


## **Repercussões do Plano Estadual de Educação na inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista em Pernambuco**

Repercussions of the State Education Plan on the educational inclusion of people with Autism Spectrum Disorder in Pernambuco

Repercusiones del Plan Estatal de Educación en la inclusión educativa de personas con Trastorno del Espectro Autista en Pernambuco

Edson Francisco de Andrade   
Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.  
[edson.fandrade@ufpe.br](mailto:edson.fandrade@ufpe.br)

Lucilla Peres Lins   
Prefeitura da Cidade do Recife, Recife – PE, Brasil.  
[lucilla.peres@ufpe.br](mailto:lucilla.peres@ufpe.br)

*Recebido em 21 de maio de 2025*  
*Aprovado em 26 de fevereiro de 2026*  
*Publicado em 17 de abril de 2026*

### **RESUMO**

No presente artigo, analisa-se o conteúdo do Plano Estadual de Educação de Pernambuco/Brasil (PEE/PE 2015-2025) e sua materialização por meio de ações da Secretaria de Educação e de escolas públicas. À luz da Análise de Conteúdo, tecem-se considerações sobre o atendimento educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de dados coletados em fontes documentais, bem como de dados captados no campo empírico da pesquisa. Nas conclusões, reconhece-se, por um lado, conquistas viabilizadas a partir do advento do PEE (2015-2025), ressaltando-se o fortalecimento de um conjunto de ações de formação continuada dos profissionais da educação, tendo sido notabilizado a melhoria do atendimento educacional às pessoas com TEA como eixo temático contemplado sistematicamente na agenda programática das formações efetivamente promovidas. Por outro lado, aponta-se também lacunas na execução de metas e estratégias do Plano que demandam maior vigilância das instâncias corresponsáveis pelo cumprimento dos compromissos pactuados com a sociedade e textualizados no PEE/PE.

**Palavras-chave:** Plano Estadual de Educação; Transtorno do Espectro Autista;

Educação Inclusiva.

### **ABSTRACT**

This article analyzes the content of the State Education Plan of Pernambuco/Brazil (PEE/PE 2015-2025) and its implementation through actions by the Department of Education and public schools. In light of Content Analysis, considerations are made about the educational services provided to people with Autism Spectrum Disorder (ASD) based on data collected from documentary sources, as well as data collected in the empirical field of research. The conclusions recognize, on the one hand, achievements made possible by the advent of the PEE (2015-2025), highlighting the strengthening of a set of continuing education actions for education professionals, with the improvement of educational services for people with ASD being highlighted as a thematic axis systematically contemplated in the programmatic agenda of the training effectively promoted. On the other hand, gaps in the execution of the Plan's goals and strategies are also highlighted, which require greater vigilance from the bodies jointly responsible for fulfilling the commitments agreed with society and set out in the PEE/PE.

**Keywords:** State Education Plan; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education.

### **RESUMEN**

Este artículo analiza el contenido del Plan Estatal de Educación de Pernambuco/Brasil (PEE/PE 2015-2025) y su materialización a través de acciones de la Secretaría de Educación y de las escuelas públicas. A la luz del Análisis de Contenido, se realizan consideraciones sobre la atención educativa de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a partir de datos recolectados de fuentes documentales, así como datos captados en el campo empírico de la investigación. En las conclusiones, por un lado, se reconocen los logros posibilitados por la llegada del PEE (2015-2025), destacándose el fortalecimiento de un conjunto de acciones de formación continuada para los profesionales de la educación, destacándose la mejora de los servicios educativos para personas con TEA como un eje temático sistemáticamente contemplado en la agenda programática de la formación efectivamente promovida. Por otra parte, también se destacan brechas en la ejecución de las metas y estrategias del Plan, que requieren una mayor vigilancia de los organismos corresponsables de cumplir los compromisos acordados con la sociedad y plasmados en el PEE/PE.

**Palabras clave:** Plan Estatal de Educación; Trastorno del Espectro Autista; Educación Inclusiva.

### **Introdução**

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) estimam que a população mundial com autismo supera 70 milhões de pessoas, sendo, pelo menos, 2 milhões delas no Brasil (Brasil, 2019), em que pese o fato de que, até o último censo demográfico (2022), nenhum levantamento havia sido realizado no país para identificar essa população.

