

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas
Pedagógicas e Vivências de Professoras**

Franca
2026

CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas
Pedagógicas e Vivências de Professoras**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, para obtenção do título de Grau acadêmico de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração:
Desenvolvimento Social

Linha de Pesquisa:
Políticas, Gestão e Formação na Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Anaísa Leal Barbosa Abrahão

Franca
2026

P384i	Pelizaro, Caroline Takarada A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Vivências de Professoras / Caroline Takarada Pelizaro. -- Franca, 2026 113 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Anaísa Leal Barbosa Abrahão 1. Habilidades Sociais Educativas. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Infantil Inclusiva. 4. Autismo. 5. Formação de Professores. I. Título.
-------	---

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto esperado na sociedade e o impacto científico deste estudo consistem em refletir sobre a Educação Inclusiva, direcionado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O atendimento é realizado na rede pública municipal de ensino, em parceria com o Terceiro Setor (Organizações da Sociedade Civil), em uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. A finalidade principal é propor soluções e aprimorar as políticas públicas educacionais municipais, com ênfase na inclusão, na qualidade e na equidade do ensino. Nesse contexto, verifica-se que a formação continuada dos profissionais envolvidos nas Habilidades Sociais Educativas constitui um caminho eficiente para promover melhorias na prática pedagógica e na inclusão desses alunos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The expected impact on society and the scientific impact of this study consist of reflecting on inclusive education, aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. The service is provided in the municipal public education network, in partnership with the Third Sector (Civil Society Organizations), in a small town in the interior of the state of São Paulo. The main objective is to propose solutions and improve municipal educational public policies, with an emphasis on inclusion, quality, and equity in education. In this context, it is noted that the continuous training of professionals involved in Educational Social Skills constitutes an effective way to promote improvements in pedagogical practice and in the inclusion of these students.

CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas
Pedagógicas e Vivências de Professoras**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, para obtenção do título de Grau acadêmico de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas, gestão e formação na educação.

Data da defesa: 02/03/2026.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Anaísa Leal Barbosa Abrahão
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -
Campus de Franca

Prof^a. Dr^a. Tatiana Noronha de Souza
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -
Campus de Franca

Prof^a. Dr^a. Patrícia Lorena Quitério
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maria Madalena Gracioli
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -
Campus de Franca

Prof^a. Dr^a. Aline Novaes Conceição
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) -
Câmpus de Marília

Dedico este trabalho ao meu pai Ricardo;
à minha mãe, LÍlian; aos meus irmãos
Ricardo, Bruno, Michelle, André e Danilo;
e ao meu esposo, Paulo.

AGRADECIMENTOS

Não há que se falar em agradecimentos sem antes reconhecer e agradecer a Deus o desenrolar deste trabalho. Como mariana, minha fé me conduziu para mais um desafio que agora concluo.

À minha querida orientadora, Anaísa, agradeço pelo seu olhar cuidadoso, pela sua atenção redobrada às pessoas com deficiência, a sensibilidade com um tema tão delicado, a paciência com que conduziu minha caminhada, ao conhecimento transformado em aprendizado para mim.

Ao meu pai, Ricardo, que sempre me incentivou a estudar, mesmo diante das adversidades da vida. Grande exemplo de resiliência, resistência e determinação.

À minha mãe, Lilian, pelos seus conselhos diários, fortaleza, carinho, amor incondicional, cuidado de mãe. O olhar que acolhe e a palavra que acalenta.

Aos meus irmãos, por todo apoio e compreensão, mesmo diante de minha ausência eram capazes de fortalecer-me e motivar a persistir.

Ao meu esposo que sempre me incentivou a estudar, pela compreensão e atenção dispensados para minha conquista.

Aos professores, profissionais que mudam vidas e tem o poder de mudar o destino dos alunos, quiçá da nação.

Meus sinceros agradecimentos.

“Dê ao mundo o melhor de você,
mas isso pode não ser o bastante.
Dê o melhor de você assim mesmo.”
(Madre Teresa de Calcutá)

PELIZARO, Caroline Takarada. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas Pedagógicas e Vivências de Professoras**. 2026. 113 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho". Franca, 2026.

RESUMO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição do transtorno do neurodesenvolvimento que demanda variadas estratégias de ensino e aprendizagem para a inclusão de crianças autistas na educação que respeite seus direitos fundamentais. Este estudo teve por objetivo geral verificar os processos de inclusão e as práticas educativas, a partir da perspectiva de profissionais da educação infantil, atuantes junto a crianças com TEA. Como objetivos específicos apresentar a evolução legislativa e os documentos referentes à implementação educacional no atendimento educacional especializado, em particular o TEA, na educação infantil de pequeno município no interior paulista; discutir as políticas públicas educacionais municipais que constituem o trabalho dos educadores da educação infantil; verificar as habilidades sociais educativas e as práticas educativas de professoras da educação infantil; analisar as lacunas no processo de formação dos docentes da educação infantil, considerando os relatos das participantes; caracterizar as vivências de professoras/es, coordenadoras/es e auxiliares de sala que trabalham diretamente com crianças com TEA; e elaborar um relatório político com indicadores avaliativos da política de educação inclusiva municipal. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza descritiva, de corte transversal, com abordagem multimétodos, combinada com revisão de literatura integrativa e pesquisa documental. Participaram treze profissionais, sendo sete professoras, três auxiliares de sala, duas profissionais de apoio e uma coordenadora, com média de idade de 29 anos, atuantes na educação infantil. Para coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturados e o Checklist de habilidades sociais educativas e de práticas negativas – Professores. Para análise de dados foram utilizados os programas Iramuteq (análise qualitativa), Excel (análise quantitativa). Dos resultados, considerando a análise qualitativa da Classificação Hierárquica Descendente, observou-se a construção de três classes de palavras, sendo que duas trataram de recursos e uma de dificuldade na área de inclusão. A análise de similitude evidenciou a criança como o centro do atendimento. Na análise quantitativa de HSE, identificou-se menores valores HSE no Fator 1 denominado "Limites", e maiores escores de habilidades encontradas no Fator 2 "Comunicação/Afeto" no atendimento de crianças com TEA. Identificou-se dificuldades marcadas pela ausência de formação, pelo tempo de serviço, pelo tempo de serviço na educação especial e pela ausência de formação específica no cargo. Os achados demonstraram também a escassez de recursos financeiros, falta de material didático e de tecnologia assistiva. Conclui-se da necessidade de avanços na política educacional inclusiva para atendimento dessas lacunas.

Palavras-chave: educação infantil inclusiva; autismo; habilidades sociais educativas; políticas públicas.

PELIZARO, Caroline Takarada. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas Pedagógicas e Vivências de Professoras**. 2026. 113 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho". Franca, 2026.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder condition that requires various teaching and learning strategies for the inclusion of autistic children in education that respects their fundamental rights. This study aimed, in general, to examine the inclusion processes and educational practices from the perspective of early childhood education professionals working with children with ASD. As specific objectives: to present the legislative evolution and documents related to the educational implementation in specialized educational services, particularly for ASD, in early childhood education in a small municipality in the interior of São Paulo; to discuss the municipal educational public policies that shape the work of early childhood educators; to examine the educational social skills and teaching practices of early childhood teachers; to analyze the gaps in the training process of early childhood educators, based on the participants' reports; to characterize the experiences of teachers, coordinators, and classroom assistants who work directly with children with ASD; and to prepare a policy report with evaluative indicators of the municipal inclusive education policy. This is a descriptive, cross-sectional field study with a multimethod approach, combined with an integrative literature review and documentary research. Thirteen professionals participated, including seven teachers, three classroom assistants, two support staff, and one coordinator, with an average age of 29 years, working in early childhood education. For data collection, semi-structured interviews and the Checklist of Educational Social Skills and Negative Practices – Teachers were applied. For data analysis, the programs Iramuteq (qualitative analysis) and Excel (quantitative analysis) were used. From the results, considering the qualitative analysis of the Descending Hierarchical Classification, three classes of words were observed, with two relating to resources and one to difficulty in the area of inclusion. The similarity analysis highlighted the child as the center of care. In the quantitative HSE analysis, lower HSE values were identified in Factor 1, called "Limits," and higher skill scores were found in Factor 2, "Communication/Affect," in the care of children with ASD. Difficulties were identified due to the lack of training, years of service, years of service in special education, and the absence of specific training for the position. The findings also demonstrated a scarcity of financial resources, lack of teaching materials and assistive technology. It is concluded that there is a need for advances in inclusive educational policy to address these gaps.

Keywords: inclusive early childhood education; educational social skills; autism; public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classes de palavras composta por respostas das participantes	82
Figura 2 – Análise de similitude composta por respostas das participantes	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas	59
Tabela 2 – Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas	67
Tabela 3 – Descrição da amostra geral, de acordo com os dados do Checklist respondido pelas profissionais	75
Tabela 4 – Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas de Professoras	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas das participantes	109
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSC	Organização da Sociedade Civil
PME	Plano Municipal de Educação
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS PARA A REDE REGULAR DE ENSINO	21
2.1	Breve histórico da evolução da Educação Especial no Brasil	21
2.2	Educação Inclusiva	30
2.3	Educação Infantil Inclusiva	36
2.4	Transtorno do Espectro Autista	41
3	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	47
4	GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	53
5	HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
6	HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PRÁTICAS NEGATIVAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO EDUCACIONAL	66
7	OBJETIVO GERAL	72
7.1	Objetivos Específicos	72
8.	MÉTODO	73
8.1	Contexto	73
8.2	Participantes	74
8.3	Instrumentos	77
8.4	Considerações Éticas	78
8.5	Procedimentos de Coleta de Dados	78
9	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	79
9.1	Procedimentos de Análise Qualitativa	79
9.2	Procedimentos de Análise Quantitativa	80
10.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
10.1	Classificação Hierárquica Descendente	82
10.2	Análise por Similitude	95
10.3	Análise Quantitativa: Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas de Professores	103
11.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
12.	PRODUTO	114
12.1	Relatório Político	114
12.2	Produto Acadêmico	114

REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA	125
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	127
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PROFESSORAS	128
APÊNDICE D - CHECKLIST DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E DE PRÁTICAS NEGATIVAS - PROFESSORES	129
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
APÊNDICE F - RELATÓRIO POLÍTICO	134
APÊNDICE G - ARTIGO	139

APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido em decorrência de situações graves e preocupantes de violência institucional envolvendo crianças autistas, as quais foram observadas em alguns municípios do interior do estado de São Paulo pela pesquisadora, na condição de supervisora de ensino e docente na rede pública municipal de ensino.

Tais situações envolviam a negligência e o abandono de instituições que realizavam o atendimento em parceria com a rede municipal de ensino. Trata-se de omissão de cuidados básicos e de proteção à criança, bem como ao não atendimento de necessidades físicas e emocionais prioritárias. Como exemplo de maus tratos, a negligência manifestou-se de modo físico (ausência de atenção e cuidados médicos), emocional (ausência de suporte emocional, afetivo e atenção) e educacional (não realização de matrículas, sua obstrução ou recusa, permissão para faltas às aulas).

As insatisfações e contrariedades foram direcionadas ao trabalho acadêmico e à pesquisa, em busca de reflexões e possíveis soluções a fim de auxiliar o Poder Público no atendimento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, que respeite os direitos fundamentais de bebês e de crianças autistas, mediante padrões mínimos de qualidade e equidade estabelecidos por normas.

Espera-se que a presente pesquisa possa propor soluções e aprimorar as políticas públicas educacionais municipais, com ênfase na inclusão, na qualidade e na equidade do ensino. Nesse contexto, verifica-se que a formação continuada dos profissionais envolvidos nas Habilidades Sociais Educativas constitui um caminho eficiente para promover melhorias na prática pedagógica e na inclusão desses alunos.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial alcançou 2,1 milhões de matrículas em 2024, evidenciando um crescimento de 58,7% desde 2020, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Inep, 2025). Tal expansão foi notavelmente impulsionada por acréscimos na educação infantil, com o número de matrículas evoluindo de 110.738 em 2020 para 114.758 em 2021, 183.510 em 2022, 284.847 em 2023 e atingindo 376.383 em 2024. Este cenário reforça a importância da realização de pesquisas na área.

Nesse sentido, dentre tantos documentos normativos, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, que assegura o acesso ao ensino regular, a participação, a aprendizagem e a progressão contínua nos níveis mais avançados de ensino. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, Decreto n. 12.686 publicado em 2025, manteve a educação especial de forma transversal, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo a oferta de atendimento educacional especializado e a educação especial inclusiva na rede regular de ensino (Brasil, 2025).

O documento insere como objetivo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva a promoção e o incentivo da formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva. Prioriza a acessibilidade em infraestruturas, transportes, mobiliário, comunicação, informação e estimula a articulação intersetorial para a efetivação das políticas públicas a fim de assegurar o acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais (Brasil, 2025).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios significativos que incluem hipersensibilidade sensorial, dificuldades na comunicação e interação social, e na capacidade de compreender e expressar emoções. Além disso, a aversão a alterações de rotina ou ambiente é frequente, podendo levar a situações de isolamento e exclusão. Consequentemente, a inclusão plena em diversos contextos continua sendo um obstáculo considerável, limitando a participação social e a execução de atividades diárias para muitas crianças. (Magalhães *et al.*, 2017).

O presente estudo justifica-se por sua capacidade de fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, o fortalecimento da formação de educadores e a criação de ambientes escolares mais inclusivos e eficazes para crianças com Transtorno do Espectro Autista, contribuindo, assim, para a garantia de seus direitos e seu pleno desenvolvimento.

A investigação das habilidades sociais educativas e das práticas pedagógicas de professoras da educação infantil frente ao TEA visa identificar pontos fortes e áreas de melhoria, subsidiando a formulação de estratégias de formação continuada e o desenvolvimento de materiais didáticos mais adequados.

Na educação inclusiva, o Estado deve promover processos democráticos para eliminar barreiras, garantir a qualidade da educação e formar profissionais. Os administradores públicos precisam ser capacitados para formar profissionais que possam pesquisar, negociar, planejar, executar e avaliar, lidando com a complexidade e particularidades técnicas e políticas.

A análise da perspectiva dos profissionais da educação infantil, por meio de abordagens multimétodos, como questionário semiestruturado e checklists específicos de habilidades sociais, oferece uma visão mais ampla e detalhada da realidade educacional. A aplicação de softwares como Iramuteq para análise de dados qualitativos e quantitativos garante maior segurança nas análises e aprofundamento das descobertas.

Nesse sentido, optou-se pelas práticas baseadas em evidências (PBE), as quais “consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados” (Nunes; Schmidt, 2019, p. 87). Essa metodologia é projetada especificamente para facilitar a comparação sistemática dos resultados obtidos em diferentes investigações, permitindo uma análise comparativa que possibilite a identificação de convergências, divergências, padrões e tendências entre os achados, contribuindo para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre o tema em questão, com embasamento teórico e científico. Ao padronizar as etapas, essa abordagem minimiza vieses e aumenta a validade e a confiabilidade das conclusões da comparação, respaldados em pesquisas científicas.

Foram considerados como variáveis da pesquisa, conforme proposto por Nunes; Schmidt (2019) as características peculiares dos alunos relatados pelas

professoras, a percepção dos profissionais, o ambiente e o clima escolar, a localização do prédio escolar, as características físicas e estruturais da escola, a rede de atendimento multidisciplinar, a situação socioeconômica dos envolvidos, a formação inicial e paralela das professoras, a presença/ausência normatização do atendimento a crianças autistas pelo município, as práticas pedagógicas interventivas. Tais variáveis estão ancoradas considerando o contexto bioecológico do desenvolvimento das crianças perpassando pelo microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema e as habilidades sociais educativas e as práticas negativas dos profissionais.

O presente trabalho busca verificar os processos de inclusão e as práticas educativas, a partir da perspectiva de profissionais da educação infantil, atuantes junto a crianças com TEA, e por objetivos específicos apresentar a evolução legislativa e os documentos referentes à implementação educacional no atendimento educacional especializado, em particular o TEA, na educação infantil de pequeno município no interior paulista; discutir as políticas públicas educacionais municipais que constituem o trabalho dos educadores da educação infantil; verificar as habilidades sociais educativas e as práticas educativas de professoras da educação infantil; analisar as lacunas no processo de formação dos docentes da educação infantil, considerando os relatos das participantes; caracterizar as vivências de professoras/es, coordenadoras/es e auxiliares de sala que trabalham diretamente com crianças com TEA; elaborar um relatório político com indicadores avaliativos da política de educação inclusiva municipal.

Para a compreensão do problema de pesquisa será utilizada a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996) a fim de analisar o contexto da educação inclusiva, Del Prette (2008b) para as habilidades sociais, Bolsoni-Silva (2013) para as práticas das habilidades sociais educativas e práticas negativas e Paes de Paula (2005) para análise das políticas públicas municipais.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) de Urie Bronfenbrenner e o campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) compartilham a premissa de que a qualidade das relações interpessoais é essencial para o desenvolvimento humano integral. Ambos os referenciais teóricos enfatizam o papel das interações sociais como propulsoras do crescimento individual, da aprendizagem e da adaptação ambiental.

No MBDH, as relações interpessoais são elementos centrais. A qualidade dessas interações influencia o desenvolvimento da criança e do adolescente. Relações nutritivas e estimulantes promovem um desenvolvimento saudável, enquanto relações disfuncionais ou negligentes podem gerar déficits e vulnerabilidades. Além disso, o MBDH enfatiza a interconexão entre os diferentes níveis do sistema, demonstrando como as interações em um nível podem repercutir em outros, impactando a qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, o desenvolvimento (Bhering; Sarkis, 2009).

Por sua vez, as Habilidades Sociais estuda, avalia e intervém sobre os comportamentos interpessoais que permitem ao indivíduo interagir de forma eficaz e satisfatória com os outros. As HS englobam um vasto repertório de comportamentos, como a assertividade, a empatia, a resolução de conflitos, a comunicação clara e a capacidade de expressar sentimentos. A qualidade das relações interpessoais, sob essa perspectiva, é um reflexo direto do domínio dessas habilidades. Indivíduos com repertórios de HS bem desenvolvidos tendem a estabelecer relações mais positivas, duradouras e gratificantes, o que, por sua vez, contribui para seu bem-estar psicológico e social. A ausência ou o déficit em HS, por outro lado, pode levar a dificuldades interpessoais, isolamento social e problemas de ajustamento (Del Prette; Del Prette, 2008b).

A convergência entre o MBDH e as HS reside na compreensão de que as relações interpessoais moldam o indivíduo. A qualidade dessas relações é um indicador do ambiente de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, um resultado das competências sociais do indivíduo. Ambos os modelos fornecem uma base robusta para a investigação e a prática em áreas como a psicologia do desenvolvimento, a educação e a intervenção psicossocial, ressaltando a necessidade de promover ambientes ricos em interações sociais positivas e de desenvolver as habilidades necessárias e eficazes no complexo tecido nas relações humanas.

A análise qualitativa da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) revelou um dendograma com duas classes que abordam a educação inclusiva, a adaptação de atividades e as especificidades dos alunos. Contudo, uma das classes obteve maior representação textual, associando-se preponderantemente às dificuldades na efetivação da educação inclusiva, o que sugere um maior peso dessas narrativas. Por sua vez, a análise de similitude demonstrou potencialidades ao destacar: a centralidade da criança no atendimento, a atenção ao aluno autista, os desafios na

implementação da política de educação inclusiva diante das dificuldades encontradas, e a necessidade de maior envolvimento tanto das famílias quanto do Poder Público municipal.

O estudo demonstrou, através da análise quantitativa com o checklist de habilidades sociais, que a maioria das profissionais da educação participantes possui um repertório presente de Habilidades Sociais Educativas (HSE). Esse resultado aponta para a existência de uma base robusta de competências interpessoais e pedagógicas consideradas essenciais para o contexto escolar. A investigação, contudo, identificou um déficit específico: a dificuldade em estabelecer limites claros para os alunos. Essa lacuna, embora não constitua um problema generalizado, é um ponto que requer atenção e deve ser abordado em programas de desenvolvimento profissional. A manifestação dessa dificuldade é diversa, abrangendo desde a gestão de comportamentos desafiadores e a manutenção da rotina até a aplicação de consequências de forma equilibrada.

