunos com deficiência e dentre outros, as suas peculiaridades.

Para Dambros (2018, *apud* Soares, 2022) a inclusão é um ponto crucial no papel da escola, logo, competindo ao professor um preparo para uma prática não só pedagógica como social, com o intuito de acolher as diferenças e diversidade de seu aluno.

Contudo, precisa-se que o docente embase seus conhecimentos não apenas na teoria, mas também em técnicas, metodologias e recursos diferenciados para melhor mediação do ensino e aprendizagem aos alunos. Em outras palavras, desenvolver a dimensão de acessibilidade metodológica para o desempenho da práxis pedagógica às crianças com TEA (Soares, 2022).

Para Vygotsky (2003, *apud* Soares, 2022), o quanto mais se importarem com a formação de professores partindo do pressuposto de conhecimentos teóricos e melhorias de práticas pedagógicas, o desenvolvimento escolar da criança se desenvolverá e, assim, seu direito à educação será respeitado e reconhecido.

É bem visto que, a formação para docência tenha um olhar de interesse do poder público, buscando apoiar o professor com subsídios que sustentem uma prática de inclusão com qualidade e superação aos desafios na sala de aula. Uma formação que amplie os saberes da práxis pedagógica com competências empreendedoras como conceitual, técnica, estratégica, humana, relacional e de compromisso por uma educação de excelência (Soares, 2022).

Portanto, a criança com TEA precisa ser acolhida com empatia, respeitando suas especificidades e considerando seus processos de aprendizagem. Para Rodrigues (2013, *apud* Soares, 2022), faz-se necessário uma formação continuada de professores à inclusão na educação infantil e autenticidade da identidade profissional do professor como critério para um processo educativo de qualidade.

Na observância da categoria de análise sobre a inclusão escolar de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar na Rede pública municipal de

Salvador/BA, identificou-se, apresentado no quadro 10, que as gestoras escolares significam a inclusão escolar considerando as dificuldades que encontram na prática inclusiva de crianças com TEA, qual definição no cenário educacional das profissionais fundamenta-se no cotidiano da prática educativa ou seja, a concepção de inclusão escolar baseia-se a partir das experiências e vivências escolares.

Quadro 10 - Categoria de análise "Inclusão escolar"

Profissionais	"O que significa inclusão escolar?"
G1	"Incluir todos os alunos, independentemente das deficiências ou necessidades especiais, no mesmo ambiente escolar regular de ensino para promover o acesso à educação e ampliar suas potencialidades
G2	"Proporcionar a todos os educandos um espaço de aprendizagem em que suas diferenças sejam respeitadas".
G3	Que todos os alunos tenham acesso e permanência ao ambiente escolar.
G4	Promover condições para que cada aluno consiga ter condições de participar das atividades propostas em classe e fora dela.

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

Para a equipe escolar formada por gestoras, vice-gestoras e coordenadoras pedagógicas, tais dificuldades impactam no desempenho do processo ensino e aprendizagem na primeira infância. Esta, uma fase fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual as bases para a aprendizagem se estabelecem.

E para que esse desenvolvimento seja pleno, é imprescindível que a educação seja inclusiva, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso às oportunidades de aprendizado com qualidade.

Assim, como garantir que as crianças com TEA tenham oportunidades iguais de aprendizado, considerando os desafios enfrentados pela educação infantil?

No que se refere estas dificuldades, o quadro 11 apresenta os desafios existentes na educação inclusiva apontadas pelas gestoras e identificadas nas suas falas a falta de apoio à função profissional no trabalho educativo de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar, uma vez que a escola e a SMED não disponibilizam suporte pedagógico para a inclusão desses sujeitos.

Diante a diversidade presente nas salas de aula exige-se às professoras uma

constante adaptação e busca por novas práticas inclusivas para um aprendizado mais equitativo e significativo para todos os alunos, que além da ausência de capacitação docente, segundo as gestoras, faz-se necessário recursos didáticos adaptados que auxiliem na inclusão escolar dos alunos, como jogos, letramento digital, brinquedos,mobiliário e ferramentas de acompanhamento pedagógico sem deixar de respeitar os diferentes tipos de necessidades especiais de cada criança com TEA.

Quadro 11 - Categoria de análise “Desafios na educação inclusiva”

Profissionais	“Quais dificuldades encontradas na docência às crianças com TEA?”
G1	“Falta de formação específica para atuar na docência ou acompanhamento escolar, assim como de recursos, ferramentas e materiais compatíveis com as necessidades de cada aluno”.
G2	“Falta de apoio da família, crianças que não possuem acompanhamento que necessita, sala de aula com número elevado de alunos, falta de material adaptado”.
G3	“Que a família entenda e aceite a real necessidade do diagnóstico e acompanhamento. E que o órgão público ofereça profissionais capacitados”.
G4	“Falta de suporte da SMED”.

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

Ademais, citam-se que o órgão central, SMED, não promove cursos de formação e capacitação para a educação inclusiva de crianças com TEA. Embora formem parcerias com algumas instituições sociais que abordam palestras sobre a temática do autismo, como exemplo, em Salvador/BA, a associação AMA.[34]

Para compreender a razão e a efetividade da inclusão escolar de crianças com TEA, segundo a vice-diretora/coordenadora pedagógica (G1), urge uma política de inclusão verdadeira que possa formar, capacitar os envolvidos no processo educativo escolar, além de recursos e ferramentas adaptadas a essa realidade, cujo maior desafio para a conquista do direito à cidadania desse público-alvo é a formação de professores para melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem

Uma das vivências marcantes para a gestora escolar (G1) se destaca na prática educativa de crianças com TEA pela socialização entre seus pares, sendo um grande avanço no progresso global desse aluno.

Em tal conjectura, identificou-se na análise de conteúdo que a participação em

[34] Associação de Amigos do Autista da Bahia (escola particular no bairro de Pituaçu, Salvador/Ba).

alguma formação e/ou capacitação referente ao transtorno do espectro autista tem sido por iniciativa própria, expressando no quadro 12 o que entendem conceitualmente sobre o TEA, bem como o conhecimento sobre a Lei 12.764/2012 que trata do direito da pessoa com o transtorno em desenvolvimento

Quadro 12 - Categoria de análise "Definição sobre o TEA"

Profissionais	**"O que o (a) senhor (a) entende sobre o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista"?**
G1	"É um transtorno, um espectro que engloba diversos sintomas que podem variar de um indivíduo para o outro, podendo assim se apresentar em graus de gravidade. Atinge principalmente no desenvolvimento neurológico, comportamental e social".
G2	"É uma condição neurodesenvolvimento que afeta a forma como as pessoas autistas percebem e interagem com o mundo a sua volta"
G3	"Acredito que seja uma condição que afeta a interação social".
G4	"Não entendi a pergunta"

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

Partindo da concepção sobre o TEA, a vice- diretora/professora (G2), aponta que para contibuir à efetividade da inclusão escolar de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar da Rede pública municipal de Salvador/BA se faz necessária a formação de professores e profissionais de apoio escolar, assim como a implantação de salas de AEE e redução do número de alunos em sala de aula, além da contratação de profissionais para atendimento especializado nas escolas.

Um aspecto peculiar na entrevista a esta participante (G2)[35], é a sua vivência positiva e marcante em destaque a sala de aula como professora regente, turno matutino, quando consolidou o processo de alfabetização de um aluno PcD com alguma condição que afeta seu desenvolvimento escolar, considerando sua dificuldade de comunicação e interação social, uma vez que a criança não apresenta um diagnóstico laudado.

Igualmente, na opinião da gestora escolar (G3), a efetividade da inclusão escolar consiste na oferta de profissionais capacitados, aprimorando a formação dos educadores que já existem nas unidades escolares. Além das condições de trabalho, profissional de apoio escolar (PAE) e materiais adaptados.

Com esta análise, percebeu-se que a inclusão escolar na educação infantil é

[35] Vice-gestora escolar no turno vespertino, professora regente da turma 3º ano A no matutino.

muito mais que a simples presença de crianças com TEA em sala de aula, pois exige um compromisso com a qualidade de ensino e a busca por estratégias que garantam que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver, valorizando a individualidade e a diversidade.

Esta individualização do ensino é essencial partindo de planos de ensino (ou desenvolvimento) personalizados, adaptações curriculares e recursos diferenciados para cada aluno num ambiente acolhedor e inclusivo, um espaço físico acessível, relações interpessoais positivas e uma linguagem que valorize a diversidade.

A parceria com as famílias é fundamental para garantir o sucesso da inclusão, dinamizando uma relação mútua de respeito e diálogo constante, bem como no envolvimento em atividades escolares e orientações de encaminhamento para atendimento especializado para apoiar o desenvolvimento dos filhos.

Enfim, para que o acompanhamento pedagógico da criança com TEA tenha um desempenho construtivo, a avaliação inclusiva deve ser flexível e considerar as diferentes formas de aprendizagem do aluno.

Vimos até aqui a percepção das gestoras escolares sobre seus desafios no processo de inclusão de crianças com TEA na pré-escola. Contanto, também é importante fazer a escuta ativa sobre os desafios da família, dos professores e profissionais de apoio na “árdua e sutil tarefa de educar” (Makarenko, 2005)[36], em particularidade, às crianças nessa condição de transtorno.

5.3 DESAFIOS DAS CRIANÇAS COM TEA EM FASE DE DESENVOLVIMENTO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS

Considerando a evolução científica e midiatização, especialmente, sobre a temática o transtorno do espectro autista, pouco tem sido o apoio às famílias no que diz respeito ao atendimento especializado para suas crianças com TEA, pois tem encontrado inúmeras dificuldades desde o diagnóstico à garantia de seus direitos.

Os pais quando geram seus filhos não planejam que o nascimento venha com alguma condição atípica; pois são pegos despreparados e sem discernimento dos sintomas e posterior diagnóstico, demorando assim a aceitarem tal realidade para o transtorno em desenvolvimento na criança. E com isso se sobrecarregam com inúmeros desafios: aceitação ou negação, medo ou ansiedade, desconhecimento e

[36] “Anton Makarenko - pedagogo soviético (grifo nosso)”.

dentre outros.

Em tal realidade, são os amigos, professores e educadores que representam um papel importante, tendo em vista um olhar peculiar na observação de dificuldades na socialização que os familiares não percebem e a partir de então, iniciando uma incessante luta pelo direito à saúde, assistência social e educação de seus filhos com TEA (Neves *et al.*, 2023).

Segundo Neves *et al* (2023), o TEA é uma subcategoria dos transtornos do neurodesenvolvimento em três níveis de suporte: leve, moderado e severo, classificada pela nova versão DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), cujo CID 11 não corresponde a estes níveis e sim, a subclassificação caracterizada em prejuízos no desenvolvimento da linguagem funcional e/ou da deficiência intelectual, assim como a dificuldade de interações sociais, interesses restritos e comportamentos estereotipados de acordo com a APA (2014).