Na realidade, somente “a partir de finais do século XX, a deficiência, enquanto objeto de investigação, assume novos lugares epistemológicos” (Wuo, 2019, p.212). Por isso mesmo, só muito recentemente, as pessoas com autismo passaram a ser visibilizadas nas políticas públicas de educação no Brasil, assim como nos demais países (Andrade, 2023; Wuo, 2019).

Pode-se considerar que o advento do *dia mundial de conscientização sobre o autismo*, em 2007, marca uma importante inflexão da atenção do Poder Público, no Brasil, no que concerne à incorporação desse compromisso à agenda de políticas públicas do País. A esse respeito, faz-se pertinente realçar a Lei Federal nº 12.764/2012, que “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução” (Brasil, 2012). Dentre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fez-se constar, nesta lei, a garantia do acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Art. 3º, IV, a).

É importante reconhecer que a materialização da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA requer ações conjuntamente planejadas e levadas a efeito pelos entes federados, a União, os Estados e os Municípios. Para fazer jus a essa requisição, a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), explicita, em sua Meta 4, o compromisso de universalizar o acesso à educação básica às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Nesse ideal de universalização do direito à educação básica ao conjunto das pessoas com deficiência, estabelecido pela meta 4 do PNE (2014-2024), se insere, por óbvio, a responsabilidade com a *proteção do direito à educação da pessoa com TEA*. Com efeito, de acordo com o Art. 1º, § 2º, da Lei Federal nº 12.764/2012, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

para todos os efeitos legais”, razão pela qual, a Meta 4 do PNE (2014-2024) contempla, necessariamente, as pessoas com TEA.

Tal compromisso deve ser assumido de forma corresponsável pelos demais entes de Poder federado, razão pela qual, fez-se constar na própria Lei 13.005/2014 que institui o PNE (2014-2024):

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Art. 8º).

A pesquisa acadêmico-científica que embasou o presente artigo investigou o cumprimento deste Art. 8º da Lei do PNE/2014. De forma objetiva, buscou-se problematizar as possíveis repercussões do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE 2015-2025), no processo de inclusão educacional de estudantes com TEA em escolas públicas.

A investigação contemplou três municípios de Pernambuco: Abreu e Lima, Igarassu e Itapissuma, tendo como *lócus* seis escolas estaduais, sendo três escolas com turno parcial (4 horas diárias) e três escolas com jornada integral (7 horas diárias). Os municípios foram escolhidos por terem atendido, cumulativamente, aos seguintes critérios: a) integram a mesorregião metropolitana do Recife; b) alcançaram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) igual ou superior a 5; c) dispõem de, pelo menos, uma escola de turno parcial e uma escola com jornada integral, atendendo, necessariamente, alunos com TEA.

O corpus da pesquisa foi constituído por dados documentais (PEE/PE 2015-2025, políticas de educação com foco na pessoa com TEA e Projetos didático-Pedagógicos desenvolvidos pelas e nas escolas que integraram o campo empírico da pesquisa), bem como por dados de observação *in loco* (visitas às escolas).

À luz do aporte teórico-metodológico desenvolvido por Bardin (2007), desenvolvemos o trabalho de pré-análise dos dados, com a sistematização das ideias iniciais, buscando explorar o material e desenvolver a triagem dos dados. Em seguida, procedemos ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, onde se

“permite estabelecer quadros de resultados, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2007, p. 101).

A coleta dos documentos que compuseram o corpus da pesquisa foi viabilizada pelos seguintes procedimentos: o PEE/PE (2015-2025) foi coletado por meio eletrônico, tendo realizado *download* do arquivo disponibilizado no Portal da Legislação Estadual de Pernambuco (Alepe Legis); as políticas de educação com foco na pessoa com TEA foram identificadas e coletadas por meio de buscas no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), bem como de levantamento *in loco* na Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva (GEI), vinculada à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) da SEE-PE; os Projetos Político-Pedagógicos foram coletados diretamente nas seis escolas estaduais contempladas na amostra. De forma efetiva, a análise do conteúdo desses documentos buscou compreender a concepção de sujeito com TEA explicitada na textualização nas políticas educacionais operacionalizadas pelo Poder Público Estadual, assim como identificar e caracterizar ações desenvolvidas pelas instâncias da administração pública que notadamente correspondem às demandas constantes no PNE/2014 para fins de garantir a inclusão educacional da pessoa com TEA.

O tratamento dos dados contemplou, inicialmente, a pré-análise dos materiais, que incluiu a leitura flutuante dos documentos, tendo identificado e selecionado trechos textuais que embasaram a sistematização de eixos de ação do PEE/PE, bem como das ações propostas tanto pela SEE-PE quanto pelas escolas que integraram o campo empírico da pesquisa.