O presente trabalho é composto por seções. A primeira é composta por esta parte introdutória. A segunda traz a Educação Inclusiva e seus desafios para a rede regular de ensino, abrangendo a evolução legislativa da Educação Especial, a Educação Infantil Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista. A terceira parte apresenta o Modelo de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner; a quarta parte traz as contribuições de Paula (2005) sobre a Gestão Pública e as Políticas Públicas; a quinta refere-se à formação de docentes em Habilidades Sociais Educativas na educação inclusiva; na sequência são apresentados os objetivos, os métodos utilizados, o contexto, os participantes, os instrumentos, as considerações éticas; depois, os procedimentos de análise de dados, procedimentos de análise qualitativa e procedimentos de análise quantitativa; em seguida, os resultados e discussão com a Classificação Hierárquica Descendente, Análise por Similitude e Análise quantitativa e qualitativa contendo as Habilidades Sociais Educativas e as Práticas Negativas; logo depois, as considerações finais; e por fim o produto, relatório político e produção acadêmica.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS PARA A REDE REGULAR DE ENSINO

A educação inclusiva no Brasil perpassa por vários atendimentos que devem ser realizados nos municípios, tais como, saúde, educação, assistente social, psicólogos, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogos. Nesse contexto, a atuação conjunta dos variados órgãos descentralizados e especializados precisam estar alinhados na busca pelo objetivo comum: desenvolvimento integral do indivíduo. Todavia, há que se esclarecer alguns aspectos importantes acerca do contexto, evoluções legislativas e dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvidos.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com o objetivo de traçar normativas importantes para o presente trabalho, e sem a pretensão de esgotar todas as normas jurídicas, faz-se relevante demonstrar a evolução histórica da Educação Especial e Inclusiva até chegar nas garantias do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

A educação inclusiva no Brasil possui uma trajetória histórica combinada com importantes marcos institucionais. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC). Pouco depois, em 1857, surgiu o Instituto dos Surdos Mudos. Já no século XX, em 1926, estabeleceu-se o Instituto Pestalozzi, voltado para pessoas com deficiência mental. Em 1945, a Sociedade Pestalozzi, sob a coordenação de Helena Antipoff, iniciou o primeiro atendimento educacional especializado para superdotados. A fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 também representou um avanço significativo nesse percurso.

Paralelamente, o contexto internacional e os direitos humanos desempenharam um papel crucial na construção da educação inclusiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, é um marco fundamental. Ela assegura a educação gratuita e obrigatória como um direito que visa à plena expansão da personalidade humana, o respeito aos direitos e às liberdades, além de promover a compreensão e a tolerância, combatendo a discriminação. Anos depois, em 1959, a Assembleia Geral da ONU adotou a Declaração dos Direitos da Criança, reforçando o compromisso com a garantia dos direitos educacionais de todas as crianças.

A Declaração dos Direitos da Criança de 1959, inspirada na Declaração de Genebra, traz a garantia de proteção especial e o direito à igualdade. Seu Princípio 5º estabelece que "À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar" (ONU, 1959). Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) iniciou o atendimento a pessoas com deficiência, referindo-se a elas como "excepcionais". Mais tarde, a Lei n. 5.692/71 expandiu essa previsão para incluir o tratamento especial a alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (Brasil, 1971, art. 9).

Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado com a finalidade de ampliar e aprimorar o suporte a indivíduos excepcionais em todo o território brasileiro. No ano de 1985, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, conhecidas como Regras de Beijing ou Pequim, foram estabelecidas em Milão. Elas orientam as políticas públicas e legislação nacional, trazendo importantes conceitos, tais como, o tratamento adequado à idade, privação da liberdade como exceção, proteção contra abusos, vedação de etiquetamento como "delinquentes" ou "criminosos".

A Constituição da República Federativa do Brasil, também chamada por alguns juristas de Constituição Cidadã, foi promulgada em 1988, simbolizando o processo de redemocratização após o período da ditadura militar. A Educação, elevada a Direito Social pela Carta Magna, alinha-se aos Direitos Humanos de Segunda Geração (direitos de igualdade). A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e uma competência concorrente para legislar sobre educação. Adicionalmente, definiu a competência comum a todos os entes federativos para assegurar o acesso à educação, e especificou a responsabilidade municipal no atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental. Também previu a aposentadoria especial para professores e profissionais da educação básica, dedicando um capítulo exclusivo à educação, cultura e desporto (Brasil, 1988).

A Educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988, art. 205) deve ser promovida e incentivada, para tanto é necessário realizar a busca ativa, encorajar a todos e garantir o acesso livre à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa. O artigo 206 da Carta Magna ressalta alguns

princípios que servirão de base para o ensino e destacam-se os seguintes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

O ensino deverá obedecer aos princípios mencionados, assim, com a educação inclusiva não seria diferente. As pessoas com deficiência deverão ser atendidas com igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender, seja em instituição pública, seja em privada, de modo gratuito, sem qualquer barreira que a impeça e deve ser oferecida em qualquer momento da vida. Outra mudança foi a implementação da garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inserida no artigo 208, inciso III, que assegura a educação inclusiva.

A partir de 1990, o Brasil testemunhou avanços significativos na legislação e nas políticas públicas voltadas para a proteção e inclusão de crianças, adolescentes e pessoas com deficiência. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 foi um divisor de águas, revogando o Código de Menores e reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Superando as fases da absoluta indiferença, ausência normativa, a mera imputação criminal e a fase tutelar, o ECA inovou ao estabelecer a proteção integral, a consideração das crianças como sujeito de direito, que além dos direitos e garantias asseguradas ao adulto, crianças e adolescentes gozam de maior proteção, em especial pelo momento em que se desenvolve a própria personalidade, o cognitivo, o afetivo, o físico, o social. Resguardando-se de qualquer forma de discriminação em virtude de condição, idade, sexo, raça, etnia, cor, religião ou deficiência.

Há que se esclarecer que, consoante Rossato, Lépure e Cunha (2021), o estatuto organiza um Sistema Normativo dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo Postulado Normativo é o Interesse Superior da Criança e do Adolescente, decorrentes deste e denominados de metaprincípios aparecem a Proteção Integral e a Prioridade Absoluta e destes ainda surgem os Princípios Derivados, quais sejam, a condição como sujeitos de direitos, a privacidade, intervenção precoce, intervenção

mínima, responsabilidade parental, prevalência da família, oitiva obrigatória e participação, entre outros.

Nesse sentido, houve decisão proferida pelo Superior Tribunal de Justiça, com precedentes, acerca do tema em análise. No Recurso Especial nº 1.185.474 foi questionado o direito do acesso à creche, considerada direito público subjetivo, direito fundamental assegurado pelo artigo 5º da Carta Magna, face à reserva do possível, ou seja, a ausência de verbas. Determinou-se que não há que se falar em ausência de verbas quando o objeto em apreço está dentro do rol de direitos fundamentais dos bebês e crianças.

Os direitos fundamentais visam resguardar o mínimo existencial aos bebês, às crianças e aos adolescentes que gozam de absoluta prioridade e tudo isso não se trata de “opção do governante” ainda que se justifique pela ausência de verbas públicas, senão estar-se-ia negando a própria essência da democracia que é a realização dos direitos fundamentais. Assim, não pode ser alegada a reserva do possível como fundamento para se esquivar do atendimento aos direitos fundamentais, direito à educação de crianças e adolescentes, conteúdo do mínimo existencial para a vida social. Os Direitos Fundamentais, portanto, não se trata de opção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe no artigo 4º um princípio que garante o atendimento prioritário e ainda justifica o que vem a sê-lo: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O atendimento prioritário é um direito que antecede qualquer outro, que tem preferência e primazia. Assim, deve ser aplicado no planejamento e execução de políticas públicas e direcionamento de recursos públicos relacionados com a proteção de crianças e adolescentes. Não há que se falar em obras, infraestrutura ou até mesmo monumentos artísticos que muitas vezes são utilizados para maximizar as desigualdades se não se tem o mínimo necessário à vida digna.

Outras garantias do estatuto: a prioridade de tramitação nos processos de adoção; prioridade de cadastro a pessoas interessadas a adotar criança ou adolescentes com deficiência, doença crônica ou com necessidades específicas de saúde, além de grupo de irmãos; o trabalho protegido; prioridade de tratamento nas

ações e políticas públicas de prevenção e proteção; campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda aos que estão afastados do convívio familiar; tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições aos que praticarem ato infracional; e Atendimento Educacional Especializado que será tratado mais adiante com especial atenção, haja vista ser objeto de lei específica, com proteção judicial e ação de responsabilidade ao não oferecimento ou oferta irregular.

Na área da educação, a década de 90 foi crucial. Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, impulsionou a adoção de princípios que ressaltaram a importância do atendimento educacional especial no sistema regular de ensino. Pouco depois, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiu um capítulo específico sobre Educação Especial, consolidando essas diretrizes.

Já no século XXI, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2008 e promulgada em 2009, teve um impacto profundo, ingressando no ordenamento jurídico brasileiro com força de emenda constitucional, ou seja, acima das leis complementares, leis ordinárias, decretos e resoluções. Ela constitui “fundamento de validade de todas as outras normas inferiores e, até certo ponto, determinam ou orientam o conteúdo material destas” (Mendes, 2014, p. 76). Esta Convenção abrange uma vasta gama de direitos, desde acessibilidade, inclusão, participação plena e efetiva na sociedade, não discriminação até educação, saúde e trabalho, reforçando o compromisso com a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência. Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicadas em 2010 e atualizadas em 2013, enfatizaram ainda mais o foco na inclusão no sistema educacional.

A Resolução nº 4/2009, parte das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O objetivo principal é a inclusão no ensino regular, com o AEE sendo considerado parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, a resolução prevê a contabilização em dupla matrícula, o que garante repasses financeiros específicos e duplicados, e a inclusão da proposta no Projeto Pedagógico da instituição de ensino (Brasil, 2009b).

A Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi instituída em 2012 pela Lei nº 12.764, sendo amplamente reconhecida como Lei Berenice Piana. Tal designação honra a notável contribuição de Berenice Piana, ativista brasileira de incansável dedicação, coautora da referida norma e internacionalmente reconhecida com o título de Embaixadora da Paz pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017.

A promulgação desta lei representou um avanço substancial na salvaguarda dos direitos das pessoas com TEA, que, até então, enfrentavam consideráveis obstáculos no acesso a serviços essenciais e na efetivação de sua plena inclusão social. Anteriormente à Lei Berenice Piana, inexistia uma política nacional estruturada que abordasse as especificidades do autismo, o que resultava em desamparo para muitas famílias e na ausência de diretrizes claras para o diagnóstico precoce, tratamento adequado, educação inclusiva e inserção no mercado de trabalho.

A Lei nº 12.764/2012 inovou ao categorizar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhe, por conseguinte, o acesso irrestrito a todos os direitos e benefícios previstos na legislação brasileira aplicável a pessoas com deficiência, quais sejam, diagnóstico e tratamento precoce, educação inclusiva, acesso à saúde, inclusão social e profissional, apoio às famílias.

Nesse sentido, há que se destacar que o atendimento deve considerar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nas políticas públicas municipais, entre as quais inclui a intersectorialidade, o controle social e participação comunitária na implantação, acompanhamento e avaliação, atenção integral à saúde, diagnóstico precoce, acesso a medicamentos e nutrientes, inserção no mercado de trabalho, incentivo à capacitação e formação dos profissionais, pais e responsáveis, bem como a gratuita realização de testes a fim de se verificar se há no nascituro alguma possibilidade de deficiência que justifique um atendimento adequado, incluindo neste cenário, o diagnóstico precoce do TEA (Brasil, 2012).

A Lei Berenice Piana representa, portanto, um marco divisório na proteção e promoção dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, fornecendo um arcabouço legal essencial para a edificação de uma sociedade mais inclusiva e justa. Contudo, a efetiva implementação da lei e o combate contínuo ao capacitismo e à

desinformação persistem como desafios significativos, demandando a colaboração ininterrupta de governos, sociedade e famílias.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como Meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A prioridade é a inclusão na rede regular de ensino, com suporte de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi instituída em 2015, impulsionada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. No mesmo ano, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (4º ODS) passaram a orientar para uma educação de qualidade, eficaz, inclusiva e equitativa para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), representou um marco legislativo fundamental no Brasil. Sua promulgação não é um evento isolado, mas o ápice de um longo e complexo movimento político e um processo histórico caracterizado por incansáveis lutas sociais. Essas mobilizações tiveram como objetivo central promover a perspectiva da inclusão, defendendo a implementação de medidas de caráter social que garantam a plena participação e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

O Estatuto, em sua essência, possui múltiplos e interligados objetivos. Dentre estes, visa assegurar de forma irrestrita os direitos da pessoa com deficiência, reconhecendo sua dignidade e autonomia. Busca ativamente promover a equiparação de oportunidades, eliminando barreiras e garantindo que as pessoas com deficiência tenham as mesmas chances de acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à cultura e ao lazer que as demais pessoas. Por fim, e de maneira intrínseca aos objetivos anteriores, a LBI tem como meta primordial garantir a acessibilidade em todas as suas dimensões – arquitetônica, urbanística, comunicacional, transporte, atitudinal e tecnológica – tornando o ambiente social verdadeiramente inclusivo e sem obstáculos para a participação plena das pessoas com deficiência, conforme preconizado pela própria legislação (Brasil, 2015).

Em 2016, a Lei da Primeira Infância determinou diretrizes para os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança. A Lei da Primeira Infância ampliou

a proteção para os primeiros seis anos de vida das crianças, implementando a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Esta política é efetivada por meio da criação e coordenação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças entre zero e três anos. Preferencialmente, essa cooperação ocorre com os serviços de saúde e assistência social. O documento ressalta o interesse primordial da criança e seu status como titular de direitos (Brasil, 2016).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada, com especial atenção aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Três anos depois, foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme o art. 212-A da Constituição Federal, por meio da Lei nº 14.113 que determinou repasse de verbas para a Educação Especial para alunos matriculados na rede regular de ensino e na modalidade para atendimento educacional especializado no contraturno para estudantes matriculados na rede pública de educação básica.

O direito à educação é norma constitucional de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata, tratado no artigo 53 do ECA como direito fundamental, com vistas ao pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com recente alteração que trouxe o acesso à escola próxima de sua residência, inclusive para a/o irmã/ão que frequente a mesma etapa ou ciclo (Rossato; Lépure; Cunha, 2021).

Em relação ao estado de São Paulo, o Decreto n. 67.635 de 2023 representa um marco fundamental para a Educação Especial em todo o estado, pois estabelece diretrizes claras e abrangentes que visam garantir a inclusão plena de todas as crianças no sistema educacional. A essência do decreto reside em assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, reconhecendo a adaptação de atividades como um direito inalienável da criança com necessidades educacionais especiais.

Assim, o decreto enfatiza a responsabilidade dos profissionais da educação. Estes devem atuar como facilitadores, colaborando ativamente para a remoção de quaisquer barreiras que possam impedir ou dificultar o desenvolvimento e a

aprendizagem da criança, confirmando a lei federal. A formação continuada desses profissionais, bem como o fornecimento de recursos e ferramentas adequadas, são cruciais para que possam oferecer o apoio necessário e personalizado a cada aluno.

Contudo, o sucesso da Educação Especial não pode ser atribuído a um único setor ou grupo de profissionais. O documento ressalta a importância de uma rede de apoio articulada, intersetorial e intersecretarial. Isso significa que a educação deve trabalhar em conjunto com a saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, entre outras áreas, para criar uma rede de atendimento integrado. Essa colaboração entre diferentes secretarias e órgãos governamentais, bem como com a sociedade civil e as famílias, é fundamental para garantir o exercício pleno dos direitos da criança, promovendo seu desenvolvimento integral em todas as esferas da vida. A articulação dessa rede permite que as ações sejam coordenadas e complementares, otimizando os recursos disponíveis e garantindo que nenhuma criança seja negligenciada (São Paulo, 2023).

É fundamental que estas políticas valorizem as diversidades inerentes à infância, buscando ativamente a redução das desigualdades sociais e promovendo a inclusão plena e sem discriminação, considerando a identidade de bebês e crianças. Para tanto, as atividades e intervenções propostas devem ser cuidadosamente adaptadas às necessidades específicas dessa faixa etária, em consonância com as diretrizes e normativas vigentes, como a Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023, que serve de balizamento para a implementação dessas ações.

Por fim, a efetivação dessas políticas requer um investimento público robusto e estratégico, direcionado à promoção da justiça social. Tal investimento não se limita apenas à alocação de recursos financeiros, mas também à capacitação de profissionais, à criação de infraestruturas adequadas e ao desenvolvimento de programas integrados que abordem as diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Para que isso ocorra, é imprescindível que todos os profissionais envolvidos no atendimento de alunos autistas trabalhem em constante diálogo, que as diversas barreiras sejam identificadas e rompidas ou excluídas efetivando, portanto, a educação inclusiva.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir das declarações realizadas pela ONU, aconteceu em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, haja vista a imprescindibilidade do atendimento educacional especial dentro do sistema regular de ensino. O documento foi denominado “Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

Tendo como base a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, o documento traz a educação inclusiva, independente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, de origem ou minorias marginalizadas. Esclarece que o acesso à educação é para todos, como promoção da equidade, em atenção especial às pessoas com deficiência (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, artigo 3).

Destaca-se que o documento defende que a educação e tudo o que a envolve deve ser inclusiva, ou seja, a escola deve ter condições de acessibilidade e políticas de atendimento, todos os professores devem ser capacitados, os alunos devem se preparar e auxiliar no progresso de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e devem aprender juntas, deve haver profissionais habilitados para o atendimento individual, além de manter o currículo apropriado no contexto do currículo regular e não um currículo diferente, uso de tecnologias, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de consciente de recursos e parcerias com a comunidade. O encaminhamento a escolas, classes ou sessões especiais deveria ser exceção, somente para casos em que não se recomenda a classe regular face ao bem-estar da criança com necessidades educacionais especiais ou de outras crianças (Brasil, 1994, p. 5).

Em relação às orientações para ação em nível nacional, o documento ressalta a promoção da igualdade de acesso e de oportunidade em todos os níveis de ensino; o estímulo à frequência à escola de sua vizinhança; a prática da desmarginalização de crianças portadoras de deficiência, sem qualquer segregação, mesmo em escolas especiais; atenção especial conforme necessidades; reabilitação comunitária; arranjos políticos e financeiros a fim de desobstruir barreiras; trabalho em conjunto com saúde e assistência social; rede contínua de apoio; apoio externo por outros departamentos como professor-consultor, psicólogos escolares,

fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais (Brasil, 1994, p. 12). O documento enfatiza e entende por sucesso na Educação Infantil:

Educação Infantil

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres (Brasil, 1994, p.12).

A Declaração de Salamanca já trazia o atendimento precoce na educação infantil a fim de melhor acompanhar e desenvolver as habilidades e competências das crianças e prepará-las para os próximos níveis de ensino. O sucesso depende dessa atuação. Quanto mais cedo se identifica as necessidades educacionais especiais, tanto mais cedo será a intervenção, logo, melhor será o desenvolvimento.

A Declaração de Salamanca trouxe ainda a importância da preparação para a vida adulta, a educação para meninas e para adultos, a parceria com os pais, o envolvimento da comunidade, a importância das ONGS, a conscientização pública, reafirmou a maximização de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais, em cooperação internacional e assistência técnica.

O documento em análise foi inovador em muitos aspectos e decisivo para as normativas nacionais posteriores. No ano de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, com capítulo exclusivo e conceituando a Educação Especial e ratificando alguns preceitos da Declaração.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996, art. 58).

A educação especial é voltada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Deverá haver nas Unidades Escolares serviço de apoio especializado só admitindo classe especial se não for possível a inserção na classe regular, ressalta-se aqui o atendimento inclusivo. A LDB menciona também um currículo específico que atenda às necessidades do aluno, a terminalidade para os que não atingirem o nível exigido – muito questionado, inclusive –, atendimento especializado por profissional habilitado e capacitação de todos os professores, integração com a vida social, inserção no mercado de trabalho, acesso igualitário aos programas sociais.

Em 1999 a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001 que “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais. O termo deficiência foi atualizado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) para:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2).