Define-se assim, que o transtorno do espectro autista (TEA) não é uma doença e sim, uma "condição de neurodesenvolvimento", caracterizado por uma série de comportamentos atípicos na criança, nos quais as famílias têm dificuldades para entender quais são as suas causas, de como lidar e contorná-los (Neves *et al.,* 2023, p. 78).

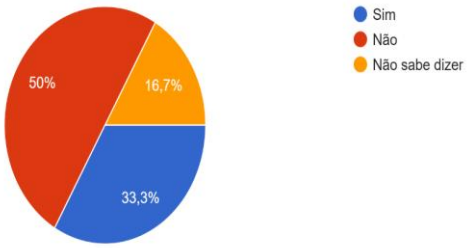
Todavia, identificou-se na entrevista com as famílias, a importância na aquisição do conhecimento sobre as abordagens educacionais e de aprendizagens a serem trabalhadas com crianças no desenvolvimento do TEA, pois o conhecimento melhora no cuidar da criança, que não depende apenas das terapias, mas de uma coletividade formada por professores, famílias e profissionais da saúde como psicólogos, neuropediatras, fonoaudiólogos, terapeutas (Neves *et al.,* 2023).

A partir da evidência empírica, como o autista apresenta um cérebro capaz de construir novos conceitos e aprender, sua aprendizagem se desenvolve de forma singular, o que significa maior precisão de tempo e metodologia de ensino diferenciada, segundo Cunha (2014).

Nesta concepção, a partir da análise de conteúdo à investigação e exposição de dados coletados na aplicação do questionário semiestruturado 2 para as famílias, identificou-se que 50% de suas crianças com TEA apresentam dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares, enquanto que 33,3% não e 16,7% as famílias não sabem dizer, como se observa no Gráfico 01, considerando a realidade social em

que se encontram inseridos.

Gráfico 01 - Categoria “Dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

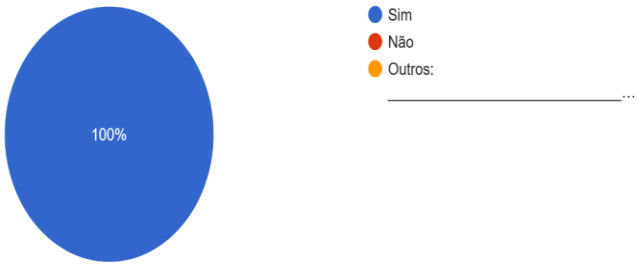
Descrição do gráfico 01 - Categoria “Dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares”, apresenta um círculo dividido em três partes: na cor vermelha 50% das respostas afirmativas, na cor azul 33,3% das respostas negativas e 16,7% das respostas indefinidas (não sabe dizer); Legendas: na cor azul (Sim), na cor vermelha (Não) e na cor amarela (Não sabe dizer). Fim da descrição.

No processo de ensino e aprendizagem, a ludicidade é essencial para o desenvolvimento escolar das crianças, cujo levantamento apontado no Gráfico 02 apresenta que das oito (08) entrevistadas, todas as crianças com TEA gostam de brincar, isto é, 100% delas brincam, seja com preferência ou não por algum brinquedo, como se observa no Gráfico 03.

O fazer lúdico como ato de brincar corrobora para a formação da criança, pois o seu brincar desenvolve a construção do seu conhecimento e consolidação de aprendizagens através de experiências e hipóteses, tornando o aprendizado interessante com significado e sentido, onde o querer e o gostar encontram-se presentes.

Segundo Marques *et al* (2020), o brincar na educação infantil tem significado por influenciar no comportamento no processo de aprendizagem, pois o valor das brincadeiras promove o desenvolvimento intelectual e mental da aprendizagem na criança considerando a ludicidade fundamental para a maturidade infantil, ou seja, a brincadeira como instrumento de aprendizagem propicia a interação social da criança nos aspectos socioculturais.

Gráfico 02 - Categoria “Nº de crianças com TEA que gostam de brincar”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição do gráfico 02 - Categoria “Nº de crianças com TEA que gostam de brincar” apresenta um círculo na cor azul (100%); legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não), círculo na cor amarela (Outros: ____). Fim da descrição.

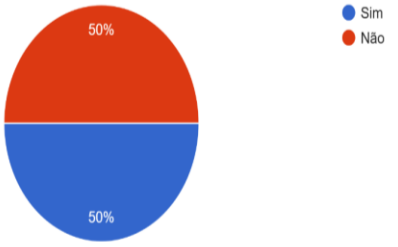
Contanto, dentre essas crianças identificadas pelo gosto do brincar, de 100% apenas duas (02) não tem preferência por um brinquedo específico como as demais, preferindo assim, carrinhos, carros, ônibus, lápis de cor, papel, utensílios de cozinha.

Desta variedade de preferência, 50% das crianças com TEA, gráfico 03, brincam respeitando a funcionalidade do seu brinquedo, seja preferido ou não. A relevância de respeitar a funcionalidade do brinquedo caracteriza-se desde a concepção de sua função à exploração e conhecimento do ato de brincar.

Para Rissato (2024), as brincadeiras incentivam as crianças com TEA a satisfazerem suas necessidades e a reproduzirem coisas do seu dia a dia e assim, divertindo-se conforme seu momento real, brincam na sua universalidade e atemporalidade buscando explorar e conhecer o mundo ao seu redor, pois é nesse momento que o ato de brincar, estratégico e lúdico, direciona sua comunicação e redução de comportamentos repetitivos, ajudando-as no desenvolvimento social.

A criança com TEA na primeira infância vincula-se à aprendizagem de forma lúdica, fortalecendo seu contato de forma positiva e confortável para o enfrentamento de frustrações e medos existentes no processo de aprendizagem.

Gráfico 03 - Categoria de análise “Nº de crianças com TEA que brincam respeitando a funcionalidade do brinquedo”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição do gráfico 03 - Categoria de análise “Nº de crianças com TEA que brincam respeitando a funcionalidade do brinquedo”, apresenta um círculo dividido em duas metades (na parte superior 50% na cor vermelha, na parte inferior 50% na cor azul), legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não). Fim da descrição.

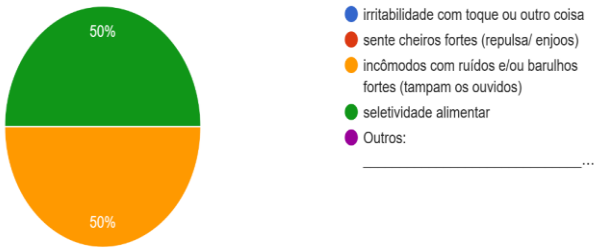
Dando continuidade à análise, além da importância do ato de brincar, compreendemos que para o cuidado à qualidade de vida da criança com TEA, é preciso atentar-se quanto a sua alimentação, observando como se dá a nutrição no autismo, isto é, como se resulta o comportamento da criança na alimentação, qual característica se resume na própria seletividade alimentar e que predispõe uma dieta limitada com possíveis impactos à saúde.

Tal movimento também tem sido um desafio para as famílias, pois o direito à alimentação também deve ser assegurado à criança para que sua saúde física e cognitiva seja de qualidade (Rissato, 2024).

Logo, observa-se no Gráfico 04 - a categoria “Sinais de hipersensibilidade” e Gráfico 05 - a categoria “Restrição Alimentar”, nos quais o quantitativo se destacam 50% das crianças com TEA apresentam os sinais sensoriais de irritabilidade com toque ou outra coisa e, 50% das crianças com TEA apresentam os sinais sensoriais de seletividade alimentar.

No autismo, os sinais sensoriais devem ser acompanhados por um médico especialista, tendo em vista que se manifestam em três categorias: interação social, comunicação e padrões de comportamento. Enquanto os sintomas se relacionam à dificuldade de comunicação e socialização, acompanhados de comportamentos e interesses incomuns e, ou excessivos (Rissato, 2024).

Gráfico 04 - Categoria “Sinais de hipersensibilidade”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição do gráfico 04 - Categoria “Sinais de hipersensibilidade”, apresenta um círculo dividido em duas metades (na parte superior 50% na cor verde, na parte inferior 50% na cor amarela); legendas: círculo na cor azul - irritabilidade com toque ou outra coisa, círculo na cor vermelha - sente cheiros fortes (repulsa/enjôos), círculo na cor amarela - incômodos com ruídos e/ou barulhos fortes (tapam os ouvidos), círculo na cor verde - seletividade alimentar, círculo na cor roxo - Outros: _____. Fim da descrição.

Neste parâmetro, analisou-se que a irritabilidade consiste em ruídos dispersados no ambiente em que a criança esteja interagindo, na escola - o ambiente pedagógico. No que se refere à seletividade alimentar como sensibilidade sensorial, sua abordagem tanto pela família como pela escola requer muita atenção para que a alimentação à criança com TEA seja saudável respeitando a sua particularidade.

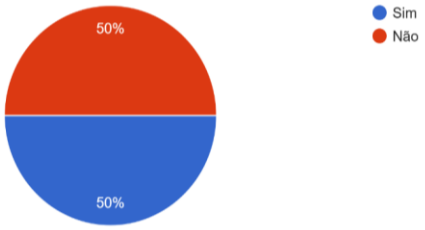
Rissato (2024) sinaliza que estudos indicam que 46% e 89% das crianças com TEA apresentam restrição alimentar, cuja seletividade é uma condição relacionada às sensibilidades sensoriais, bem como à aceitação de novas texturas e sabores, ou comportamentos repetitivos e restritivos do transtorno.

Neste sentido, identificou-se na pesquisa que 50% das crianças com TEA, conforme o Gráfico 05, apresenta restrição alimentar, uma característica que carece de recursos para a manutenção de uma alimentação específica, o que para muitas famílias tem sido um desafio por questões econômicas, além da falta de conhecimento sobre esse sinal de hipersensibilidade no autismo quando não há um acompanhamento por profissionais especialistas.

A falta de uma nutrição adequada pode prejudicar o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, quais deficiências nutricionais podem provocar a irritabilidade, as dificuldades de concentração e problemas gastrointestinais. Tanto a escola com a

família devem assegurar a qualidade de vida dessas crianças fazendo uma intervenção nutricional sob acompanhamento de um profissional.

Gráfico 05 - Categoria "Restrição Alimentar"



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição: Gráfico 05 - Categoria "Restrição Alimentar", apresenta um círculo dividido em duas metades: 50% na cor vermelha, 50% na cor azul; legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não). Fim da descrição.

Partindo desta leitura, compreende-se que as unidades escolares ao matricularem as crianças com TEA tem o dever de verificar se o aluno apresenta alguma restrição alimentar e diante dessa questão informar ao setor de alimentação CAE/SMED[37], através de um laudo médico apresentado pela família, a seletividade da criança para providência de uma alimentação escolar específica (Gestão Escolar, 2025)[38].

