



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas - FACE

Departamento de Gestão de Políticas Públicas – GPP

Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas

**Desafios e Caminhos da Implementação da Política de Atendimento e Diagnóstico do
TEA na Educação Infantil Pública do DF**

Gabriela de Olivera Santos

Brasília - DF

2025

GABRIELA DE OLIVERA SANTOS

**Desafios e Caminhos da Implementação da Política de Atendimento e Diagnóstico do
TEA na Educação Infantil Pública do DF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes.

BRASÍLIA - DF

2025

**Desafios e Caminhos da Implementação da Política de Atendimento e Diagnóstico do
TEA na Educação Infantil Pública do DF**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de
Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília do aluno

GABRIELA DE OLIVERA SANTOS

Profa. Dra. Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes – Orientadora GPP/FACE/UnB

Profa. Dra Magda de Lima Lúcio – Examinadora GPP/FACE/UnB

Brasília, 11 de Julho de 2025.

Dedico este trabalho a Deus, por ser a base de tudo em minha vida; ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã, às minhas amigas, à minha orientadora e às professoras que contribuíram para minha formação. Dedico, primordialmente, a todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja realidade inspirou e fundamentou este estudo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, rendo graças a Deus, fonte de toda sabedoria e força, a quem dedico toda honra e glória por ter sustentado cada passo desta jornada acadêmica.

Agradeço, com profundo reconhecimento, à minha família, em especial à minha mãe Maria Marta de Oliveira Santos, ao meu pai Genason Damacena Santos e à minha irmã Mariana de Oliveira Santos Lima, pilares fundamentais da minha vida, que, com amor, apoio e incentivo incondicionais, foram essenciais para a concretização desta etapa.

Expresso minha sincera gratidão às amigas Nayane e Ana Vitória, que sempre estiveram presentes, oferecendo apoio emocional e caminhando ao meu lado em todas as fases da vida acadêmica. Agradeço também às amigas que a graduação me proporcionou, Rakell e Geovanna, com quem compartilhei conhecimentos, desafios e um crescimento mútuo ao longo desta caminhada.

Registro, com especial apreço, meu agradecimento à minha orientadora, Dra. Elisabeth Menezes, cuja orientação generosa e dedicada despertou ainda mais meu apreço pelo curso. Sua paciência, sensibilidade e comprometimento foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Estendo meus agradecimentos às professoras Suylan, Magda e Sheila, assim como à própria professora Elisabeth, cujos ensinamentos e trajetórias inspiradoras contribuíram significativamente para minha formação e para o fortalecimento do meu interesse pelo campo das políticas públicas.

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade de conduzir uma pesquisa sobre uma temática de tamanha relevância social. Que as políticas de inclusão, objeto deste estudo, sejam, de fato, fortalecidas, implementadas com responsabilidade e efetivamente entregues à sociedade civil, como instrumento de justiça e equidade.

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante."

— Paulo Freire

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio central para a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva. Dessa forma, este estudo teve como objetivo principal compreender como se dá a implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PDAPTEA) no contexto educacional do Distrito Federal, a partir da percepção de atores diretamente envolvidos em sua aplicação. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa, especificamente entrevistas, cujos dados foram analisados por meio de análise de conteúdo. Foram realizadas entrevistas com professores, coordenador pedagógico, gestores públicos e familiares de alunos com TEA, visando identificar os avanços, desafios e entraves da política. A análise qualitativa das falas revelou que, embora a PDAPTEA represente um avanço formal em termos de direitos educacionais, sua efetivação encontra dificuldades relacionadas à falta de formação específica dos profissionais da educação, à carência de recursos e infraestrutura, e à ausência de monitores escolares. As famílias também relataram falhas na comunicação institucional e falta de acompanhamento individualizado. Apesar disso, foram observadas experiências pontuais de sucesso em algumas unidades escolares, ainda que de forma isolada e sem articulação sistêmica. Conclui-se que a implementação da PDAPTEA ainda carece de estrutura, diálogo intersetorial e investimento contínuo. Recomenda-se que futuros estudos ampliem o número de entrevistados e acompanhem os desdobramentos da política em ciclos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Políticas públicas. Inclusão escolar.

PÁGINA DE ILUSTRAÇÕES

Tabelas

Tabela 1: Frequência de Palavras	43
Tabela 2: Frequência de Palavras	46
Tabela 3: Frequência de Palavras	48
Tabela 4: Frequência de Palavras	51
Tabela 5: Frequência de Palavras	54

Figuras

Figura 1: Representação do ciclo de política pública	20
Figura 2: Nuvem de Palavras	44
Figura 3: Nuvem de Palavras	46
Figura 4: Nuvem de Palavras	49
Figura 5: Nuvem de Palavras	52
Figura 6: Nuvem de Palavras	55

Quadros

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa	29
Quadro 2 - Matriz de amarração da metodologia	34
Quadro 3 - Atores responsáveis pela implementação da PDAPTEA no DF	38
Quadro 4 - Análise de conteúdo da entrevista com o parlamentar	43
Quadro 5 - Análise de conteúdo da entrevista com o gestor público	45
Quadro 6 - Análise de conteúdo da entrevista com o coordenador pedagógico	47
Quadro 7 - Análise de conteúdo da entrevista com os professores	50
Quadro 8 - Análise de conteúdo da entrevista com os familiares	53

Quadro 9. Fatores que Dificultam e Facilitam a Implementação da PDAPTEA segundo os Entrevistados	56
Quadro 10. Comparação entre as percepções dos atores envolvidos e a legislação	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMPARE	Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais
CEPIs	Centros de Educação da Primeira Infância
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
LOA	Lei Orçamentária Anual
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PDAPTEA	Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista
SEE-DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SES-DF	Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1.	Contextualização do tema	13
	Objetivo Geral:	14
	Objetivos Específicos:	14
1.2.	Justificativa	15
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1.	Política pública	17
2.1.1.	Ciclo de Políticas Públicas	19
2.2.	Implementação	21
2.2.1	Burocracia de Nível da Rua (Street-Level Bureaucracy)	23
2.3	Transtorno de Espectro Autista (TEA): desafios e políticas públicas	24
3.	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	27
3.1	Participantes do Estudo	28
3.2.	Estratégias utilizadas para coleta dos dados	29
3.3.	Estratégias utilizadas para análise dos dados	30
3.3.1	Pesquisa Bibliográfica	31
3.3.2	Pesquisa Documental	31
3.4.	Análise dos Dados	32
3.5.	Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – Contextualização e normativos	34
4.	RESULTADOS E ANÁLISES	38
4.2	Percepção dos principais atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico es Pessoas com Transtorno De Espectro Autista	41
4.2.1	Análise de Conteúdo das Entrevistas	41
4.2.1.1	Entrevista com o Deputado Eduardo Pedrosa	42
4.2.1.2	Entrevista com Gestor Público	45
4.2.1.3	Entrevista com Coordenador Pedagógico	47
4.2.1.4	Entrevista com Professores	49
4.2.1.5	Entrevista com Familiares	52
4.3	Fatores que dificultam e os que facilitam a implementação da PDAPTEA segundo a percepção dos principais atores envolvidos	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6	REFERÊNCIAS	64

APÊNDICES	69
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O DEPUTADO EDUARDO PREDROSA	69
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA OS PROFESSORES	71
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O COODERNADOR PEDAGÓGICO	72
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA OS FAMILIARES	73
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O GESTOR PÚBLICO	74

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do tema

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma temática que tem ganhado destaque no cenário das políticas públicas educacionais, especialmente no que diz respeito à garantia de direitos e ao acesso equitativo à educação desde a primeira infância. A presença dessas crianças nas instituições de ensino demanda o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, formação específica dos profissionais da educação e a atuação articulada entre diferentes setores governamentais. No Distrito Federal, a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 6.925, de 2 de agosto de 2021, representa um marco normativo importante nesse contexto, ao estabelecer diretrizes para o atendimento integral e intersetorial das pessoas com TEA, incluindo ações voltadas à área da educação.

Diante desse marco legal, torna-se imprescindível compreender de que forma as diretrizes propostas são concretizadas no cotidiano escolar. Estudos recentes vêm destacando a relevância de se investigar como essas políticas são efetivadas nos territórios, considerando que o sucesso da inclusão escolar depende de múltiplos fatores institucionais, pedagógicos e estruturais. Pimenta (2021) e Silva e Alves (2022) apontam que, embora a base legal brasileira tenha avançado significativamente na garantia dos direitos das pessoas com TEA, o contexto escolar demanda investigações sobre como essas normas se mostram em práticas do cotidiano.

Nesse sentido, é importante destacar que a efetividade das políticas públicas de inclusão está fortemente vinculada à atuação dos agentes responsáveis por sua execução. De acordo com Ferreira e Lima (2021), a implementação bem-sucedida de políticas inclusivas está diretamente relacionada ao comprometimento da gestão e à adaptação dos processos pedagógicos às necessidades dos alunos. Complementando esse entendimento, Gurgel e Lima (2021) reforçam que as políticas públicas têm desempenhado um papel importante na ampliação da conscientização sobre a educação inclusiva, evidenciando a importância de sua contínua avaliação e monitoramento.

Com base nessa perspectiva, Santos e Corrêa (2022) ressaltam que compreender como as políticas públicas se desenvolvem no nível local, especialmente no ambiente escolar,

é fundamental, uma vez que variáveis como formação profissional, recursos disponíveis e atuação das secretarias de educação influenciam diretamente na efetividade dessas iniciativas.

A partir dessa reflexão, torna-se evidente que a análise da percepção dos profissionais que atuam diretamente na implementação da política é essencial. Isso porque a forma como esses indivíduos interpretam e vivenciam a política em seu cotidiano pode afetar significativamente sua execução. Segundo Baldanza et al. (2013), a percepção está relacionada à forma como os estímulos do ambiente são processados psicologicamente, influenciando a maneira como os indivíduos compreendem e se posicionam diante das práticas institucionais. Assim, considerar essas percepções no processo de avaliação contribui não apenas para aprimorar a política pública em questão, mas também para identificar falhas e potencializar o uso dos recursos disponíveis.

Diante da importância do tema, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Como a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido implementada na educação infantil inclusiva, segundo a percepção de atores envolvidos nesse processo?

Com o intuito de responder à questão de pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos.

Objetivo Geral:

Identificar a percepção dos principais atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista no Distrito Federal.

Objetivos Específicos:

- Identificar os principais atores institucionais envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista no contexto da educação infantil.
- Identificar a percepção dos gestores públicos, profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e familiares de crianças com TEA envolvidos na implementação

da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista.

- Identificar fatores que dificultam e os que facilitam a implementação dessa política, segundo percepção de atores envolvidos nesse processo.

1.2. Justificativa

A implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 6.925/2021, requer o envolvimento ativo de diferentes atores sociais, cuja atuação é essencial para que os princípios legais se traduzam em práticas concretas no cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca-se o papel do deputado distrital Eduardo Pedrosa, autor da lei, como agente político responsável por propor medidas que respondam às demandas da população autista. Sua iniciativa legislativa representa um marco institucional importante no reconhecimento e na promoção dos direitos dessas pessoas.

Ampliando essa rede de responsabilidades institucionais, a gestão pública, especialmente os gestores educacionais, assume o compromisso de operacionalizar a norma, assegurando os recursos necessários, a estrutura adequada e a articulação intersetorial entre os órgãos envolvidos. No entanto, a efetivação da política nas escolas depende diretamente da atuação de professores e coordenadores pedagógicos, que enfrentam o desafio de implementar práticas inclusivas, muitas vezes em contextos marcados por limitações materiais e falta de formação específica.

Essa realidade é reforçada por estudos como o de Silva e Alves (2022), que evidenciam a escassez de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissionais qualificados como entraves significativos à implementação da lei nas escolas públicas. Tais lacunas interferem na qualidade da inclusão escolar e dificultam a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Para além dos espaços institucionais, as famílias também exercem um papel central nesse processo. São elas que, frequentemente, assumem a responsabilidade de cobrar a efetivação dos direitos assegurados pela legislação, ao mesmo tempo em que acompanham de perto o desenvolvimento educacional de seus filhos. A participação familiar, nesse

contexto, torna-se fundamental para a mediação entre o que está garantido em lei e o que de fato é vivenciado nas escolas.

A necessidade de investigar essa temática é reforçada pelos dados do Censo Escolar do Distrito Federal de 2021, que, embora indiquem um crescimento no número de matrículas de estudantes da educação especial alcançando 17.518 naquele ano, um aumento de 6% em relação a 2017, também revelam uma redução no percentual de estudantes que acessam simultaneamente o ensino comum e o AEE, passando de 46,8% em 2017 para 45,2% em 2021. Isso demonstra que o aumento quantitativo de matrículas não tem sido acompanhado por avanços proporcionais na inclusão plena.

Diante desse cenário, justifica-se a realização de uma pesquisa que contemple a escuta de profissionais da educação infantil, gestores públicos e familiares de crianças com TEA. Compreender como esses diferentes atores percebem e experienciam a política distrital em suas rotinas cotidianas permite identificar não apenas os desafios enfrentados, mas também apontar caminhos para o aprimoramento da implementação. Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, que vá além do acesso e promova, de fato, a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A definição clara dos conceitos e fundamentos teóricos é essencial para orientar qualquer investigação científica (Deslandes, 2003). Neste capítulo, apresentam-se os principais aportes teóricos que sustentam esta pesquisa sobre a implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PDAPTEA) no contexto educacional do Distrito Federal. Inicialmente, são discutidas as noções centrais sobre políticas públicas e o ciclo de sua formulação. Em seguida, aborda-se a etapa da implementação e o papel dos profissionais que atuam diretamente com a política, à luz do conceito de burocracia de nível da rua. Por fim, são exploradas as políticas educacionais voltadas às pessoas com TEA, com ênfase nos desafios e nas estratégias adotadas para promover a inclusão escolar.