O trabalho propriamente analítico envolveu a realização de interpretação dos dados sistematizados, tendo sido produzidas inferências que nos permitiram “estabelecer quadros de resultados, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2007, p.101).

Na sequência do texto, tecemos, inicialmente, breve nota sobre os desafios à inclusão de pessoas com TEA na educação básica. Em seguida, discorreremos sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA nas metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015- 2025). Seguimos com o mapeamento de ações do Estado de Pernambuco para assegurar a inclusão escolar de estudantes

com TEA. Logo após, procedemos à análise dos desdobramentos do PEE/PE (2015-2025) nas escolas que integram o campo empírico da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais, com reconhecimento das repercussões exitosas do PEE/PE e com indicações de medidas necessárias ao aprimoramento de políticas voltadas à proteção do direito à educação da pessoa com TEA.

### **Desafios à inclusão de pessoas com TEA na educação básica**

À luz da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é reconhecida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205). Obviamente, o direito à educação das pessoas com TEA deve ser assegurado com o mesmo rigor que a Carta Magna garante a *todos*.

De forma efetiva, a Lei nº 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), assegura aos educandos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação (Art. 59):

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996)

Em que pese o compromisso firmado constitucionalmente e na Lei da Educação (LDBEN/1996), as pessoas com TEA, assim como as demais pessoas com deficiências, tiveram o seu direito à educação negado historicamente (Andrade, 2023).

Com efeito, a inclusão das pessoas com TEA, no âmbito educacional, foi fomentada com a Lei nº 12.764/12, denominada Berenice Piana, que garante, formalmente, proteção dos direitos das pessoas com autismo, dentre eles, o direito de participar de aulas em salas regulares com apoio pedagógico necessário.

Para os efeitos da Lei supracitada,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:  
I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;  
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Art. 1º, § 1º).

Ao mesmo tempo em que a Lei nº 12.764/12 explicita a garantia do direito à educação, há também, no próprio texto do seu Art. 1º, § 1º, um detalhamento dos desafios que as escolas devem lidar em seu cotidiano para que a inclusão educacional das pessoas com TEA se efetive.

O fato é que as características que permitem a identificação da pessoa com TEA, comumente relacionadas à *deficiência da comunicação e da interação sociais*, assim como aos *perceptíveis padrões restritivos e repetitivos de comportamentos*, exigem das escolas uma atenção às peculiaridades com que a deficiência se manifesta em cada indivíduo.

De acordo com Souza e Anache (2020, p.1039),

cada pessoa com características semelhantes de TEA apresentam atributos diferentes, os quais se expressam em seus comportamentos. Esta conclusão foi referendada em nossas experiências em avaliações de gêmeos univitelinos. Portanto, torna-se desafiador para os profissionais construir propostas de trabalhos que promovam a educação destes indivíduos, considerando as suas especificidades.

Em consonância com a análise de Souza e Anache (2020), as características físicas, bioquímicas, fisiológicas e comportamentais, reconhecidamente, atípicas e particulares de cada pessoa com TEA, impõe um desafio multifacetado às escolas, especialmente no que concerne a necessidade de adaptação do apoio pedagógico às condições (variadas) dos estudantes, além do reconhecimento das suas singularidades (Ribeiro, 2020), buscando-se corresponder às suas necessidades cognitivas, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais. Concebe-se que esse apoio deve contemplar atividades estruturadas (concreto e imagético), mediadas por recursos didáticos facilitadores de experiências inclusivas, especialmente visuais

e sensoriais, que podem ser auxiliadas pelas diversas tecnologias assistivas disponíveis.

Nesse sentido, o adequado apoio pedagógico aqui realçado constitui o principal desafio das escolas, justamente porque a garantia de inclusão educacional das pessoas com TEA está condicionada diretamente com a qualidade do trabalho que é desenvolvido pelos profissionais da educação. De acordo com Órru (2020), as práticas pedagógicas direcionadas a esse público devem instigar as relações sociais, assim como os espaços de trocas coletivas, rompendo com atitudes de segregação institucionalizada da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

## **A inclusão educacional de estudantes com TEA nas metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Pernambuco**

Em uma visão geral, no conjunto dos seus 9 artigos, 20 metas e 359 estratégias, sintonizadas com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o PEE/PE (2015-2025) reafirma compromissos historicamente assumidos pelo Poder Público, ressaltando-se a erradicação do analfabetismo, a promoção da qualidade na educação e da valorização dos seus profissionais.