Igualmente, assim como é relevante um acompanhamento alimentar à criança com TEA, é necessário que os professores elaborem atividades diferenciadas, conforme a elaboração do PDI planejado pela equipe escolar e professores com a participação da família.

E em razão de melhor qualidade de vida da criança com TEA e sua inclusão escolar, a parceria entre família e escola é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, ambas participando da intervenção pedagógica para atender o direito de cidadania do aluno, pois a elaboração de planos de ensino que atendam às necessidades individuais de cada criança na pré-escola exige um trabalho constante e cuidadoso, cuja falta de tempo e de recursos pode dificultar a adaptação do currículo,

[37] CAE - Coordenadoria de Alimentação Escolar.

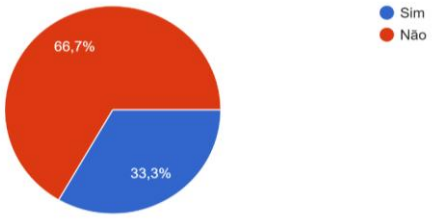
[38] Dados informados pela Secretaria Escolar.

comprometendo a aprendizagem.

O processo de avaliação também exige acompanhamento e sistematização através de atividades diversificadas, observando quais instrumentos e critérios específicos consideram suas diferentes formas de aprendizagem.

Por conseguinte, como se observa no Gráfico 06, identificou-se que 66,7% das crianças com TEA têm um acompanhamento pedagógico de atividades diversificadas.

Gráfico 06 - Categoria “Atividades escolares diversificadas”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição: Gráfico 06 - Categoria “Atividades escolares diversificadas”, apresenta um círculo na cor vermelha com 66,7% e na cor azul 33,3%; legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não). Fim da descrição.

A real conjuntura de inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola conduz intervenções pedagógicas planejadas nas quais os (as) professores (as) elaboram atividades práticas, lúdicas, mas diferenciadas respeitando o processo de aprendizagem de cada aluno.

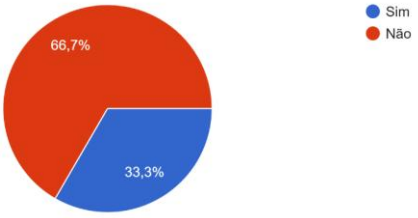
Para que a criança com TEA tenha suas aprendizagens consolidadas, é necessário que o professor adapte as atividades pedagógicas, ressaltando assim, a elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) com a participação da família. Com isso, as escolas devem estar preparadas para a inclusão capacitando os profissionais de educação para melhor atender esse público-alvo.

Assim, ao analisar a categoria “Atividades escolares diversificadas” para as crianças com TEA, além dos 66,7% com atividades adaptadas, percebemos a mesma porcentagem sobre qual instrumento nortear a sua elaboração. O que significa que as famílias não têm conhecimento do que seja um plano de desenvolvimento individualizado (PDI) - apresentado no Gráfico 07 - e qual a importância para o

desenvolvimento escolar da criança.

Nesta discussão, identificamos que as famílias precisam conhecer o que é um PDI, além de cobrar das escolas a sua participação ativa na elaboração dessa ferramenta para o objetivo de adaptar as atividades pedagógicas diferenciadas para consolidar as aprendizagens às crianças com TEA.

Gráfico 07 - Categoria “Conhecimento sobre o PDI”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição: Gráfico 07 - Categoria “Conhecimento sobre o PDI”, apresenta um círculo na cor vermelha com 66,7% e na cor azul com 33,3%; legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não). Fim da descrição.

Destarte, percebe-se que 50% das famílias entrevistadas - Gráfico 08 - não sabem se a escola aplica o PDI para o desenvolvimento escolar de suas crianças com TEA, considerando a elaboração de atividades diferenciadas conforme a singularidade de cada uma como sujeito em formação.

Este levantamento denota uma realidade muito preocupante, pois a dimensão de acessibilidade metodológica precisa ser abordada com mais atenção para que se possa assegurar a inclusão destas crianças em fase de desenvolvimento pré-escolar. E assim, contribuir para a afirmação do seu direito à cidadania.

Ainda que a inclusão seja amparada pela lei, fazê-la com qualidade e equidade para assegurar o acesso a escola, sua permanência e promoção à aprendizagem exige responsabilidade do Estado e da família. A família precisa ser participativa, atuar de forma dinâmica e consciente nos seus deveres e direitos para melhor formação de suas crianças em desenvolvimento do espectro autista.

Gráfico 08 Categoria - “Aplicação do PDI pela escola”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição: Gráfico 08 - Categoria “Aplicação do PDI pela escola” apresenta um círculo dividido em duas partes - na parte inferior - cor azul (Sim) - com 50% da resposta afirmativa e na parte superior - cor amarela (Não sabe dizer) com 50% da resposta sem conhecimento sobre a referida aplicação; Legendas: na cor azul (Sim), na cor vermelha (Não) e na cor amarela (Não sabe dizer). Fim da descrição.

Assim, considerando os trâmites da SMED na Rede pública de ensino do município de Salvador/BA, a educação às crianças com TEA deve ser individualizada observando as suas necessidades e potencialidades, portanto, competindo à escola promover a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para realizar intervenção pedagógica na vida acadêmica e social de alunos da Educação Especial e/ou para àqueles que tenham Necessidades Educacionais Especiais (SMED, 2025).

O PDI é um direito da criança com TEA que propõe identificar as suas reais necessidades e a partir de então, criar estratégias flexíveis para oportunizar a consolidação de suas aprendizagens e socialização. E quando bem estruturado fortalece a cultura de aprendizado contínuo para o sucesso da formação acadêmica e social da criança. A participação da família é fundamental na construção deste documento pedagógico.

A considerar a legislação brasileira que determina a matrícula e inclusão de crianças em desenvolvimento do espectro autista em classes regulares, as escolas são responsáveis na viabilidade às adaptações necessárias para sua educação inclusiva, desde a acessibilidade arquitetônica à acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica (Sassaki, 2009).

E pensando nestas dimensões acessíveis, analisando a categoria profissional de apoio escolar, Gráfico 09, previsto na Lei Berenice Piana, 12.764/2012, § único, art.3, a criança com TEA têm direito a um acompanhante especializado, desde que seja comprovada a necessidade.

Mas, este profissional precisa ser especializado em TEA, educação inclusiva ou desenvolvimento infantil, sucintamente capacitado para atender este público-alvo na educação especial. O que na prática educacional, o grau de escolaridade deste profissional para o exercício de sua função tem sido exigido no mínimo o ensino médio, descaracterizando o que a lei determina para o trabalho na edcuação especial.

Ainda que amparado pela lei, identificou-se no gráfico 09, que um índice de 66,7% destes alunos têm seu direito assegurado para acompanhamento de um profissional escolar (PAE) na sala de aula, enquanto os 33,3% não tem essa garantia.

O que significa que o poder público municipal não está cumprindo com o seu dever, ou seja, inexiste a efetividade de políticas públicas educacionais para o cumprimento da proteção normativa em defesa para afirmação do direito à cidadania de crianças com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

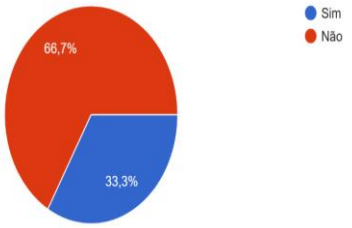
Para tal garantia, precisa que as famílias busquem em instâncias jurídicas, o apoio do Ministério Público (MP) para o descaso do não cumprimento deste direito fundamental para o acompanhamento individualizado à criança com TEA, conforme a legislação prevista.

Compreende-se a importância deste profissional de apoio na vida escolar da criança com TEA, uma vez que o nível de autismo tende a influenciar na sua capacidade, pois se for elevado não será capaz de executar nem as tarefas simples. Portanto, destaca-se que a família, os professores, os educadores e especialistas têm grande relevância na evolução desse sujeito.

Ressaltamos que acompanhante especializado à criança com TEA é assegurada pela Lei do Autismo, n.º 12.764/2012, § único, art.3, § 1º , quando comprovada a necessidade na inclusão em classes comum, conforme os termos do inciso IV do art. 2º (Redação dada pela Lei nº 15.131, de 2025).

> [...] em caso de comprovada necessidade, destinar-se-á profissional de apoio ao estudante com o fito de ofertar suporte ao aluno com TEA em suas atividades diárias básicas, como alimentação, higiene, locomoção, interação social e acessibilidade à comunicação, de modo a proporcionar um ambiente escolar inclusivo, garantindo participação efetiva no processo de escolarização (Brasil, 2024, p.37).

Gráfico 09 - Categoria “Profissional de apoio escolar (PAE)”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora Sena (2025)

Descrição: Gráfico 09 - Categoria “Profissional de apoio escolar (PAE) apresenta um círculo 66,7% na cor vermelha, 33,3% na cor azul; legendas: círculo na cor azul (Sim), círculo na cor vermelha (Não). Fim da descrição.

Segundo os trâmites legais para solicitação de um acompanhante individual faz-se necessário o envio do laudo médico e relatório pedagógico da criança, assim como da ficha de solicitação e um ofício da unidade escolar à GRE e desta para o setor de inclusão da SMED para sistematização do parecer referido ao pedido (SMED, 2025).

Em razão do parecer, identificamos na investigação que das quatro (04) famílias entrevistadas no primeiro campo de pesquisa, uma criança com TEA aguarda a chegada do profissional, que segundo a gestão escolar o processo foi deferido, aguardando a sua contratação pelo órgão central.

Ainda que haja um profissional de apoio escolar, conforme o relato de uma mãe ‘atípica’, seu filho frequenta a pré-escola na turma do grupo 05 no turno matutino com auxílio de sua PAE, porém a criança apresenta dificuldade de desenvolvimento escolar, primeiramente para se adaptar considerando suas limitações quando se trata de acordar cedo e ir à escola e cumprir as quatro (04) horas diárias.

Esta mãe pontua que além da dificuldade de chegar no horário, às 7:30, a criança chega às 9h, isto quando frequenta, pois duas vezes na semana faz acompanhamento terapêutico, bem como consultas com o neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo.

Este atendimento especializado não é gratuito, pois pelo sistema público apresenta morosidade, ficando o nome da criança na lista de espera para possível atendimento. Assim, cabendo a escola a sensibilidade e flexibilidade à frequência

escolar das crianças com TEA quanto aos dias ausentes para acompanhamento terapêutico e/ou médico.