Portanto, compreender a implementação de uma política como a PDAPTEA exige, primeiramente, um olhar atento ao campo das políticas públicas, suas origens, objetivos e formas de atuação. Por isso, no tópico a seguir, serão apresentados os principais conceitos e fundamentos que definem o que são políticas públicas, com o intuito de contextualizar o cenário em que a política de inclusão escolar de pessoas com TEA está inserida.

2.1. Política pública

A área de políticas públicas, enquanto campo do conhecimento e disciplina acadêmica, apresenta origens distintas entre os Estados Unidos e a Europa. Nos EUA, o desenvolvimento desse campo ocorreu no âmbito acadêmico, voltado diretamente para o estudo das ações governamentais, sem uma conexão inicial explícita com teorias mais amplas sobre o papel do Estado. Essa abordagem prática e analítica buscava compreender o que o governo faz e por que faz, sendo uma vertente originada da ciência política e voltada à formulação e avaliação de decisões públicas (Souza, 2006). Já na Europa, as políticas públicas emergiram como uma extensão dos estudos teóricos sobre o Estado, sua estrutura e funcionamento, priorizando uma compreensão institucional e filosófica do papel governamental na sociedade (Almeida, 2021). Assim, enquanto nos Estados Unidos predominava o enfoque técnico e pragmático, na Europa prevalecia a reflexão conceitual sobre a função estatal.

A partir dessas distintas origens, observa-se que a consolidação do campo das políticas públicas contou com contribuições significativas de diversos autores. Entre eles, destacam-se Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton. Laswell (1936) propôs a análise de políticas públicas como uma ponte entre o conhecimento científico e a ação governamental, promovendo o diálogo entre Estado, cientistas sociais e sociedade civil. Simon (1957), por sua vez, introduziu a noção de racionalidade limitada, apontando que os formuladores de políticas tomam decisões com base em informações incompletas, ainda que possam aprimorá-las mediante a utilização da razão e da evidência. Complementarmente, Lindblom (1959; 1979) criticou a ideia de decisões plenamente racionais, defendendo processos incrementais como forma mais realista de atuação estatal. Easton (1965), por fim, tratou as políticas públicas como sistemas interdependentes, fortemente influenciados por fatores externos como partidos políticos, meios de comunicação e grupos de interesse.

A partir dessas contribuições teóricas iniciais, a conceituação de política pública passou a ser abordada sob diferentes óticas. Não há um único conceito consensual, e autores variados trazem definições complementares. Dye (1984) define política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Lynn (1980) entende-a como um conjunto de ações estatais com impactos mensuráveis, enquanto Mead (2013) a concebe como a resposta do Estado a demandas públicas relevantes. Já Rua (2009) enfatiza que a política pública é fruto da atividade política, resultando de decisões e ações interligadas voltadas à alocação obrigatória de valores, exigindo planejamento e coordenação que a distinguem de decisões políticas isoladas.

No contexto brasileiro, a consolidação do campo das políticas públicas também ganhou força nas últimas décadas, especialmente pela sua natureza interdisciplinar. Autores como Jannuzzi (2016) reforçam essa visão ao definir políticas públicas como o conjunto de decisões tomadas pelo Estado com o intuito de solucionar problemas sociais ou alcançar objetivos coletivos. Essas decisões se concretizam por meio de programas públicos, os quais se distinguem dos projetos sociais por sua abrangência e duração prolongada. Nesse sentido, os programas representam a materialização prática das políticas públicas, configurando-se como mecanismos essenciais no enfrentamento das desigualdades sociais.

Prosseguindo nesse debate, é importante considerar as abordagens teóricas que orientam a análise das políticas públicas. Secchi (2013) contribui com a distinção entre duas perspectivas: a estatista, que compreende as políticas como prerrogativa exclusiva do Estado, e a multicêntrica, que reconhece a atuação conjunta de múltiplos atores sociais, como movimentos sociais, organizações da sociedade civil e o setor privado. Esta última abordagem torna-se especialmente relevante em regimes democráticos, nos quais a governança envolve a negociação entre diferentes centros de decisão, reforçando o caráter coletivo e participativo das políticas públicas.

Adicionalmente, a compreensão das políticas públicas enquanto processo pode ser aprimorada por meio da utilização do modelo de ciclo de políticas. Howlett, Ramesh e Perl (2013) estruturam esse ciclo em etapas fundamentais, que incluem a identificação de problemas, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação. Embora essa sequência nem sempre se desenvolva de forma linear, o modelo fornece um arcabouço analítico relevante para compreender a dinâmica e os desafios da atuação governamental em diferentes contextos.

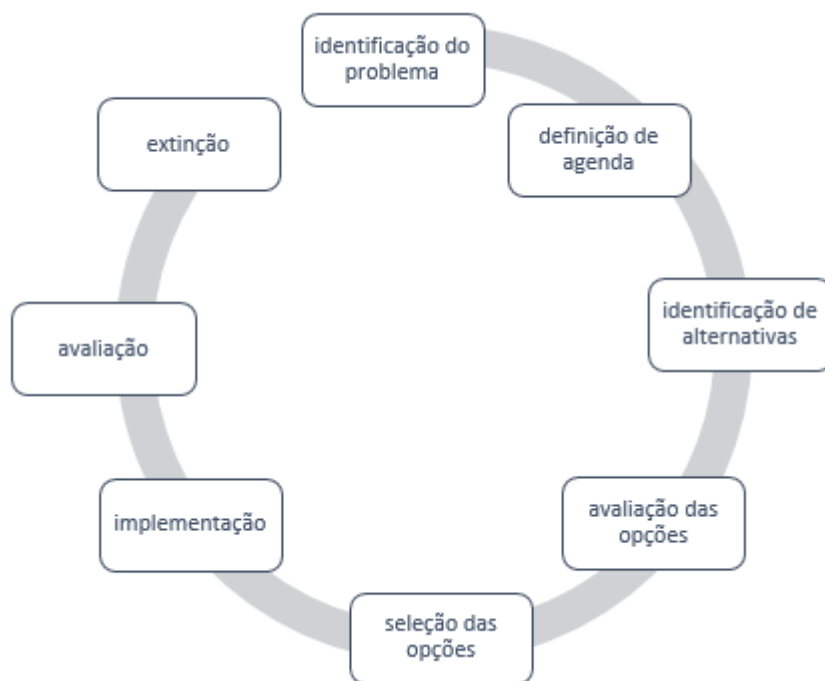
2.1.1. Ciclo de Políticas Públicas

O ciclo de políticas públicas constitui uma importante ferramenta teórica para a compreensão e análise da formulação, implementação e avaliação de políticas no contexto governamental. Ele permite observar as políticas como processos dinâmicos, estruturados em etapas interligadas, o que favorece a sistematização da análise dos fenômenos políticos (Raeder, 2014). A adoção dessa perspectiva cíclica não implica necessariamente uma rigidez metodológica, mas sim uma tentativa de ordenar a complexidade da ação pública de forma analítica.

Nesse sentido, autores como Lasswell (1956), pioneiro nessa abordagem, propuseram um modelo linear com sete estágios. Posteriormente, versões mais condensadas e atualizadas foram desenvolvidas, como a de Brewer (1974) e a de Howlett, Ramesh e Perl (2013). Esses últimos sintetizam o processo em cinco etapas fundamentais: formação da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação. Tal estrutura proporciona uma leitura sequencial, porém flexível, da política pública, ao mesmo tempo em que possibilita que cada etapa seja analisada isoladamente ou de forma integrada. A Figura 1, a seguir,

apresenta uma representação esquemática desse modelo cíclico, evidenciando as interações entre as etapas e sua aplicação na análise de políticas públicas.

Figura 1. Representação do ciclo de política pública



Fonte: Howlett; Ramesh, 1993

Embora essa organização em fases contribua para a clareza analítica, é necessário reconhecer suas limitações. O próprio modelo proposto por Howlett, Ramesh e Perl (2013) adverte que a linearidade pode induzir à falsa ideia de que o processo decisório ocorre de forma ordenada e previsível. Na realidade, a elaboração de políticas públicas é marcada por disputas, pressões externas, decisões não lineares e revisões constantes, elementos que desafiam a rigidez dos modelos clássicos.

No contexto brasileiro, autores como Jannuzzi (2016) e Secchi (2013) ampliam essa discussão ao adaptar o ciclo de políticas públicas à realidade institucional do país. Jannuzzi destaca que a definição da agenda, por exemplo, envolve o reconhecimento político e social de um problema, enquanto a formulação de políticas, conforme observa Souza (2006), requer maturação técnica e articulação entre múltiplos atores estatais e não estatais. Tais

contribuições reforçam que cada etapa é influenciada por fatores contextuais específicos que condicionam o desenvolvimento das políticas.

Dessa forma, a fase de implementação se torna especialmente relevante. É nela que se verifica a capacidade do Estado em transformar decisões políticas em ações concretas, exigindo mobilização de recursos, articulação institucional e capacidade técnica. Como afirma O'Toole (1997 apud Secchi, 2013), é durante a implementação que diretrizes políticas ganham materialidade na forma de práticas sociais, demonstrando que essa etapa não é uma mera continuidade da decisão, mas um momento crítico de realização.

Por fim, a avaliação fecha o ciclo ao possibilitar a análise dos resultados obtidos e a identificação de ajustes necessários. Essa etapa é essencial para determinar a continuidade, reformulação ou encerramento das políticas públicas. Contudo, como ressalta Jannuzzi (2016), a avaliação não representa um ponto de término, mas sim a oportunidade de recomeço, promovendo novos ciclos de políticas mais coerentes com as demandas sociais e institucionais.

Dessa maneira, ainda que o modelo cíclico não reflita com exatidão a complexidade da realidade política, ele contribui para a compreensão das dinâmicas envolvidas na formulação e gestão das políticas públicas. Segundo Lima (2013), entre as etapas que compõem esse processo, a implementação se revela como uma das mais desafiadoras, pois representa o ponto de inflexão entre a intenção política e sua materialização no cotidiano. É nesse estágio que as políticas encontram os contextos reais, os atores responsáveis por sua execução e as condições institucionais que podem favorecer ou limitar sua efetividade.

2.2. Implementação

A implementação de políticas públicas é uma etapa essencial e, ao mesmo tempo, desafiadora do processo de gestão pública. Consiste na concretização das decisões formuladas por meio de ações e mecanismos que visam alcançar os objetivos definidos (Ollaik, 2012). No entanto, esse processo está longe de ser linear ou simples. Diversos autores apontam que a implementação perfeita é praticamente inatingível, pois as condições ideais, como tempo adequado, recursos suficientes, formulação precisa, comunicação eficaz e coordenação plena entre os envolvidos, raramente estão presentes na prática.

Essa complexidade se evidencia ao considerar os diversos indivíduos e grupos, tanto públicos quanto privados, que atuam para tornar a política efetiva. Essa etapa demanda esforços técnicos, recursos financeiros e humanos, além da criação de regras e diretrizes que orientem a execução (Hewlett; Ramesh; Perl, 2013). Assim, a implementação se configura como um estágio autônomo, no qual decisões continuam sendo tomadas e ajustadas à medida que novas necessidades e desafios surgem.

Um aspecto fundamental para o sucesso dessa fase é a escolha dos instrumentos governamentais que operacionalizam a política. Ollaik (2011) define esses instrumentos como métodos pelos quais a ação coletiva é estruturada para lidar com problemas públicos. Todavia, a natureza desses instrumentos pode influenciar diretamente os resultados, podendo afastar-se dos objetivos originais e priorizar interesses específicos, o que pode gerar efeitos indesejados.

Além disso, é importante destacar que a implementação não segue uma lógica necessariamente sequencial e rígida. Muitas vezes, formulação e execução se entrelaçam, com decisões sendo postergadas para o momento da implementação. Mudanças estruturais, transferências de atribuições, novas regras de gestão e reconfigurações institucionais são fatores que alteram o equilíbrio do sistema e afetam a efetividade da política (Rua, 2009).

Nesse contexto, Arretche (2001) ressalta três elementos essenciais para a eficácia da implementação: o entendimento adequado dos objetivos do programa pelos implementadores, a aceitação desses objetivos e regras pelos atores envolvidos e a existência de condições institucionais, como recursos financeiros e apoio político, que garantam a execução. A ausência de qualquer um desses aspectos pode comprometer a coerência e os resultados da política.

Complementando essa visão, Lima et al. (2013) indicam que clareza nos objetivos, coerência entre legislação e teoria da política, estrutura organizacional, competência dos gestores, apoio político e o contexto em constante mudança são variáveis que influenciam diretamente o sucesso da implementação.

Outro ponto que merece destaque é a multiplicidade de atores e interesses envolvidos, especialmente em políticas complexas, como as relacionadas à inclusão. Essas políticas demandam articulação entre diferentes níveis de governo, setores e organizações da sociedade civil, exigindo uma abordagem integrada e sensível às especificidades locais.

Conforme Wu (2014), a composição das comunidades de política pública e a capacidade operacional, que inclui recursos humanos, equipamentos e incentivos adequados, são determinantes para o êxito da implementação.

Assim, a etapa de implementação ganha contornos mais complexos quando se observa o papel dos profissionais que atuam na linha de frente das políticas públicas. Segundo Lipsky (2019), os burocratas de nível de rua que, ao interagirem diretamente com os cidadãos, efetivam ou limitam o acesso aos direitos previstos, tomando decisões cotidianas que moldam a política na prática. Compreender sua atuação é, portanto, indispensável para analisar como as diretrizes se concretizam nos contextos locais.