O Artigo 2º da legislação em questão estabelece uma definição abrangente e contemporânea de "pessoa com deficiência". De acordo com este artigo trata-se de uma interação complexa entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais. Os impedimentos de longo prazo são categorizados em quatro naturezas distintas: física, mental, intelectual ou sensorial. Essa categorização abrange uma vasta gama de condições que podem afetar a participação plena e efetiva de uma pessoa na sociedade. A definição traz a "interação com uma ou mais barreiras". Essas barreiras podem ser de diversas naturezas: atitudinais (preconceito, discriminação), ambientais (inacessibilidade física), comunicacionais (falta de recursos de comunicação alternativa), tecnológicas (ausência de tecnologias assistivas) ou institucionais (políticas e práticas excludentes). É a presença dessas barreiras que,

ao interagir com os impedimentos, pode "obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

Essa perspectiva reflete o modelo social da deficiência, que entende a deficiência não como uma tragédia pessoal ou um problema individual, mas como uma questão de direitos humanos e uma falha da sociedade em se adaptar à diversidade humana. Ao reconhecer o papel das barreiras, a legislação coloca a responsabilidade de promover a inclusão não apenas no indivíduo com deficiência, mas na sociedade como um todo. O objetivo final é garantir que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos e participar ativamente em todos os aspectos da vida social, econômica, cultural e política, em pé de igualdade com as demais.

Além disso, convém mencionar as alterações legislativas, a lei n. 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, a Portaria n. 2.678/2002 que aprova o sistema Braille, a criação do Programa Educação Inclusiva pelo MEC em 2003, o Decreto n. 5.296/2004 com normas para a promoção de acessibilidade, o Decreto n. 5.626/2005 com a inclusão de alunos surdos e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007 o Plano de Aceleração do Crescimento, em 2007 o Decreto n. 6.094/2007 Compromisso Todos pela Educação.

Nesse contexto legislativo, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em janeiro de 2.008 e elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007 traz os seguintes objetivos.

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

O compromisso com a educação inclusiva vai além da mera matrícula, orientando os sistemas de ensino para uma transformação estrutural que promova respostas efetivas às necessidades educacionais especiais, com a garantia da

transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores incluindo a formação inicial e continuada que promova práticas pedagógicas inclusivas em todas as esferas, a participação da família e da comunidade em colaboração, a acessibilidade enquanto direito fundamental e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Isso significa que a educação inclusiva não é responsabilidade exclusiva do setor educacional, mas exige a colaboração e a coordenação de esforços entre diferentes áreas, como saúde, assistência social, trabalho e cultura. Essa articulação garante que as políticas públicas sejam abrangentes e integradas, oferecendo o suporte necessário para a plena inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008). Essa abordagem reflete o compromisso com uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é celebrada e as oportunidades são equitativas para todos.

Para tanto, a Política Nacional propõe a educação inclusiva a fim de respeitar e valorizar às diferenças, de modo articulado com o ensino comum, atendendo às necessidades especiais dos alunos e definindo o público-alvo.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008).

Impedimento a longo prazo em interação com diversas barreiras é o conceito de deficiência para esse grupo de trabalho que escreveu a Política Nacional de Educação Especial. Já o transtorno global do desenvolvimento são as alterações qualitativas nas diversas interações, sociais, de comunicação, de modo restrito, estereotipado e repetitivo. Aqui há um importante conceito que será aplicado ao

aluno com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Sobre a educação infantil, o documento ainda traz a importância da inclusão nesse momento específico, com uso de metodologias que explorem o lúdico a fim de desenvolvimento global.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008).

Interessa o atendimento precoce na educação infantil com vistas ao pleno desenvolvimento e aprendizagem, constituindo o atendimento educacional especializado – AEE – oferta obrigatória em turno inverso ao da classe comum na própria escola ou centro especializado, cabendo aos sistemas de ensino organizá-la aos moldes da educação inclusiva, com gestão educacional inclusivo, professores em constante formação continuada e paralela para atuar em salas comuns do ensino regular e formação específica para atuar em salas de recurso e centro de AEE (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Partindo desses estudos, no ano de 2011 foi sancionada a Lei n. 7.611 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado – AEE –, dever do Estado, a ser efetivado conforme oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola. A lei vigorou de imediato, a partir da publicação, sem período de *vacatio legis*.

Atualmente, a Lei n. 7.611 foi revogada pelo Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva”. O documento define o Atendimento Educacional Especializado como sendo uma atividade pedagógica de caráter “complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2025).

O objetivo é eliminar qualquer tipo de barreira capaz de dificultar ou até mesmo impedir o processo de ensino e aprendizagem do aluno da educação especial e conceitua o AEE como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” prestado de modo complementar para estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em salas de recurso ou multifuncionais, ou suplementar, para alunos com altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011).

Ademais, consagra a norma que haverá o repasse de verbas específicas para a implantação do AEE, as salas de recurso, a formação continuada de professores, adequação arquitetônica, recursos de acessibilidade inclusive laptops e softwares para comunicação alternativa, com monitoramento a ser realizado pelo Ministério da Educação (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011).

2.3. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Tendo em vista o contexto da educação inclusiva, destaca-se o conceito de criança e sua evolução ao longo dos anos, porquanto trouxe a consideração não só da criança como sujeito de direitos, mas também o respeito pela sua vida, história, relações sociais, bem como pela situação contextual da criança que tem o direito de aprender, brincar, questionar, produzir cultura. Não se trata mais de um pequeno adulto ou mero objeto de proteção estatal (Rossato, 2021). Assim, para tratar a qualidade da educação infantil, foi realizada a explanação dos documentos normativos a seguir.

Em 2024, foram instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, em vigor desde 1º de novembro do mesmo ano e reafirma as DCNEI e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O documento traz a seguinte definição:

- II - Qualidade da Educação Infantil: condição na qual os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil são capazes de garantir:
 - a) o acesso e a permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional;
 - b) as condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas ao público atendido e necessárias à realização das práticas do cuidar e educar;
 - c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças;

- d) processos de desenvolvimento profissional permanente e condições de trabalho adequadas para equipes gestoras, docentes e educadores que atuam no suporte à ação pedagógica;
- e) gestão democrática e participativa que assegurem processos decisórios responsivos às necessidades das comunidades educativas; e
- f) acompanhamento permanente das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças orientadas pelos marcos definidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2024, art. 2).

A qualidade da educação é colocada como condição mediante a garantia de uma série de requisitos, abrangendo uma visão mais ampla da instituição voltada ao atendimento, infraestrutura, ambientes, formação profissional permanente, acompanhamento das aprendizagens com reforço da BNCC e a reafirmação da gestão democrática e participativa.

Assim, a leitura sistemática das normas a partir da Resolução n. 1/2024, bebês e crianças possuem direito ao atendimento educacional inclusivo, permanência e continuidade escolar, eliminação de barreiras de acesso, evitando a evasão; os ambientes precisam ser seguros, estimulantes e adequados, com recursos pedagógicos diversificados para a promoção do aprendizado e desenvolvimento; o contexto educacional precisa estimular a curiosidade, criatividade e autonomia, com interações planejadas que considerem as especificidades e ritmos individuais; a formação e qualificação profissional deve ser constante e para todos os profissionais da educação, com disponibilização de recursos materiais e pedagógicos; deve ser considerada a participação ativa na tomada de decisões como prática da justiça social e transparência; e acompanhamento individualizado para monitorar e, quando necessário, intervir para o desenvolvimento de bebês e crianças (Brasil, 2024).

Nesse sentido, a nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) elenca algumas competências gerais da educação básica, interessa-nos as seguintes:

- [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

A BNCC (Brasil, 2018) indica que considerar a criança em sua essência demanda uma atenção especial às suas particularidades, o exercício da empatia, de se colocar no lugar da criança para compreender suas necessidades, dificuldades, anseios, conflitos. Há que se respeitar e valorizar o contexto das crianças, sem qualquer discriminação, agir de modo responsável, com ética, inclusão e solidariedade.

Tal determinação vai de encontro com as Habilidades Sociais Educativas e implica necessariamente em aplicá-las. Nesse sentido, as HSE "são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal" (Del Prette;Del Prette, 2017). E demanda: (a) planejar, estruturar, apresentar e conduzir atividade interativa; (b) avaliar atividade e desempenhos específicos e; (c) cultivar afetividade e participação dos alunos (Del Prette;Del Prette, 2017).

Ademais, o documento traz a obrigatoriedade de observância dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, determina o monitoramento e a avaliação permanente dos indicadores de qualidade, bem como a promoção da equidade educacional, com respeito às diferenças e às diversidades.

Os Parâmetros, dentro da dimensão "Proposta Pedagógica", determina a necessidade de planejamento da formação inicial e continuada de professores, acessibilidade (estratégias, orientações, materiais pedagógicos), parceria com serviços de saúde e atendimento intersetorial e multidisciplinar nos serviços de apoio à inclusão do público da Educação Especial (PNQEI, 2024).

Uma grande mudança a ser observada é em relação ao atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil. Antes da vigência da Resolução n. 1/2024, o documento orientador era os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 1. Agora, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil determinam uma quantidade inferior de alunos por educador.

Art. 6º O planejamento do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil deve explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente e:

I - para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a);

II - para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador(a);

- III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador(a);
- IV - para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador(a); e
- V - para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a) (Brasil, 2024, art. 6).

A modificação reduziu o número de crianças por educador em todas as etapas, sendo mantido apenas a quantidade de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, o que sugere um melhor atendimento, com menos demanda, mais qualidade e respeitando as garantias e direitos fundamentais das crianças.

A redução do número de alunos por educador auxilia no atendimento mais humanizado que respeite as necessidades e peculiaridades das crianças, o clima organizacional da instituição e o trabalho do educador. Por outro lado, impactou no atendimento realizado pelas instituições mantenedoras da educação infantil, haja vista que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 2, determinavam maior quantidade de bebês e crianças por educador (MEC/SEB, 2006).

Outra importante alteração legislativa foi a instituição da Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), Lei n. 14.880/2024, que determina “prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento” (Brasil, 2024, art. 1º).

Em se tratando de educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), confirmou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006, no qual o Brasil é signatário, para assegurar o sistema de educação inclusiva, mediante medidas que garantam que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2006, p. 10).

Como meio de garantia da educação inclusiva, a Resolução (2024) trouxe garantias, dentro da subseção III “Oferta da Educação Infantil nas modalidades da Educação Básica”, quais sejam.

Art. 11. Os bebês e crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem receber o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, garantido por um conjunto de ações de:

I - formação continuada dos profissionais da educação sobre a inclusão de bebês e crianças, incluindo a Educação Bilíngue de Surdos e/ou educação linguística de bebês e crianças surdas;

II - promoção da acessibilidade, elaboração e adoção de estratégias, atividades, tempos e materiais diversos e inclusivos;

III - orientações às instituições de Educação Infantil quanto à adequação de horários, jornada e atendimento de profissionais especializados;

IV - previsão e oferta de atividades, materiais, brinquedos e brincadeiras que respeitem características desenvolvimentais, ambientais e socioculturais dos bebês e crianças; e

V - articulações intersetoriais e intersecretariais para garantir o exercício dos direitos dos bebês e crianças (Brasil, 2024, art. 11).

Assim, o atendimento educacional especializado é aplicado aos bebês e crianças das creches e pré-escolas, com a garantia de formação continuada dos profissionais para o melhor atendimento, acessibilidade e adaptação, rotina e horários, trabalho com o lúdico e consideração das características da criança e equipe para compor a rede protetiva, atendimento macro dentro do município.

O estado de São Paulo regulamentou a Educação Especial pelo Decreto n. 67.635/2023, o atendimento educacional especializado pela Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017 e o atendimento educacional aos alunos da Educação Especial pela Resolução SEDUC 16, de 4 de março de 2022.

Para efetivar o direito à educação, é importante conhecer e aplicar o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana que determina o conhecimento e consideração das características implícitas e explícitas das crianças. O direito à educação de qualidade deve buscar o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo e efetivando igualdades de condições para o acesso, permanência e participação na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores e de ser considerado em sua Dignidade Humana:

Cada criança e adolescente é um ser humano único e valioso e como tal a sua dignidade individual, necessidades especiais, interesses e privacidade devem ser respeitados e protegidos, incluindo a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente e a preservação da imagem, identidade, autonomia, valores, ideias, crenças, espaços e dos objetos pessoais (Brasil, 2017, p. 17-18).

Diante disso, é necessário intervir por meio de mudanças que quebrem as barreiras historicamente perpetuadas como as barreiras sociais, culturais, físicas, atitudinais (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência), por meio de orientações significativas e formações específicas que visem os fatores de proteção às crianças e valorização dos professores, capazes de aplicar práticas educativas positivas e inclusivas, para tanto, torna-se imprescindível o conhecimento acerca do TEA.

2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo é uma condição que se manifesta, sobretudo, por desafios na comunicação e interação social, os quais se tornam evidentes durante o desenvolvimento infantil, desde os primeiros anos de vida. Indivíduos com essa síndrome compartilham características nas esferas sociocomunicativas e comportamentais que, além de evidenciarem o transtorno, os distinguem de outras condições (Nunes; Schmidt, 2019).

A Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi instituída em 2012 pela Lei nº 12.764, sendo amplamente reconhecida como Lei Berenice Piana. Tal designação ocorreu em homenagem à Berenice Piana, ativista brasileira, coautora da norma e internacionalmente agraciada com o título de Embaixadora da Paz pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017.

A promulgação desta lei representou um avanço substancial na salvaguarda dos direitos das pessoas com TEA, que, até então, enfrentavam consideráveis obstáculos no acesso a serviços essenciais e na efetivação de sua plena inclusão social. Anteriormente à Lei Berenice Piana, inexistia uma política nacional estruturada que abordasse as especificidades do autismo, o que resultava em desamparo para muitas famílias e na ausência de diretrizes claras para o diagnóstico precoce, tratamento adequado, educação inclusiva e inserção no mercado de trabalho.

A norma destaca como características do TEA a deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e interação social, que se manifesta por comunicação verbal e não verbal deficitária, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações sociais adequadas ao nível de

desenvolvimento. Isso dificulta a tentativa de aproximação pelos profissionais envolvidos e envolve a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e interventivas. Algumas vezes, a falta de formação e insegurança na atuação acabam por frustrar a intervenção profissional.

Além disso, o TEA é marcado por padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, como comportamentos motores ou verbais estereotipados, comportamentos sensoriais incomuns, adesão excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, e interesses restritos e fixos (Brasil, 2012). O profissional, antes de qualquer intervenção, precisa conhecer os interesses, comportamentos, rotinas de seus alunos autistas e, somente após, realizar qualquer intervenção.

Conforme o § 2º do artigo 1º, a pessoa com TEA é legalmente reconhecida como pessoa com deficiência. O § 3º, por sua vez, autoriza estabelecimentos públicos e privados a utilizarem a fita quebra-cabeça, símbolo mundial de conscientização do autismo, para identificar e garantir a prioridade devida a essas pessoas, de acordo com a Lei nº 10.048/2000. Nesse sentido, a pessoa com TEA será considerada pessoa com deficiência, detentora de todos os direitos e garantias legais, entre eles, o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional por profissional habilitado e o acesso a medicamentos e nutrientes.

O artigo 2º, inciso VII, destaca a importância do “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012, art. 2). Este dispositivo legal ressalta a necessidade premente de aprimorar a qualificação dos educadores que atuam diretamente com alunos com TEA. A falta de formação específica implica de atendimento deficitário, podendo chegar ao mascaramento da educação inclusiva e até mesmo ao não desenvolvimento do aluno.

A formação continuada dos professores é fundamental para a efetivação da inclusão escolar. Isso implica que o poder público deve garantir, por meio de programas e políticas específicas, o acesso a cursos, treinamentos e materiais pedagógicos atualizados para esses profissionais. Tais iniciativas podem ser desenvolvidas diretamente pelo Estado, ou em colaboração com entidades privadas, como universidades, ONGs e institutos de pesquisa, que possuam expertise na área do autismo.

Além disso, a capacitação não deve se restringir apenas aos aspectos pedagógicos. É essencial que os profissionais desenvolvam habilidades para lidar com as particularidades comportamentais e comunicacionais dos alunos com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. A formação deve abordar estratégias de intervenção baseadas em evidências, o uso de tecnologias assistivas e a criação de planos de ensino individualizados.

A norma também enfatiza a capacitação de pais e responsáveis, reconhecendo o papel essencial da família no desenvolvimento da pessoa com TEA. Ao fornecer informações e ferramentas para o manejo do autismo no ambiente familiar, o poder público e as parcerias com o setor privado contribuem para uma abordagem integrada, fortalecendo a rede de apoio em torno do indivíduo autista. Este incentivo à formação de profissionais e familiares visa, portanto, garantir um atendimento mais qualificado e humanizado, promovendo a autonomia e a plena participação das pessoas com TEA na sociedade.

A Lei nº 12.764/2012, em seu Artigo 3º, elucida os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais se desdobram em diversas prerrogativas, tais como a vida digna, preservação da integridade física e moral, fomento ao livre desenvolvimento da personalidade, garantia de segurança e acesso a atividades de lazer, salvaguarda contra toda e qualquer modalidade de abuso e exploração, acesso a intervenções e serviços de saúde que assegurem a atenção integral às suas necessidades, compreendendo o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, nutrição adequada e terapia nutricional, provisão de medicamentos, informações que subsidiem o diagnóstico e o tratamento (Brasil, 2012).

Adicionalmente, o parágrafo único do supracitado artigo assegura, em situações de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado para a pessoa com TEA integrada às classes comuns do ensino regular. No entanto, sua aplicabilidade está fundamentada no inciso IV do art. 2º, que foi vetado.

A efetivação dessas garantias legais é imperativa. Além dos direitos fundamentais inerentes a todo ser humano, ressalta-se a importância do diagnóstico precoce. Os sinais característicos do TEA tipicamente manifestam-se antes dos 3 anos de idade. Considerando a deficiência na comunicação verbal como um desses sinais, é possível aprofundar o diagnóstico por volta dos 18 meses, período em que a criança usualmente inicia o processo de comunicação verbal.

Três anos depois foi sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, impulsionada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. No mesmo ano, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (4º ODS) passaram a orientar para uma educação de qualidade, eficaz, inclusiva e equitativa para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) introduziu múltiplas modificações em dispositivos normativos, incluindo o Código Civil, o Código Eleitoral, a Consolidação das Leis do Trabalho, a Lei da Previdência, a Lei de Licitações e o Código de Trânsito Brasileiro, com o objetivo de assegurar os direitos da pessoa com deficiência. Foram introduzidas várias alterações a fim de promover a proteção especial na legislação extravagante e um grande avanço que merece destaque é a definição da pessoa com deficiência.

O impedimento e as barreiras demandam atenção especial e planejamento de políticas públicas específicas para promover o tratamento isonômico proposto pelo Estatuto. Além disso, o § 1º detalha que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, efetuada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, levando em consideração os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015). A lei determina que a avaliação contará com uma equipe diversificada de profissionais, inclusive com instrumentos específicos a fim de aperfeiçoar e individualizar o atendimento e repetiu os dizeres da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Declaração de Salamanca

A lei traz conceitos importantes no artigo 3º, como, acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, no transporte, nas comunicações, atitudinais, tecnológicas), comunicação, adaptação razoável, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para a vida independente, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante. São muitos os conceitos mencionados neste artigo, por ora, importante esclarecer sobre o desenho universal.

O termo em inglês é “Universal Design For Learning” e a sua tradução literal é “Desenho Universal Para Aprendizagem”. Tomando como base o conceito de Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem, a perspectiva garante a acessibilidade curricular a todos os discentes, independentemente de suas condições individuais.

Tal objetivo é alcançado mediante a valorização das singularidades e aptidões de cada indivíduo, por meio da implementação de estratégias pedagógicas, didáticas e/ou tecnológicas diversificadas, incluindo a tecnologia assistiva. Ela reflete a intenção de desenvolver práticas e estratégias educacionais que contemplem a heterogeneidade dos sujeitos do conhecimento. As diretrizes do DUA fundamentam-se em estudos abrangentes que englobam o planejamento, a avaliação, o ambiente e os recursos — sejam eles didáticos ou tecnológicos — que subsidiam o desenvolvimento de ações educacionais. De acordo com o Desenho Universal na Aprendizagem, há que se destacar as diversas representações de conteúdo, visto que os processos de apreensão ocorrem de modo diferente para cada um (Souza; Pletsch; Souza, 2020).