Ademais, também identificou-se que as famílias compreendem a importância de um profissional de apoio na sala de aula, tanto assim que buscam através do acompanhamento especializado um laudo médico que ateste a necessidade do acompanhante individual para sua criança. Contudo, a função deste profissional de apoio escolar (PAE) deve ser para fins pedagógicos como instrumento de acessibilidade para o aluno com TEA, disponibilizado pela Rede pública de ensino municipal de Salvador/BA.

Destarte, a criança com TEA também tem o direito de um acompanhante terapêutico - AT - (inciso III, alínea b, da Lei n.º 12.764/2012), isto é, um profissional da saúde, (psicólogo, terapeuta) com o objetivo de ajudar na socialização do aluno e ajudá-lo a ter autonomia na realização de suas atividades, assim promovendo a própria independência à efetividade de sua inclusão escolar (Brasil, 2024).

Entretanto, não é da responsabilidade da SMED em disponibilizar um AT, pois sua atuação na sala de aula não é necessária, mas possibilita articular com o professor regente e o PAE para melhor desempenho do aluno no âmbito escolar, e em particular, com o professor especializado da SRM à contribuição na elaboração do PDI (Brasil, 2024).

Nesta compreensão, é importante destacar a finalidade à atuação do profissional de apoio escolar, cuja sua nomenclatura PAE foi instituída pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (resolução nº04/2009) em virtude à superação dos termos “monitor” e “cuidador”, antes definido como um auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI).

Pois assim, a atribuição do PAE consiste para fins de suporte ao aluno com dificuldades na execução de suas atividades pedagógicas, de higiene pessoal e alimentação, atuando de forma articulada com o corpo docente na educação inclusiva, seja na classe regular e/ou na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Ressalta-se, portanto, que não lhe compete elaborar o plano de ensino nem atividades diferenciadas para a inclusão escolar da criança na educação especial. A competência é exclusivamente do docente, formado em cursos de licenciatura no nível superior, conforme o art. 62, LDB.

Diante deste contexto sócio pedagógico, as famílias - na sua maioria mães -

percebem o quanto é importante a parceria entre a família e escola, pois cabe a escola se adaptar à realidade do aluno com TEA. E assim, todos envolvidos na comunidade escolar entenderem que a inclusão escolar não se resume na matrícula do aluno e sim, na política educacional de fazer a educação inclusiva para este grupo especial.

Afirma-se assim, que o propósito da inclusão escolar é assegurar oportunidades de aprendizagens com condições dignas de acolhimento, empatia e acessibilidade para construção da sua formação enquanto sujeitos da própria história à conquista do direito de cidadania.

Portanto, compreende-se que a acessibilidade é um direito fundamental no qual a oferta de um profissional de apoio escolar caracteriza-se como uma oportunidade à superação de barreiras e obstáculos para o aluno na educação especial, tendo em vista a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014 que dispõe:

> Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
> § 1º O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.
> § 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. Sendo assim, o serviço do profissional de apoio em relação aos alunos diagnosticados (Brasil, 2024, p. 41).

A partir dos dados sistematizados na aplicação do questionário 2 para pais e/ou responsáveis de crianças com TEA foi identificado que os participantes percebem que a inclusão escolar é um direito do aluno ainda que apresente comportamentos atípicos e que a escola precisa oferecer um espaço educativo acessível para assegurar uma educação inclusiva com respeito à diversidade e a dignidade humana dessas crianças.

Sintetizando, as famílias pouco conhecem como se desenvolve o processo educativo da inclusão escolar de seus filhos diagnosticados com TEA, assim como ainda não tiveram acesso ao plano de desenvolvimento individual (PDI) para elaboração de atividades escolares diferenciadas, conforme a individualidade e singularidade de cada aluno no desenvolvimento do transtorno.

Para tanto, os efeitos e desafios à promoção da inclusão escolar de crianças

com transtorno do espectro autista na fase de desenvolvimento pré-escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA não se resume aos gestores escolares e famílias, mas também se estende aos docentes e profissionais de apoio na sala de aula, a serem discutidos na próxima seção.

5.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA PRÉ-ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA

Considerando a importância da prática pedagógica do professor para a educação inclusiva, o direito das crianças como cidadãs respalda-se na Constituição Federal de 1988, pautada no ECA (1990) em consonância a Conferência Mundial na Salamanca na Espanha no ano de 1994 com o lema: “Educação para todos”, um compromisso para inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema de ensino regular (Soares, 2022, p. 48).

De acordo com a legislação constitucional, art. 208, III, CF/88, compete ao Estado sua responsabilidade para uma educação inclusiva com perspectiva de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino. Porém, embora a inclusão seja um direito na rede regular de ensino, não é obrigatória sua permanência, como se observa a Lei i nº 13.632, art. 58, Educação Especial:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 2018 *apud* Soares, 2022, p.50).

Em razão do atendimento aos alunos PcD na rede regular de ensino para uma inclusão escolar efetiva, a LDB nº 9.394/96, art. 59, regulamenta-se pela Lei nº 12.726/2013 com o objetivo de assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação um plano de ensino individualizado, já comentado anteriormente (Soares, 2022).

Partindo deste pressuposto, observando a análise de conteúdo à categoria sobre o significado de inclusão escolar, foi identificado nas entrevistas às professoras que o significado de inclusão escolar consiste na compreensão de suas dificuldades

na educação especial, qual processo expressa-se à promoção de oportunidades aos alunos com necessidades especiais.

Não diferente da análise de conteúdo sobre o que dizem as gestoras escolares no processo de inclusão escolar às crianças com TEA, as professoras também entendem que a inclusão escolar é um processo que requer um instituto múltiplo das dimensões de acessibilidade sob a ótica das políticas públicas para assegurar o direito à acessibilidade e assim, efetivar a inclusão escolar na educação infantil dessas crianças, como se percebe no quadro 13.

Quadro 13 - Categoria de análise “Inclusão escolar - 02”

Profissionais	“O que significa inclusão escolar?”
P1	“Acredito muito na ideia da inclusão de verdade em que são oferecidas para as pessoas com deficiência as mesmas oportunidades, respeitando seus limites, proporcionando a verdadeira equidade, mediante a oferta de suportes adequados, entendendo que aquela pessoa tem muito a contribuir na sociedade, como qualquer cidadão produtivo, detentor de direitos e deveres”.
P2	“Não precisa só de conhecimento e lei para se dar a inclusão escolar. Ela precisa de ambiente apropriado, material pedagogico , apoio de pessoas capacitadas e participação familiar para as multiterapias necessárias para o desenvolvimento destes alunos”.

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

Contanto, à luz da literatura, a inclusão escolar para as crianças com TEA propõe discutir a questão do autismo sob a óptica das políticas públicas e a formação para a cidadania, que segundo Cunha (2014) fundamenta-se em abordagens estratégicas à inserção desse grupo na sociedade.

Para isto, a inclusão precisa ser efetiva, de forma que os professores estejam preparados, assim como o ambiente acessível com apoio especializado necessário e estruturas físicas e arquitetônicas; entre outros, metodologias de ensino e recursos pedagógicos adaptados para a educação inclusiva de crianças com TEA na primeira infância.

Segundo Orrú (2012), a inclusão escolar efetiva incentiva a criança aprender de forma interativa através de vivências e experiências subjetivas perpassadas por um processo histórico-sociocultural, uma vez que a aprendizagem se constrói no contexto em que o sujeito se encontra, isto é, num processo sistemático, mas de forma

dinâmica e social.

Em virtude desta concepção, as professoras enfatizaram que seus desafios se intensificam nas condições de trabalho como ausência de capacitação específica para práticas inclusivas, adaptações inexistentes de salas de aula e recursos pedagógicos, bem como suporte de apoio para fazer um processo de inclusão escolar com responsabilidade.

Enfim, as professoras expressaram que a definição sobre o TEA é a compreensão de ser 'uma condição de neurodesenvolvimento da pessoa'; que assim como cada pessoa é única, as pessoas com TEA também são, portanto, as que precisam ter os níveis de suportes conhecidos e respeitados, a fim de que seu processo de desenvolvimento seja facilitado e aconteça com qualidade trazendo ao indivíduo autista, uma dinâmica de vida funcional, empoderada, dinâmica e o mais independente possível, sendo protagonista de sua existência.

Com foco no objetivo da referida pesquisa em identificar e analisar os desafios da família, da gestão escolar e da prática pedagógica de professores (as), quanto a conquista do direito à cidadania de crianças com TEA no processo de inclusão na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA, expressa-se a necessidade de referências legais para capacitação de professores na educação especial para além da formação acadêmica em nível superior, qual formação contínua considera-se pensar na possibilidade de promover por meio de políticas existentes a dimensão da acessibilidade metodológica como um instrumento de integralização ao currículo para melhores práticas de ensino às crianças com TEA.

Em vista destes desafios, apresentado no quadro 14, a preparação para docência enseja ser complementada por uma especialização, ou seja, uma capacitação específica, uma vez que a formação conceitual não abrange o contexto da pedagogia inclusiva, sabendo-se que o aluno PcD, em sua subjetividade e singularidade, carece de um atendimento especializado enquanto desenvolvimento individualizado (Soares, 2022, p. 51-54).

Quadro 14 - Categoria de análise "Desafios na educação inclusiva - 02"

Profissionais	"Quais dificuldades encontradas na docência às crianças com TEA?"
P1	"Aquisição de instrumentos norteadores, como documentos oficiais (PDI, anamnese, laudos médicos) e recursos pedagógicos apropriados que facilitem a construção do conhecimento levando em conta seus limites e/ou sensibilidade"

P2	“Formação apropriada para todos os envolvidos neste processo. Sala ambientada para recebê-los nas atividades pedagógicas e, salas com menos alunos e apoio em todas as situações necessárias para que possamos em equipe fazer uma inclusão de verdade”.

Fonte: Dados dos questionários aplicados pela pesquisadora Sena (2025)

Revisitando o primeiro capítulo desta pesquisa, subitem 2.1.1 “*O direito à acessibilidade”*, a inclusão escolar depende da apreensão deste processo para melhorar a atenção aos efeitos e desafios constantes às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, cujas estratégias a serem aplicadas demandam, prioritariamente, de política educacional para assegurar uma qualidade de vida a este grupo de prioridade.

Logo, reforça-se com base no Decreto nº 8.752/2016 as orientações da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, art. 2º, I, II e XIII, nos princípios do compromisso, ética e responsabilidade para formação de cidadania às crianças com TEA na perspectiva de aparato à transformação social (Soares, 2022).

No mais, pensar em metodologia diferenciada para promover a acessibilidade no campo da educação, especificamente inclusiva, requer importar para prática educativa do professor o conhecimento na liderança às crianças com deficiência, percebendo, assim, o quão é significativo criar-lhes oportunidades que visem consolidar suas aprendizagens, ainda que de forma sistemática, mas interativa e acessível à educação.