2.2.1 Burocracia de Nível da Rua (Street-Level Bureaucracy)

A discussão sobre a implementação de políticas públicas permite avançar para uma abordagem mais específica sobre os atores que operacionalizam essas ações no cotidiano. Nesse contexto, a concepção de burocracia de nível da rua oferece importantes contribuições para compreender como as diretrizes formuladas pelas instâncias governamentais se materializam nas práticas institucionais.

De acordo com Lipsky (2019, p. 3), a burocracia de nível da rua é composta por servidores públicos que interagem diretamente com os cidadãos no curso do seu trabalho e que têm substancial discricionariedade no exercício de suas funções. Esses profissionais, como professores, assistentes sociais e agentes de saúde, são os responsáveis por colocar em prática as diretrizes das políticas públicas. Assim, a implementação deixa de ser apenas uma questão técnica e passa a depender das interpretações, decisões e condições de trabalho desses agentes na ponta do sistema.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a execução de políticas não é um processo técnico ou neutro. O principal argumento de Lipsky é que esses agentes não apenas aplicam regras, mas tomam decisões que afetam profundamente a vida das pessoas, o que lhes confere um nível significativo de discricionariedade. Essa margem de decisão está relacionada à necessidade de adaptação constante diante de recursos limitados, pressões institucionais e demandas diversas dos cidadãos. Portanto, a implementação de políticas públicas não é um processo automático, mas fortemente mediado pelas escolhas e interpretações desses profissionais (Brodkin, 2012).

A complexidade dessa atuação é aprofundada por estudos como o de Lotta (2010), que destaca as tensões enfrentadas pelos burocratas de nível da rua entre a responsabilização e a autonomia. Esses agentes frequentemente precisam equilibrar os interesses do Estado, as normas institucionais e as necessidades da população atendida, o que pode gerar dilemas éticos e operacionais. Inseridos em realidades sociais desiguais, esses profissionais desenvolvem estratégias informais para atender às demandas cotidianas, mesmo diante de limitações estruturais.

Essa dimensão da prática também é influenciada pelo ambiente institucional, como aponta Arretche (2001), ao destacar que a discricionariedade pode ser ampliada ou restringida conforme o contexto. Ainda que normas e diretrizes existam formalmente, sua aplicação concreta depende da interpretação dos agentes públicos, o que resulta em variações significativas na prestação dos serviços. Isso evidencia que, embora as instituições moldem a ação, elas não a determinam completamente.

Além de sua função operacional, esses profissionais também desempenham um papel simbólico e relacional. Segundo Dubois (2016), os burocratas de nível da rua representam a face visível do Estado, pois são eles que estabelecem contato direto com a população. Dessa forma, suas atitudes e práticas influenciam diretamente a percepção que os cidadãos têm das políticas públicas, podendo fortalecer ou fragilizar a confiança nas instituições estatais.

Dessa forma, compreender o papel dos burocratas de nível da rua é essencial para avaliar a efetividade das políticas públicas, especialmente na garantia de direitos a grupos vulneráveis. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses profissionais são peças-chave para que as diretrizes de inclusão se tornem realidade no cotidiano educacional.

2.3 Transtorno de Espectro Autista (TEA): desafios e políticas públicas

As discussões sobre a educação de pessoas com deficiência vêm sendo abordadas desde os primeiros tempos por profissionais da área da saúde, os quais introduziram, ainda que de forma embrionária, a ideia de inclusão social (Mazzotta, 2011). No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua classificação formal foi consolidada há mais de três décadas por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), sendo reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, com manifestações perceptíveis

desde a primeira infância (APA, 2014; Brasil, 2015b; Schwartzman, 2011). Indivíduos com TEA são, atualmente, atendidos por políticas públicas que envolvem tanto a saúde mental quanto a educação especial.

Considerando essa base diagnóstica, é importante destacar que o TEA é caracterizado por um espectro de manifestações clínicas, o que implica em grande diversidade na expressão do transtorno. A concepção do autismo como um espectro foi proposta por Wing (1999), ao reconhecer que os sintomas se manifestam de formas variadas e com intensidades distintas em cada indivíduo. Nessa mesma linha, Rivière (2004) reforça que o autismo deve ser compreendido como um “contínuo” e não como uma categoria fixa, o que reforça a necessidade de abordagens educacionais personalizadas e inclusivas. Ainda que as manifestações sejam diversas, todas as pessoas com TEA compartilham alterações significativas em áreas centrais do desenvolvimento, como comunicação, interação social e comportamento (Donvan; Zucker, 2017).

Essa concepção clínica foi incorporada aos sistemas diagnósticos internacionais, como o DSM-IV e a CID-10, onde o TEA aparece entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Segundo a Organização Pan-americana da Saúde (2000), esses transtornos se caracterizam por prejuízos importantes na comunicação, na socialização e na conduta. O diagnóstico clínico do TEA baseia-se em observações sistemáticas, entrevistas com os responsáveis e, em alguns casos, exames complementares que auxiliam na exclusão de outras condições (Barbosa, 2018; Schwartzman, 2011). Com o DSM-5, foram incluídos especificadores que permitem maior precisão na descrição dos casos, considerando o grau de comprometimento em aspectos como linguagem e cognição (APA, 2014).

No campo das políticas públicas, esse reconhecimento do TEA como condição que demanda atenção específica impulsionou a criação de marcos legais no Brasil, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012 e regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. Esses instrumentos legais garantem o acesso a serviços nas áreas de saúde, assistência social e educação, com base em referências internacionais como a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças (CID). No contexto educacional, essas diretrizes asseguram o direito de crianças com TEA à matrícula em escolas

regulares, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à oferta de recursos de acessibilidade que viabilizem sua permanência e aprendizagem (Brasil, 2015b).

Tais garantias legais assumem ainda maior importância quando se trata da educação infantil, etapa crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Nessa fase, políticas públicas precisam priorizar a detecção precoce de sinais do TEA e a oferta de ambientes educativos adequados, com profissionais capacitados e estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades das crianças (Campos, 2023). A estruturação de propostas educacionais sensíveis às demandas da primeira infância pode gerar impactos duradouros no percurso escolar e social dessas crianças.

Entretanto, mesmo diante de um aparato legal abrangente, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios consideráveis. A falta de articulação entre os setores de saúde, educação e assistência social é apontada como uma das principais barreiras para o atendimento integral às crianças com TEA. Além disso, a ausência de formação especializada entre os profissionais da educação infantil e a escassez de dados sistematizados dificultam o planejamento e a gestão de políticas eficazes (Oliveira, 2015). Esses entraves revelam uma lacuna entre o que é garantido na legislação e o que, de fato, é concretizado no cotidiano escolar.

Nesse cenário, é comum que os estudantes com TEA enfrentem dificuldades relacionadas à linguagem, socialização, rigidez comportamental e sensibilidade a estímulos ambientais. Situações como resistência a mudanças de rotina, movimentos repetitivos e dificuldades de adaptação em contextos escolares movimentados são recorrentes. Por isso, torna-se imprescindível que o planejamento pedagógico seja flexível e centrado nas particularidades de cada criança. Estratégias como o uso de materiais concretos, recursos visuais, atividades lúdicas e adaptações curriculares são essenciais para promover uma inclusão real e significativa (Lima, 2012).

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a análise aprofundada das percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos à implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, por meio de entrevistas semiestruturadas com diferentes grupos diretamente envolvidos com a política. Segundo Bardin (2011), esse tipo de pesquisa busca compreender significados atribuídos pelos sujeitos a partir de suas experiências, considerando os contextos nos quais estão inseridos. A pesquisa qualitativa, portanto, se mostra adequada quando o objetivo é captar percepções, sentidos e práticas sociais, como é o caso deste estudo, que analisa a efetividade da política distrital sob a ótica dos diferentes atores envolvidos.

Nessa mesma linha de pensamento, Godoi (2006) entende que esse tipo de pesquisa visa compreender fenômenos sociais a partir da ótica dos participantes, valorizando seus discursos, interpretações e contextos de atuação. Nesse sentido, a escolha metodológica alinha-se ao objetivo central do estudo, que é investigar a efetividade da política pública sob a perspectiva de seus principais interlocutores.

O estudo buscou compreender, a partir de diferentes perspectivas, como vem sendo implementada a referida política, instituída pela Lei nº 6.925/2021, no contexto da educação infantil da rede pública do Distrito Federal. Essa legislação tem como base marcos legais nacionais como a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Política Nacional de Educação Especial, voltada à promoção da inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro.

Complementarmente, os dados secundários foram obtidos por meio da análise documental de legislações, diretrizes e normativas relacionadas à educação inclusiva no Brasil, com foco específico nos dispositivos legais que abordam o Transtorno do Espectro Autista. Entre os documentos analisados estão a Lei nº 6.925/2021, a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros textos normativos pertinentes.

3.1 Participantes do Estudo

A presente pesquisa foi realizada no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal, sob a abrangência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A SEEDF é o órgão responsável por gerir a educação básica no DF, incluindo a educação infantil, e por implementar políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme as diretrizes estabelecidas na legislação vigente, como a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico das Pessoas com TEA (Lei nº 6.925/2021) e documentos orientadores da própria secretaria, como as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Parcerias com os Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs).

Participaram do estudo diferentes atores estratégicos, selecionados de forma intencional, considerando sua atuação direta ou indireta na temática da inclusão de crianças com TEA na educação infantil. A amostra foi composta por:

- Professores e coordenador pedagógico de uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal que atende alunos com diagnóstico de TEA;
- Um gestor público com atuação prévia na Secretaria de Educação do DF e envolvimento direto na formulação e/ou acompanhamento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva;
- Familiares de crianças com TEA matriculadas na rede pública de ensino infantil, cujas experiências contribuem com a compreensão sobre o acesso, permanência e apoio educacional ofertado;
- O deputado distrital idealizador da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico das Pessoas com TEA, cuja entrevista teve o objetivo de esclarecer os fundamentos políticos e sociais que embasaram a proposição da referida lei.

As entrevistas foram voluntárias, realizadas de forma semiestruturada e conduzidas sem a identificação formal dos participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas. A participação foi previamente acordada com cada indivíduo, sendo assegurado o direito de recusa e a desistência a qualquer momento. O estudo respeitou os princípios éticos que regem as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente no que diz respeito à privacidade e à autonomia dos participantes.

O Quadro 1 detalha os participantes da pesquisa.

Quadro 1. Sujeitos da Pesquisa

Categoria de Sujeitos	Sujeitos Entrevistados	Quantidade
Professoras(es) da Educação Infantil	Docentes atuantes em turmas com crianças com TEA	4
Coordenador Pedagógico	Coordenador das unidades escolares	1
Familiares de Crianças com TEA	Pais, mães ou responsáveis por crianças diagnosticadas com TEA	3
Gestor Público da Educação	Representante da secretaria de educação	1
Parlamentar com atuação na pauta do TEA	Deputado(a) com atuação na defesa de direitos das pessoas com TEA	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.2. Estratégias utilizadas para coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de três técnicas complementares: a pesquisa bibliográfica, que possibilitou o embasamento teórico sobre inclusão, políticas públicas educacionais e o Transtorno do Espectro Autista (TEA); a pesquisa documental, com análise de legislações, diretrizes pedagógicas e normativas oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal; e as entrevistas semiestruturadas, cujas questões foram elaboradas com base nos objetivos específicos da pesquisa e nos dispositivos legais que orientam a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA (PDAPTEA), conforme os Apêndices A, B, C, D e E, que contêm as entrevistas realizadas com os diferentes atores envolvidos.

Nesse conjunto metodológico, as entrevistas desempenharam papel central, por sua natureza semiestruturada, que permitiu uma escuta mais aberta e flexível, favorecendo a expressão das vivências e interpretações dos participantes. A seleção dos entrevistados seguiu

critérios de intencionalidade, considerando sua relação direta com a implementação de políticas de inclusão ou com a experiência cotidiana da educação de crianças com TEA. Foram entrevistados professores, coordenadores pedagógicos, familiares, gestores públicos e um parlamentar distrital.

A realização das entrevistas ocorreu de forma híbrida, respeitando a disponibilidade dos participantes. Algumas conversas foram conduzidas presencialmente, enquanto outras foram respondidas por escrito, mediante envio de um documento via e-mail. Em todos os casos, foi assegurada a autorização prévia, verbal ou escrita, para a gravação e utilização das informações, garantindo-se o sigilo e o anonimato dos envolvidos, conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3. Estratégias utilizadas para análise dos dados

Para tratamento e interpretação do material empírico produzido a partir dessas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, inspirada nos procedimentos descritos por Bardin (2016). Esta técnica possibilita organizar o conteúdo das falas em categorias temáticas construídas com base em regularidades, significados e padrões identificados nas narrativas dos participantes. Segundo a autora, esse tipo de análise permite transformar dados brutos, como falas e documentos, em informações sistematizadas e interpretáveis, favorecendo a produção de conhecimento sobre fenômenos sociais e educacionais.

Com base nesse referencial metodológico, a análise das entrevistas e dos documentos buscou identificar elementos centrais sobre as práticas de inclusão, os desafios enfrentados no ambiente escolar, a atuação das políticas públicas e a percepção das famílias em relação ao atendimento educacional de crianças com TEA. Esse processo foi conduzido com atenção aos contextos institucionais e às singularidades das experiências relatadas, respeitando a complexidade inerente ao tema investigado.

3.3.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para construir a base teórica deste estudo, proporcionando subsídios para a compreensão da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil no contexto do Distrito Federal. Foram selecionadas obras, artigos científicos, legislações, diretrizes institucionais e documentos técnicos que abordam, direta ou indiretamente, o processo de escolarização de crianças com TEA e os desafios enfrentados por professores, gestores e famílias.