Em relação ao direito à educação, capítulo IV, é assegurado o sistema educacional inclusivo, direito fundamental, em todos os níveis, visando o máximo desenvolvimento possível, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Dever do Estado, família, comunidade e sociedade assegurar a educação de qualidade, colocando a pessoa com deficiência a salvo de qualquer forma de violência, negligência e discriminação, consoante dispõe o artigo 27 e parágrafo único.

Sobre o sistema educacional inclusivo para crianças com TEA na educação infantil, a escola tem um papel fundamental e um grande desafio pela frente, visto que são poucas as pesquisas encontradas:

A inclusão de crianças com TEA na EI é uma realidade educacional mundial. Com base em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e da associação dos descritores "transtorno do espectro autista" OR "autismo", com os termos brincadeira, funções psicológicas superiores, psiquismo e EI, constatou-se que são escassos os estudos que buscam compreender como ocorre o processo de desenvolvimento do psiquismo nessas crianças por meio da atividade do brincar (criança) e do ensinar (professor) (Pezzi; Frison, 2024).

As atividades realizadas na educação infantil vinculam o educar e o cuidar, estruturadas pela Base Nacional Comum Curricular pelas interações e brincadeiras, nas quais, mediante interações e ações com pares e adultos, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos (Brasil, 2018). No entanto, os profissionais ainda não possuem estudos seguros sobre o tema.

No artigo 28, o Estatuto ainda traz uma série de deveres ao poder público que é competente para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, acesso e permanência de alunos de modo a eliminar qualquer barreira, projeto pedagógico com políticas de AEE, educação bilíngue, medidas individualizadas e coletivas, planejamento de estudos de casos, práticas pedagógicas inclusivas, formação e disponibilização de professores para o AEE, oferta de profissionais de apoio escolar, entre outros (Brasil, 2015).

A lei conseguiu disciplinar as garantias anteriormente analisadas num único artigo e ainda as aperfeiçoou de modo a melhor atender a pessoa com deficiência. E por se tratar de um estatuto abrange as demais áreas relacionadas ao mínimo existencial (mínimo necessário à vida digna) e dignidade da pessoa humana, tais como, igualdade e não discriminação, atendimento prioritário, direito à habilitação e reabilitação, saúde, moradia, trabalho, assistência social, previdência, mobilidade, transporte, acessibilidade, informação, comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, ciência e tecnologia e acesso à justiça.

A realidade brasileira permanece desafiadora, com um vasto campo de atuação para a efetivação de direitos. Tal cenário é corroborado pela omissão do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que desconsidera o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parcela da educação infantil, priorizando a universalização para estudantes de quatro a dezessete anos. Em contrapartida, a Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) enfatiza a relevância dos primeiros 6 anos completos, e a Lei Beneditina (Lei nº 14.880/2024) estabelece a obrigatoriedade do diagnóstico precoce de TEA até os 3 anos de idade.

Ou até mesmo face à realidade: muitos municípios brasileiros não possuem profissionais habilitados para atuarem no AEE, não há a devida capacitação paralela e contínua dos docentes, ausência de acompanhante, atendente pessoal e profissional de apoio escolar para cada aluno que dele necessite, unidades escolares sem sala de recursos, sem material adequado ou mesmo repasse governamental para aquisição de tecnologias, ausência de estruturas nas secretarias municipais de educação para melhor atuar no ensino infantil, demora na implantação de sistemas de ensino, falhas no atendimento multiprofissional e interdisciplinar diante da ausência de profissionais, aspectos que a presente pesquisa visou analisar a partir dos relatos das participantes.

Por fim, o conhecimento do contexto educacional é fundamental para uma perspectiva ecológica na compreensão das particularidades socioculturais do ambiente escolar. Isso exige a análise da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o modelo de PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) e os diferentes níveis do contexto: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

3. TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Mediante consulta realizada no banco de teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com a associação dos descritores da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, ano de publicação de 2020-2025, área do conhecimento educação, foram selecionados ao todo vinte e um documentos, das quais apenas três foram utilizados para a elaboração deste capítulo.

Urie Bronfenbrenner, nascido em Moscou em 1917 e criado nos EUA, foi influenciado pela profissão de seu pai, um neuropatologista e zoólogo. Formou-se em psicologia e música, com pós-graduação em Harvard e doutorado em Michigan. Sua experiência como psicólogo militar na Segunda Guerra e seu trabalho em Cornell moldaram suas teorias. Ele fundou o programa "Head Start" para crianças carentes e, com Stephen J. Ceci, incluiu a genética comportamental em sua teoria. Bronfenbrenner via o desenvolvimento como uma troca relacional entre pessoa e ambiente, comparando o ambiente bioecológico às bonecas Matrioskas (Moura, 2023).

Tendo em vista que as análises serão realizadas tendo por foco a criança em suas relações, sistemas ambientais e interações, tornou-se imprescindível os estudos propostos por Urie Bronfenbrenner (1917-2005). A teoria busca compreender o desenvolvimento humano dando ênfase às diversas interações do indivíduo em seus vários ambientes e sistemas ambientais. Trata-se de uma visão abrangente e complexa do desenvolvimento humano, que integra fatores biológicos e ambientais.

No final da década de 70, o pesquisador formulou a teoria do desenvolvimento humano e suas relações com os ambientes naturais, sendo necessário pensar no desenvolvimento de pesquisas dentro de determinado contexto e suas múltiplas influências. Nesse sentido, Martins e Szymanski (2004, p. 64-65) afirmam que:

Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor. Esse novo modelo introduz uma maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos.

É na interação com outras pessoas, com objetos e símbolos que as crianças influenciam os ambientes e ao mesmo tempo em que são influenciadas. Ressalta-se a complexidade das interconexões que moldam o desenvolvimento das crianças, transformando e sendo transformadas pelas múltiplas dimensões do seu ambiente.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas cada vez mais complexas entre um organismo biopsicológico humano ativo e em evolução e os elementos do seu ambiente externo imediato, como pessoas, objetos e símbolos. Para serem eficazes, essas interações precisam ser realizadas com regularidade e por longos períodos. Essas formas contínuas de interação no ambiente imediato são denominadas processos proximais (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021).

Nesse sentido, é possível trabalhar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano a partir da perspectiva pedagógica, com a construção de relações interpessoais sadias, atividades prazerosas, em ambientes que as crianças se sintam pertencentes, trabalhando o amor em si, ao outro e o cuidado com o planeta e a natureza, potencializando contextos vivenciais, tais como, casa, escola, comunidade, na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Moura, 2023).

A Teoria sustenta que o desenvolvimento acontece do conjunto entre o processo proximal, as características do sujeito, os ambientes em que elas estão inseridas, a duração e a frequência que elas estão expostas a determinados eventos (Moura, 2023). O autor denomina esse modelo de PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) e propõe que o desenvolvimento humano seja estudado a partir da interação dos quatro núcleos inter-relacionados, explicitados a seguir.

O (P) Processo é o elemento central que ocorre na interação recíproca e progressiva do desenvolvimento da criança, favorecendo a aquisição de competências, também denominado de *processos proximais*. Destaca-se a importância da presença de cinco aspectos: 1) a criança deve estar envolvida em alguma atividade; 2) a interação deve acontecer ao longo do tempo e em com certa frequência; 3) em atividades progressivamente mais complexas; 4) por um mesmo período de tempo; 5) os processos proximais tornam-se efetivos quando existe reciprocidade nas relações entre as crianças - o que exige objetos e símbolos

presentes no ambiente imediato que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação da criança em desenvolvimento (Moura, 2023).

Em relação aos resultados, os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos: competência na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir o comportamento; e disfunção sobre as dificuldades de manter o controle do comportamento. Os resultados dependem dos ambientes (Moura, 2023).

A qualidade do ambiente afeta diretamente o desenvolvimento infantil. Em locais desfavoráveis e desorganizados, as dificuldades se acentuam, aparecendo de forma mais grave e frequente. A segurança, finanças, educação e o cuidado emocional são fatores que podem tanto limitar quanto expandir as chances de desenvolvimento, influenciando a qualidade das interações próximas da criança. Em contrapartida, em ambientes positivos e estáveis, as habilidades e competências das crianças se desenvolvem mais plenamente e com maior impacto. Os fatores biológicos e genéticos influenciam no desenvolvimento. Os processos adquirem significado psicológico na interação entre comportamentos geneticamente predeterminados e as características do ambiente em que ocorrem. Essa interação é determinante para a manifestação de competências ou disfunções.

A (P) "Pessoa" refere-se às características biopsicológicas do indivíduo em desenvolvimento, moldadas pela interação ambiental. Essas características, tanto inatas quanto adquiridas, são simultaneamente produtoras e produtos do desenvolvimento, influenciando e sendo influenciadas pelos processos proximais (PPCT). O desenvolvimento envolve a estabilidade e a mudança dessas características ao longo da vida.

As características pessoais (dependendo da fase evolutiva), são disposições comportamentais ativas que podem impulsionar e sustentar os processos de desenvolvimento, ou, inversamente, criar obstáculos e impedi-los e são divididos em três grupos: disposições, recursos e demandas. Disposições, como curiosidade, inclinação a participar de atividades (sozinho ou em grupo) e autoeficácia, são traços bioecológicos inatos. Elas se expressam de três maneiras interativas: 1) responsividade adaptativa ao ambiente físico e social; 2) propensão a se envolver em atividades complexas, transformando e inovando; 3) aptidão para assimilar experiências e cultivar a autoconfiança e o domínio sobre o ambiente. Por outro

lado, características como impulsividade, apatia e timidez excessiva são obstáculos ao equilíbrio emocional e comportamental (Moura, 2023).

Os recursos bioecológicos constroem os dotes psicológicos (ou deficiências) que afetam a capacidade de engajamento nos processos proximais. Os dotes incluem capacidades, conhecimentos e habilidades que evoluem e ampliam os domínios do desenvolvimento. Em contrapartida, as deficiências, como defeitos genéticos ou deficiências físicas/mentais, limitam ou inibem a integridade funcional. Assim, as pessoas com deficiência possuem determinadas limitações que afetam sua capacidade de engajamento nos processos proximais e, considerando este um elemento que só ocorre mediante a interação e que a criança autista possui sérias dificuldades para interagir com seus pares, ambientes e outras pessoas, restará prejudicado o seu desenvolvimento, visto que suas capacidades, conhecimentos e habilidades serão inibidas pela deficiência (Moura, 2023).

Por fim, as demandas bioecológicas são características que provocam ou impedem reações do ambiente social, influenciando os processos proximais, incluem características como a aparência física (atraente/não atraente) e nível de atividade (hiperatividade/passividade). As características demográficas como idade, gênero e etnia também afetam esses processos. A combinação única de todas essas características em cada criança gera diferenças na direção e intensidade dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento.

O (C) Contexto está relacionado ao desenvolvimento, ao meio ambiente global onde se desenrolam os processos desenvolvimentais, abrange desde ambientes imediatos quanto os mais remotos, são denominados como microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, estão organizados como um encaixe de estruturas concêntricas, como as bonecas russas, e compõe o meio-ambiente bioecológico (Moura, 2023). Sobre o contexto, Yunes e Juliano (2010, p. 354) afirmam que:

Urie Bronfenbrenner concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra. Algumas metáforas têm sido usadas para ilustrar a organização sistêmica dos ambientes de influência ou contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner, originalmente, usa a imagem das bonecas-russas para representar as principais estruturas. Nas discussões sobre a abordagem, são trazidos exemplos do cotidiano para representar os contextos, como as camadas da cebola ou caixas grandes de presentes que contêm outras caixas menores usadas para “enganar” o presenteado. Tais representações têm como objetivo explicar os níveis estruturais do mapa ecológico, que são: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

O microssistema é definido por Alves (1997) como o ambiente onde a pessoa estabelece relações face a face estáveis e significativas, caracterizado pela reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto, que permitem vivências efetivas destas relações, inclusive fenomenológico (internalizado), como as relações dentro de sala de aula. Os aspectos físicos, sociais e simbólicos determinam as interações e são influenciadas pela disposição, recursos e demanda das crianças. Segundo Alves (1997), este processo é chamado de transição ecológica e pode ser mais significativo quando a criança se sente apoiada, assistida pela rede de proteção e tem participação significativa.

O mesossistema se torna aparente nas relações entre diferentes ambientes, tais como a escola e a rede protetiva (Alves, 1997). São as interações entre os microssistemas, incluindo psicólogo educacional, assistente social educacional (Lei n. 13.935/2019), psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicomotricista, terapeuta ocupacional, entre outros. Tais profissionais “devem dar e receber suporte da escola, estabelecendo cooperação fundamental para a efetiva inclusão” (ABDA *et al.*, 2014, p. 17). O mesossistema é ampliado sempre que a criança passa a frequentar um novo ambiente. Daí tem-se a influência da escola nas interações em casa e vice-versa.

Já o exossistema são as relações sem a presença da pessoa, mas capazes de afetar o seu desenvolvimento, tais como, a direção da escola, as relações dos pais no trabalho, ações governamentais, mídia (Alves, 1997). Destaca-se três como muito importante pela sua influência familiar, quais sejam, o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade a que a família se insere (Moura, 2023).

Por fim, o macrossistema são os diversos valores e crenças das diversas culturas, vivenciados e assimilados no decorrer do processo (Alves, 1997), por exemplo, “a estrutura política e cultural de uma família norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros” (Martins; Szymanski, 2004, p. 67). Trata-se do conjunto de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas que influenciam o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1996). É nesse contexto que as políticas públicas influenciam as escolas da criança.

O (T) Tempo são as influências no desenvolvimento humano ao longo da vida, através de gerações, desde os mais próximos até os mais remotos, sendo proposta

em três níveis: *microtempo* que é a continuidade e descontinuidade do processo proximal, cujas instabilidades prejudica sua efetividade; *mesotempo* que é a periodicidade dos episódios de processo proximal em intervalos maiores (dias, semanas); *macrotempo* que são expectativas e eventos na sociedade ampliada através de gerações que influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano (Moura, 2023).

Diante disso, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é possível analisar o desenvolvimento das crianças autistas na educação infantil da rede pública municipal de ensino, tendo em vista o olhar para a educação como uma condição permanente, associada aos diversos contextos, mediante processos de interação realizados ao longo da vida das crianças e suas mudanças pessoais, incluindo as disposições, recursos e demandas, influenciados pelas características do TEA e políticas públicas associadas (macrossistema).

A seguir, serão discutidos o desequilíbrio entre as dimensões da gestão pública, a relevância da abordagem das policy sciences of democracy e o conceito de gestão social como forma de atenção e valorização da e na transparência dos dados públicos e da gestão democrática e participativa no contexto da educação inclusiva.

4. GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, inovou na gestão pública ao trazer a participação social (em contraposição ao paternalismo e clientelismo), em diversas formas de atuação no Estado, tais como, democracia direta, plebiscito, referendo, iniciativa popular de leis, audiências públicas, conselhos gestores, Organizações Não Governamentais (ONG), Organização da Sociedade Civil (OSC) (Brasil, 1988). No entanto, Paula (2007), em "Por uma nova Gestão Pública", analisa as inovações na gestão pública brasileira, impulsionadas pela demanda por participação social. Paula e Keinert (2016) identificam um desequilíbrio entre as dimensões econômico-financeira (questões de ordem fiscal, tributária e monetária), institucional-administrativa (problemas na organização, planejamento, direção, controle de ações, desempenho dos servidores) e sociopolítica (problemas sociais) .

Consoante Paula e Keinert (2016), a Nova Administração Pública, focada nas duas primeiras dimensões, negligenciou a sociopolítica ao longo dos anos, enquanto a vertente societal indicativa dos problemas sociais sobre os direitos dos cidadãos e sua participação na gestão pública advindos da relação entre Estado e sociedade, embora tenha buscado integrar a participação social com novos formatos institucionais como conselhos e Orçamento Participativo, ainda enfrenta limitações em sua adoção.

Desse modo, os estudiosos da área de políticas públicas se dedicam a analisar a intersecção entre poder, conhecimento e democracia, fundamentais para Harold Dwight Lasswell, um dos fundadores do campo que, com sua abordagem "policy sciences of democracy", acreditava que o estudo das políticas públicas poderia oferecer insights para aprimorar as práticas democráticas. Ele defendia uma ciência política que tivesse como meta principal a preservação da dignidade humana, tanto na teoria quanto na prática. O intuito de Lasswell era desenvolver uma ciência social aplicada, de caráter interdisciplinar, que servisse como ponte entre acadêmicos, tomadores de decisão governamentais e cidadãos. O objetivo era gerar conhecimento e propor soluções objetivas para problemas públicos por meio da análise de políticas públicas (Oliveira, 2020).

Para Oliveira, Tomaz e Silva (2021), a análise de políticas públicas debruça-se sobre as deliberações e iniciativas governamentais, examinando a gênese dos

problemas que tais decisões visam resolver, as soluções e as circunstâncias de sua execução. O objetivo primordial não é elucidar o funcionamento do sistema político, mas sim a racionalidade da intervenção estatal, as permanências e as transformações nas políticas públicas, seus mecanismos operacionais, além da função e da dinâmica interativa entre os diversos agentes e instituições nos trâmites políticos. Assim, a participação social nas políticas públicas tem sido amplamente discutida na literatura sobre o governo aberto, com o propósito de aprimorar a gestão governamental e o desenvolvimento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que se reforçam os princípios participativos e deliberativos da democracia.

Nesse sentido, a gestão social enfatiza a democracia e a participação de todos, é uma forma de valorizar o envolvimento da sociedade na formulação e implementação de políticas públicas. Para Paes de Paula (2005, p. 45) “Essa gestão social é entendida como uma ação política deliberativa, na qual o indivíduo participa decidindo seu destino como pessoa, eleitor, trabalhador ou consumidor”. Essa gestão social transcende a mera administração de recursos, configurando-se como um empoderamento individual. O indivíduo não é um mero receptor de decisões, mas um participante ativo e consciente na construção de seu próprio destino.

Ao ser considerado em sua dignidade humana, reconhece-se as vontades, aspirações, necessidades, valores e dificuldades do indivíduo. Nesse contexto, sua participação contempla a promoção do bem-estar e justiça social, refletindo os interesses sociais. Nesse sentido a gestão social, para Paes de Paula (2005), inclui a eficácia social e política, entendendo o Estado como um facilitador de processos democráticos e participativos, por meio de conselhos participativos, transparência, com decisões tomadas de forma coletiva e que reflitam as necessidades e os interesses da sociedade.

A autora defende que há a necessidade de valorizar, formar e treinar “administradores públicos que criem especialistas tecnopolíticos capazes de pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar” (Paes de Paula, 2005, p. 46). Além disso, os gestores precisam refletir sobre as mudanças e as crises, precisam saber lidar com a complexidade com mais estratégia, de forma mais participativa e solidária. O gestor público precisa de habilidade de negociação e capacidade de lidar com as particularidades impostas pela técnica e pela política.

Na educação inclusiva, o Estado deve ser um facilitador de processos democráticos e participativos, em busca do mesmo objetivo: eliminar barreiras, garantir a qualidade da educação, efetivar os direitos fundamentais, formar os profissionais de educação e acolher as crianças. As intencionalidades das modificações nas políticas educacionais atuais podem ficar totalmente distorcidas se a formação docente ou as condições árduas de trabalho não possibilitarem seu desvelamento. No atual contexto, discorrer sobre o “lugar” que a educação ocupa provoca o questionar, o refletir e o romper com os paradigmas sociais, políticos, históricos e ideológicos

Diante disso, o atual contexto do objeto da presente pesquisa destaca que, conforme dados obtidos pelo Caderno de Dados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no ano de 2023 havia 541 matrículas na educação infantil, sendo 184 alunos da rede municipal e 357 da rede particular, estes atendidos por Organizações da Sociedade Civil - Terceiro Setor. Do total de matrículas, 160 foram em tempo parcial e 381 em tempo integral (FDE, 2024).