Contanto, no conjunto das dimensões da acessibilidade (Sassaki, 2020) observa-se que as barreiras influenciam o processo de ensino e aprendizagem, quais dificuldades não se restringem apenas à estrutura física, mas também comportamental e pedagógica. Ainda que se interligam, se desenvolvem individualmente para quebrar tais barreiras.

Dentre as dimensões de Sassaki (2020), a acessibilidade metodológica propõe-se como uma dimensão à revisão dos procedimentos didáticos no exercício da docência, desde o seu planejamento de aula à execução de projetos e iniciativas pedagógicas.

E em razão desta acessibilidade para adaptação de métodos e técnicas de ensino, urge pensá-la como um instrumento político-pedagógico para a capacitação de professores no ensino de crianças com TEA. Ou seja, na observância da política

nacional para formação de professores e educação inclusiva, o poder público municipal na tomada de decisões políticas educacionais investir na preparação de seus docentes focando em métodos de ensinar e avaliar que contemplem de forma plena a inclusão escolar.

No entanto, quanto aos desafios dos profissionais de apoio escolar (PAE) - de gênero feminino, estado civil casada (na maioria), na faixa etária entre 20 e 65 anos, naturalizadas de Salvador/BA - à inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola, identificou-se que o cabedal de suas experiências e vivências com crianças na sala de aula em desenvolvimento do transtorno exige capacitação pedagógica, para qual sentem a necessidade de aprimoramento à prática profissional.

O significado de inclusão escolar para estas profissionais é ter condições de acolher as crianças, valorizando as suas potencialidades enquanto alunos PcD e/ou necessidades especiais em salas de aula, materiais e recursos pedagógicos adaptados e suporte de apoio da gestão escolar como um norte à sua prática profissional.

As profissionais de apoio escolar buscam aprimoramento para sua prática por iniciativa própria em palestras que discutem sobre a inclusão escolar, bem como sobre o TEA, uma vez que chegam às unidades escolares sem qualquer preparo profissional. Destas profissionais entrevistadas, apenas uma cursa o nível superior em pedagogia e a maioria, o grau de escolaridade em nível médio.

Como não compete às suas atribuições a elaboração do PDI, não tem conhecimento sobre sua finalidade, pois sua função é apoiar o aluno na sala de aula ao atendimento de suas necessidades escolares e pessoais para o desenvolvimento da autonomia e segurança. O processo de ensino e aprendizagem é de inteira responsabilidade do docente.

Em síntese, pensar sobre a educação inclusiva reflete viabilizar oportunidades para melhor discussão sobre o cuidado à criança com TEA a fim de construir uma relação positiva à participação da família na escola, e a relação entre si, numa perspectiva de fazer uma educação acolhedora com todos os atores envolvidos no processo: pais, crianças e professores, além de outros profissionais de educação.

Esta busca consiste no apoio coletivo para fins de efetivação do processo de ensino e aprendizagem às crianças com TEA numa dinâmica sistemática com recursos de acessibilidade à dimensão organizacional e pedagógica para afirmação do direito à cidadania da criança com TEA na pré-escola.

A participação da família na vida escolar da criança com TEA deve ser pensada com ruptura de velhos paradigmas. E inserir novos hábitos escolares para que as famílias participem do processo pedagógico com interesse e compromisso, bem como a formação de professores com o apoio das políticas públicas para aprimoramento de sua práxis pedagógica à educação inclusiva de qualidade.

Ademais, cabe uma força tarefa de toda a sociedade, desde a educação e família ao Estado e a economia, em se unirem e firmarem o compromisso pelo processo de inclusão e consolidação de aprendizagens dos alunos, por meio da colaboração, da divisão de tarefas e do estímulo ao seu desenvolvimento infantil. A sociedade na promoção social amenizar a desigualdade e fortalecer a economia para que todos tem o direito à prosperidade e qualidade de vida.

Conclui-se, que as formações devem ser embasadas teoricamente, a fim de reconhecer a inclusão na sua totalidade, buscando humanizar a formação dos profissionais de educação numa Educação em Direitos Humanos (EDH) com prioridade, mas fortalecida num regime democrático e de política social (Oliveira, 2017 *apud S*oares, 2022).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar na visão dos gestores, das famílias e da prática pedagógica de professores, qual a percepção destes sobre a Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar da criança com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar.

Como referência teórica, os principais estudiosos Sassaki (2020) e Vasconcellos (2024) subsidiaram o estudo em relação às dimensões de acessibilidade, além de Cunha (2017) e Soares (2022) sob a perspectiva da escola inclusiva para afirmação à cidadania da criança com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA, enquanto sujeitos de direitos com ênfase na linha de pesquisa Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, cuja base empírica temporal fundamenta-se entre o período de 2004 a 2024.

Esta pesquisa foi de muito aprendizado para o crescimento pessoal e profissional da autora, um grande desafio desde a definição do objeto, elaboração do projeto, construção dos textos, pesquisa de campo. Todo o processo trouxe muitas reflexões que foram possíveis graças à realização deste trabalho e às contribuições de todos os envolvidos.

A inclusão de crianças com TEA em fase pré-escolar no município de Salvador/BA está caminhando com vistas a assegurar melhorias para a educação. Notou-se a necessidade de implementar as dimensões de acessibilidade nas escolas, em destaque a metodológica, uma vez que o direito à acessibilidade é um pré-requisito para o processo inclusivo na educação especial.

No entanto, considerando os objetivos propostos, os dados e informações sistematizadas se concretizaram a partir de elementos constituídos num contexto caracterizado pelo marco legal que subsidia as políticas públicas de formação para professores, uma vez que discutir questões sobre o TEA na educação inclusiva expõem seus efeitos e desafios à prática educativa do professor em prol da inclusão escolar.

Contudo, ao pensar na pedagogia de inclusão a escola se remete à proposta educacional de equidade e igualdade às diferenças e diversidade da Educação Inclusiva, especialmente a Educação Especial, na qual o histórico das políticas

públicas para TEA tem o papel de fortalecer a formação profissional do professor.

Nesta perspectiva, observou-se à hipótese da pesquisa que a afirmativa ao processo de inclusão de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA se depara com indicadores de subsídios ausentes à política educacional para formação de professores, conforme a legislação, o que caracteriza a necessidade de investimento para uma capacitação específica, tendo em vista os desafios da gestão escolar, da família e da prática educativa de professores (as) impostas à realidade da educação inclusiva na primeira infância.

Para a investigação empírica, estudos antecedentes abordados e expostos na introdução desta dissertação significaram refletir a problemática sobre o processo da inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola e a formação de professores com enfoque sob a ótica de uma política educacional, cujas evidências apontam a necessidade de assegurar o direito à acessibilidade nas dimensões arquitetônica, comunicacional, atitudinal e metodológica para a conquista do direito à cidadania de crianças com o transtorno diagnosticado.

A partir da revisão de literatura, observou-se que a gênese do autismo se define e caracteriza-se como TEA, qual condição de neurodesenvolvimento afeta a comunicação, interação social e o comportamento da criança implicando, portanto, à efetividade de seus direitos de cidadania, cuja temática repercute nacionalmente, assim como globalmente, tendo em vista um arcabouço legal à garantia de direitos em consonância a evolução conceitual sobre o transtorno numa abordagem multidisciplinar nos aspectos socioambientais, psicológicos e pessoais influenciados pelo desenvolvimento neurológico da pessoa como condição complexa.

Nesta razão, promover o conjunto de direitos às crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar na Rede pública municipal de Salvador/BA requer a efetividade da garantia dos direitos sociais como direitos fundamentais para afirmação de cidadania desses sujeitos em formação.

No entanto, ainda que a legislação brasileira com indicadores de necessidades atribuídas a Educação Especial no Brasil, a Resolução nº. 038/2013 do Conselho Municipal de Educação de Salvador, defina diretrizes à organização pedagógica, formação de professores e acessibilidade nas escolas com o objetivo de atender os alunos PcD, TEA, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica no sistema municipal de ensino, a política educacional municipal existente não tem sido efetiva à

garantia da inclusão escolar com foco na educação inclusiva.

Em razão desta abordagem empírica, ao identificar e analisar os desafios da gestão escolar quanto a conquista do direito à cidadania de crianças com TEA no processo de inclusão na pré-escola da Rede Pública Municipal de Salvador/BA, as profissionais de educação reconheceram a ausência de políticas públicas e formação de professores, bem como a falta de apoio às famílias para encaminhamento a um atendimento especializado para seus filhos diagnosticados com o transtorno.

Na visão das gestoras escolares, o compromisso pela qualidade e equidade na educação infantil fortalece o conjunto de políticas públicas para a formação de professores referenciada ao processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania de crianças com TEA.

A pesquisa evidenciou o quanto a primeira infância de crianças com TEA é uma etapa essencial à consolidação de suas aprendizagens, partindo de experiências que se concretizam em práticas pedagógicas alinhadas às perspectivas de compromisso pela qualidade e equidade na educação infantil.

Refletir sobre a qualidade da educação infantil define a identidade dos (as) profissionais de educação, assim como pelo compromisso de docentes competentes e preparados para a educação de crianças com TEA na perspectiva inclusiva. Ademais, a efetividade da inclusão escolar exige condições dignas de trabalho e valorização profissional para fortalecer o ensino e aprendizagem com equidade para todos os alunos na educação especial.

A elaboração de um planejamento como instrumento pedagógico tem como objetivo nortear as potencialidades e limites da criança com TEA a fim de consolidar uma aprendizagem significativa através de intervenções mediadoras, uma vez que para as professoras o maior desafio tem sido promover a interação social deste público-alvo na sala de aula. Neste ínterim, a escola tem um papel fundamental e o apoio do professor é elemento significativo para que a criança com TEA participe e produza.

À análise da pesquisa, identificou-se a significativa participação da família como fundamental na formação escolar de crianças com TEA, cuja investigação empírica consiste no reconhecimento de uma parceria saudável na relação família e escola com o intuito de juntas dinamizarem propostas inclusivas que estimulem as habilidades de aprendizagem destas crianças.

Do ponto de vista na questão da formação docente, faz-se necessário a

participação de políticas públicas na elaboração da proposta pedagógica de contextos educativos que promovam amplas e diferentes possibilidades de aprendizagem, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) em consonância às Políticas Nacionais de Educação Especial na perspectiva inclusiva à afirmação do direito à cidadania de crianças com TEA na pré-escola.

No que diz respeito às práticas pedagógicas de professores (as) no processo de inclusão de crianças com TEA, as participantes entrevistadas enfatizaram que suas dificuldades consistem desde a ausência de capacitação específica à prática educativa, bem como da carência de apoio pedagógico à escola e sua adaptação à acessibilidade necessária, além da falta de atendimento especializado para crianças diagnosticadas com o transtorno.