Essa etapa da investigação permitiu situar o tema no campo do conhecimento já acumulado, considerando que, segundo Minayo (2007), a pesquisa nasce de inquietações concretas da realidade social e está sempre relacionada aos interesses coletivos e às demandas emergentes do cotidiano. Nesse sentido, a revisão bibliográfica não apenas sustentou teoricamente o estudo, mas também contribuiu para o amadurecimento do problema de pesquisa e a construção do referencial analítico.

Por fim, a seleção e análise das obras seguiram critérios de relevância temática, atualidade e adequação metodológica, o que permitiu a construção de uma abordagem crítica e integrada sobre o atendimento educacional especializado no contexto da escola pública. Essa base teórica consolidou-se como eixo estruturante para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise dos dados produzidos nas etapas posteriores.

3.3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi uma das estratégias adotadas para subsidiar a análise da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil do Distrito Federal. Essa técnica consiste no exame sistemático de documentos oficiais, institucionais ou de domínio público, que tenham relação direta com o objeto de estudo, servindo como fonte de dados relevantes para a compreensão do contexto analisado (Chueke, 2012)

Essa abordagem metodológica se justifica por sua capacidade de revelar elementos históricos, legais e administrativos que estruturam a política pública em questão. Segundo Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de pesquisa se distingue pela utilização de documentos, sejam eles de natureza textual, visual ou estatística, elaborados com finalidades diversas, mas

que se tornam fontes valiosas quando analisados sob uma perspectiva científica. Nesse sentido, a análise documental oferece ao pesquisador um acesso privilegiado a informações que ajudam a reconstituir a trajetória de políticas, programas ou práticas sociais, permitindo compreender não apenas os marcos legais, mas também os caminhos institucionais que moldam sua implementação.

Com base nessa perspectiva, foram examinados documentos como relatórios institucionais, leis e decretos relacionados à inclusão de crianças com deficiência, diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, artigos científicos e o documento “Diretrizes Pedagógicas Operacionais das Parceiras CEPI” (2023), “Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2025), entre outros. Esses materiais foram analisados à luz dos objetivos propostos, com o intuito de identificar os principais atores, os avanços, lacunas e desafios na efetivação dos direitos educacionais das crianças com TEA, especialmente no âmbito da educação infantil pública.

A seleção desses documentos ocorreu nos meses de maio e junho de 2025, com base em critérios de relevância temática, atualidade e vinculação direta com os atores institucionais envolvidos na política pública analisada. Esse processo reforçou o caráter exploratório e descritivo do estudo, possibilitando um olhar mais profundo sobre o funcionamento e os impactos da política distrital de inclusão escolar no cotidiano educacional.

3.4. Análise dos Dados

Os critérios da investigação seriam os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016). Esta técnica permite interpretar o conteúdo das entrevistas por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, com o intuito de identificar categorias e significados relevantes que contribuam para o entendimento das práticas inclusivas no contexto da educação infantil.

Dessa forma, a análise foi realizada com a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, permitindo o primeiro contato com o material empírico. Em seguida, procedeu-se à identificação das unidades de registro, considerando aspectos como palavras-chave, ideias centrais e expressões recorrentes nas falas dos(as) profissionais entrevistados(as).

Após essa etapa, os dados foram organizados em categorias temáticas, construídas a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

Os dados foram transcritos integralmente e submetidos à análise categorial, que consistiu na identificação de recorrências, contradições e singularidades nas falas dos(as) entrevistados(as), conforme a metodologia proposta por Bardin (1977), no qual a análise de conteúdo é utilizada como um meio eficaz de identificar e categorizar os diferentes núcleos de sentido presentes na comunicação. Os dados obtidos foram organizados e analisados à luz das seguintes categorias analíticas, formuladas a partir dos objetivos da pesquisa:

- **Categoria 1 – Estratégias de Implementação da Política de Inclusão**
Analisa as ações e práticas adotadas nas instituições educacionais para cumprir os preceitos legais e normativos voltados à inclusão de crianças com TEA, incluindo o uso de recursos pedagógicos, adaptações e organização do ambiente escolar.
- **Categoria 2 – Desafios na Efetivação da Política**
Aponta os principais entraves enfrentados no cotidiano das unidades escolares, como questões estruturais, ausência de formação adequada, escassez de apoio técnico, ou fragilidade na articulação entre os setores envolvidos.
- **Categoria 3 – Formação e Suporte aos Profissionais da Educação Infantil**
Explora o preparo dos(as) educadores(as) e gestores(as) para atuar com crianças com TEA, destacando a oferta de capacitação continuada, acompanhamento técnico e o suporte institucional proveniente da gestão pública.
- **Categoria 4 – Percepções sobre os Impactos da Política na Realidade Escolar**
Reúne as avaliações dos diferentes sujeitos entrevistados quanto aos efeitos percebidos da política de inclusão no desenvolvimento das crianças com TEA e na dinâmica pedagógica, considerando aspectos de bem-estar, participação e aprendizagem.

Dessa forma, espera-se que a análise dos dados possibilite a identificação de padrões relevantes e contribua para o aprimoramento das práticas inclusivas direcionadas às crianças com TEA na educação infantil, respeitando as singularidades de cada contexto escolar e das experiências relatadas pelos participantes.

Para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e os instrumentos de coleta e análise de dados, foi elaborada uma matriz de amarração metodológica, apresentada no Quadro 2, que sintetiza os principais elementos estruturantes deste estudo.

Quadro 2. Matriz de amarração da metodologia

Questão de Pesquisa: Como a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido implementada na educação infantil inclusiva, segundo a percepção de gestores públicos, profissionais da rede pública de ensino e familiares de crianças com TEA no Distrito Federal?		
Objetivo Geral: Identificar a percepção dos principais atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista no Distrito Federal.		
Objetivos Específicos	Procedimentos de Coleta de Dados	Técnica de Análise de Dados
Identificar os principais atores institucionais envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista no contexto da educação infantil.	Pesquisa Documental	Análise Documental Análise de Conteúdo
Identificar a percepção dos gestores públicos, profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e familiares de crianças com TEA envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista.	Entrevistas Semiestruturadas	Análise de Conteúdo
Identificar fatores que dificultam e os que facilitam a implementação dessa política, segundo percepção de atores envolvidos nesse processo.	Entrevistas Semiestruturadas	Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.5. Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – Contextualização e normativos

No contexto do Distrito Federal, a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi instituída por meio da Lei nº 6.925, de 02 de agosto de 2021, de autoria do deputado distrital Eduardo Pedrosa. Essa legislação estabelece diretrizes fundamentais para a formulação e implementação de ações voltadas ao

diagnóstico precoce, acompanhamento multiprofissional e inclusão social de pessoas com TEA, com ênfase especial nas áreas da saúde e da educação.

Especificamente no campo educacional, as diretrizes previstas pela legislação buscam assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva, sendo detalhadas no art. 2º da referida lei. Entre os princípios estabelecidos, destacam-se: a garantia de matrícula nas escolas do ensino regular público e privado, a flexibilização curricular mediante adequações pedagógicas e metodológicas, e a promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, como a arquitetônica e a tecnológica. Além disso, a política estabelece a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ocorrer em horário complementar e estar previsto no projeto político-pedagógico da escola, articulando-se com outras políticas públicas.

Esses princípios dialogam diretamente com os fundamentos da educação inclusiva, ao reconhecer os alunos com TEA como sujeitos de direitos e promover condições para sua participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a legislação distrital se alinha à Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirmando o compromisso legal com a inclusão educacional em todo o país.

Dessa forma, mais do que garantir o acesso formal à escola, a política busca estruturar condições efetivas para a permanência e desenvolvimento dos estudantes com TEA, especialmente na educação infantil quem é uma etapa fundamental para a detecção precoce do transtorno e para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas. Assim, torna-se essencial investigar não apenas a existência das normativas, mas também como estas vêm sendo percebidas e concretizadas pelos profissionais que atuam diretamente na rede pública de ensino, tendo em vista os desafios práticos da implementação.

A Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista possui as seguintes diretrizes voltadas para a educação da pessoa autista:

I – os alunos autistas não podem ser excluídos das etapas nas escolas do sistema regular de ensino público e privado, nos termos em que preceitua o [art. 20 da Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015](#); (Inciso vetado pelo Governador, mas mantido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal)

II – aos alunos autistas é assegurada flexibilização curricular, por meio de adequações pedagógicas, metodologias de ensino diversificadas e processos de avaliação adequados ao seu desenvolvimento;

- III – a inclusão em educação deve ser garantida nas escolas da rede regular de ensino, no que tange à participação e aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, como sujeitos únicos, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- IV – deve haver garantia de acessibilidade arquitetônica, de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia que atendam às necessidades específicas dos alunos;
- V – deve haver formação continuada para todos os profissionais envolvidos com a educação dos alunos público-alvo da educação especial;
- VI – a educação especial é uma modalidade transversal do ensino que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades de educação;
- VII – a educação especial deve garantir o atendimento educacional especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial;
- VIII – o atendimento educacional especializado deve ser compreendido como conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente para complementar e suplementar o processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial nas turmas comuns da rede regular de ensino;
- IX – o atendimento educacional especializado deve ocorrer na própria escola, em horário complementar à matriz curricular básica em que o aluno se encontra matriculado;
- X – a atendimento educacional especializado deve compor o projeto políticopedagógico de cada unidade escolar, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas;
- XI – é assegurada a artianexoculação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, para oferecer condições às pessoas autistas de continuidade dos processos de aprendizagem, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho e convívio com a sociedade (Brasília, 2021).

A execução da política é de responsabilidade compartilhada entre a Secretaria de Estado de Saúde (SES-DF) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). No âmbito educacional, a SEEDF é incumbida de assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e promover a inclusão de crianças com TEA nas instituições da rede pública. Paralelamente, a SES-DF é responsável por formular diretrizes para o cuidado integral à saúde da pessoa autista, como a Linha de Cuidado da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que organiza os fluxos de atendimento no sistema de saúde e reforça a atuação interdisciplinar e contínua.

Esse modelo de implementação intersetorial requer a articulação entre diferentes órgãos públicos, gestores, profissionais da educação, equipes de saúde e comunidade escolar, com o objetivo de consolidar uma rede de apoio capaz de viabilizar o diagnóstico precoce, o acompanhamento adequado e o desenvolvimento pleno das pessoas com TEA, desde a primeira infância.

No que se refere ao papel da SEEDF, o Distrito Federal conta com uma estrutura que busca efetivar a inclusão escolar nas 709 escolas públicas da rede. Essas instituições são reconhecidas como espaços educacionais inclusivos e recebem suporte por meio de políticas específicas. Entre as principais estratégias destacam-se as Salas de Recursos Generalistas (SRG), destinadas ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência intelectual, múltipla, física e TEA, funcionando como apoio complementar às atividades do ensino regular (BRASIL, 2024).

Além disso, a SEEDF promove formações continuadas para professores e equipes gestoras, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade e acolhimento. Tais iniciativas são coordenadas pela Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), que atua na formulação de projetos voltados à promoção da equidade, da diversidade e da justiça social no ambiente escolar (Brasil, 2025).

Complementando essas ações, a rede pública do DF também investe em projetos pedagógicos interdisciplinares com foco na inclusão por meio da arte, do esporte, da tecnologia e da cultura. O projeto “Educação Integral, Inclusiva e Inovadora” busca ampliar a participação de todos os estudantes, com ou sem deficiência, por meio de oficinas de robótica, jogos interativos, práticas esportivas adaptadas e atividades culturais. Também há iniciativas específicas voltadas ao esporte adaptado e à expressão artística dos alunos da educação especial, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando oportunidades de desenvolvimento (Brasil, 2025).

A próxima seção apresenta e analisa os resultados obtidos nesta pesquisa.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Principais atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja: identificação dos atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PDAPTEA), foi realizada uma análise documental das normativas oficiais disponíveis no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bem como da Lei nº 6.925, de 02 de agosto de 2021, que institui a política em questão. A partir dessa análise, identificaram-se os órgãos e setores com responsabilidade direta ou indireta na execução das ações da PDAPTEA no contexto educacional. Essas informações foram sistematizadas no Quadro 3, que apresenta de forma resumida os atores envolvidos, suas respectivas atribuições e os documentos legais que fundamentam sua atuação.

Quadro 3. Atores responsáveis pela implementação da PDAPTEA no DF

Atores Institucionais	Atribuições principais	Base legal/documental
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	Coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas relacionadas ao atendimento educacional especializado de estudantes com TEA.	Lei nº 6.925/2021, Art. 2º, I, II e III
Diretores de Unidades Escolares	Garantir a execução das diretrizes da política no âmbito da escola, promovendo ações de inclusão e mobilizando a equipe pedagógica.	Lei nº 6.925/2021, Art. 2º, incisos II e V
Coordenação Regional de Ensino	Supervisionar a aplicação da política nas escolas sob sua jurisdição e articular as ações junto às equipes pedagógicas.	Documento interno SEEDF (Diretrizes Regionais)
Professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Aplicar estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, com apoio dos profissionais de apoio, quando houver.	Lei nº 6.925/2021, Art. 3º e Art. 6º

Familiares e responsáveis legais	Participar do planejamento das ações pedagógicas e colaborar com o processo de inclusão da criança com TEA na escola.	Lei nº 6.925/2021, Art. 4º e Art. 7º
Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF)	Responsável pela proposição e aprovação da lei que instituiu a política.	Lei nº 6.925/2021 (autoria parlamentar)
Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPD)	Órgão consultivo e articulador de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, incluindo o TEA.	Lei nº 6.525/2020 e articulações intersetoriais

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PDAPTEA), instituída pela Lei nº 6.925/2021, foi proposta pelo deputado distrital Eduardo Pedrosa e resultou de uma articulação entre diferentes segmentos da sociedade civil, familiares de pessoas com TEA e profissionais da educação e da saúde. Em entrevista concedida para esta pesquisa, o parlamentar destacou que a criação da política foi impulsionada pela crescente mobilização das famílias, pela necessidade de garantir diagnóstico precoce e pelo fortalecimento da defesa dos direitos das pessoas autistas, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação pública de qualidade. Segundo o deputado, “a política só foi sancionada porque tivemos a participação efetiva e ativa de profissionais e familiares”, o que demonstra a relevância da escuta social no processo legislativo.