No entanto, ainda há certas dificuldades para o levantamento e análise de dados nos municípios, consoante dados do FDE, no ano de 2023, havia 3 alunos com deficiência matriculados em classes comuns (inclusos) e classes exclusivas (dupla matrícula). Ocorre que na Secretaria Escolar Digital eram 8, o que já demonstra divergência na coleta de dados.

Dados referentes ao ano de 2023 da Fundação SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo (SEADE) indicam que a faixa etária de 0 (zero) a 4 (quatro) anos representa 3,2% da população cristalense de homens e 3,3% da população cristalense de mulheres, sendo 291 matrículas em creche (261 em instituição privada e 30 em instituição municipal) e 250 em pré-escola (96 em instituição privada e 154 em instituição municipal), totalizando 541 matrículas na educação infantil (SEADE, 2023).

Como observado, a vertente societal da Administração Pública, que busca integrar a participação social na gestão pública, para aprimorar a governança e a democracia, enfrenta algumas limitações. Discute-se a importância da transparência mediante dados públicos amplamente divulgados (publicidade), em termos de fácil compreensão, acessíveis aos indivíduos (compreensibilidade) e dados que sejam úteis para o processo de tomada de decisão (Oliveira; Tomaz; Silva, 2020).

Em suma, a evolução da gestão pública no Brasil desde a Constituição de 1988, destaca a inserção da participação social em contraposição ao modelo tradicional. Analisou-se o desequilíbrio entre as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica, com a vertente societal buscando integrar a participação por meio de novos formatos, embora enfrente limitações. A discussão sobre *policy sciences of democracy* de Lasswell e a análise de políticas públicas ressaltam a importância da racionalidade da intervenção estatal e da dinâmica interativa entre agentes. A gestão social, como forma de empoderamento e valorização da participação na formulação e implementação de políticas, exige gestores com habilidades estratégicas, de negociação e reflexão sobre a complexidade (Paula, 2005).

Por fim, estabelece-se a reflexão sobre a educação inclusiva e as dificuldades na coleta e transparência de dados evidenciam que, apesar dos avanços, a efetivação da participação social e da governança aberta ainda é um desafio persistente, demandando maior atenção à dimensão sociopolítica e à publicidade dos dados, dimensão que a presente dissertação se propõe a colaborar.

Nesse sentido, para que as políticas públicas de educação inclusiva sejam efetivas, enfoca-se na importância do desenvolvimento do repertório de HSE dos professores na qualidade das interações interpessoais, na promoção do desenvolvimento socioemocional e na atuação promotora de desenvolvimento em contextos de educação inclusiva, especialmente com alunos com deficiência. Nesse cenário, as práticas educativas positivas fomentam um ambiente de aprendizagem construtivo e acolhedor, ao passo em que as práticas negativas, que são coercitivas e prejudiciais ao bem-estar e desenvolvimento dos estudantes, informam a necessidade de formação contínua dos educadores para lidar com os desafios da inclusão.

5. HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A investigação do campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) teve seu início na Inglaterra, sob a liderança de Michael Argyle. Este, por intermédio de abordagens cognitivas, dedicou-se ao estudo das interações sociais no ambiente de trabalho. Suas pesquisas não apenas disseminaram o conceito de HS e o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em escala global, mas também aprofundaram a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo da vida. Esse período foi assinalado pelo surgimento de abordagens que ampliaram a relevância das relações interpessoais para um desenvolvimento biopsicossocial salutar (Del Prette; Del Prette, 1998).

Habilidades sociais referem-se às diversas categorias de comportamentos sociais que um indivíduo possui em seu repertório, as quais são fundamentais para a qualidade e eficácia de suas interações interpessoais. Habilidades sociais são conceitualmente definidas pela interconexão entre as respostas observáveis em interações sociais e seus respectivos antecedentes e consequentes. A relevância reside tanto na função quanto na forma da resposta. A categorização dessas habilidades em classes, como comunicação, assertividade, empatia e resolução de problemas interpessoais, decorre da combinação dessas características formais e funcionais, sendo cada classe subdividida em subclasses específicas (por exemplo: perguntar, responder) (Del Prette; Del Prette, 2001).

O professor participa das relações e interações de seus alunos, do mesmo modo no ambiente escolar, podendo contribuir ou restringir o desenvolvimento da criança. Um dos fatores a ser considerado é o repertório de habilidades sociais, principalmente quando se trata de política nacional de inclusão, especificamente, das crianças com algum tipo de deficiência.

Inspirados por Argyle (1980) que destacou três classes específicas à atividade de ensinar (suscitar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades), Del Prette e Del Prette (2001) propôs o conceito de Habilidades Sociais Educativas que seriam aplicáveis às relações professor-aluno e também a contextos formais (treinamentos) e informais (relações pais-filhos), com foco no desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, as Habilidades Sociais são consideradas educativas pelos efeitos que geram ou pela probabilidade de induzirem mudanças no comportamento dos alunos. Este processo deve ser continuamente realimentado por esses efeitos. Consequentemente, a mera atribuição social do papel de educador e a reprodução de determinados comportamentos não são suficientes, mesmo que alguns possam ser mais eficazes. A ação educativa exige a avaliação e o acompanhamento dos efeitos desses comportamentos no aluno. Por exemplo, para que uma instrução seja considerada educativa, é crucial verificar se o aluno realmente aprendeu.

Para os autores, no âmbito das habilidades sociais, é reconhecido que sutis modificações na expressão de um comportamento podem influenciar drasticamente sua eficácia em interações sociais. Por exemplo, a variação na entonação ao proferir uma crítica ou um pedido pode eliciar diversas reações de aceitação e atendimento, tais como entusiasmo, adesão, hesitação (Del Prette; Del Prette, 2008b).

Dentro das habilidades sociais educativas, destacam-se as habilidades sociais educativas parentais, que englobam os comportamentos empregados pelos pais na educação de seus filhos, visando à redução de problemas comportamentais e ao desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças (Bolsoni-Silva; Loureiro; Marturano, 2016) e as habilidades sociais educativas dos professores (Bolsoni-Silva; Loureiro; Marturano, 2016; Del Prette; Del Prette, 2008b).

Consoante os autores, as habilidades sociais educativas parentais auxiliam os pais a lidar com os filhos e com os desafios de seu desenvolvimento, criando um ambiente familiar acolhedor que promove a autonomia e resiliência das crianças. Já as habilidades sociais educativas de professor auxiliam com as situações cotidianas e facilitam as interações com os alunos, inclusive na promoção de inclusão de alunos com deficiência.

A fim de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, Del Prette e Del Prette (2008b) destacam algumas habilidades requeridas, denominadas HSE e definidas e reorganizadas em quatro classes mais gerais: (1) Estabelecer contextos potencialmente educativos; (2) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; (3) Monitorar positivamente; (4) Estabelecer limites e disciplina.

Tabela 1. Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas

Tabela 1

Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	23. Solicitar informações
9. Apresentar informação	24. Expressar concordância
10. Apresentar modelo	25. Apresentar feedback positivo
11. Resumir comportamentos emitidos	26. Elogiar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	27. Incentivar
13. Apresentar instruções	28. Demonstrar empatia
14. Apresentar dicas	29. Remover evento aversivo
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	30. Estabelece sequência de atividade (Premack)
	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover a auto-avaliação

Fonte: Del Prette e Del Prette (2008b, p. 522).

Os autores ressaltam que o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) permanece aberto para as Investigações futuras que poderão aprimorá-lo, refinando as categorias de Habilidades Sociais Educativas (HSE) e expandindo o escopo da pesquisa para incluir outros agentes educativos, tais como gestores, inclusive na orientação e elaboração de roteiros de entrevista e questionários (Del Prette; Del Prette, 2003).

As HSE, definidas conforme suas funcionalidades, devem ser avaliadas e monitoradas por seus efeitos sobre os repertórios comportamentais dos alunos (Del Prette; Del Prette, 2008a). Por exemplo, as competências de identificar, desenvolver e implementar estratégias de flexibilização pedagógica, planejar situações de aprendizagem, avaliar continuamente, acolher e tratar a diversidade podem estar relacionadas às habilidades de estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, mediar interação, transmitir conteúdos de habilidades sociais e monitorar positivamente (Del Prette; Del Prette, 2008a).

Nesse sentido, além das habilidades técnicas e de mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve possuir um repertório satisfatório de

habilidades sociais, mantendo interação social agradável com os alunos, sendo capaz de valorizar comportamentos positivos dos estudantes. Para atuar na inclusão educacional, é essencial que o professor apresente um repertório adequado de Habilidades Sociais Educativas para lidar de forma positiva com as situações cotidianas escolares (Vila; Del Prette, 2009).

Nesse contexto, torna-se imprescindível um aprofundamento nas práticas educativas positivas dos profissionais, marcada pela comunicação efetiva (olhar, falar, ouvir, iniciar comunicação, buscar aproximação, responder perguntas); fazer elogios, ser afetivo, expressar sentimentos positivos, dar feedback positivo, agradecer a elogios, apoiar o aluno, encorajá-lo, ser amistoso, demonstrar reciprocidade, promover situações lúdicas; fazer e receber críticas, ouvir e expressar opiniões e alterar o próprio comportamento; propor situações-problema, estabelecer regras e incentivar seu cumprimento (Bolsoni-Silva *et al.*, 2013).

As habilidades sociais educativas representam um conjunto de competências para o desenvolvimento e a aprendizagem em ambientes escolares. Elas abrangem a capacidade de interagir de forma construtiva. No contexto pedagógico, essas habilidades são ferramentas poderosas que podem ser empregadas pelos professores como recursos estratégicos para aprimorar significativamente sua prática em sala de aula. Ao fomentar e modelar essas habilidades, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, inclusivo e produtivo, onde os alunos se sentem seguros para participar e fazer perguntas (Bolsoni-Silva, Carrara, 2024).

A incorporação das habilidades sociais educativas na rotina escolar vai além do mero ensino de conceitos. Professores que utilizam essa abordagem podem observar uma melhora não apenas no desempenho acadêmico dos alunos, mas também em seu bem-estar emocional e social. Isso ocorre porque o desenvolvimento dessas habilidades contribui para a formação de indivíduos mais resilientes, autoconfiantes e seguros. Além disso, a promoção das habilidades sociais educativas pode atuar como um fator preventivo contra problemas como o *bullying*, a exclusão social e a falta de engajamento, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento na escola (Del Prette e Del Prette, 2006).

Em contrapartida, é possível identificar as práticas educativas negativas quando há comportamentos coercitivos como gritar, punir, expulsar ou desestimular, criando um ambiente hostil e contraproducente. Assim, as “práticas educativas

negativas são comportamentos coercitivos emitidos pelos pais, como bater, gritar, ameaçar, as quais podem levar a problemas de comportamento, timidez, isolamento, agressividade e desobediência” (Silva; Elias, 2020, p. 616). Essas atitudes não apenas prejudicam o desenvolvimento, mas também afetam profundamente o bem-estar emocional e psicológico dos estudantes.

Sampaio e Gomide (2017) complementam essa perspectiva ao destacar que ameaças que não são cumpridas descredibilizam os pais e corroem a relação de respeito, enquanto o abuso físico representa a mais grave e inaceitável forma de prática educativa negativa, com impactos devastadores na vida do filho. Tais condutas comprometem não só o desempenho individual, mas também a dinâmica da sala de aula e o propósito maior da educação.

A fim de se evitar as práticas negativas, há que se orientar, formar e prestar assistência aos envolvidos. A ausência de conhecimento, seja por parte dos educadores, pais ou até mesmo dos próprios alunos, gera inseguranças que podem levar a intervenções pedagógicas inadequadas ou até mesmo prejudiciais (Silva; Elias, 2020). A falta de preparo e informação tem um impacto direto no desenvolvimento dos estudantes, comprometendo seu aprendizado e bem-estar. Investir na capacitação contínua e na disseminação de informações relevantes é fundamental para garantir um ambiente de ensino saudável e produtivo, minimizando riscos e maximizando os resultados positivos.

As práticas negativas de professores, tais como, gritar, punir ou expulsar o aluno tendem a estimular a agressividade em vez de reduzi-la e as punições podem agravar os problemas (Bolsoni-Silva *et al.*, 2013). As práticas educativas negativas também abrangem a negligência: pais que não são responsivos; supervisão negativa: monitoramento estressante; punição inconsistente: aplicação de punições conforme o humor; disciplina frouxa: ameaças que não são cumpridas; e abuso físico: uso de cintas e objetos para castigo (Gomide, 2006).

A negligência é caracterizada pela falta de atenção, cuidado e suporte emocional; a supervisão estressante, o monitoramento opressivo que inibe a autonomia; a punição inconsistente, que se refere a sanções imprevisíveis que dificultam a compreensão de regras; a disciplina frouxa são ameaças não cumpridas que desautorizam os pais; e abuso físico, que é o uso de castigos corporais que causam dor e traumas emocionais (Gomide, 2006). Todas essas práticas comprometem o bem-estar psicológico e social da criança.

Os professores precisam manter um repertório de habilidades sociais educativas dentro do contexto educacional e envolve “organizar atividade interativa, conduzir atividade interativa e conduzir comportamentos (aprovar, valorizar, reprovar, restringir, corrigir, entre outros)” (Silva; Elias, 2020, p. 617). A estruturação da atividade interativa diz respeito à aptidão do professor para elaborar tarefas e projetos que estimulem a cooperação e o envolvimento dos estudantes. Isso abrange desde a concepção de atividades em grupo até a construção de um espaço que incentive a comunicação e o respeito recíproco. Já a condução da atividade interativa implica na competência de orientar os alunos durante essas interações, arbitrando desavenças, estimulando o intercâmbio de perspectivas e assegurando que os propósitos educacionais sejam alcançados.

A promoção de comportamentos positivos é um pilar essencial das habilidades sociais educativas, abrangendo a aprovação e valorização do esforço e conquistas dos alunos para fortalecer a autoestima e o engajamento. Igualmente importantes são a reprovação e restrição de comportamentos inadequados, bem como a correção de erros, que estabelecem limites e promovem condutas socialmente aceitáveis (Silva; Elias, 2020). Todas essas ações, que visam moldar o comportamento dos alunos de forma construtiva, devem ser aplicadas de forma consistente, justa e com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno, tanto em termos acadêmicos quanto sociais.

Para Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2018) os professores podem se beneficiar com o desenvolvimento e aprimoramento de Habilidades Sociais Educativas (HSE). Os autores aplicaram o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, pois ao trabalhar as HSE, o sujeito de direitos é respeitado em sua essência, considerado em suas particularidades, como exemplos de práticas pode-se citar o interesse pelo educando, o diálogo para que haja mudanças de comportamentos negativos, o momento de quebra de rotina para ouvir atentamente os alunos e responder às suas perguntas, a demonstração de empatia e o elogio quando merecido.

Diante do contexto da educação inclusiva na educação infantil, tem-se a necessidade de maior atenção para a aquisição das habilidades sociais e melhoria na qualidade de vida não só dos educandos, mas de todos os envolvidos. As deficiências cognitivas e comorbidades associadas, como distúrbios sensório-motores e da fala, comprometem a capacidade da criança de discernir as

demandas do ambiente, planejar e executar comportamentos adequados, resultando em desempenhos que podem ser considerados restritos ou ineficazes. (Del Prette; Del Prette, 2013).

A inclusão escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais. Ao promover a socialização em um ambiente inclusivo, estudantes com deficiência aprimoram suas competências sociais, resultando em interações mais construtivas, diminuição de comportamentos inadequados e uma melhoria substancial na qualidade de vida. Há programas que promovem e desenvolvem habilidades sociais têm se mostrado eficazes. Mesmo não abordando a questão orgânica, eles podem otimizar a socialização e o desenvolvimento interpessoal de indivíduos com deficiência (Del Prette; Del Prette, 2013).

Pesquisas como esta, que visam caracterizar as habilidades sociais, fazem a diferença na vida escolar, pois o foco é na identificação de recursos, oferecendo uma perspectiva mais positiva do desenvolvimento e distanciando-se do enfoque em deficiências e dificuldades cognitivas (Abrahão, 2021). Essa abordagem alinha-se com os preceitos da Educação Inclusiva, que preconizam a valorização dos alunos em detrimento de rotulá-los por suas limitações. A avaliação de estudantes com deficiência intelectual com base em suas competências e habilidades sociais é o caminho para a valorização individual e a redução da discriminação social (ABDA *et al.*, 2014).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva caracteriza-se como essencial para a qualidade de ensino e aprendizagem relacionados à educação inclusiva. Nesse ínterim, as habilidades sociais podem ajudar os professores a lidar com comportamentos inadequados de seus alunos, contribuir com a aprendizagem, com o desenvolvimento de metodologias de ensino, com relação saudável que facilite o processo educacional (Silva; Elias, 2020, p. 617). É necessário que todos os envolvidos estejam preparados para realizar a adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades (Parecer CNE/CP n. 50/2023).

Oliveira, Tomaz e Silva (2017, p. 6) destacam algumas estratégias para o professor, quais sejam:

Privilegiar vínculos afetivos; utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas, mesmo que sejam diversas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento

lógico; adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico, mesmo nos anos finais da Educação Básica

Para os autores, explorar o cotidiano dos alunos e suas experiências prévias enriquece o aprendizado, tornando-o mais significativo e contextualizado. Abordagens sensoriais, abrangendo os canais visual, auditivo e cinestésico, são eficazes para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Propor atividades baseadas nos interesses específicos dos alunos aumenta o engajamento e a participação (Oliveira, Tomaz e Silva, 2017).

Destacam ainda que a comunicação deve ser sempre clara e objetiva, com abordagens diferenciadas, o que significa reconhecer e valorizar as habilidades individuais dos estudantes, adaptando o currículo, as metodologias e a avaliação para atender à diversidade de necessidades da turma (Oliveira, Tomaz e Silva, 2017). Isso inclui usar o cotidiano e as experiências prévias dos alunos para contextualizar o aprendizado e incorporar atividades baseadas em seus interesses, além de utilizar recursos sensoriais variados (visual, auditivo e cinestésico), fracionando tarefas longas em pequenas etapas para evitar a sobrecarga e o desinteresse. Finalmente, deve-se integrar atividades que estimulem o raciocínio crítico e a resolução de problemas, como o uso de jogos, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e prazeroso (Oliveira, Tomaz e Silva, 2017). Neste contexto, os alunos com TEA possuem o direito de ter acesso a uma escola pública, que esteja organizada para recebê-lo e possua forma de ações que atendam suas necessidades educacionais (Brasil, 2012).

O professor é a referência para o aluno e atua não só na construção do conhecimento, mas também na formação de atitudes e valores do cidadão. Defende o compartilhamento de experiências concretas, dos problemas reais, situações do dia-a-dia que são vistas como matéria-prima da formação continuada de professores, coordenadores e diretores e pode ser realizado, por exemplo, em grupos de estudos nas escolas durante o horário de trabalho. O professor precisa criar um ambiente acolhedor e respeitoso, estimular a interação, promover o respeito e proteger os alunos com TEA de qualquer discriminação (Parecer CNE/CP n. 50/2023), comportamentos que podem ser relacionados às habilidades sociais educativas (Bolsoni-Silva *et al.*, 2013).

O professor regente da sala de aula comum no atendimento aos estudantes com TEA é de extrema importância para garantir a inclusão e o desenvolvimento pedagógico e precisa “estar preparado para garantir a acessibilidade curricular e metodológica, como a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e a organização do ambiente da sala” (MEC, 2024).

Além da prática educativa ser reflexiva, valorizando o aluno em suas particularidades, como auxílio no processo de ensino-aprendizagem e ênfase na construção coletiva do conhecimento, torna-se necessária a compreensão do núcleo familiar, pois dependendo dos comportamentos adotados pelos pais no processo educativo dos filhos, podemos encontrar crianças e adolescentes com comportamentos antissociais (Sampaio; Gomide, 2017).

As práticas educativas no ambiente familiar são capazes de promover tanto habilidades sociais quanto favorecer o surgimento de problemas de comportamento, diferentemente do ambiente escolar que ainda são escassos os estudos (Bolsoni-Silva; Mariano; Loureiro; Bonaccorsi, 2013). São inúmeros os desafios enfrentados pelos profissionais de educação, o que indica maior necessidade de trabalho com as habilidades sociais infantis e na redução de problemas de comportamento.