O preparo dos (as) professores (as) é fundamental, pois a formação docente implica-se na formação continuada, de capacitação em ação-reflexão-ação. Sucintamente, de interesse político que organizem condições pedagógicas que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar.

Enfim, planejamento da formação inicial e continuada de profissionais da educação sobre a inclusão de crianças com TEA, assegurando-lhe a acessibilidade por meio de estratégias, orientações e materiais pedagógicos adaptados para o trabalho docente.

Para tanto, quando considerado os desafios da gestão escolar, famílias, professores (as) e profissionais de apoio escolar na educação inclusiva de crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar, destaca-se, contudo, a ausência de formação de professores (as) à prática educativa na educação especial, carente de interesses políticos educacionais e sociais para a construção de novos direitos e cidadania numa sociedade que fomenta um novo pensar teórico crítico que fundamente com efetividade a formação de professores.

Evidenciou-se, ainda, que o profissional de apoio que acompanha individualmente a criança com TEA também precisa ter uma formação. Apesar do professor ser responsável pelo planejamento das atividades pedagógicas de todos os discentes, ao se levar em conta as especificidades da criança com TEA, o profissional de apoio poderá auxiliar melhor no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Discutir sobre inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola é repensar na garantia de condições promovidas pela Rede pública municipal de Salvador/Ba

considerando os dados levantados sobre acesso, infraestrutura, oportunidades de acessibilidade, bem como de práticas pedagógicas inclusivas e ações de formação continuada para os profissionais da educação, pois “cuidar de uma criança é cuidar de um país inteiro” (MEC, 2025)[39].

Este estudo de caráter científico apresentou significativas reflexões sobre a pergunta de investigação proposta na dissertação, cujo interesse denota o real contexto educacional da Rede municipal de ensino de Salvador/BA para a necessidade de apontar indicadores de marco legal à política de formação de professores e práticas inclusivas para crianças com TEA em fase de desenvolvimento pré-escolar, oportunizando assim, possíveis abordagens a serem investigadas através da Pedagogia Histórico-Crítica para ampliar avanços no processo da formação continuada das professoras na educação inclusiva de crianças com TEA na primeira infância.

Não é responsabilidade apenas do professor o desenvolvimento da criança com TEA e sua inclusão no ambiente escolar, mas de todos os envolvidos, desde a Secretaria da Educação aos responsáveis pela Educação Especial, gestores escolares, coordenadores, professores e familiares. Toda a sociedade em busca da inclusão escolar com qualidade e uma educação emancipatória.

Para isto, urge implementação de abordagens pedagógicas de inclusão, aplicação de metodologias estruturadas e suporte interdisciplinar, bem como aquisição da ferramenta, como exemplo a ABA - Análise Aplicada do Comportamento - para objetivo do desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas em crianças com TEA. E por fim, reforça-se a importância do envolvimento da comunidade escolar, professores, gestores e famílias na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar das crianças com TEA.

Certamente, compreende-se que a sociedade brasileira tem sido falha no cuidado ao processo inclusivo de crianças com TEA, considerando a afirmação da própria cidadania como um direito inalienável e um compromisso ético e político social. O investimento em educação inclusiva possibilita melhorar a qualidade de vida acadêmica dos estudantes com TEA, promovendo-lhe um ambiente mais diverso,

[39] Seminário Regional Nordeste II sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade Infantil – Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil – promovido em 13 e 14 de agosto de 2025 no município de Salvador/BA.

acessível e acolhedor para todos, contribuindo, portanto, para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

No que concerne à contribuição para a sociedade, o sentido da pesquisa se justifica pela efetividade da educação inclusiva para estudantes com TEA através da superação das barreiras da acessibilidade educacional, em destaque a metodológica com práticas inclusivas para suporte pedagógico à docência na primeira infância, assim como à tomada de decisões de políticas públicas que concretize o processo de inclusão pela administração pública, dos profissionais de educação, família e sociedade.

Concluindo, com um olhar atencioso ao processo inclusivo na educação especial, assim como conhecimentos acerca do TEA - antes desconhecidos, a pesquisa proporcionou à autora o discernimento para melhorias de sua prática com atitudes a serem diferenciadas doravante em busca a construção de uma sociedade realmente inclusiva e reconhecimento da afirmação do direito à cidadania deste público-alvo em vulnerabilidade.

Ainda assim, aponta-se a necessidade de ampliar a investigação na produção de pesquisas e estudos sobre a dimensão da acessibilidade metodológica, identificar seus efeitos e desafios para tornar seus estudos mais inclusivos, uma vez que sua competência é fundamental na prática educativa às crianças com TEA a fim de apreender e exatamente como implementá-la no processo de inclusão escolar, bem como identificar quais são as barreiras que impedem a sua participação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Cristina T. **História do Autismo e sua definição.** Curso de Pós-graduação: Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista: Transcendence Fábria de Conteúdos Digitais. Disponível em http://www.estudesemfronteiras.com.br . Acesso em 09 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA - APA. DSM V – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed.rev. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, **Constituição (1998**). Constituição da República Federativa do Brasil – Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Acesso em 26 set. 2025. Disponível www.jusbrasil.com.br/artigos/o-direito-dasfamilias-e-a sua-protecao-constitucional.

BRASIL, **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3 do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União/Brasília, DF, 23 de. 1996.

BRASIL. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**/Conselho Nacional do Ministério Público, 1. ed., Brasília: CNMP, 2024, p. 32

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica,** 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL, Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas. MEC, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2024.

BORTOLINI, Tatiane Roberta. **Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA).** Artigo, 2012 (UNINTER). Disponível em: https://repositorio.uninter.com/. Acesso em 24 abr. 2025.

CABRAL; Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relato de Pesquisa. **Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de Pais e Professores**. Rev.bras.ed.espec.27.2021. Disponível em https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156. Acesso em 02 nov.2024.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús et all. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREA, Maria Inês Nascimento, *et al.* **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtorno. DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wac, 2017.
DIAS, Carla Alves Teixeira. **Políticas Públicas para pessoas com autismo no município de Candeias.** Candeias: UNILAB, 2023, 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades). Disponível em : https://respositorio.unilab.edu.br .Acesso em 19 de jun. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Educação Inclusiva. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 20 nov.2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed.: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Cap. 3.

MAKARENKO, Anton**. Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005. 65 pp.

MARQUES, Lidiane da Costa da Silva *et al.*. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. pp. 103-114. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/sem-categoria/brincar-na educacao. Acesso em 07 jun. 2025.

MENEZES, Pedro. Família: conceito, evolução e tipos. **Toda Matéria,** *[s.d]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/famlia-conceito-tipos. Acesso em 20 nov. 2024.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassuto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades.** Maringá: UEM - Programa de Pós- Graduação em Educação - 2019. Dissertação disponível em: http://www.ppe.uem.br. Acesso em 15 jan. 2024.

NEVES, Rubens Herbert Pantoj; MARTINS, Jonas Miranda; VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud; SARPEDONTI. **Desafios das Famílias de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: do diagnóstico ao acompanhamento escolar.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 40 – Set/Dez. 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br. Acesso em 30 maio 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Mendes de. **A formação de professores e a educação inclusiva.** Revista Alpha, n. 16, dez.2015, 322-338. Centro Universitário de

Patos de Minas. Disponível em: www//alpha.unipam.edu.br. Acesso em 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições. SP. V.30 e 20170086, 2019 p.1-26.
ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

PEREIRA, Márcio. **Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) - Instrumento Político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino**. *Intercursos Revista Científica*, *18*(2). Recuperado de https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/4262P

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Científico. 2. ed. São Paulo: FEEVALE, 2013.

RAMOS, Andréa Karine Menezes de Oliveira. **A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. Demandas docentes.** Paranaguá, 2022, 42 f.;il.

RIBEIRO, Eliane Mota; MARQUES, MS. Roberto Gomes. **Transtorno do Espectro Autista: Desafios e dificuldades enfrentadas pelo Professor em sala** Artigo, ALFANIPAC, 2021. Disponível em: https://repositorio.alfapanic.com.br/publicacoes/2021/599_transtorno_do_espectro_autista_desafios_e_dificuldades_enfrentadas_pel.pdf. Acesso em 02 maio 2025.

RIBEIRO, Franrobson Rodrigues; OLIVEIRA, Samara Pinheiro; ALVES, Gabriel Cunha. **A importância da participação ativa da família no âmbito escolar.** Educação Pública: ISSN: 1984-6290 Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES DOI: 10-18264/RE. Disponível em: https://ww/educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/45/a-importancia-aparticipacao- ativa-da-familia-no-ambito-escolar. Acesso em 28 out. 2024.

RISSATO, Heloise. **A importância do brincar para crianças com transtorno do espectro autista**. Disponível no http://genialcare.com.br/blog/brincadeiras-criancas-autistas. Acesso em 22 jun. 2025.

SANTOS, Josélia Alves. Unidade escolar com Pré-escola. 2025a. 1 fotografia *In*: SENA, Valdirene Santos de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito a cidadania.** Dissertação (Mestrado). Programa de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador: Salvador, 2025.

SANTOS, Josélia Alves dos. Sala de aula G04. 2025b. 1 fotografia *In*: SENA, Valdirene Santos de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão**

escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania. Dissertação (Mestrado). Programa de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador: Salvador, 2025.

SANTOS, Josélia Alves dos. Sala de aula G05. 2025c.1 fotografia *In*: SENA, Valdirene Santos de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania.** Dissertação (Mestrado). Programa de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador: Salvador, 2025.

SANTOS, Josélia Alves dos. Banheiro interno/Sala de aula G04. 2025d.1 fotografia *In*: SENA, Valdirene Santos de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania.** Dissertação (Mestrado). Programa de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador: Salvador, 2025.

SANTOS, Josélia Alves dos. Banheiro interno/Sala de aula G05. 2025e.1 fotografia *In*: SENA, Valdirene Santos de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito a cidadania.** Dissertação (Mestrado). Programa de Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador: Salvador, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O Conceito de Acessibilidade.** Bengala Legal, 2005. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/romeusassaki. Acesso em 29 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As 7 dimensões da acessibilidade.** São Paulo: Ed. Larvatus Prodeo, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: SASSAKI _-_ Acessibilidade.pdf. Acesso em 30 mar.2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, o paradigma do século 21**: Revista da Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação p.19-23 Out/2005. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao. I.pdf. Acesso em 13 jul. 2025.

SMED. **Relatórios Educação em Números.** Salvador, 2023. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br. Acesso em 05 jul. 2023.

SMED. **Relatórios Educação em Números.** Salvador, 2025. Disponível em:

http://educacao3.salvador.ba.gov.br. Acesso em 10 jul. 2025.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.** 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Culturas e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profª Dra, Andreia Nakamura Bondezan. Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/. Acesso em 14 jan. 2024.