Ainda de acordo com Eduardo Pedrosa, o diálogo com gestores escolares e educadores foi um dos pilares para a formulação e implementação da política, especialmente por reconhecer os desafios cotidianos enfrentados nas escolas. Ele pontua que a inclusão escolar demanda não apenas a garantia legal de acesso, mas também a adequação dos espaços, a capacitação dos profissionais e o suporte institucional. Em sua avaliação, a principal demanda recebida por seu gabinete diz respeito à falta de formação adequada para professores, monitores e educadores sociais, o que impacta diretamente na efetivação da política nas escolas do Distrito Federal.

Nesse contexto, diversos atores institucionais assumem papéis específicos na execução da PDAPTEA no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Conforme o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025), destacam-se: professores regentes, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as equipes de apoio à aprendizagem. Todos esses profissionais compõem a rede responsável por garantir o direito à educação inclusiva para as crianças com TEA.

Os professores regentes da educação infantil são responsáveis por planejar e executar práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo em Movimento da Educação Infantil da SEEDF, com ênfase na indissociabilidade entre cuidar, educar, brincar e interagir. Suas atribuições incluem a participação em formações continuadas e a adaptação das atividades conforme as necessidades dos estudantes com deficiência ou TEA (Brasil, 2025). Já os coordenadores pedagógicos atuam como referências técnicas nas instituições escolares, com autonomia para orientar o planejamento, apoiar os professores, acompanhar a evolução das práticas pedagógicas e promover a formação da equipe escolar de forma democrática e participativa.

Além desses profissionais, destaca-se a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece suporte pedagógico no contraturno escolar, voltado à complementação curricular dos estudantes com TEA. Segundo o mesmo documento, esse profissional tem como função colaborar com os professores da classe comum na definição de estratégias inclusivas, orientar famílias, produzir materiais acessíveis e assegurar as adequações curriculares necessárias ao desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2025). A obrigatoriedade da presença desse profissional nas escolas é um ponto central para a efetivação da política.

A SEEDF também mantém parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para expandir os atendimentos complementares, como descrito nas Diretrizes Pedagógicas Operacionais das Parcerias com Organizações da Sociedade Civil – CEPI (SEEDF, 2023). Instituições como a AMPARE (Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais) oferecem atendimento educacional complementar gratuito para estudantes da rede pública, contribuindo com o processo inclusivo por meio de serviços pedagógicos,

terapêuticos e formativos, em articulação com as escolas e as Coordenações Regionais de Ensino.

Dessa forma, é importante ressaltar o papel da gestão escolar, especialmente dos(as) diretores(as), que, segundo a SEEDF, devem garantir as condições para o desenvolvimento das aprendizagens e assegurar a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em consonância com os princípios da inclusão. A articulação entre os diversos atores do legislador à gestão escolar, passando por professores e profissionais de apoio é essencial para que a PDAPTEA deixe de ser apenas uma diretriz normativa e se consolide como uma prática concreta nas unidades escolares.

Essa constatação converge com os achados de Cabral (2024), que, ao analisar a efetivação da política de educação especial no município do Rio de Janeiro a partir do relato de mães de adolescentes com TEA, ressaltou a relevância do diálogo contínuo entre os órgãos gestores, as instituições escolares e as famílias. De modo semelhante, os dados desta pesquisa indicam que a escuta ativa dos diferentes atores envolvidos como gestores públicos, profissionais da educação infantil e familiares é um elemento estruturante para a implementação de políticas inclusivas eficazes. A intersetorialidade, a formação continuada e o compromisso ético com o direito à educação são apontados como pilares fundamentais para o aprimoramento do atendimento às crianças com TEA, reforçando a necessidade de ações coordenadas que integrem as dimensões pedagógica, institucional e social do processo educacional inclusivo.

4.2 Percepção dos principais atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico es Pessoas com Transtorno De Espectro Autista.

4.2.1 Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Análise de Conteúdo é uma técnica metodológica que compreende várias fases interligadas, incluindo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme descrito por Bardin (2011, p. 125). Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma organização cuidadosa dos dados e da codificação sistemática para garantir a validade das interpretações, sempre alinhadas ao referencial teórico da pesquisa.

No presente estudo, a pré-análise consistiu na seleção criteriosa das entrevistas realizadas com os diversos atores envolvidos na implementação da política pública para

atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Distrito Federal. Foi realizada uma leitura inicial para familiarização com o conteúdo, excluindo-se trechos não relacionados diretamente aos objetivos da pesquisa, como apresentações pessoais e perguntas dos entrevistadores.

A fase seguinte envolveu a codificação das falas, momento em que os dados foram organizados em categorias temáticas (Unidades de Registro), seguindo os princípios propostos por Bardin (2011, p. 149-150), que recomendam a exclusão mútua entre categorias, homogeneidade interna, pertinência ao tema, além da objetividade e produtividade para a análise. A partir dessas categorias, os trechos selecionados (Unidades de Contexto) foram agrupados, possibilitando a identificação dos principais padrões e nuances da percepção dos entrevistados.

Por fim, foram elaboradas as primeiras inferências e interpretações sobre o material analisado, configurando o que Bardin (2011, p. 169) denomina uma “análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo”. Essas interpretações foram sistematizadas em quadros, que organizam as categorias, os trechos das entrevistas e as interpretações do pesquisador, facilitando a compreensão e a discussão dos resultados encontrados. A seguir são apresentados os itens com o detalhamento da análise.

4.2.1.1 Entrevista com o Deputado Eduardo Pedrosa

Com o intuito de compreender a visão político-institucional sobre a Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA, foi realizada uma entrevista com um parlamentar diretamente envolvido na proposição da norma. As falas do deputado permitiram identificar elementos-chave sobre a motivação da lei, seus objetivos estruturais e os desafios enfrentados para sua efetiva implementação. No Quadro 4, apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo desta entrevista, organizada por categorias temáticas e com base nos trechos mais representativos do discurso.

Quadro 4. Análise de conteúdo da entrevista com o parlamentar

Categoria	Trecho da Fala (Unidade de Contexto)	Inferência Inicial (Análise Crítica)
Implementação da Política	“A legislação está muito clara em relação ao diagnóstico precoce, mas a execução e o acompanhamento são desafios grandes.”	O deputado reconhece a clareza da lei, mas aponta uma distância entre legislação e execução prática.
Formação dos Profissionais	“Os professores precisam ser preparados para trabalhar com crianças com TEA, e temos incentivado políticas de formação contínua.”	Indica que a formação é uma preocupação constante, mas ressalta que ainda há carência significativa nesse aspecto.
Acompanhamento Pedagógico	“O acompanhamento deve ser integral, envolvendo família, escola e rede de saúde, mas falta uma integração mais efetiva entre esses atores.”	Demonstra consciência da importância do acompanhamento integrado, mas aponta falhas na articulação intersetorial.
Ações de Inclusão e Aprendizagem	“O objetivo é que essas crianças tenham direito a um ensino de qualidade e inclusão real, mas os investimentos precisam ser ampliados.”	Reforça a necessidade de investimento para tornar a inclusão efetiva, demonstrando um posicionamento político focado em ampliar recursos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com o objetivo de complementar a análise qualitativa das entrevistas, também foi utilizado o software R, por meio da interface RStudio, para gerar uma lista de frequência das palavras mais recorrentes nas falas dos participantes. A partir desses dados, foi elaborada uma nuvem de palavras, conforme apresentado na Tabela 1 e na Figura 2. Esse recurso permitiu identificar, de forma visual e objetiva, os termos mais frequentemente mencionados nas falas dos diferentes atores envolvidos na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. As palavras com maior destaque na imagem representam justamente aquelas com maior incidência nas respostas dos entrevistados.

Tabela 1: Frequência de Palavras

Palavras	Frequência
Tea	38
Educação	29
Política	20

4.2.1.2 Entrevista com Gestor Público

Com o objetivo de captar a percepção da gestão pública sobre a aplicação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA, realizou-se uma entrevista com um representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A partir de seu relato, foi possível identificar aspectos operacionais da implementação da política, como a realização de capacitações, visitas técnicas e apoio aos profissionais da rede. Além disso, foram evidenciados avanços percebidos na prática, bem como desafios estruturais e logísticos enfrentados pela administração. No Quadro 5, apresenta-se a análise de conteúdo desta entrevista, organizada por categorias temáticas, ilustrada com trechos representativos da fala do entrevistado.

Quadro 5. Análise de conteúdo da entrevista com o gestor público

Categoria	Trecho da Fala (Unidade de Contexto)	Inferência Inicial (Análise Crítica)
Implementação da Política	“Dentro do nosso campo de atribuições sim, basicamente através da realização de visitas técnicas e cursos de capacitação junto aos docentes e professores itinerantes que atuam na educação especial e inclusiva na SEEDF.”	O planejamento é descentralizado e depende das demandas das Coordenações Regionais, o que pode indicar fragilidade em diretrizes unificadas e pouco envolvimento direto das escolas.
Formação dos Profissionais	“Temos uma agenda mensal de visitas técnicas e cursos de capacitação [...] de acordo com as demandas recebidas das Coordenações Regionais de Ensino e dos professores itinerantes.”	A formação ocorre por demanda e não de forma sistemática ou contínua, o que compromete a qualidade do atendimento especializado.
Acompanhamento Pedagógico	“Sugerimos que a senhora busque os dados da SUBTIC [...] através da Lei de Acesso à Informação.”	Há uma ausência de transparência ou de centralização das informações, o que dificulta o acompanhamento externo e o monitoramento participativo.
Ações de Inclusão e Aprendizagem	“Frequentemente recebemos o feedback positivo dessas famílias, com relatos sobre a evolução do estudante [...] pais que nos procuram por não encontrarem, no sistema de ensino particular, o acolhimento adequado.”	A narrativa institucional valoriza os avanços, mas se baseia em relatos informais, não em indicadores objetivos. Demonstra empenho, mas revela lacunas no sistema avaliativo da política.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A Tabela 2 e a Figura 3 apresentam as palavras mais recorrentes na entrevista com o gestor público, revelando os principais focos de sua fala. Termos como “implementação”,

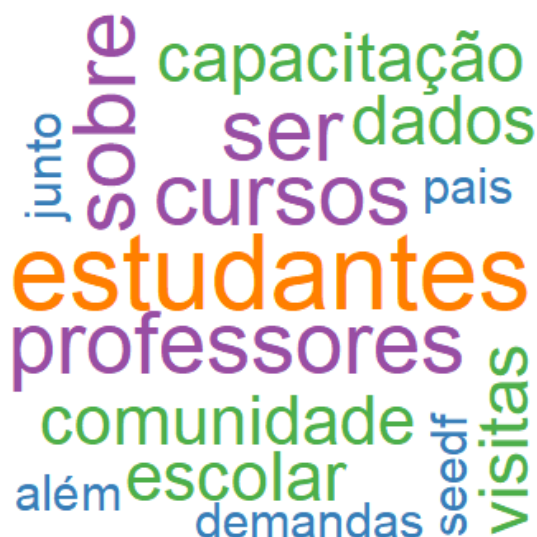
“política”, “processo”, “educação”, “ensino” e “estudantes” foram os mais mencionados, o que indica uma ênfase na execução e nos impactos da política educacional voltada às pessoas com TEA. Palavras como “professores”, “capacitação” e “cursos” também se destacaram, sinalizando uma preocupação com a formação dos profissionais da rede pública e com o suporte necessário para a inclusão efetiva dos estudantes.

Tabela 2: Frequência de Palavras

Palavras	Frequência
Implementação	5
Política	5
Processo	5
Educação	5
Ensino	5
Estudantes	5
Professores	4
Capacitação	4
Cursos	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Figura 3: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Com base na análise textual da entrevista com o gestor público, observou-se que os termos mais recorrentes foram “implementação”, “política”, “processo”, “educação” e “ensino”, conforme demonstrado na Tabela 2. Esses termos revelam o eixo central do discurso do entrevistado, com foco nos aspectos operacionais e estruturais da execução da política pública. Além disso, palavras como “estudantes”, “professores”, “capacitação” e “cursos” também se destacaram, apontando para a preocupação com a qualificação da rede e o atendimento educacional especializado. A Figura 3 ilustra a nuvem de palavras gerada a partir dessa frequência, evidenciando visualmente os principais elementos enfatizados na fala do gestor.

4.2.1.3 Entrevista com Coordenador Pedagógico

Com o intuito de compreender a perspectiva da gestão escolar sobre a implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA, foi realizada uma entrevista com uma coordenadora pedagógica atuante no Ensino Infantil. Suas falas permitiram identificar aspectos práticos do cotidiano escolar, como o suporte pedagógico à equipe docente, as estratégias adotadas para atender às especificidades dos alunos com TEA e os principais entraves enfrentados pela escola. No Quadro 6, apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo dessa entrevista, organizada por categorias temáticas e ilustrada com trechos representativos da experiência relatada.