Além das garantias normativas de formação docentes, surgem também grandes desafios: viabilizar oportunidades de novas experimentações, desenvolver trabalhos estruturados em conjunto com todos os agentes envolvidos, dialogar com outras secretarias para que se efetive um trabalho em rede de apoio e de modo interdisciplinar, encontrar novas maneiras de adaptar o currículo dentro do contexto em questão, tudo isso em prol de suprir e atender as necessidades das crianças autistas (Parecer CNE/CP n. 50/2023). A escola, os profissionais de educação, de alimentação, de limpeza, equipe pedagógica e equipe gestora devem estar preparados para receber e atender o aluno autista e com qualidade, com ações que respeitem sua dignidade, seus direitos e garantias.

6. HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PRÁTICAS NEGATIVAS DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O desenvolvimento individual e profissional é diretamente influenciado pela qualidade das relações interpessoais. Nesse contexto, as Habilidades Sociais (HS) desempenham um papel fundamental. Elas representam um conjunto de comportamentos sociais valorizados culturalmente, essenciais para lidar com as demandas sociais. Sua aquisição e modulação ocorrem por meio da convivência e do relacionamento com outras pessoas, trazendo benefícios para o indivíduo, seu grupo e a sociedade em geral (Del Prette; Del Prette, 2017).

Embora um indivíduo possa ter um repertório de Habilidades Sociais (HS), seu desempenho pode não ser considerado socialmente competente. Essa avaliação do desempenho social funciona ao observar como o comportamento repercute no ambiente. Ela analisa se os objetivos são alcançados, se as relações interpessoais são expandidas e se a autoestima melhora (Del Prette; Del Prette, 2017).

A compreensão desses aspectos auxilia a empregar metodologias de ensino e aprendizagem que estimulem a participação e o desenvolvimento dos discentes em ambiente escolar. A desarmonia entre as práticas educativas e a realidade do estudante dificulta a criação de condições propícias a um aprendizado gratificante. Consequentemente, se o docente estabelecer limites apropriados, mantiver a serenidade, dispensar atenção e demonstrar afeto a todos os alunos, é provável que o ambiente de ensino contribua para o engajamento e a apreensão do conhecimento pelas crianças (Bolsoni-Silva; Mariano, 2014).

A fim de melhor visualizar o uso de HSE na prática dos profissionais de educação, foi utilizado o Checklist de Habilidades Sociais Educativas e de Práticas Negativas de Professores (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo). Trata-se de uma escala aberta, colaborando para estratégias de identificação/planejamento de práticas educativas no contexto escolar. O instrumento deixa claro que não há respostas certas ou erradas e que as questões se referem às descrições de comportamentos com alunos, conforme a tabela abaixo.

Tabela 2 - Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PRÁTICAS NEGATIVAS	
N.	FATOR 1 - LIMITES POSITIVOS
1	Retira privilégios
2	Identifica comportamentos que desaprova
3	Solicita que o aluno mude de comportamento
4	Pede para o aluno se acalmar e/ou esperar
5	Negocia
6	Coloca de castigo
7	Faz com que o aluno obedeça à ordem dada
8	Cumpe ameaça feita
FATOR 1 - LIMITES NEGATIVOS	
1	Briga/dá bronca/ fica bravo/xinga/grita
2	Ameaça retirar privilégios
3	Briga quando o aluno faz algo que desaprova
4	Impõe opiniões
5	Coloca o aluno para fora da sala e/ou pede para a direção fazer isto
6	Diz não sem dar explicação
FATOR 2 - COMUNICAÇÃO E AFETO	
1	Conversa com seu aluno sobre assuntos de interesse dele
2	Cumpe promessas
3	Pede desculpas ao aluno
4	Identifica comportamentos que aprova
5	Ouve e responde a questões sobre sexualidade
6	Atende a pedidos do aluno
7	Aceita as desculpas do seu aluno
8	Expressa opiniões sobre o cotidiano
9	Dá atenção ao aluno
10	Conversa sobre saúde/alimentação
11	Brinca/joga/canta/conta estória para o aluno
12	Oferece orientações
13	Estimula interações sociais com colegas/amigos
14	Dá explicações para ensinar certo e errado
15	Estimula que a criança faça algo
16	Agradece
17	Sente-se bem ao estabelecer limites
18	Faz elogios ao seu aluno

19	Agrada o aluno
20	Ouve e aceita críticas do aluno
21	Demonstra contentamento
22	Ensina e/ou ajuda como o aluno deve fazer algo
23	Recepção o aluno/ cumprimenta/despede-se
24	Pensa antes de agir
25	Chama a família para conversar e/ou manda comunicados
26	Pega no colo, na mão, toca o aluno, fica perto dele
27	Valoriza quando o aluno faz algo que aprova
28	Estabelece rotina semanal para o aluno

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo.

O Fator 1 é dividido em Limites Positivos e Limites Negativos. Ao estabelecer limites, o comportamento pode ser habilidoso ou autoritário. Em face de uma situação desafiadora (por exemplo, indisciplina), o profissional de educação deve deixar claro que o que desagrada não é a pessoa do aluno, mas sim o seu comportamento específico, com controle das próprias emoções, comunicação assertiva, adequando postura e linguagem conforme à situação e às condições de quem ouve. Deve-se observar alguns fatores que influenciam na habilidade de realizar ou receber críticas: “a veracidade (trata-se de um fato ou da nossa percepção sobre um fato?); forma (a crítica foi feita de maneira apropriada?); ocasião (o momento foi o melhor?) e objetivo (trata-se de um desabafo ou de uma tentativa de produzir mudança?)” (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019, p. 26). Os limites e as regras podem ser estabelecidos junto com os alunos para prevenir os comportamentos inadequados, num primeiro contato com a turma.

Acerca do Fator 2, em específico, a Comunicação, Cognetti e Bolsoni-Silva (2019) esclarecem que a comunicação eficaz desempenha um papel fundamental na docência para a consecução dos objetivos educacionais. Para o aprimoramento dessa habilidade, torna-se imperativo concentrar-se em condutas tais como formular e responder a indagações, iniciar e concluir diálogos, expressar reconhecimento e apreço. Contudo, comportamentos inadequados podem comprometer a comunicação com o aluno e, por conseguinte, o interesse e a qualidade da aprendizagem. Um exemplo frequente manifesta-se quando o docente não atende prontamente às solicitações dos alunos ou negligencia o retorno a eles, mesmo após solicitar que aguardem.

As habilidades relacionadas à Comunicação determinam que os professores precisam informar os alunos acerca das atividades; demonstrar uma conduta apropriada serve como modelo para crianças e adolescentes, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento; ao prometer aos discentes o retorno a uma conversa ou tarefa, é imprescindível cumprir o pactuado, caso contrário, a conduta pode ser percebida como inconsistente pelo aluno. Isso não apenas dificulta o estabelecimento de novos limites, mas também oferece um modelo de comportamento desfavorável para as interações sociais positivas e para a aprendizagem do aluno (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

As autoras afirmam que ao expressar sentimentos positivos, os professores constroem sentimentos saudáveis, alicerçados na honestidade e confiança. Por outro lado, os sentimentos negativos - ao ser desafiado ou ofendido pelo aluno - prejudicam as relações interpessoais e de igual modo a punição - não é eficaz, porquanto desmotiva e colabora para a indisciplina. Assim, são importantes para o processo educacional o afeto, o elogio e a devolutiva construtiva. A habilidade de expressar sentimentos positivos deve contar com a sinceridade, a identificação do aluno, do comportamento, considerando a forma como o outro vai receber, de modo a não ser invasivo (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

O *feedback* deve ocorrer de modo imediato e adequado para ser eficaz. Os elogios desenvolvem a autoestima e a autoconfiança, valorizando as particularidades e reforça a prática educacional que respeite os direitos fundamentais dos educandos (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019). Diante disso, os direitos humanos fundamentais são imprescindíveis na relação professor-aluno, visto que engloba condutas que influenciam diretamente a qualidade das interações interpessoais, logo, a qualidade educacional.

São exemplos de direitos humanos básicos: ser tratado com respeito e dignidade, recusar pedidos, mudar de opinião, pedir informações, cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas, deter suas próprias necessidades e considerá-las tão importantes quanto às necessidades dos demais, ter opiniões e expressá-las, ser ouvido e levar a sério, estar só quando desejar, fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa, defender aquele que teve o próprio direito violado, respeitar e defender a vida e a natureza (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

As autoras afirmam que a habilidade de “Expressar o Ouvir Opiniões” pressupõe comunicação clara, assertiva e objetiva sobre o que se fala, sobre qual opinião está discordando e que as verdades são relativas. São habilidades necessárias a qualquer relação social, devendo ser utilizada, inclusive, para estabelecer limites e fornecer modelo de comportamento (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

Cognetti e Bolsoni-Silva (2019) destacam que o comportamento deve ser habilidoso e envolve a expressão de sentimentos e pensamentos, a escuta do que o outro tem a dizer com a manifestação da própria opinião, o não uso de palavras ofensivas e/ou a alteração do tom de voz, a comunicação assertiva, o respeito e a abertura à negociação com o outro. Deve-se evitar comportar-se de forma não habilidosa passiva (omitir-se) ou comportar-se de forma não habilidosa ativa (agredir e ofender). O comportamento não habilidoso impede o crescimento do aluno, novas mudanças de comportamento, fornecendo um modelo negativo de negociação.

Além disso, a “Expressão de sentimentos negativos” deve identificar o comportamento que desagradou, explicar o contexto, descrever o comportamento desejável e as consequências positivas da mudança do comportamento, sempre de modo respeitoso, objetivo, reflexivo e claro (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019)..

Os profissionais precisam “Dar atenção e expressar afeto”, estimulando alunos com carinho e elogios a comportamentos adequados, sendo que o afeto, quando sincero, fortalece o vínculo interpessoal e colabora para o desenvolvimento da autoestima e inserção social da criança. E deve-se “Agradecer e dar *feedback*”, agradecendo comportamentos positivos, com as especificações das consequências positivas advindas de tal comportamento, com o *feedback* positivo ante comportamentos que colaborem para a aprendizagem e *feedback* negativo com os comportamentos negativos observados, negociando novas possibilidades de negociação e consequências positivas se houver mudança de comportamento (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

O professor habilidoso precisa trabalhar a capacidade de “admitir erros e pedir desculpas”, virtude humana, aprendida culturalmente, capaz de reduzir ressentimentos e incentivar a reconciliação. Observar e valorizar os comportamentos adequados dos alunos, mesmo que infrequentes, é uma prática educativa positiva e eficaz para o seu desenvolvimento. Além de expressar contentamento com as melhorias, pode-se também iniciar a mudança através de bonificações por cada

ação positiva da criança. Para isso, precisa identificar o que funciona como reforço para o aluno e, preferencialmente, usar estratégias ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, como elogios, demonstrações de aceitação ou acesso a brinquedos e brincadeiras (Cognetti; Bolsoni-Silva, 2019).

Assim, enfatiza-se a importância de o professor conhecer os diferentes ritmos de aprendizagem e o perfil individual dos alunos, embora desafiador em turmas numerosas. O foco está em dois aspectos: autoconhecimento do professor (para aprimorar habilidades e gerenciar o estresse) e o uso de metodologias que tornem o conteúdo vantajoso, prazeroso e com sentido para o aluno (Skinner, 2003). Metodologias ativas podem aumentar o interesse e a compreensão. Alerta-se que "broncas" podem, paradoxalmente, atuar como reforçadores de comportamentos inadequados (indisciplina), por serem uma fonte de atenção. O professor deve refletir sobre quais comportamentos estão sendo reforçados e de que maneira.

7. OBJETIVO GERAL

Verificar os processos de inclusão e as habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas, a partir da perspectiva de profissionais da educação infantil, atuantes junto a crianças com TEA.

7.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Apresentar a evolução legislativa e os documentos referentes à implementação educacional da educação especial, em particular o TEA, na educação infantil de pequeno município no interior paulista.

Discutir as políticas públicas educacionais municipais que constituem o trabalho dos educadores da educação infantil.

Verificar as habilidades sociais educativas e as práticas educativas negativas de profissionais de educação da educação infantil.

Analisar as lacunas no processo de formação dos docentes da educação infantil, considerando os relatos das participantes.

Caracterizar as vivências de professoras, coordenadoras e auxiliares de sala que trabalham diretamente com crianças com TEA.

Elaborar um relatório político com indicadores avaliativos da política de educação inclusiva municipal.

8. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza descritiva, de corte transversal, com abordagem multimétodos, combinada com revisão de literatura integrativa e pesquisa documental.

Para a construção da revisão teórica, foram consultados artigos e livros. Para a pesquisa documental foram acessados: as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), as Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (MEC, 2024), A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

8.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em um município do interior paulista, situado no Estado de São Paulo. Consoante o IBGE, dados referentes ao ano de 2022, a cidade possui área territorial de 385.230km², população residente de 9.272 pessoas, densidade demográfica de 24,07 hab/km², escolarização de 6 a 14 anos em 98,2% (2010), índice de desenvolvimento humano municipal de 0,734 (2010) (IBGE, 2022).

Participaram da pesquisa as educadoras que atuam com foco nos alunos da Educação Infantil, atendidos pelo terceiro setor. O terceiro setor é representado pelas Organizações da Sociedade Civil e celebram Termo de Parceria com o município para realizar o atendimento de crianças e bebês em creches e pré-escolas, mediante a Lei n. 13.019/2014.

A Educação Infantil é atendida por instituições privadas - Organizações da Sociedade Civil (357 matrículas, sendo três instituições) e instituições públicas municipais (184 matrículas, sendo apenas uma instituição), o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais atendidos pelo município e o Ensino Médio pelo Estado de São Paulo.

As instituições de ensino participantes desta pesquisa consistem em duas Organizações da Sociedade Civil, em colaboração com o município, dedicadas ao atendimento de crianças na educação infantil. O processo de seleção de docentes é

mais flexível, ocorrendo por meio de um processo seletivo simplificado. Essas organizações são amparadas por escritórios de contabilidade e regidas por um Termo de Colaboração, conforme a Lei n. 13.019. O repasse de verbas pelo poder público é feito por valor per capita por aluno, sendo os gastos são planejados e executados por meio de um Plano Anual de Trabalho, cuja fiscalização compete ao Poder Executivo.

A primeira instituição possui as seguintes salas: maternal 2A (21 alunos), maternal 2B (22 alunos), 1ª etapa A (14 alunos), 1ª etapa B (14 alunos), 2ª etapa A (18 alunos), 2ª etapa B (17 alunos). A instituição realiza o atendimento de três alunos com TEA. É constituída por oito salas de atividades, sendo quatro maiores e quatro menores, uma sala de professores, sanitários, uma secretaria, uma copa e uma cozinha. Foi instituída por ato legal em 13/04/2016.

A segunda instituição possui as seguintes salas: berçário 1 A (15 alunos), berçário 2 A (25 alunos), maternal 1 A (19 alunos), maternal 1 B (21 alunos), maternal 2 A (28 alunos), 1ª etapa A (17 alunos), 1ª etapa B (18 alunos), 2ª etapa A (22 alunos). A instituição realiza o atendimento de quatro alunos com TEA. É constituída por sete salas de atividades, todas com a mesma metragem, um dormitório, um fraldário, um lactário, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de secretaria, uma sala de professores, sanitários, uma copa e uma cozinha. Foi instituída por ato legal em 26/08/2021.

8.2 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 13 profissionais de educação que tinham pelo menos um aluno com diagnóstico de TEA em suas turmas (1 coordenadora, 7 professoras, 3 educadoras e 2 educadoras de apoio).

Teve-se como critério de inclusão dos participantes, considerados profissionais de educação, ter vínculo institucional e atuar como profissional da educação infantil, ter contato com crianças com TEA e aceitar participar da pesquisa. Não participaram da pesquisa apenas participantes que não aceitaram, que não tiveram contato com crianças com TEA ou que não possuíam vínculo empregatício com a rede escolar.

Considerando o vínculo e atribuições dos profissionais de educação, a coordenadora precisa ser habilitada com formação específica em Licenciatura Plena

em Pedagogia com experiência no exercício da docência na Educação Básica, possuir carga horária de de 40 a 44 horas semanais, sendo um profissional por instituição.

As professoras precisam ser habilitadas com formação mínima em Licenciatura Plena ou Pedagogia, possuem carga horária de 22 horas semanais e atuam nas Fases, atendendo crianças de 4 e 5 anos. As educadoras precisam ser habilitadas com formação mínima em Licenciatura Plena ou Pedagogia, possuem carga horária de 40 a 44 horas semanais e atuam nos berçários e maternais, atendendo bebês de 4 meses até crianças de 3 anos.

Por fim, para a educadora de apoio basta estar cursando os anos finais da Licenciatura Plena em Pedagogia com carga horária de 40 a 44 horas semanais e atuação conforme a necessidade da instituição. Das três instituições de ensino parceiras com o Poder Público para a gestão na educação infantil para crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, apenas duas realizaram o atendimento com alunos autistas e participaram da pesquisa.

Tabela 3. Descrição da amostra geral, de acordo com os dados do Checklist respondido pelas profissionais

Variável	N	%
Sexo		
<i>Masculino</i>	0	0%
<i>Feminino</i>	13	100%
Faixa Etária		
<i>Mínimo</i>	18	-
<i>Máximo</i>	40	-
<i>Média de idade</i>	29	-
Tempo de atuação		
<i>Variação</i>	Frequência	Porcentagem
<i>0 a 5 anos</i>	6	46,15%
<i>6 a 10 anos</i>	5	38,46%
<i>11 a 15 anos</i>	1	7,7%
<i>16 a 20 anos</i>	1	7,7%
Tempo de formação		
<i>Variação</i>	Frequência	Porcentagem
<i>0 a 5 anos</i>	6	46,15%

<i>6 a 10 anos</i>	6	46,15%
<i>11 a 15 anos</i>	0	0%
<i>16 a 20 anos</i>	1	7,7%

Tempo na Educação Especial		
<i>Variação</i>	Frequência	Porcentagem
<i>0 a 5 anos</i>	13	100%
<i>6 a 10 anos</i>	0	0%
<i>11 a 15 anos</i>	0	0%
<i>16 a 20 anos</i>	0	0%

Raça		
<i>Variação</i>	Frequência	Porcentagem
<i>Branca</i>	7	53,85%
<i>Negra</i>	6	46,15%

Renda Mensal - Salários Mínimos		
<i>Variação</i>	Frequência	Porcentagem
<i>1</i>	0	0%
<i>2</i>	4	30,77%
<i>3</i>	3	20,07%
<i>4</i>	5	38,46%
<i>5</i>	1	7,7%

Fonte: Questionário aplicado às professoras

As participantes que atuam junto com as crianças com TEA, possuem a idade mínima de 18 anos e máxima de 40 anos, apresentando tempo de atuação variado, como 6 participantes (46,15%) apresentam 0 a 2 anos de atuação, 5 participantes (38,46 %) apresentam 5 a 10 anos de atuação, 1 participante (7,7 %) com 10 a 15 anos de atuação e 1 participante (7,7 %) com 15 a 20 anos de atuação na área da educação especial.

Relativo ao tempo de formação também pode-se notar uma variação, tais como, 6 participantes (46,15 %) possuem 0 a 5 anos de formação, 6 participantes (46,15%) com 5 a 10 anos de formação, nenhuma participante com 10 a 15 anos de tempo de formação e 1 participante (7,7 %) apresenta 15 a 20 anos de formação.

Na área da educação especial não houve muita variação, dos 13 profissionais, todos (100%) possuem o tempo de experiência de até 5 anos atuando com crianças autistas.

A quantidade total de participantes nesta pesquisa foi de 13 profissionais que atuam junto às crianças com deficiência (86,67%), com abstenção de 2 pessoas (13,33%) do total de 15 docentes (100%) que atuam nas Organizações da Sociedade Civil que possuem parceria com o Poder Público municipal para o atendimento da educação infantil - creches e pré-escolas.