SOUZA, Adriana Izaías De Azevedo. **A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 01, pp. 134-144. Janeiro de 2020. Disponível em:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wpcontent/uploads/2020/01/processo-de- ensino.pdf. Acesso em 28 out. 2024.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil - Teoria Geral do direito processual e processo de conhecimento** - vol I - Rio de Janeiro: Forense, 2014.

VASCONCELLOS, Milton Silva de. **Ir Estar e Voltar: acessibilidade a espaçosde lazer para pessoas com deficiência física na Salvador contemporânea** (Tese de doutorado), Salvador: Programa de Políticas Sociais e Cidadania/UCSAL. Disponível em: https://ri.ucsal.br//items. Acesso em 03 jul. 2024.

VILLANI, Denise Brandão Almeida. **O PDI da Secretaria de Educação de Minas Gerais e as especificidades de aprendizagem de crianças com TEA: componentes do PDI para promover a inclusão escolar de crianças TEA**. BH: Monografia/UFMG, 2020. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/. Acesso em 26 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch**. A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

YASSUE, Izabela. Artigo: **A família na Constituição Federal de 1988.** A nova perspectiva do Direito de Família “Civil-Constitucional” engloba valores e princípios mais abrangentes, alcançando direitos fundamentais, 2010. Disponível em https://www.direitonet.com.br/artigos/perfil/exibir/5640/A-familia-na-constituicao-federal-de-1998. Acesso em 28 out. 2024.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "**Crianças com TEA na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA: Desafios da gestão escolar, da família e da prática pedagógica de professores (as) no processo de inclusão e afirmação do direito à cidadania"** - conduzida por VALDIRENE SANTOS DE SENA sob a orientação do Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier, docente do Programa de Pós- graduação Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL.

A pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar os desafios da família, da gestão escolar e da prática pedagógica de professores(as), quanto à conquista do direito à cidadania de crianças com Transtorno do Espectro Autista em vista do processo de inclusão na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA

A participação do (a) senhor (a) no estudo consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora Valdirene Santos de Sena através da técnica de entrevista semiestruturada na aplicação de questionários com questões relacionadas à educação inclusiva, formação e/ou capacitação e transtorno de espectro autista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo, conforme a Resolução nº. 466/12 CNS/MS.

A pesquisa apresenta riscos mínimos de constrangimento. No que diz a participação dos profissionais de educação, na medida que possa gerar processos de perseguição a entrevista se dará mediante a autorização da própria Secretaria Municipal de Educação. Quanto às famílias, os riscos de constrangimento serão minimizados pelo fato de não existir contato direto e exposição da imagem destas pessoas, uma vez que com as entrevistas realizadas, além da não identificação serão considerados apenas os reflexos da presença dos familiares para formação das crianças com TEA enquanto cidadãos.

A pesquisa trará benefícios - não só para a população confirmada, mas sim, a toda comunidade escolar - que podem advir da adoção de medidas pela Secretaria Municipal de Educação voltadas para suprir a falta de formação específica de seus professores à docência na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador/BA.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. À pesquisadora responsável, compete-lhe o compromisso de tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e da Universidade Católica do Salvador - UCSAL -, onde o (a) senhor (a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável e de seu orientador de Dissertação, respectivamente: VALDIRENE SANTOS DE SENA - pesquisadora, email: valdirene.sena@ucsal.edu.br, (71)992576768 e orientador: Prof. O Dr. RAFAEL CERQUEIRA FORNASIER, email: rafael.fornasier@ucsal.br. Caso queira algum esclarecimento ético - pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSAL no número (71) 3203- 8913.

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

Eu, _____ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data:

_____

Assinatura do (a) participante_____

Assinatura da pesquisadora responsável:

_____

APÊNDICE B - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO - Grupo 01: Professores, Gestores Escolares, Profissionais de apoio escolar (PAE)

QUESTIONÁRIO (30 questões) - Grupo 01: Professores, Gestores escolares e Profissionais de apoio escolar (PAE)

I – DADOS RELEVANTES

1. Idade: _____

2. Identidade de Gênero: ( ) masculino ( ) feminino ( ) Outros _____

3. Cor: ( ) parda ( ) preta ( ) branca ( ) amarela

4. Estado civil: ( ) solteiro (a) ( ) casado (a) ( ) divorciado (a) ( ) Outros

5. Naturalidade: _____

6. Nacionalidade_____

7.Função que exerce na escola: _____

8. Grau de escolaridade:_____

9. Tempo no exercício da profissão na unidade escolar:_____

10. Tem conhecimento se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promove alguma formação e/ ou capacitação para inclusão escolar de crianças com TEA na Rede de Ensino?

( ) Sim ( ) Não

11. Há quanto tempo trabalha no contexto da inclusão escolar?

a)( ) 01 a 02 anos

b) ( ) 03 a 05 anos

c)( ) 06 a 10 anos

d)( ) 11 a 15 anos

II – CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

12. Na sua opinião, o que significa inclusão escolar?

_____
_____
_____
_____

13. Sente-se preparado (a) para trabalhar com a inclusão escolar de crianças com TEA?

( ) Sim ( ) Não

14. Quais dificuldades o (a) senhor (a) encontra na docência às crianças com TEA?

_____
_____
_____
_____

15. Seu planejamento pedagógico é adaptado para o processo de ensino e aprendizagem para as crianças com TEA?

( ) Sim ( ) Não

16. A escola elabora, conforme o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) para o desenvolvimento escolar da criança com TEA?

( ) Sim ( ) Não

17. E na sua prática educativa, como é elaborado o plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para planejamento e acompanhamento escolar para as crianças com TEA?

_____
_____
_____
_____

18. O (a) senhor (a) tem dificuldade de trabalhar com o PDI para as crianças com TEA? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____

19. De acordo com sua função profissional, o (a) senhor (a) tem recebido algum apoio para trabalhar com criança (s) com TEA?

( ) Sim ( ) Não

20. Na sua opinião quais instrumentos necessários para a educação inclusiva de crianças com TEA?

_____
_____
_____
_____
_____

21. A escola disponibiliza suporte pedagógico (recursos) para inclusão escolar de crianças com TEA na sala de aula?

( )Sim ( ) Não

22. Há cursos de formação e/ou capacitação para a educação inclusiva de crianças com TEA promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED)?

( ) Sim ( )Não

23. Já participou de alguma formação e/ou capacitação sobre o desenvolvimento de Transtorno do Espectro Autista - TEA?

( ) iniciativa própria ( ) promovido pela SMED

24. O que o (a) senhor (a) entende sobre o desenvolvimento de Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

_____
_____

_____

_____

25. Conhece alguma lei que assegura o direito da Pessoa com TEA?

( ) Sim . Qual?_____( ) Não

26.A participação da família na educação inclusiva é efetiva?

( )Sim ( ) Não

27. Na sua opinião existem indicadores para subsidiar a política educacional da Rede de Ensino Municipal de Salvador?

( )Sim ( ) Não

28. O que é preciso para efetivar a inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas públicas de Salvador/BA?

_____

_____

_____

_____

29. Na sua opinião, qual o maior desafio para a conquista do direito à cidadania de crianças com Transtorno do Espectro Autista em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas públicas de Salvador/BA?

a)( ) participação da família
b)( ) suporte pedagógico à escola
c)( ) formação de professores

30. Do seu trabalho com as crianças com TEA na sala de aula, qual experiência e/ou vivência positiva marcou sua prática educativa?

_____

APÊNDICE C - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO - Grupo 02: Pais e/ou responsáveis de crianças com TEA

QUESTIONÁRIO (20 questões) - Grupo 02: Pais e/ou responsáveis de crianças com TEA

I - DADOS RELEVANTES

1.Idade: _____

2. Identidade de Gênero: ( ) masculino ( ) feminino ( ) Outros _____

3.Grau de escolaridade: _____

4. Estado civil: ( ) solteiro (a) ( ) casado (a) divorciado (a) ( ) Outros

5. Quantos membros têm na família?_____

II - CONHECIMENTOS BÁSICOS

1.Seu filho (a) gosta de brincar?

( ) Sim ( ) Não

2.Seu filho (a) tem preferência por qual (is) brinquedo (s)?

_____

_____

_____

3. Seu filho (a) brinca regularmente respeitando a funcionalidade desse brinquedo?

( ) Sim ( ) Não

4. Seu filho (a) tem autonomia para realizar suas tarefas diárias (higiene pessoal, alimentação, locomoção, atividades escolares)?

( ) Sim ( ) Não

5.Como sua criança com TEA costuma se comunicar?

_____

6. Nas atividades escolares a criança apresenta dificuldades de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

7. Seu filho (a) apresenta sinais de hipersensibilidade?

( ) Sim ( ) Não

8. Seu filho (a) apresenta restrição alimentar?

( ) Sim ( ) Não

9. O (a) senhor (a) vê a escola como parceira?

( ) Sim ( ) Não

10. Na sua opinião, a escola busca ações de inclusão para crianças com TEA?

( ) Sim ( ) Não

11. O senhor (a) sabe informar se as atividades escolares para crianças com TEA são elaboradas de forma diferenciada?

( ) Sim ( ) Não

12.O (a) senhor (a) conhece o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para crianças com TEA?

( ) Sim ( ) Não

13. O senhor (a) sabe dizer se a escola aplica o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para sua criança com TEA?

( ) Sim ( ) Não

14. Seu filho (a) como aluno com TEA tem um profissional de apoio escolar (PAE) na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

15. Como se desenvolve o acompanhamento escolar de sua criança com TEA na escola?

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE D - Quadro 15

Quadro 15 - Produções de dissertações e teses defendidas em PPG de universidades públicas e privadas que fazem referência ao Transtorno do Espectro Autista – TEA considerando o período 2012 a 2024

Ano	Título	Tipo	Autor (a)	Instituição	Exposição
2012	Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA).	A	BORTOLINI, Tatiane Roberta.	UNINTER	Sim
2019	A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades	D	MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassuto	UEM - Programa de Pós- Graduação em Educação	Sim
2020	A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem	A	SOUZA, Adriana Izaías De Azevedo.	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento	Sim
2021	Transtorno do Espectro Autista: Desafios e dificuldades enfrentadas pelo Professor em sala de aula	A	RIBEIRO, Eliane Mota; MARQUES RIBEIRO, Eliane Mota; MARQUES, MS. Roberto Gomes	ALFANIPAC	Sim
2022	A inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.	D	SOARES, R.T.C.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	
2023	Desafios das Famílias de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: do diagnóstico ao acompanhamento escolar	A	NEVES, Rubens Herbert Pantoj; MARTINS, Jonas Miranda; VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud; SARPEDONTI.	Revista Panorâmica	

Fonte: Repositórios - PPG das Universidades citadas no quadro. Quadro elaborado pela pesquisadora para descrição de estudos antecedentes.