Quadro 6. Análise de conteúdo da entrevista com o coordenador pedagógico

Categoria	Trecho da Fala (Unidade de Contexto)	Inferência Inicial (Análise Crítica)
Implementação da Política	“Temos a Equipe de Apoio à Aprendizagem, mas no momento estamos sem a professora da sala de recursos.”	A estrutura organizacional existe, mas enfrenta problemas de recursos humanos, impactando a continuidade do atendimento.
Formação dos Profissionais	“São oferecidos vários cursos pela EAPE, mas as vagas não abrangem todos os professores.”	A formação está disponível, porém com limitação de alcance, o que pode restringir a capacitação e o preparo da equipe.

Acompanhamento Pedagógico	“Acompanhamos o desenvolvimento individual e fazemos reuniões com as famílias atípicas para suporte.”	A coordenação demonstra uma prática de acompanhamento e diálogo com a família, apesar de limitações estruturais.
Ações de Inclusão e Aprendizagem	“Percebemos comprometimento dos professores e respeito da comunidade, mesmo com dificuldades como rotatividade e falta de profissionais capacitados.”	O esforço humano é reconhecido como fator positivo, mas a instabilidade e falta de qualificação são obstáculos significativos.

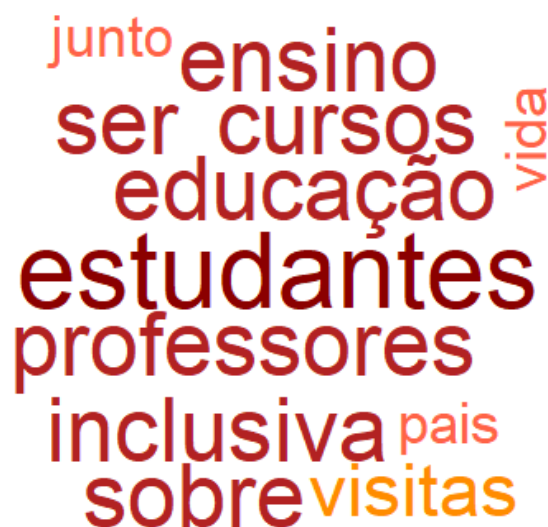
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A Tabela 3 e a Figura 4 apresentam as palavras mais recorrentes na entrevista com a coordenadora pedagógica, revelando os principais focos de sua fala. Termos como “estudantes”, “educação”, “professores”, “cursos”, “inclusiva” e “ensino” foram os mais mencionados, refletindo a centralidade do processo educativo e da inclusão escolar de crianças com TEA. Também se destacam palavras como “comunidade” e “escolar”, indicando a importância do envolvimento coletivo e do contexto institucional no desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à inclusão.

Tabela 3: Frequência de Palavras

Palavras	Frequência
Estudantes	5
Educação	4
Professores	4
Cursos	4
Inclusiva	4
Ensino	4
Comunidade	3
Escolar	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Figura 4: Nuvem de Palavras

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Com base na análise textual da entrevista com a coordenadora pedagógica, observou-se que os termos mais recorrentes foram “estudantes”, “educação”, “professores”, “cursos”, “inclusiva” e “ensino”, conforme demonstrado na Tabela 3. Esses termos evidenciam o foco na prática pedagógica e no papel da formação continuada como instrumento essencial para a efetivação da inclusão. Além disso, as palavras “comunidade” e “escolar” indicam a relevância do envolvimento coletivo da escola e das famílias no acompanhamento dos alunos com TEA. A Figura 4 representa a nuvem de palavras gerada, destacando visualmente os principais temas que emergiram da fala da gestora.

4.2.1.4 Entrevista com Professores

Com o objetivo de compreender a percepção dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal envolvidos na aplicação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA, foram realizadas quatro entrevistas com professores atuantes na educação básica. As falas revelaram tanto o comprometimento com a inclusão quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a falta de formação específica, ausência de monitores e a carência de recursos adequados. Também foram relatadas iniciativas pontuais de apoio institucional e experiências pedagógicas bem-sucedidas, ainda

que limitadas. No Quadro 7, apresenta-se a análise de conteúdo dessas entrevistas, estruturada por categorias temáticas e ilustrada com trechos representativos dos discursos docentes.

Quadro 7. Análise de conteúdo da entrevista com os professores

Categoria	Trechos das Falas (Unidades de Contexto)	Inferência Inicial (Análise Crítica)
Implementação da Política	- “Não fui envolvida na implementação.”	A maioria dos professores não foi envolvida no planejamento nem nas discussões, o que limita o comprometimento e a efetividade das ações. A rotatividade agrava a falta de continuidade e conhecimento.
	- “Não houve planejamento estruturado para a execução das ações pedagógicas.”	
	- “Na escola tem muito rodízio de professores, o que dificulta o acesso à participação.”	
	“Não houve participação nas discussões sobre a política.”	
Formação dos Profissionais	- “Participei de curso de formação continuada pela AVAMEC.”	A formação é pontual, muitas vezes autoinduzida, com falta de cursos específicos e continuidade para capacitar adequadamente os professores. A insuficiência formativa é um entrave frequente.
	- “As orientações institucionais são genéricas e insuficientes.”	
	- “Participei de cursos específicos de atendimento ao TEA e sala de recursos.”	
	- “Não houve preparação antes; a maioria dos professores precisa buscar conhecimento por conta própria.”	
Acompanhamento Pedagógico	- “A equipe da sala de apoio monitora e oferece suporte.”	O acompanhamento pedagógico existe, porém é variável entre as escolas e muito dependente da estrutura local e iniciativa dos profissionais. A comunicação é aberta, mas nem sempre sistemática.
	- “O acompanhamento é feito pela coordenação pedagógica, Serviço de Orientação e sala de recursos.”	
	- “A comunicação é simplificada, direta e há portas abertas para dúvidas.”	
	- “Existe acompanhamento ocasional por pedagoga da sala de apoio.”	
Ações de Inclusão e Aprendizagem	- “Os alunos recebem adaptações e atendimento na sala de apoio, mas faltam monitores escolares.”	As ações inclusivas são implementadas parcialmente, com limitações estruturais e de pessoal que comprometem o atendimento pleno. A insuficiência de monitores e especialistas é destaque negativo.
	- “As turmas reduzidas ajudam, mas falta monitor para apoio.”	

	- “As mudanças positivas são lentas, atendimentos multidisciplinares ainda de difícil acesso.”	
	- “A política é avanço importante, mas insuficiente; há falta de profissionais e estrutura.”	

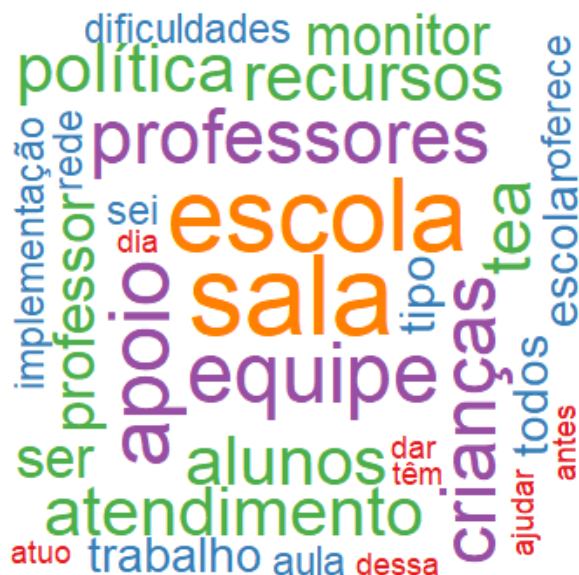
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A Tabela 4 e a Figura 5 apresentam as palavras mais recorrentes nas entrevistas com professores da rede pública do Distrito Federal, destacando os principais focos de suas falas em relação à implementação da política de atendimento a crianças com TEA. Termos como “sala”, “escola”, “apoio” e “equipe” surgem com maior frequência, evidenciando a centralidade das condições estruturais e do suporte institucional no cotidiano pedagógico. Palavras como “crianças”, “professores”, “alunos” e “atendimento” também se destacam, reforçando a preocupação com a efetiva inclusão e o acompanhamento dos estudantes. Além disso, os termos “recursos” e “TEA” apontam para a percepção de necessidades específicas relacionadas tanto ao perfil dos alunos quanto à disponibilidade de meios para atendê-los adequadamente. Esses dados revelam uma prática atravessada por desafios logísticos e pela busca contínua por suporte especializado

Tabela 4: Frequência de Palavras

Palavras	Frequência
Sala	11
Escola	10
Apoio	8
Equipe	8
Crianças	7
Professores	7
Alunos	6
Atendimento	6
Recursos	6
Tea	6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Figura 5: Nuvem de Palavras

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Com base na análise textual das entrevistas com os professores da rede pública, verificou-se que os termos mais recorrentes foram “sala”, “escola”, “apoio” e “equipe”, como apresentado na Tabela 4. Esses termos refletem uma ênfase significativa nas condições institucionais e no suporte necessário para o atendimento a estudantes com TEA. Além disso, palavras como “crianças”, “professores”, “alunos” e “atendimento” indicam uma preocupação constante com a prática pedagógica e o acompanhamento individualizado. Termos como “recursos” e “TEA” também foram recorrentes, sinalizando a percepção sobre a necessidade de maior estrutura e formação específica para garantir um processo educacional verdadeiramente inclusivo. A Figura 5 ilustra graficamente essa distribuição, destacando os principais focos das falas docentes.

4.2.1.5 Entrevista com Familiares

Com o objetivo de compreender a percepção dos familiares de crianças com TEA atendidas pela rede pública de ensino do Distrito Federal, foram realizadas três entrevistas que possibilitaram a identificação das principais vivências e expectativas desses responsáveis. As falas evidenciaram tanto o reconhecimento dos avanços na inclusão escolar quanto as dificuldades enfrentadas, como a falta de profissionais capacitados, insuficiência

de recursos e a necessidade de um atendimento mais individualizado e acolhedor. Também foram destacadas experiências positivas relacionadas ao apoio da escola e ao desenvolvimento das crianças. No Quadro 8, apresenta-se a análise de conteúdo dessas entrevistas, organizada por categorias temáticas e ilustrada com trechos representativos dos relatos dos familiares.

Quadro 8. Análise de conteúdo da entrevista com os familiares

Categoria	Trecho da Fala (Unidade de Contexto)	Inferência Inicial (Análise Crítica)
Implementação da Política	“Meu filho estudava em escola particular, mas só na pública eles identificaram o atraso e começaram o atendimento individual.” (Familiar 1)	As falas indicam avanços pontuais na identificação e atendimento de alunos com TEA na rede pública, mas também revelam falhas estruturais, como a ausência de monitores e a falta de profissionais capacitados, evidenciando que a inclusão ainda ocorre de forma limitada e desigual.
	“Não houve monitor específico, apenas o da turma; a solução foi colocar a aluna perto da professora.” (Familiar 2)	
	“Não, escola atual deixa a desejar, falta profissional adequado para melhor atendimento.” (Familiar 3)	
Formação dos Profissionais	“Os profissionais precisam de cursos e reciclagem para trabalhar melhor com crianças com TEA.” (Familiar 1)	Percebe-se uma demanda clara por maior capacitação dos profissionais da rede, com as famílias reconhecendo tanto esforços pontuais quanto deficiências estruturais no suporte técnico.
	“A escola ofereceu poucas orientações, os professores buscam conhecimento por conta própria.” (Familiar 2)	
	“A professora do meu filho é excelente, mas faltam profissionais como psicopedagogos e fonoaudiólogos.” (Familiar 3)	
Acompanhamento Pedagógico	“A escola sempre acompanha, mas falta estrutura e profissionais para atuar em sala.” (Familiar 1)	O acompanhamento escolar é considerado insuficiente no aspecto individual, gerando insatisfação quanto ao contato próximo e ao suporte pedagógico especializado.
	“A comunicação com a escola ocorre só em reuniões gerais; falta acompanhamento individualizado.” (Familiar 2)	
	“Meu filho participa de todas as atividades, mas precisa de apoio constante em sala de recursos.” (Familiar 3)	
Ações de Inclusão e Aprendizagem	“Com o diagnóstico e início das terapias, o desenvolvimento do meu filho melhorou muito.” (Familiar 1)	As famílias reconhecem avanços no processo de inclusão, porém ressaltam que a efetividade ainda depende da ampliação dos recursos

	“A escola faz algumas atividades lúdicas, mas ainda é pouco para a inclusão plena.” (Familiar 2)	humanos e estruturais para atendimento personalizado.
	“A redução de turma ajudou na adaptação, mas faltam profissionais adequados para sala de recursos.” (Familiar 3)	

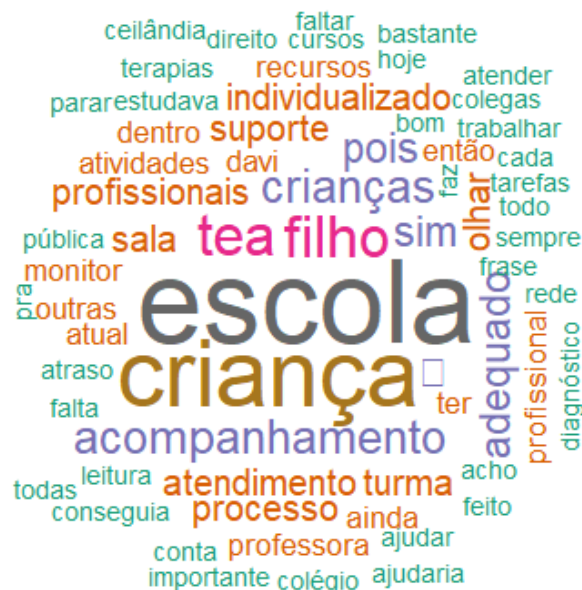
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Tabela 5: Frequência de Palavras

Palavras	Frequência
Escola	19
Criança	15
Filho	8
Tea	8
Crianças	6
Acompanhamento	6
Adequado	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Figura 6: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Com base na análise textual das entrevistas com familiares de crianças com TEA, observou-se que os termos mais recorrentes foram “escola”, “criança”, “filho” e “TEA”, conforme apresentado na Tabela 5. Essas palavras evidenciam a centralidade da instituição escolar na experiência familiar e o vínculo direto entre o ambiente educacional e o desenvolvimento das crianças. Além disso, os termos “acompanhamento” e “adequado” refletem as principais preocupações dos familiares quanto à qualidade do atendimento recebido e à efetividade das ações inclusivas. As menções recorrentes às palavras “crianças” e “filho” também demonstram o envolvimento afetivo e a expectativa de que a escola atue como parceira no processo educativo. A Figura 6 representa graficamente essa frequência, destacando visualmente os temas mais enfatizados nas falas dos responsáveis.