Em relação ao nível socioeconômico das profissionais da educação, podemos notar que se refere a renda dos 13 participantes, apenas um recebe até 5 salários-mínimos (7,7 %), cinco recebem quatro salários-mínimos (38,46%), três recebem três salários-mínimos (23,07%), quatro recebem dois salários-mínimos (30,77%) e não houve participante com o recebimento de um salário-mínimo.

De acordo com as respostas de 7 participantes (53,85 %) se declaram brancas, 6 participantes (46,15 %) se declaram pardas ou negras.

8.3 INSTRUMENTOS

- Questionário destinado aos profissionais da educação infantil: é composto por 30 questões que buscou compreender dados, observado nos exemplos “Formação”, “Tempo de atuação”, “Autodeclaração”, “Você tem alunos com TEA”, “O que você acha que a escola poderia contribuir para efetivar o trabalho com a criança”.

- *Checklist* de habilidades sociais educativas e de práticas negativas-professores (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo): este instrumento mensura práticas positivas e negativas de professores, composto por 42 (quarenta e duas) questões que levantam o relatório comportamental dos professores, considerando as práticas positivas (por exemplo, pede desculpas ao aluno, dá atenção ao aluno) e as práticas educativas negativas (briga, dá bronca, fica bravo, xinga, grita), além de dados sobre os alunos e dados demográficos. O respondente deve estimar a frequência com que reage a cada item, variando em uma escala de 0 (quase nunca/nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (frequentemente). Informa-se que a pesquisadora recebeu autorização das autoras para a utilização deste instrumento junto ao público de educação infantil, colaborando para pesquisas futuras de validação.

8.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A realização do procedimento de coleta de dados aconteceu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – câmpus Franca (CEP/UNESP/FRANCA). Parecer Consubstanciado número 7.059.627 (CAEE: 81264424.7.0000.5408).

8.5 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Foi realizada a aplicação do questionário e do Checklist de Habilidades Sociais Educativas e de Práticas Negativas - Professores (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo), consoante as considerações éticas, entre os dias 4 de outubro até o dia 4 de novembro de 2024, com profissionais de duas creches que realizam o atendimento da educação infantil mediante Termo de Colaboração com o município. Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato com as coordenadoras das creches a fim de agendar uma visita em dia de planejamento para apresentação da pesquisadora, da pesquisa e dos procedimentos.

Neste momento foi criado um grupo em whatsapp com a exclusiva finalidade de facilitar a comunicação e o atendimento a qualquer dúvida das participantes. Foram dadas as possibilidades de preenchimento da pesquisa por meio de link em formulário online disponibilizado uma cópia e entregue dentro de um envelope para a coordenadora, caso o profissional preferisse preencher o instrumento de modo físico.

A coordenadora, as professoras, as educadoras e as educadoras de apoio responderam ao questionário e ao *Checklist* de habilidades sociais educativas e de práticas negativas-professores (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo) de modo online, pelo google forms.

9. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada em dois momentos, partindo das informações obtidas: 1. análise de dados qualitativa; 2. análise de dados quantitativa.

A fim de aprimorar os resultados, torna-se imprescindível pensar nas políticas públicas a partir dos sujeitos envolvidos e suas necessidades, nos moldes da gestão social na qual o indivíduo participa das decisões que o envolve (Paula de Paula, 2005).

9.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE QUALITATIVA

Os resultados dos questionários foram analisados por meio do Iramuteq: IRaMuTeQ (acrônimo de Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). É licenciado pela GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R e na linguagem python (Tutorial Iramuteq, 2016).

Por se tratar de análise qualitativa o software, ligado ao pacote estatístico R, será utilizado para análises temáticas, lexicometria e análise do campo semântico. O software realiza os cálculos e dá os resultados em classes, consoante o vocabulário escolhido (léxico) e palavras marcadas com asteriscos (variáveis) (Tutorial Iramuteq, 2016).

Para o processamento de dados foram aplicadas metodologias como Método da Classificação Hierárquica Descendente - CHD (técnica de análise textual que estrutura os dados em grupos hierárquicos, fundamentada na frequência e coocorrência de termos) e Análise de similitude (explora as relações de proximidade entre vocábulos).

A Classificação Hierárquica Descendente divide o conjunto de vocabulários em razão da frequência das formas reduzidas e organiza a análise dos dados em um dendrograma, ilustrando a relação entre as classes, campos lexicais ou contextos semânticos, podendo indicar representações sociais ou campos de imagens, como se mostrará a seguir (Tutorial Iramuteq, 2016).

Já a Análise por Similitude evidencia as representações sociais, conectando as palavras, identificando as ocorrências entre os vocábulos e a estrutura do conteúdo, separando partes comuns e especificidades conforme as variáveis

apresentadas. O tamanho dos vértices é proporcional à frequência das palavras e as arestas indicam a força da coocorrência entre as palavras (Tutorial Iramuteq, 2016).

Foi também realizada a análise qualitativa por participante mediante as variáveis sociodemográficas e escores obtidos por meio da aplicação do Checklist de Habilidades Sociais Educativas e de Práticas Negativas de professores (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo).

A partir da coleta de dados, será realizada a análise de conteúdo, articulando métodos propostos por Urie Bronfenbrenner (1996), a partir do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, HSE (Bolsoni-Silva, 2013; Paula, 2005) e normas em vigor.

9.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE QUANTITATIVA

Os dados obtidos com os instrumentos de avaliação do repertório comportamental das professoras foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica. Os resultados obtidos foram transpostos para planilhas do EXCEL, versão atual. Inicialmente, foram obtidas as estatísticas descritivas para a amostra total como média, desvio padrão, mediana e levantamento de frequência. Adicionalmente, foram realizadas análises por participantes, considerando os escores totais apresentados em gráficos.

10. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram suprimidos para atender às diretrizes da Revista, no tocante ao ineditismo das informações.

No tocante às informações obtidas, observa-se que os dados indicam que todas as participantes são mulheres, que começaram a trabalhar muito cedo com as crianças, que a maioria não possui muito tempo de atuação nem tempo de formação (menos de 5 anos na educação especial) e que perfazem um rendimento entre 2 até 5 salários-mínimos.

No cenário nacional não é diferente, segundo dados publicados pelo MEC (2023) “Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola” e afirma ainda que mulheres são a maioria na docência e gestão da educação básica. Diferentemente do que acontece no ensino superior em que a maioria são homens. “Eles são 167.384 (52,98%) do total de 315.928 professores dessa etapa” (MEC, 2025).

A temática da colaboração, por sua vez, conforme o artigo 2º, inciso VII, da Lei 13.019/2014 (com a redação dada pela Lei nº 13.204/2015), é o documento legal que formaliza as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Essas parcerias têm como objetivo alcançar propósitos de interesse público e comum, propostos pela administração pública, e que envolvem a transferência de recursos financeiros. Em outras palavras, é o instrumento jurídico que permite que o governo e as entidades da sociedade civil trabalhem juntos em projetos de interesse público, com a administração pública fornecendo fundos para a execução desses projetos.

Já o inciso XIV determina a necessidade da prestação de contas para a análise e avaliação da execução da parceria, a fim de se verificar o cumprimento do Plano de Trabalho, das metas e dos resultados previstos, sendo responsabilidade da OSC a apresentação das contas e da administração pública a análise e manifestação conclusiva sobre as contas disponibilizadas (Lei n. 13.019, 2014).

As análises a seguir foram produzidas pelo software Iramuteq que realiza a análise textual a partir das questionários realizados e após a construção de corpus da pesquisa, organização de conjunto de unidades de contexto inicial que se

pretende analisar. Os resultados serão apresentados em dois módulos, o primeiro refere-se à Classificação Hierárquica Descendente e a segunda à Análise por Similitude.

Informa-se que os resultados foram apresentados em duas etapas: a primeira apresentando os dados qualitativos, e a segunda, os dados quantitativos. Os resultados estão presentes no manuscrito (que se encontra em avaliação), intitulado de "Habilidades Sociais Educativas de Professoras da Educação Infantil: Análise quantitativa e qualitativa das práticas docentes e implicações para as políticas públicas". Tais resultados foram suprimidos em atendimento às diretrizes da Revista.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral verificar os processos de inclusão e as habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas, a partir da perspectiva de profissionais da educação infantil, atuantes junto a crianças com TEA, por meio do delineamento adotado, os resultados indicativos de análise da educação inclusiva foram observados qualitativa e quantitativamente.

Os objetivos específico demonstraram grande acervo de garantias normativas a nível federal e estadual, sendo ausente a legislação municipal específica para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; necessidade de maior discussão das práticas baseadas em evidências (PBE) para a formação de políticas públicas municipais democráticas; o repertório das habilidades sociais educativas e as práticas educativas negativas de profissionais de educação da educação infantil foram analisadas a partir dos relatos coletados; foram encontradas lacunas quanto à formação inicial e paralela, uso de recursos e estratégias interventivas, dificuldades em desenvolver metodologias para o desenvolvimento integral das crianças autistas, ausentes as políticas públicas municipais específicas; vivências de professoras, coordenadoras e auxiliares de sala que trabalham diretamente com crianças com TEA fundamentando as análises realizadas; e o relatório político elaborado para a efetivação da PBE respaldados em pesquisas científicas.

No que tange à análise qualitativa, apresentaram recursos relativos à educação inclusiva, adaptação de atividades e especificidades dos alunos; no entanto, uma classe obteve a maior representação textual e se associou a dificuldades nas dimensões para a efetivação da educação inclusiva, indicando maior peso nas narrativas. Já a análise de similitude indicou potencialidade ao centralizar a criança como foco do atendimento, a preocupação em atender o aluno autista, os desafios para a implementação da política de educação inclusiva perante as dificuldades encontradas e a necessidade de maior participação das famílias e do Poder Público municipal.

A análise quantitativa, conduzida por meio de um instrumento padronizado, revelou que o repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSE) está presente na maior parte das profissionais da educação que participaram do estudo. Esse achado sugere uma base sólida de competências interpessoais e pedagógicas essenciais para o ambiente escolar.

Os dados sugerem indicadores avaliativos de qualidade da educação infantil, na perspectiva da educação inclusiva, ao garantir acesso e permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional. Entretanto, para que se efetive, é necessário criar ambientes e interações que promovam o desenvolvimento integral de bebês e crianças, formar os profissionais para que estejam preparados para atender ao aluno autista, eliminar barreiras que impedem ou atrapalham o atendimento, efetivar a gestão democrática e participativa, criar instrumentos de avaliação do atendimento e planejar o plano de ação para a correção de defasagens.

No entanto, algumas limitações estão presentes, como a amostra reduzida, que impede a generalização, e outras fontes de informações, como responsáveis que poderiam ampliar os achados. Conclui-se que os resultados indicam a urgência de investimentos sistemáticos em desenvolvimento profissional, formação continuada de todos os profissionais envolvidos, visando aprimorar competências socioemocionais e promover práticas educativas mais responsivas, inclusivas e alinhadas às demandas da Educação Infantil. O estudo colabora para a área ao abordar as HSE de professoras, alinhadas à educação inclusiva no atendimento escolar infantil.

12. PRODUTO

12.1 RELATÓRIO POLÍTICO

Foi elaborado um relatório político sobre oferta da educação infantil pelas creches conveniadas com o município, com vistas à qualidade, equidade e inclusão (Apêndice F).

12.2 PRODUTO ACADÊMICO

A pesquisa até o momento, gerou produtos no meio acadêmico, contribuindo para a formação de profissionais, disseminação do conhecimento e reflexão sobre a prática educacional. Destacam-se:

- **Artigo científico** intitulado 'O Transtorno do Espectro Autismo na Educação Infantil: um panorama dos direitos, políticas e impactos na inclusão escolar' vinculada ao SIPPEDES - Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – Unesp/Franca.
- **Mesa redonda** intitulada 'Direito e Políticas Públicas de Educação Inclusiva', vinculada ao V Congresso Científico estadual da FEAPAES-SP.
- **Artigo científico:** intitulado "A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O PRISMA DO DIREITO", vinculado ao VI Congresso Científico estadual da FEAPAES-SP, aprovado para publicação .
- **Resumo - Comunicação Científica:** intitulado "OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: concepções de educadores de Organizações da Sociedade Civil no atendimento de crianças com Transtorno do

Espectro Autista”, premiado com menção honrosa pela USP - Ribeirão Preto, aprovado para publicação.

- **Artigo científico** intitulado ‘Habilidades Sociais Educativas de professores da educação infantil: análise quantitativa e qualitativa das práticas docentes e implicações para políticas públicas’ submetida à Revista Brasileira de Educação Especial, Qualis A1 (Apêndice G).

REFERÊNCIAS

ABDA *et al.* **Cartilha da Inclusão Escolar** – Inclusão baseada em evidências científicas. [s.l.]: 2014. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-da-inclusao-escolar/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ABRAHÃO, A. L. B. **Habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico, vivências escolares, recursos e dificuldades das famílias e de professores de alunos com TDAH: caracterização e intervenção.** 2021. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2021 Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-15022022-143847/publico/Tese_resumida.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025

ABRAHÃO, A. L. B. **Estudantes com TDAH: habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho e vivência escolar.** Dissertação (Mestre em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 1997, v. 10, n. 2, pp. 369-373. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>. Acesso em: 2 abr. 2025.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Tradução de: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil.** Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOLSONI-SILVA, A. T; MARIANO, M. L. LOUREIRO, S. R.; BONACCORSI, C. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 17, n.2, pp. 259–269. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, pp. 814-833, 2014.

Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9, 63-75.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico**, v. 47, n. 2, p. 111, 2 abr. 2025.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico**, v. 47, n. 2, pp. 111-120, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.20806>. Acesso em: 22 jul 2025.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 80-97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M.. **Roteiro de entrevistas de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-PR)**. São Paulo: Hogrefe, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. D.O.U., agosto de 2009, Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional Integração pessoas portadoras de deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.Pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 20 jan. 2026.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. D.O.U., julho de 1990, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Lei Federal n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Lei da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 20 jan. 2026.

Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília, DF : Inep, 2025. 74 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12649-documento-subsidiario-a-politica-de-inclusao>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação

Infantil. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9891/1/Portaria%20Ministerial%20n%C2%BA%20555.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 jan 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Tradução de: M.A.V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

COGNETTI, Natália Pascon; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Habilidades sociais educativas para professores**. São Carlos, SP: Suprema Gráfica e Editora Eireli - Epp, 2019.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/34226588_Uma_analise_da_acao_educativa_do_professor_a_partir_de_seu_relato_verbal_e_da_observacao_em_sala_de_aula. Acesso em 26 jan. 2026.

DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. São Paulo: Airbytes, 1997. (Volume 3). pp. 234-250. Disponível em: https://www.academia.edu/19582945/Habilidades_sociais_e_constru%C3%A7%C3%A3o_de_conhecimento_em_contexto_escolar_Social_skills_and_construction_of_knowledge_in_the_school_context. Acesso em 29 jan. 2026.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; PONTES, A. C.; TORRES, A. C. Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, pp. 11-22, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hVbQmVm5YDZ8htPT4WsfSSn/?lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2026.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. pp. 167-206. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221931579_Habilidades_sociais_e_dificuldades_de_aprendizagem_Teoria_e_pesquisa_sob_um_enfoque_multimodal. Acesso em 29 jan. 2026.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância**: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas apresentar?. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira, Marin, 2008a. Disponível em: https://www.academia.edu/19581123/Pais_e_professores_contribuindo_para_o_processo_de_inclus%C3%A3o_Que_habilidades_sociais_educativas_devem_apresentar_Cap%C3%ADtulo_de_livro_. Acesso em 29 jan. 2026.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v.18, n.41, p. 517-530, 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/RJtctW4YstSkfbdsW3McQPJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2026.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes. 2013.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. pp. 11-42.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2011.

FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; VILA, E. M.; NANTES, F. O.; PROENÇA, M. R. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. **Psicologia da Educação**, n.38, pp.17-34, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva *et al.* Práticas inclusivas de alunos com tea: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386>. E-ISSN: 1519-9029. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [online], v. 4, n. 1, 2004. ISSN 1808-4281.

MDH. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Parâmetros de Escuta de Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade**. Brasília: SNDCA/MDH, 2017.

Ministério da Educação MEC. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. 27/07/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%2C%20etapa%20em,545.974%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (PNQEI)**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em 20 jan. 2026.

Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 50**, de 5 de dezembro de 2023, Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 abr. 2024.

MPSP. CAO, Cível – Educação. **Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares**. São Paulo: Ministério Público de São Paulo, 2023.

MOURA, L. S. P. **Entre afetos, cognições e cuidados: ambiências bioecológicas na educação infantil (0-3 anos)**, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29101/DIS_PPGEDUCACAO_2023_MOURA_LILIAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 jan. 2026.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão Educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, n. 26, pp. 557-572, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178>. Acesso em: 4 abr. 2025.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145494>

OLIVATI, A.G. *et al.* **Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista**. 2. ed. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, 2022.

OLIVEIRA, D. J. S. **Análise de políticas públicas sob os princípios de transparência, participação e colaboração**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/db790adf-6691-4fdf-b6cd-2d3de2135e59/content>. Acesso em 20 jan. 2026.

OLIVEIRA, S.L.A.; TOMAZ, E.B.; SILVA, R.J.M. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PAULA, A.P.P. Administração Pública Brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-DEBATE**. Vol. 45, p. 36-49, 2005. Disponível em: scielo.br/j/rae/a/HqKgVKNRxxhMmCyxK7jbJz8g/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

PAULA. A.P.P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=KGt09LGkvrIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_vpt_read&pli=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em 20 jan. 2026.

PAULA, A. P. P.; KEINERT, T. M. M. **Inovações institucionais participativas: uma abordagem exploratória da produção brasileira em Administração Pública na RAP e no EnAPG** (1990-2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395130829>. Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 3, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/GdjGdDzRjLQxqGmQMbJHmth/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jan. 2026.

PEZZI, F.A.S.; FRISON, M.D.. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com tea na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290105, 2024.

ROSSATO, L.A.; LÉPORE, P.E.; CUNHA, R.S.. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/90 – comentado artigo por artigo. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes; GOMIDE, Paula Inez Cunha. Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Gomide (2006) Percurso de Padronização e Normatização. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 15–26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19675>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Caderno de Dados**: Informações e Indicadores Educacionais. Município de Cristais Paulista. Edição n. 8-2024. São Paulo: FDE, 2024. 121 p.

SÃO PAULO. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Resolução n. 21, de 21 de junho de 2023. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-21-6-2023-dispo-e-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo-e-do-plano-integrado-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Acesso em 20 jan. 2026.

SEADE. **Secretaria de Planejamento e Gestão do governo do estado de São Paulo**. São Paulo: SEADE, 2023. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, A.T.B. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. doi:10.11606/T.59.2003.tde-10082004-134158. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, A.T.B.; COGNETTI, N.P. **Habilidades sociais educativas para professores**. São Carlos, SP: Suprema Gráfica e Editora Eireli - Epp, 2019.

SILVA, E.F.; ELIAS, L.C.S.. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com deficiência intelectual em Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 605-622, Out-Dez., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/pmxwddx9qstq7gyW4pGfBDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jan. 2026.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de: João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SORIANO, F.D.F. **Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 111 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2022.

SOUZA, I.M.S.; PLETSCHE, ; SOUZA, F.F. Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. vol. 17, n. 51, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, N.M.F.R.. O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Infantil: o que dizem as dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, e54511528560, 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 jan 2026.

VILA, E. M.; , A. Relato de um programa de treinamento de habilidades sociais com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: SOUZA, S. R.; HAYDU, V. B. (Eds.). **Psicologia Comportamental Aplicada**: Avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação Londrina: Edue, 2009. pp. 113-135.

YUNES, M.A.M.; JULIANO, M.C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 37, pp. 347-379, setembro/dezembro 2010. Acesso em: 2 abr. 2025.