APÊNDICE E - Quadro 16

Quadro 16 - Marco Legal sobre a proteção da Pessoa com TEA

Marco Legal	Ano de Publicação	O dispõe a lei	Endereço ONLINE
Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012.	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos com Transtorno do Espectro Autista	https://www.jusbrasil.com.br/artigos/lei-12764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista
Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência	L13146 https://www.planalto.gov.br/
Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007,	2008	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 20 nov.2024.
Lei 9394/96	2001	Lei das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

Fonte: Repositórios - PPG das Universidades citadas no quadro. Quadro elaborado pela pesquisadora para descrição de estudos antecedentes.

ANEXO I - Carta de Anuência

Salvador, 10 de abril de 2025.

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu Cátia Verônica Nogueira Dantas, Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação —– SMED, estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada:
—A CONQUISTA DO DIREITO À CIDADANIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTAS NA PRÉ- ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: DESAFIOS DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES‖ , que tem como objetivo geral investigar os desafios da família, da escola e da formação de professores (as) em contribuir com a conquista do direito à cidadania de crianças autistas na pré-escola da Rede pública municipal de Salvador.

A Pesquisa será realizada: Escola Municipal Padre Ugo Meregalli CMEI Nova Brasília e na GEFOM/DIPE, pela mestranda Valdirene Santos de Sena do Programa de Pós- Graduação em Políticas Sociais e Cidadania (PPGPSC) da Universidade Católica do Salvador - UCSAL no período correspondente abril a dezembro de 2025, sob a orientação do Profassor Doutor Rafael Cerqueira Fornasier.

Atenciosamente,

Diretora Pedagógica

Matrícula: 3090978

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR - BAHIA
DIRETORIA PEDAGÓGICA/GERÊNCIA DE CURRÍCULO/ COORDENADORIA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRANSVERSALIDADE

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

ESCOLA		REGIONAL:
NOME DO EDUCANDO:	NASCIMENTO:	MÃE:
ESCOLA DE ORIGEM:	DATA DE ENTRADA NA ESCOLA ATUAL:02____/2024___/	TELEFONE
ENDEREÇO RESIDENCIA :		BAIRRO:
DEFICIÊNCIA DE ACORDO COM O LAUDO MÉDICO:TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	FÍSICA ( )	INTELECTUAL ( ); CEGO ( ); BAIXA VISÃO ( ); SURDO ( ); MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS ( ); AUTISMO ( ); SÍNDROME DE RETT ( ); SÍNDROME DE ASPERGER ( ); OUTRA: ____TEA___TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA_____
ATENDIMENTO - AEE: ESCOLA - SIM ( ) NÃO ( ) ONDE?		
ATENDIMENTO NA INSTITUIÇÃO - SIM ( ) NÃO ( ) QUAL:		FAZ USO DE MEDICAÇÃO CONTÍNUA: SIM ( ) NÃO ( ).

ASPECTOS OBSERVADOS	DESENVOLVIMENTO				ESTRATÉGIAS QUE PRECISAM SER DESENVOLVIDAS	RECURSOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RETOMADA
INTERPESSOAIS/AFETIVOS	NÃO (a construir)	Em construção	SIM (construído)	Não se aplica				
Relaciona-se com a professora?								
Relaciona-se com os colegas?								
Relaciona-se com funcionários?								
Participa de atividades propostas pelo professor?								

DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS DA MOTRICIDADE AMPLA E RESTRITA

NÃO (a construir)	Em construção	SIM (construído)	Não se aplica	ESTRATÉGIAS QUE PRECISAM SER DESENVOLVIDAS	RECURSOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RETOMADA

DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS DA MOTRICIDADE AMPLA E RESTRITA

PSICOMOTORES	NÃO (a construir)	Em construção	SIM (construído)	Não se aplica	ESTRATÉGIAS QUE PRECISAM SER DESENVOLVIDAS	RECURSOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RETOMADA
Tem construído o esquema corporal?								
Possui lateralidade definida?								
Necessita de apoio para permanecer sentado?								
Necessita de apoio para andar?								
Abotoa?								
Dá nós?								
Faz laços?								
Tem preensão adequada do lápis?								
Colore dentro de limites?								
Enfia contas?								
Amassa papéis?								
Rasga papéis?								
Alinhava?								

DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

ASPECTOS COMUNICACIONAIS	NÃO (a construir)	Em construção	SIM (construído)	Não se aplica	ESTRATÉGIAS QUE PRECISAM SER DESENVOLVIDAS	RECURSOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RETOMADA
Responde ao ser chamado?								
Compreende o que é falado?								
Há linguagem oral?								
Sua comunicação é funcional?								
Relata experiências pessoais?								
Transmite recados?								
Organiza o seu discurso de forma coerente?								
Faz uso de algum sistema de comunicação alternativa? *								
Faz uso de algum sistema de comunicação aumentativa? *								

*** Comunicação Alternativa e Aumentativa: A área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).**

*** A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.**

*** A comunicação aumentativa é produzida por equipamentos que permitem a autonomia e a qualidade de vida de um indivíduo. Ex. Softoware especialmente produzidos para compensar, monitorar, aliviar ou neutralizar as incapacidades, limitações das atividades e restrições na participação comunicativa.**

ANEXO III - Formulário Google forms 1

Aplicação de questionário – Professores, gestores e profissionais de apoio escolar

Aplicação de questionário - Professores, gestores e profissionais de apoio escolar
Este questionário integra a pesquisa de campo do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da mestranda Valdirene Santos Sena. Além dos dados de identificação (DADOS RELEVANTES), há 18 perguntas de múltiplas escolha e devem ser respondidas marcando X em uma única opção
* Indica uma pergunta obrigatória

Idade
Identidade de gênero
Masculino
feminino
Prefiro não dizer
Outro:
Estado civil
casado
solteiro
vivendo em união estável
Outro:
Cor
branca
Preta
pardo
amarela
Outro:
Naturalidade
Nacionalidade
Qual função que exerce na escola?
Qual seu Grau de escolaridade?
Quanto tempo no exercício da profissão na unidade escolar?

1 Tem conhecimento se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promove alguma formação e/ ou capacitação para inclusão escolar de crianças com TEA na Rede de Ensino?

sim

não

2 Há quanto tempo trabalha no contexto da inclusão escolar?

01 a 02 anos

03 a 05 anos

06 a 10 anos

11 a 15 anos

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

3 Na sua opinião, o que significa inclusão escolar?

4 Sente-se preparado (a) para trabalhar com a inclusão escolar de crianças com TEA?

Sim

Não

5 Quais dificuldades o (a) senhor (a) encontra na docência às crianças com TEA?

6 Seu planejamento pedagógico é adaptado para o processo de ensino e aprendizagem para as crianças com TEA?

Sim

Não

7 E na sua prática educativa, como é elaborado o plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para planejamento e acompanhamento escolar para as crianças com TEA?

8 O (a) senhor (a) tem dificuldade de trabalhar com o PDI para as crianças com TEA? Justifique sua resposta.

9 De acordo com sua função profissional, o (a) senhor (a) tem recebido algum apoio para trabalhar com criança (s) com TEA?

sim

não

10 Na sua opinião quais instrumentos necessários para a educação inclusiva de crianças com TEA?

11 A escola disponibiliza suporte pedagógico (recursos) para inclusão escolar de crianças com TEA na sala de aula?

Sim

Não

12 Há cursos de formação e/ou capacitação para a educação inclusiva de crianças com TEA promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED)?

Sim

Não

13 Já participou de alguma formação e/ou capacitação sobre o desenvolvimento de Transtorno do Espectro Autista - TEA?

Sim, por iniciativa própria

Sim, promovido pela SMED

Não

14 O que o (a) senhor (a) entende sobre o desenvolvimento de Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

15 Conhece alguma lei que assegura o direito da Pessoa com TEA?

Sim

Não

16 Na opção de te respondido sim na pergunta anterior, especifique qual lei conhece.

17 A participação da família na educação inclusiva é efetiva?

Sim

Não

18 Na sua opinião existem indicadores para subsidiar a política educacional da Rede de Ensino Municipal de Salvador?

Sim

Não

19 Em sua opinião, o que é preciso para efetivar a inclusão escolar de crianças com TEA na pré-escola em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas públicas de Salvador?

ANEXO IV- Formulário Google forms 2

Aplicação de questionário - Pais e/ou responsáveis de crianças com TEA

Este questionário integra a pesquisa de campo do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da mestranda Valdirene Santos de Sena. Além dos dados de identificação (DADOS RELEVANTES), há quinze (20) questões, sendo catorze (14) de múltiplas escolhas e seis (06) de curtas respostas (dissertativas), que devem ser respondidas.
As de múltiplas escolhas marca X em uma única opção.

1 Qual sua idade

2 Qual sua identidade de gênero

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Outros: _____

Estado Civil

Casado (a)

Solteiro (a)

Divorciado (a)

Outros: _____

4 Qual seu grau de escolaridade?

ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano) incompleto

ensino fundamental I (1º ao 5 º ano) completo

ensino médio incompleto

ensino médio completo

Outros: _____

5 Quantos membros formam a sua família?

6 Seu (a) filho (a) gosta de brincar?

Sim

Não

Outros: _____

7 Seu (a) filho (a) tem preferência por qual (is) brinquedo (s)?

8 Seu (a) filho (a) brinca regularmente respeitando a funcionalidade desse brinquedo?

Sim

Não

9 Seu (a) filho (a) tem autonomia para realizar suas tarefas diárias (higiene pessoal, alimentação, locomoção, atividades escolares)?

Sim

Não

10 Como sua criança com TEA costuma se comunicar?

11 Nas atividades escolares a crianças apresenta dificuldades de aprendizagem?

Sim

Não

Não sabe dizer

12 Seu (a) filho (a) apresenta sinais de hipersensibilidade sensoriais?

irritabilidade com toque ou outra coisa

sente cheiros fortes (repulsa/ enjoos)

incômodos com ruídos e/ou barulhos fortes (tampam os ouvidos)

seletividade alimentar

Outros: _____

13 Seu (a) filho apresenta restrição alimentar?

Sim

Não

14 O (a) senhor (a) vê a escola como parceira da família?

15 Na sua opinião, a escola busca ações de inclusão para crianças com TEA?

Sim

Não

16 O (a) senhor (a) sabe informar se as atividades escolares para as crianças com TEA são elaboradas de forma diferenciada?

Sim

Não

17 O (a) senhor (a) conhece o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para crianças com TEA?

Sim

Não

18 O (a) senhor (a) sabe dizer se a escola aplica o PDI para sua criança com TEA?

Sim

Não

Não sabe dizer

Outro:

19 Suas crianças com TEA tem um profissional de apoio escolar (PAE) na sala de aula?

Sim

Não

20 Como se desenvolve o acompanhamento escolar de sua criança com TEA na escola?