Em resumo, a avaliação do conteúdo das entrevistas possibilitou uma compreensão mais aprofundada das percepções dos diferentes atores envolvidos quanto à realidade vivenciada nas escolas e nos espaços de gestão. Além disso, foi fundamental para evidenciar as experiências, desafios e avanços relacionados à implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Distrito Federal.

4.3 Fatores que dificultam e os que facilitam a implementação da PDAPTEA segundo a percepção dos principais atores envolvidos

Esta seção visa identificar e analisar os principais elementos que, segundo os entrevistados, atuam como obstáculos ou como facilitadores à efetiva implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA no Distrito Federal, conforme sintetizado no Quadro 9.

Quadro 9. Fatores que Dificultam e Facilitam a Implementação da PDAPTEA segundo os Entrevistados

Entrevistados	Dificultadores	Facilitadores
Gestor público	Falta de profissionais especializados; estrutura física limitada em algumas escolas.	Presença de diretrizes e pactuações institucionais; envolvimento das secretarias e gestão pública.
Parlamentar	Baixa articulação entre os órgãos públicos; dificuldades burocráticas na efetivação de políticas.	Aprovação da lei e mobilização política para sua construção.
Coordenadora pedagógica	Rodízio de professores temporários; desconhecimento dos docentes sobre a política; falta de formação inicial.	Existência de sala de apoio e articulação entre coordenação e sala de recursos.
Professores	Falta de monitores; formação insuficiente; turmas grandes; poucos recursos didáticos e tecnológicos.	Acompanhamento da sala de apoio; trocas com equipe pedagógica; interesse pessoal dos professores.
Familiares	Falta de comunicação da escola sobre a política; ausência de profissionais especializados; estrutura inadequada.	Diagnóstico precoce; presença de professores sensíveis às necessidades; apoio informal da equipe escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

De acordo com Nascimento (2018), em um estudo realizado na rede municipal de Santo André (SP) sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram identificados diversos entraves que também se manifestam no presente estudo, como a insuficiência na formação dos professores, a ausência

de infraestrutura adequada nas escolas e a baixa participação das famílias no processo de inclusão. A autora aponta que muitos profissionais da educação ainda se sentem despreparados para atender às especificidades de alunos com deficiência, inclusive com TEA, o que resulta em práticas pedagógicas limitadas e, muitas vezes, excludentes. Além disso, destaca-se a carência de recursos físicos e humanos, como salas de apoio bem equipadas e presença de monitores, o que compromete o atendimento individualizado. Esses desafios também foram observados nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, nas quais professores relataram falta de capacitação continuada, familiares expressaram a sensação de não serem ouvidos pelas instituições escolares, e gestores apontaram dificuldades logísticas para implementar plenamente a política. Ambos os estudos, portanto, evidenciam que, apesar dos avanços legais, ainda existem lacunas importantes na efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA.

Corroborando com os resultados encontrados, no estudo de, Santos e Corrêa (2022), é possível reforçar que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ainda encontra barreiras estruturais e pedagógicas semelhantes às identificadas neste trabalho. A autora evidencia a precariedade da infraestrutura física nas escolas públicas, destacando a ausência de salas adaptadas e recursos materiais específicos como um dos principais entraves à implementação de práticas inclusivas de qualidade. Tais aspectos também foram relatados pelos participantes desta pesquisa, que mencionaram a falta de recursos e de espaços adequados como fatores que dificultam o acompanhamento individualizado das crianças com TEA. Além disso, os autores chamam atenção para a formação insuficiente dos professores, tanto na graduação quanto na formação continuada realidade que se repete nos relatos de docentes ouvidos neste estudo, os quais apontaram a necessidade de maior preparo técnico para atender às demandas do público-alvo da educação especial. A carência de materiais pedagógicos adaptados, como softwares educativos e livros acessíveis, também é apontada como um fator limitante para a personalização do ensino, o que corrobora os relatos de profissionais e familiares que mencionaram a dificuldade de promover uma aprendizagem significativa sem o suporte necessário.

Nesse contexto, diversas experiências exitosas no contexto brasileiro demonstram que a implementação eficiente de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista está diretamente relacionada a fatores como a formação continuada dos professores, a adaptação dos espaços escolares e o uso de tecnologias assistivas. Como exemplificado por Almeida (2024), municípios que investiram em adequações curriculares e estruturais como a criação de salas multifuncionais e recursos de apoio à comunicação observaram avanços significativos tanto no desempenho acadêmico quanto na participação social dos alunos com TEA. De forma complementar, Pimenta (2021) destaca iniciativas em cidades como São Paulo e Belo Horizonte, que apostaram em programas de capacitação contínua, introduzindo práticas como o ensino estruturado e estratégias de comunicação alternativa. Além disso, a colaboração com universidades tem favorecido o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados às necessidades desses estudantes. Esses exemplos reforçam a ideia de que a inclusão escolar efetiva requer uma ação articulada e sistêmica, que envolva investimento em infraestrutura, qualificação dos profissionais e parcerias institucionais, promovendo uma rede de apoio que contribua para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos com TEA.

Em resumo, os resultados obtidos neste estudo revelam avanços e fragilidades na implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com TEA no Distrito Federal. De modo geral, os entrevistados reconhecem a importância da política e demonstram compromisso com a inclusão, mas apontam desafios significativos, como a falta de formação continuada específica, a carência de recursos humanos e materiais, além da pouca articulação entre os diferentes atores envolvidos. Apesar de algumas ações positivas já em curso, os dados indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir uma inclusão efetiva, equitativa e sustentável nas escolas públicas.

Para complementar a análise qualitativa das entrevistas, elaborou-se uma síntese comparativa entre as percepções dos principais atores envolvidos na implementação da PDAPTEA e os dispositivos previstos na legislação que regulamenta a política.

Quadro 10. Comparação entre as percepções dos atores envolvidos e a legislação

Tema/Aspecto	Percepção dos Entrevistados	Previsão Legal (Lei Nº 6.925)	Observações/Análise
Formação dos professores	Falta de capacitação específica e continuada	Lei prevê capacitação contínua e específica para profissionais	Lacuna na prática, necessidade de maior investimento
Infraestrutura	Escolas com estrutura inadequada para atender alunos com TEA	Lei exige adaptações físicas e recursos acessíveis	A lei é clara, mas execução é falha
Apoio escolar (monitores)	Ausência ou insuficiência de monitores para acompanhamento dos alunos	Direito ao suporte especializado e acompanhamento individual	Realidade distante da previsão legal
Participação das famílias	Comunicação limitada, pouca participação ativa no processo	Lei garante participação das famílias no acompanhamento	Falta de articulação e diálogo efetivo
Recursos pedagógicos	Escassez de materiais e tecnologias assistivas	Lei recomenda disponibilização de recursos pedagógicos adequados	Material é insuficiente e pouco diversificado
Planejamento e execução	Falta de clareza e orientação sobre a política nas escolas	Lei prevê planejamento e monitoramento da implementação	Ausência de monitoramento efetivo e acompanhamento sistemático

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Essa comparação, apresentada no Quadro 10, evidencia as convergências e divergências entre a teoria normativa e a prática cotidiana nas escolas, apontando especialmente para lacunas na formação dos profissionais, insuficiência da infraestrutura e limitações no apoio direto aos estudantes com TEA. Dessa forma, a tabela reforça os principais desafios identificados nos relatos dos entrevistados e oferece um panorama claro sobre os aspectos que necessitam de maior atenção para o aprimoramento da política educacional inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as conclusões da investigação sobre a implementação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PDAPTEA) no Distrito Federal. Ao final, são oferecidas sugestões para futuras pesquisas que possam aprofundar o conhecimento e aprimorar as práticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA.

O presente estudo teve como objetivo compreender como se dá a implementação da PDAPTEA, segundo a percepção dos principais atores envolvidos em sua aplicação no contexto educacional do Distrito Federal. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, gestores públicos da Secretaria de Educação e familiares de estudantes com TEA, reunindo diferentes olhares sobre os avanços, limitações e desafios enfrentados no cotidiano das escolas.

A partir da análise qualitativa do conteúdo das entrevistas, observou-se que, embora a política represente um avanço formal na garantia de direitos das pessoas com TEA, sua execução prática ainda encontra inúmeros entraves. Entre os principais apontamentos dos entrevistados, destacam-se a insuficiência de formação continuada para os docentes, a carência de infraestrutura adequada nas unidades escolares, a escassez de recursos pedagógicos específicos e a ausência de monitores escolares, fatores que comprometem diretamente a efetividade do processo de inclusão.

Essas dificuldades são agravadas por lacunas na comunicação institucional. As falas dos profissionais da educação revelaram que muitos não participaram ativamente das discussões sobre a implementação da política, tampouco receberam orientações claras sobre sua aplicação. O apoio institucional, quando presente, limita-se geralmente à atuação das salas de recursos multifuncionais ou a iniciativas isoladas da equipe pedagógica, demonstrando a fragilidade de um planejamento articulado entre os níveis administrativos e as práticas escolares.

A percepção das famílias entrevistadas reforça esse cenário. Muitas relataram experiências marcadas pela ausência de acompanhamento individualizado, pela falta de escuta ativa e por um distanciamento no diálogo com a escola. Ainda assim, foi possível identificar reconhecimento, por parte das famílias, do esforço de professores e outros profissionais que, mesmo diante de condições adversas, tentam acolher e apoiar os estudantes

com TEA. Esse dado evidencia a importância da construção de uma gestão inclusiva que incorpore de fato as vozes familiares como agentes relevantes no processo educacional.

Os dados de análise textual computacional auxiliaram na confirmação desses achados, evidenciando a recorrência de termos como “educação”, “apoio”, “professores”, “crianças”, “política” e “implementação”. Isso demonstra que os maiores focos de atenção dos entrevistados estão voltados para os desafios práticos de execução da política, mais do que para sua base normativa, revelando a distância entre o discurso legal e a realidade da escola.

O estudo também identificou experiências positivas e práticas pontuais de sucesso. Entre elas, destacam-se iniciativas de formação continuada promovidas por algumas escolas, o engajamento autônomo de professores em processos de capacitação e o suporte oferecido pelas salas de recursos. No entanto, essas ações, embora promissoras, ainda ocorrem de forma desarticulada, sem a consolidação de uma política sistêmica que as sustente e amplifique.

Cabe destacar que o número reduzido de entrevistas constitui uma limitação metodológica desta pesquisa, o que impõe cautela quanto à generalização dos resultados. Adicionalmente, foi protocolado um pedido via Lei de Acesso à Informação (LAI) à Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o objetivo de ampliar a compreensão institucional sobre a aplicação da PDAPTEA. No entanto, até o encerramento deste trabalho, não houve retorno do órgão, o que dificultou a obtenção de dados oficiais mais amplos.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à inexistência de indicadores públicos sistematizados para o acompanhamento dos impactos da PDAPTEA nas escolas da rede pública. A ausência de mecanismos claros de monitoramento e avaliação impede uma análise mais objetiva dos avanços e limitações da política, dificultando também a proposição de melhorias baseadas em evidências.

Apesar dos avanços representados pela promulgação da Lei nº 6.925/2021, a efetivação da PDAPTEA ainda carece de uma estrutura de governança sólida e de mecanismos efetivos de intersetorialidade. A legislação prevê a articulação entre diferentes áreas saúde, educação, assistência social e direitos humanos, mas, na prática, a atuação dos setores envolvidos ainda ocorre de forma fragmentada e descoordenada. Essa ausência de integração compromete o atendimento contínuo e integral às crianças com TEA, que muitas

vezes dependem da atuação conjunta desses sistemas para garantir seu pleno desenvolvimento e inclusão.

Nesse contexto, torna-se urgente fortalecer as estruturas de governança da política, estabelecendo fluxos de cooperação claros entre os órgãos responsáveis e instâncias de monitoramento que assegurem a continuidade das ações. A governança compartilhada, com definição de responsabilidades e instâncias deliberativas, pode favorecer a efetividade da PDAPTEA ao evitar sobreposição de funções, lacunas no atendimento e iniciativas isoladas. É igualmente necessário ampliar a responsabilização das Coordenações Regionais de Ensino, que ocupam papel estratégico no acompanhamento direto das unidades escolares. Essas instâncias precisam ser cobradas quanto ao cumprimento das diretrizes da política, garantindo suporte técnico e administrativo às escolas, além de assegurar que as necessidades das equipes pedagógicas e das famílias sejam atendidas de forma tempestiva.