APÊNDICE A - APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNESP-CAMPUS FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos direitos fundamentais às práticas educativas e pedagógicas de professoras

Pesquisador: CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81264424.7.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.059.627

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa sobre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar as práticas pedagógicas de docentes da educação infantil junto a crianças com TEA a partir da perspectiva da educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos referem-se à situação da entrevista e à possibilidade de exposição das pessoas entrevistadas. A pesquisa prevê procedimentos para cuidar destes riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa ligada a elementos do debate atual sobre educação e se refere à importante questão da inclusão. Na documentação antes apresentada estava ausente a declaração de autorização institucional, mas esta declaração foi agora incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo com a resolução 196/96.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteetica.franca@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNESP-CAMPUS FRANCA



Continuação do Parecer: 7.059.627

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado Ad referendum do Colegiado pelo coordenador deste Comitê de Ética.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2373755.pdf	13/08/2024 18:15:26		Aceito
Outros	Declaracao_Institucional_Autorizacao.pdf	13/08/2024 18:15:09	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_UNESP_2024_Caroline.docx	02/07/2024 17:10:04	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao.pdf	02/07/2024 17:09:31	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	02/07/2024 17:07:41	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_UNESP_2024_Caroline.pdf	02/07/2024 17:06:51	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Caroline.pdf	02/07/2024 17:06:16	CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 06 de Setembro de 2024

Assinado por:
José Fernando Siqueira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteetica.franca@unesp.br

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CRISTAIS PAULISTA

ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação e Cultura

Cristais Paulista, 28 de maio de 2024

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora **CAROLINE TAKARADA PELIZARO CINTRA**, portadora do RG n. 40.753.379-5 SSP/SP, está autorizada a realizar pesquisa nesta SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, MUNICÍPIO DE CRISTAIS PAULISTA/SP, CNPJ n. 45.307/980/0001-08.

Tamara Eugênia Coelho Raiz
Secretária de Educação e Cultura

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO COM PROFESSORAS

Questionário Semiestruturada com Professoras

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____

Há quanto tempo leciona? _____

Há quanto tempo leciona nessa escola? _____

Há quanto tempo leciona na educação infantil? _____

Há quanto tempo você trabalha na educação especial? _____

Possui curso de especialização? Qual/quais? _____

Você atua como educadora/professora regente ou como professora de apoio:

Como você se auto-declara? () branca () negra(parda e preta) () amarela () indígena

1. O que é o TEA – Transtorno do Espectro Autismo para você?
2. Como você definiria uma criança com TEA?
3. O que você entende por educação inclusiva e como pensa em educação inclusiva para crianças com TEA?
4. Você tem alunos com TEA?
5. Seu aluno com TEA possui dificuldades de aprendizagem? Descreva quais são elas.
6. Em que atividades a criança se sai melhor?
7. O que a criança mostra de positivo em sala de aula?
8. Como você vê a relação dessa criança com as demais crianças da sala, com os funcionários e com você.
9. Como você e os alunos da sala de aula lidam com a criança? Já presenciou algum tipo de preconceito, resistência e/ou bullying?
10. Como é a participação da família com as questões da escola (lição de casa, reuniões, festas...)? Ela está presente, contribuindo com o desenvolvimento da criança?
11. Em sua experiência, quando há suspeita de TEA por parte da escola, como as famílias lidam com os diagnósticos?
12. Você utiliza algum método ou prática pedagógica para trabalhar com essas crianças? Descreva.
13. O que você acha que a escola poderia contribuir para efetivar o trabalho com a criança?
14. Como você acha que o município ou estado poderia auxiliar no processo de inclusão?
15. Quais são as dificuldades para lidar com uma criança com TEA em sala de aula no seu dia-a-dia? Cite exemplos.
16. Quais são suas expectativas em relação a essas crianças?
17. O que você acredita que poderia mudar para melhorar essa inclusão?
18. A escola possui sala de recursos multifuncionais?
19. Os alunos autistas têm um profissional de apoio pedagógico?
20. No planejamento das atividades você considera a poluição visual, a falta de estrutura, excesso de objetivos, o interesse da criança?

APÊNDICE D - CHECKLIST DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E DE PRÁTICAS NEGATIVAS - PROFESSORES

(Bolsoni-Silva, Loureiro)

Instruções:

Abaixo há uma série de descrições de comportamentos que costumam ocorrer nas interações com os alunos. **NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.** Por favor, avalie o que costuma ocorrer em uma semana comum na interação com seu aluno.

Quanto à frequência você deverá escolher apenas uma das alternativas: Frequentemente, se o comportamento acontecer 5 vezes ou mais durante a semana; Algumas vezes se o comportamento acontecer 2, 3 ou 4 vezes na semana ou Quase nunca ou nunca se o comportamento ocorrer em apenas um dia ou em nenhum dia na semana.

Por exemplo, se você conversa com seu aluno todos os dias da semana, você anotará frequentemente. Se na semana você conversar com seu aluno de dois a quatro dias da semana, coloque algumas vezes e se você não conversar ou conversar apenas em um dia, assinale quase nunca/nunca.

Qual a frequência com que você na interação com o _____	F1-14 ITENS F2-28 ITENS	Número dos itens na versão integral	Frequentemente (5 ou mais dias em uma semana comum)	Algumas vezes (2 a 4 dias em uma semana comum)	Quase nunca/nunca (nenhum dia, ou uma vez em uma semana comum)
Conversa com seu aluno sobre assuntos de interesse dele	F2- comum/afeto	1			
Cumprimento promessas	F2- comum/afeto	3			
Briga/dá bronca/ fica bravo/xinga/grita	F1- LIMITES	5	INVERTER		
Pede desculpas ao aluno	F2- comum/afeto	7			
Identifica comportamentos que aprova	F2- comum/afeto	8			
Ouve e responde a questões sobre sexualidade	F2- comum/afeto	10			
Ameaça retirar privilégios	F1- LIMITES	12	INVERTER		
Atende a pedidos do aluno	F2- comum/afeto	13			
Accita as desculpas do seu aluno	F2- comum/afeto	14			
Expressa opiniões sobre o cotidiano	F2- comum/afeto	15			
Dá atenção ao aluno	F2- comum/afeto	16			
Conversa sobre saúde/alimentação	F2- comum/afeto	18			
Retira privilégios	F1- LIMITES	19			
Identifica comportamentos que desaprova	F1- LIMITES	20			
Solicita que o aluno mude de comportamento	F1- LIMITES	21			
Pede para o aluno se acalmar e/ou esperar	F1- LIMITES	22			
Negocia	F1- LIMITES	25			
Briga quando o aluno faz algo que desaprova	F1- LIMITES	29	INVERTER		
Brinca/joga/canta/conta estória para o aluno	F2- comum/afeto	30			
Oferece orientações	F2- comum/afeto	31			
Estimula interações sociais com colegas/amigos	F2- comum/afeto	33			
Dá explicações para ensinar certo e errado	F2- comum/afeto	34			

Estimula que a criança faça algo	F2- comum/afeto	36			
Agradece	F2- comum/afeto	38			
Sente-se bem ao estabelecer limites	F2- comum/afeto	39			
Faz elogios ao seu aluno	F2- comum/afeto	42			
Agrada o aluno	F2- comum/afeto	44			
Ouve e aceita críticas do aluno	F2- comum/afeto	45			
Demonstra contentamento	F2- comum/afeto	46			
Impõe opiniões	F1- LIMITES	49	Inverter??		
Coloca de castigo	F1- LIMITES	51			
Faz com que o aluno obedeça à ordem dada	F1- LIMITES	52			
Ensina e/ou ajuda como o aluno deve fazer algo	F2- comum/afeto	53			
Cumprir ameaça feita	F1- LIMITES	54			
Diz não sem dar explicação	F1- LIMITES	55			
Recepciona o aluno/ cumprimenta/despede-se	F2- comum/afeto	56			
Pensa antes de agir	F2- comum/afeto	57			
Chama a família para conversar e/ou manda comunicados	F2- comum/afeto	58			
Pega no colo, na mão, toca o aluno, fica perto dele	F2- comum/afeto	60			
Coloca o aluno para fora da sala e/ou pede para a direção fazer isto	F1- LIMITES	61	INVERTER		
Valoriza quando o aluno faz algo que aprova	F2- comum/afeto	62			
Estabelece rotina semanal para o aluno	F2- comum/afeto	63			

Favor responder às informações abaixo:Informações sobre o aluno

Nome da criança: _____

Sexo: ___M___F

___Biológico___ Adotado

Data de nascimento: ___mês___ dia ___ano Idade: ___anos___ meses

Escola: _____ Série: _____

Endereço: _____

Número total de crianças em sala: _____

Respondente: () professora () professor

Nome do respondente: _____

Data da aplicação: ___/___/___

Frequentou pré-escola? ___Sim___ Não

Se sim, quantos anos? _____

Dados Demográficos

Idade: _____

Grau de instrução:

() Fundamental Incompleto

() Fundamental Completo

() Médio Incompleto

() Médio Completo

() Superior Incompleto

() Superior Completo

Profissão: _____

Número de escolas que trabalha: _____

Quantos períodos: () um período () dois períodos

Tempo de serviço: _____

Com quantas turma trabalha: _____

Quão bem conhece a criança:

() muito bem () moderadamente () não muito bem

Estado Civil:

() casado

() relacionamento conjugal sem legalização

() solteiro

() separado

() viúvo

A sua renda familiar situa-se entre:

() acima de seis salários mínimos

() seis salários mínimos

() cinco salários mínimos

() quatro salários mínimos

() três salários mínimos

() dois salários mínimos

() até um salário mínimo

Você faz tratamento psicológico?

() Sim

() Não

Se sim, há quanto tempo? _____

Você faz tratamento psiquiátrico?

() Sim

() Não

Se sim, há quanto tempo? _____

Se sim, qual(is) medicação(ões) toma?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº ____ GÊNERO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A inclusão da criança com transtorno do espectro autismo na educação infantil: dos direitos fundamentais às práticas pedagógicas.** O projeto de pesquisa será conduzido por Caroline Takarada Pelizaro Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pela Profa. Dra Anaísa Leal Barbosa Abrahão, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de (Dissertação, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.), observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. [Esta pesquisa tem por objetivo **verificar as práticas pedagógicas, educativas e as vivências de professoras/es da educação infantil junto a crianças com TEA, na perspectiva da educação inclusiva, a partir de conhecimentos que remetem às conquistas e aos impasses da inclusão.** Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: a aplicação de questionário online construído e aplicado pelo google forms que será divulgado no whatsapp e e-mail. Para participar há a necessidade de concordar com o termo de consentimento livre e esclarecido, em etapa que antecede ao questionário. Esta pesquisa pode conter o risco de desconforto e constrangimento dos participantes na hora de responder às perguntas. No entanto, para garantir o sigilo da fonte, segurança de dados e privacidade dos participantes, qualquer nome citado será substituído por letras e números, como, “participante AB1”, pessoa chamada “BA14”, etc. A pesquisa pode ajudar a contribuir na identificação dos recursos e dificuldades vivenciadas pelas professoras no processo de inclusão de crianças com TEA no contexto escolar, esses dados poderão auxiliar no aprimoramento de formações e políticas públicas associadas. O estudo não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Serão seguidos todos os procedimentos éticos quanto ao fornecimento de informações aos participantes e apresentação do termo de consentimento, assim como encaminhamentos para a rede pública quando necessário. Após a conclusão desta pesquisa, os resultados serão apresentados por meio de um relatório formal; em eventos científicos da área e também à universidade a qual a pesquisadora pertence.] Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 27 de junho de 2024

 Assinatura do participante

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
 Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP.211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br



(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Caroline Takarada Pelizaro Cintra

Endereço: Av. Eufrásia M. Petráglio, 900 - Franca/SP - CEP 14409-160

Tel: (16) 991922782

E-mail: caroltakarada@gmail.com

(assinatura)

Orientador

Prof.^a Dr.^a Anáisa Leal Barbosa Abrahão

Endereço: Av. Eufrásia M. Petráglio, 900 - Franca/SP - CEP 14409-160

Tel: (16) 3706-8700

E-mail: anaisa.leal@unesp.br

APÊNDICE F - RELATÓRIO POLÍTICO

Análise das Habilidades Sociais Educativas das Profissionais da Educação Infantil

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal (art. 208), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A oferta por meio de creches conveniadas, embora contribua para ampliar o acesso e reduzir a demanda reprimida, não assegura por si só que todas as crianças recebam educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Este relatório analisa dados provenientes do Checklist de Habilidades Sociais Educativas e Práticas Negativas (Bolsoni-Silva, Loureiro, Prelo) aplicado a 13 profissionais que atuam em creches conveniadas, a partir da triangulação de métodos quantitativos (escores de habilidades sociais) e qualitativos (relatos de prática).

O objetivo é subsidiar a gestão pública na compreensão das práticas socioeducativas vigentes, identificar fragilidades estruturais e orientar o planejamento de políticas formativas. A partir deles, discute-se como as práticas pedagógicas, a formação docente e as condições de trabalho impactam a efetividade do direito à educação infantil. A análise é articulada à Resolução CNE/CEB n. 1/2024 e aos princípios que regem a educação infantil no Brasil.

2. METODOLOGIA

A análise integra escores quantitativos de três fatores constituintes da escala: Limites Positivos (0-16), Limites Negativos (0-12), Comunicação e Afeto (0-56); relatos qualitativos fornecidos pelas participantes sobre suas práticas e dificuldades; questionário semiestruturado: formação, experiência, cor/raça, carga horária e condições de trabalho.

3. MARCO NORMATIVO E RESPONSABILIDADES DO PODER PÚBLICO

Embora se identifique avanço na ampliação de vagas, isso pode não garantir o direito, assim é necessário assegurar interações qualificadas, ambientes seguros e profissionais preparados, dimensão que o presente estudo se propõe a colaborar com vistas ao avanço no atendimento. A oferta de educação infantil por instituições conveniadas exige o cumprimento de padrões de qualidade definidos pelo Sistema Nacional de Educação. Isso inclui a formação adequada dos profissionais, priorizando docentes licenciados em pedagogia, conforme a Resolução CNE/CEB n. 1/2024. Além disso, as instituições devem garantir condições de equidade e inclusão, assegurando os direitos de crianças com deficiência e necessidades específicas. O município, como responsável legal, deve prover supervisão, acompanhamento e apoio pedagógico contínuos a essas instituições.

É fundamental que a expansão de vagas não seja o único foco, pois o direito à educação infantil de qualidade só se concretiza com a garantia de interações qualificadas, ambientes seguros e profissionais preparados. Assim, o foco deve ser a qualidade do atendimento, aliada à observância rigorosa dos padrões e à responsabilidade de supervisão do poder público municipal e, se atendido, o município tende a se beneficiar, considerando a população atendida.

4. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

4.1 PERFIL DA EQUIPE

Dentre as 13 participantes: cinco não concluíram o ensino superior, embora exerçam função docente, o que conflita com a exigência normativa para a Educação Infantil (a ser avaliado pela gestão); quatro possuem pós-graduação, indicando desigualdade no acesso à formação continuada; sete trabalham em dois períodos, o que pode impactar a qualidade da prática pedagógica devido à sobrecarga.

O tempo de experiência variou amplamente, de 5 a 192 meses, evidenciando heterogeneidade profissional. Esse perfil sugere que parte da equipe está em processo de formação e amadurecimento profissional, o que influencia diretamente nas práticas de ensino e interação, exigindo acompanhamento e formação para a atuação, conforme diretrizes nacionais (Brasil, 2024).

4.2 DESEMPENHO NAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

4.2.1 Fator Comunicação e Afeto

Foi o indicador com maior variação e apresentou as pontuações mais elevadas entre as profissionais (média 36, 53), indicando uma tendência positiva.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO

As participantes relataram diversas dificuldades que impactam a qualidade das interações socioeducativas. Estas incluem o manejo de "comportamentos desafiadores" de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a "sensibilidade auditiva" dos alunos em ambientes ruidosos. Além disso, destacaram a "falta de apoio pedagógico", como a ausência de um professor de apoio, o que contribui para a "sobrecarga" de trabalho. Por fim, mencionaram os "desafios" inerentes à inclusão de alunos com TEA em turmas numerosas. Essas condições impactam diretamente a qualidade das interações socioeducativas.

5. PRINCIPAIS DESAFIOS IDENTIFICADOS

5.1 DÉFICITS DE APOIO ESPECIALIZADO

Os relatos indicam a falta de professores de apoio e a ausência de uma equipe multidisciplinar, resultando na sobrecarga das professoras diante de crianças com altas necessidades de suporte. Tais limitações configuram uma violação indireta do direito à inclusão, visto que é responsabilidade do município garantir o apoio institucional necessário tanto às crianças quanto às professoras, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Desse modo, o corpo docente apresenta desafios significativos que impactam a qualidade do ensino. Um dos principais problemas é a formação insuficiente de parte das profissionais, contrariando as normativas nacionais. Soma-se a isso uma alta variação no desempenho socioafetivo, que indica a necessidade urgente de padronização mínima das competências docentes para garantir a equidade na aprendizagem.

7. DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: RECOMENDAÇÕES

A análise da situação da educação infantil revela que, embora o direito à educação esteja parcialmente garantido, sua plena efetivação é impedida por diversos desafios estruturais e práticos. A qualidade da formação docente é um obstáculo significativo, com quase 40% dos profissionais sem ensino superior completo.

Além disso, a ausência recorrente de apoio institucional adequado para crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) compromete a inclusão. As cargas horárias excessivas impostas aos educadores diminuem a qualidade das interações pedagógicas. Observa-se ainda uma dificuldade generalizada em abordar temas essenciais para o desenvolvimento integral, como sexualidade, saúde e alimentação.

8. ANÁLISE POLÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO MUNICIPAL

A partir dos resultados, observa-se que o município enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade da Educação Infantil. A ausência de formação superior concluída entre parte das profissionais demanda atenção imediata, uma vez que compromete a conformidade legal e a eficiência pedagógica.

Além disso, a grande variação entre profissionais quanto às competências socioemocionais aponta a necessidade de programas de formação continuada que desenvolvam habilidades de comunicação, gestão de comportamento e construção de vínculos, fundamentais para o trabalho com crianças pequenas.

As dificuldades relatadas reforçam a necessidade de ampliar o apoio institucional — como contratação de profissionais de apoio, redução da proporção de adultos por crianças e melhorias nas condições de trabalho.

9. RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS

A análise das práticas na Educação Infantil aponta para a necessidade urgente de investimentos e revisões estruturais. É fundamental implementar programas de formação continuada focados em temas como comunicação e afeto, manejo de comportamentos desafiadores, práticas inclusivas e temas sensíveis no

contexto educativo na infância. Paralelamente, o município deve garantir o cumprimento da legislação vigente referente à formação mínima e reforçar o apoio pedagógico, especialmente para turmas que incluem crianças com deficiência.

Do ponto de vista político, o modelo de convênios, embora necessário para a ampliação da rede, não pode substituir o investimento direto em qualidade. Assim, o município poderá criar protocolos padronizados para garantir o nível mínimo de qualidade das interações e investir em formação continuada estruturada, priorizando o manejo socioemocional, a inclusão, a comunicação assertiva e os direitos da criança.

Para assegurar a inclusão com equidade, é necessária a implementação de equipes de apoio especializado. Além disso, é preciso monitorar sistematicamente as práticas educativas com instrumentos adequados, mediante a criação de mecanismos de supervisão pedagógica contínua, que sejam substanciais e não meramente burocráticos. Sem a adoção de políticas robustas, a oferta em creches conveniadas corre o risco de se restringir a uma política compensatória, falhando na plena realização do direito à educação de qualidade.

10. CONCLUSÃO

O resultado do estudo das práticas baseadas em evidências concluiu que a falta de formação e de suporte institucional, aliada à sobrecarga dos profissionais e à persistência de práticas inadequadas compromete a efetividade do direito à educação de qualidade.

Recomenda-se a implementação imediata de políticas públicas de formação, supervisão, valorização profissional e prevenção de práticas punitivas, garantindo que a parceria com instituições conveniadas não seja apenas expansão numérica, mas uma política de qualidade, justiça social e inclusão real. Ao implementar essas políticas, o município ganha não apenas com a melhoria da qualidade educacional e o cumprimento efetivo do direito à educação infantil, mas também com o fortalecimento das relações interpessoais, resultando em uma sociedade mais justa e equitativa a longo prazo.

APÊNDICE G - ARTIGO

Revista Brasileira de Educação Especial



HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Journal:	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
Manuscript ID	Draft
Manuscript Type:	Original Article
Keyword:	Educação Inclusiva. Educação Infantil. Educação Especial. Habilidades Sociais Educativas. Formação de Professores.

SCHOLARONE™
Manuscripts