Outro ponto central é a atuação do Poder Legislativo. Embora tenha exercido papel fundamental na formulação e aprovação da lei, é essencial que o Legislativo mantenha um papel ativo no acompanhamento da política. A falta de previsão orçamentária específica para a PDAPTEA na Lei Orçamentária Anual (LOA) representa um dos maiores entraves à sua efetiva implementação. Sem recursos financeiros devidamente alocados, as ações previstas na política como formação continuada de profissionais, contratação de pessoal de apoio, adequação da infraestrutura escolar e fortalecimento dos serviços intersetoriais tornam-se inviáveis ou dependem de iniciativas pontuais e instáveis. Essa lacuna revela uma desconexão entre o discurso normativo e a realidade prática, comprometendo diretamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças com TEA. Portanto, é indispensável que o Poder Legislativo atue ativamente para garantir dotação orçamentária própria à política, pressionando os gestores públicos a inserirem a PDAPTEA como prioridade no planejamento financeiro do Distrito Federal. Sem financiamento adequado e contínuo, a lei corre o risco de permanecer como um marco legal simbólico, sem impacto real no cotidiano escolar.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate sobre políticas educacionais inclusivas no âmbito distrital. Sugere-se que investigações futuras considerem uma amostra maior de participantes e instituições, bem como acompanhem a evolução da PDAPTEA em todas as fases do ciclo, analisando também sua articulação com outras políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social e direitos humanos. Somente

a partir de um compromisso intersetorial, sustentado pelo diálogo constante e pela escuta ativa dos sujeitos diretamente impactados, será possível avançar na construção de uma educação pública verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

6 REFERÊNCIAS

- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). Transtornos mentais. DSM-V. In: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Discrecionalidade, regras e política: elementos para uma teoria da implementação**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 71-96, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [S. l.]: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/904>. Acesso em: 07 mai. 2025.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.
- BALDANZA, Renata Francisco; DE ABREU, Nelsio Rodrigues; DA SILVA, Raphael Araujo. **Análise das percepções dos colaboradores e gestores sobre os dispositivos de captação de imagem e os impactos no trabalho**. Revista Ciências Administrativas, v. 19, n. 1, p. 209-235, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b.
- BRASIL. Distrito Federal. Lei nº 6.925, de 2 de agosto de 2021. **Estabelece diretrizes para a formulação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2 ago. 2021. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/bde90df141bc40068ed4fa86ada0f4b7/Lei_6925_2021.html. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BRASIL. Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Relatório estratégico de gestão 2021–2023 – 6 de agosto de 2024**. Brasília, DF: Secretaria de Educação do DF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/relatorio-estrategico-de-gestao-2021-2023-6ago24.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BRASIL. Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2025**. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BREWER, Garry D. **The policy sciences emerge: to nurture and structure a discipline**. Policy Sciences, p. 239-244, 1974.

BRODKIN, Evelyn Z. **Reflections on street-level bureaucracy: past, present, and future.** Public Administration Review, v. 72, n. 6, p. 940–949, 2012.

CABRAL, C. de A. **O olhar das mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo–TEA, sobre a execução da política pública de educação especial: estudos de caso.** 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CAMPOS, Erika de Lourdes dos S.; RAIOL, Hevellyn. **Os desafios dos professores e suas práticas pedagógicas na inclusão na educação infantil com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Artigo científico (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ensino Superior Franciscano, São Luís, 2023. Disponível em: <https://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2023/05/OS-DESAFIOS-DOS-PROFESSORES-E-SUAS-PRATICAS-PEDAGOGICAS-NA-INCLUSAO-NA-EDUCACAO-INFANTIL-COM-ALUNOS-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-AUTISTA-TEA.-CAMPOS-Erika-de-Lourdes-dos-S.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. **Pesquisa qualitativa: evolução e critérios.** Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

DESLANDES, Laurent. **Physical interaction between RRS1-R, a protein conferring resistance to bacterial wilt, and PopP2, a type III effector targeted to the plant nucleus.** Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 100, n. 13, p. 8024-8029, 2003.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas Operacionais das Parcerias com Organizações da Sociedade Civil** – CEPI. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** Trad. Luiz A. de Araujo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUBOIS, Vincent. **The bureaucrat and the poor: encounters in French welfare offices.** Farnham: Ashgate, 2016.

EASTON, David. **A systems analysis of political life.** New York: Wiley, 1965.

FERREIRA, S. A.; LIMA, J. R. **Políticas públicas para a inclusão de estudantes com TEA: análise crítica dos avanços e desafios.** Revista Inclusão, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.capes.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2024.

GODOI, Christiane K.; BALSINI, Cristina P. V. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica.** In: Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, v. 481, p. 89-112, 2006.

GURGEL, J. C. A.; LIMA, A. S. **Implementação da Lei nº 12.764/2012 no contexto educacional: desafios no acesso e permanência de alunos com TEA.** Revista Educação e

Políticas Públicas, v. 17, n. 1, p. 99-115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2016.

LASWELL, Harold D. **Politics: who gets what, when, how**. New York: McGraw-Hill, 1936.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção**. 2. ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012. p. 159-165.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. **Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rsocp.v21i48.38765>. Acesso em: 15 maio 2025.

LINDBLOM, Charles E. **Still muddling, not yet through**. Public Administration Review, v. 39, n. 6, p. 517-526, 1979.

LINDBLOM, Charles E. **The science of muddling through**. Public Administration Review, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: ENAP, 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **O papel da burocracia de nível de rua na política pública: entre a teoria e a realidade da implementação**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 341-366, 2010.

LYNN, Laurence E. **The state and human services**. Lexington: Lexington Books, 1980.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 1-360.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade, v. 20, p. 377-389, 2011.

MEAD, Lawrence M. **The new politics of poverty: the nonworking poor in America**. New York: Basic Books, 1995.

MEAD, Lawrence M. **Teaching public policy: linking policy and politics**. Journal of Public Affairs Education, v. 19, n. 3, p. 389-403, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 80.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. Acesso em: 07 mai. 2025.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)**. 2018. 288 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

OLIVEIRA, F. **A formação de professores e a educação inclusiva**. Revista Alpha, Minas Gerais, n. 16, p. 322-338, 2015.

OLIVEIRA, Leila Giandoni; MEDEIROS, Janann Joslin. **A implementação da Política Nacional de Museus e a democratização de acesso: um estudo comparativo de três instrumentos governamentais**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

OLIVEIRA, Leila Giandoni; MEDEIROS, Janann Joslin. **Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisas sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1943–1967, nov./dez. 2011.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Transtorno do espectro autista**. Washington, DC: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 02 mai. 2025.

PEREIRA, Maurício Gomes. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

PIMENTA, T. D. **A inclusão de alunos com TEA no ensino regular: desafios e avanços nas políticas públicas brasileiras**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 89, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147239417>. Acesso em: 10 mai. 2025.

RAEDER, Sávio Túlio Oselieri. **Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas**. Perspectivas em Políticas Públicas, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014.

RIVIÈRE, Á. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 234-254.

RUA, Maria das Graças A. **Política pública como campo de estudo e de prática**. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 52-60, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SANTOS, R. P.; CORRÊA, D. **A atuação das secretarias municipais de educação na implementação de políticas de inclusão para alunos com TEA**. Revista Brasileira de

Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 121-136, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28n1p121>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. **Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Inclusão: Educ. Esp., Brasília, v. 4, n. 2, jul./out. 2003.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, M. L. C.; ALVES, P. R. **A Política Nacional de Educação Especial e os impactos no atendimento educacional de estudantes com TEA**. Revista Educação Especial, v. 36, n. 2, p. 303-320, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v36n2p303>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SIMON, Herbert A. **Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations**. 2. ed. New York: Free Press, 1957.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/kMYFYyYmpQG7mvbVDWQHZsm/?lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2025.

WING, Lorna; POTTER, David. **Apuntes sobre la prevalencia del espectro autista**. In: **Congreso en Internet autism**. 1999.

WU, X. et al. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília: ENAP, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/671>. Acesso em: 15 mai. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O DEPUTADO EDUARDO PREDROSA

1. Como se deu o processo de elaboração da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA)?
 - Quais foram os principais motivos que impulsionaram a criação da política?
 - Houve participação ou escuta de profissionais da área da educação ou de familiares de crianças com TEA durante esse processo?
2. Desde a aprovação da lei, o senhor acompanhou como a política vem sendo implementada na rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente no contexto da educação infantil?
 - Houve diálogo com gestores escolares ou profissionais da educação sobre essa etapa de implementação?
 - Chegaram ao seu gabinete relatos ou demandas relacionadas a essa fase da educação?
3. Na sua percepção, quais têm sido os maiores desafios enfrentados pelas escolas públicas para a implementação da política no atendimento a crianças com TEA na educação infantil?
 - O senhor acredita que as escolas públicas estão devidamente estruturadas e preparadas para cumprir os objetivos da política?
 - Há pontos críticos que precisam ser revistos ou reforçados, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar?
4. Em relação ao papel dos profissionais da educação pública na execução dessa política, como o senhor avalia o apoio que eles têm recebido?
 - O senhor considera que há políticas complementares suficientes para formação, capacitação ou suporte técnico desses profissionais?
 - Existem iniciativas em andamento ou previstas que fortaleçam essa atuação?

5. O senhor acredita que a Política Distrital, como está estruturada hoje, tem sido eficaz na promoção de uma educação mais inclusiva para crianças com TEA?
 - O que tem funcionado bem e o que ainda precisa ser aperfeiçoado, segundo sua visão como autor da lei?
 - Existem dados ou avaliações que contribuíram para essa análise?

6. Há novos projetos ou propostas legislativas sendo pensados no âmbito da Câmara Legislativa que visem complementar, atualizar ou aprofundar essa política, especialmente no setor educacional?
 - Há iniciativas em andamento que o senhor gostaria de destacar?
 - Em sua visão, quais são as próximas etapas necessárias para consolidar o direito à inclusão escolar de crianças com TEA no DF?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA OS PROFESSORES

1. Você foi envolvido(a) nas discussões sobre a implementação da política na escola?

Se sim:

- Como ocorreu essa participação?
- Houve um planejamento estruturado para a execução das ações pedagógicas com as crianças com TEA?

2. Como se deu o processo de formação ou preparação para atender os alunos com TEA?

- Participou de cursos, capacitações ou orientações específicas? Quais?
- Há materiais de apoio ou orientações institucionais para o seu trabalho com esses alunos?

3. Existe algum acompanhamento sobre o trabalho pedagógico com os alunos com TEA?

Se sim :

- Quem realiza esse acompanhamento?
- Como você comunica dificuldades ou necessidades relacionadas à prática com esses alunos?

4. Houve mudanças positivas na prática pedagógica e no desenvolvimento dos alunos com TEA desde a aplicação da política?

- Poderia citar exemplos concretos?

5. Você considera as ações propostas suficientes para garantir inclusão e aprendizagem?

- Que outras estratégias você acredita que poderiam ser agregadas ao trabalho?
- Alguma ação não surtiu o efeito esperado? Qual e por quê?

6. Quais fatores dificultam e quais facilitam a implementação dessa política?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O COODERNADOR PEDAGÓGICO

1. Como você avalia o envolvimento da sua unidade escolar na implementação da política voltada para crianças com TEA?
 - A equipe pedagógica participou de formações específicas?
 - Como essas ações foram planejadas internamente?
2. Que estratégias foram adotadas pela coordenação para adaptar o cotidiano escolar às diretrizes da política?
 - Houve mudança em práticas pedagógicas, rotina ou organização da sala?
 - A política é aplicada de forma contínua ou pontual?
3. Na sua percepção, quais foram os principais avanços e limitações observados até agora?
 - Poderia dar exemplos concretos de melhorias percebidas?
 - E em relação às dificuldades, o que ainda precisa ser superado?
4. Quais fatores dificultam e quais facilitam a implementação dessa política?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA OS FAMILIARES

1 - Você teve participação ou foi informado(a) sobre as ações relacionadas à política de atendimento à criança com TEA?

- A escola apresentou um plano ou cronograma de atendimento individualizado?

2 - Como foi o processo de ingresso da criança na escola?

- Você recebeu orientações ou participou de reuniões com profissionais sobre o diagnóstico e atendimento escolar?
- A escola disponibilizou materiais ou informações sobre os direitos da criança com TEA?

3 - Há algum acompanhamento do desenvolvimento da criança por parte da escola?

- Como é feita essa comunicação com você?
- Você já identificou alguma dificuldade na execução do atendimento previsto?

4 - Você percebe avanços no desenvolvimento da criança desde que ela começou a ser atendida dentro da política?

- Quais aspectos você destacaria como positivos?

5 - Que estratégias da escola relacionadas a política você considera que mais contribuíram para o desenvolvimento da criança?

- Que outras ações você acredita que seriam importantes para complementar esse atendimento?

6 - Na sua percepção, a escola atende e inclui adequadamente crianças com TEA? Se sim, poderia citar alguns exemplos?

7- Que ações a escola poderia adotar para melhorar o acolhimento e desenvolvimento da criança com TEA?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PESQUISA ACADÊMICA PARA O GESTOR PÚBLICO

1. Inicialmente gostaria de saber se as ações definidas para implementação da Política foram discutidas com os atores envolvidos no processo?

- Se sim, poderia citar exemplos?

Houve diálogo com a comunidade escolar ? por exemplo: Alunos; Professores, Direção escolar (Diretor/Coordenador); Funcionários e equipe de apoio; Pais e responsáveis; Comunidade local; Órgãos governamentais (Secretaria de Educação, por exemplo); Conselho escolar e grêmios estudantis;

2. Como ocorre o processo de implementação da política no contexto da educação infantil?

- Houve cronograma de execução? Como ele foi organizado?
- Existe algum site ou acervo onde os detalhes do processo de implementação estejam disponíveis para consulta?

3. Houve capacitação dos servidores da rede de ensino para atuar com crianças com TEA?

- Que tipos de formações foram oferecidos? Como se deu esse processo?
- Considera que essas capacitações foram eficazes?
-

4. A partir da sua experiência, quais melhorias foram percebidas após a implementação da política?

- Que indicadores ou evidências sustentam esses avanços?

5. Quais fatores dificultam e quais facilitam a implementação dessa política?