Assim como no PNE, o PEE/PE também explicita mais diretamente a garantia formal do atendimento às pessoas com deficiência por meio da meta 4 e suas estratégias. Contudo, diferentemente do PNE, que não consta o termo TEA, das 11 vezes que o termo TEA aparece no PEE, 7 estão localizadas justamente na meta 04.

Há de se reconhecer que, além desta meta, o PEE/PE contempla, no conjunto das estratégias propostas para a oferta das etapas e modalidades de ensino, demandas que contribuem imprescindivelmente para a garantia do atendimento educacional às pessoas com deficiência. A esse respeito, cabe realçar a estratégia 1.9, que convoca o Poder Público a

estabelecer padrões de infraestrutura aos estabelecimentos de educação infantil para atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, dentro de uma proposta inclusiva, eliminando quaisquer elementos que venham configurar barreiras arquitetônicas (Pernambuco, 2015).

Observa-se que o enfrentamento às barreiras arquitetônicas constitui uma das dimensões estratégicas da Meta 1, que assume o compromisso de universalizar a educação infantil com padrões de infraestrutura que tornam os ambientes dos estabelecimentos de ensino acessíveis a todos, conforme dispõe o texto constitucional.

Ao estabelecer estratégias para “*Universalizar o ensino fundamental*” (Meta 2), O PEE/PE também reconhece demandas de estudantes com TEA, assim como na Meta 3, que trata da universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, apontando-se a necessidade de elaboração de materiais de apoio didático-pedagógicos específicos, bem como expansão da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo é “contribuir para a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial, integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses educandos no ambiente escolar” (Barbosa e Fumes, 2016, p.90).

Faz-se igualmente digno de reconhecimento a incorporação de compromissos no PEE indispensáveis à adequada oferta educacional na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), como a previsão de ações metodológicas socioeducativas no contraturno (meta 6); o fomento à expansão dos acervos bibliográficos de forma digital dos cursos da pós-graduação para garantir a acessibilidade (14.7); a previsão de ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TGD e TEA (15.12), assegurando-se aos profissionais da educação “formação continuada referente à inclusão de pessoas com deficiências” (16.25).

Com efeito, as estratégias inseridas no PEE/PE, com foco na melhoria da oferta educacional para pessoas com deficiência, são especialmente relevantes porque explicitam e aprofundam os compromissos assumidos pelo PNE (2014-2024) com esse público. Por isso mesmo, faz-se pertinente o devido reconhecimento no presente texto. Contudo, prosseguiremos a análise com foco mais específico no conteúdo da meta 4, que reúne, intencionalmente, um conjunto razoavelmente coerente de estratégias voltadas à garantia inadiável de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços (Pernambuco, 2015).

Foram estabelecidas 21 estratégias para tornar exequível esta meta 4 do PEE/PE. Em essência, tem-se a explicitação de um conjunto de compromissos que sistematizamos por meio da identificação dos seguintes eixos de ação:

**Quadro 1-** Sistematização de estratégias por eixo de ação do PEE/PE (2015-2025)

Eixo de Ação	Estratégia
Garantia de acessibilidade no espaço escolar	4.1, 4.3, 4.5, 4.10, 4.15, 4.16, 4.18 e 4.21
Apoio técnico aos municípios	4.2, 4.6, 4.12 e 4.17
Qualificação dos profissionais da educação	4.3, 4.8, 4.13 e 4.14
Garantia e ampliação das equipes de profissionais da educação	4.11
Encaminhamento da forma de financiamento da oferta de Atendimento Educacional Especializado	4.4 e 4.9
Intersetorialidade no atendimento	4.7 e 4.19
Garantia de diversidade de instrumentos de avaliação	4.20

**Fonte:** Elaborado pelos autores

A análise do conteúdo do PEE/PE, referente à *garantia de acessibilidade no espaço escolar*, permite-nos reafirmar que se faz indispensável a materialização do regime de colaboração entre os entes federados, em face das constatações de inacessibilidade nas escolas, especialmente, pertencentes aos municípios com menor capacidade de arrecadação de tributos. É justamente por meio de ações colaborativas que se vislumbra promover a adequação de mobiliários, de equipamentos, e do transporte escolar para que se tornem adequados às pessoas com deficiência, dentre elas as pessoas com TEA (Almeida, 2018).

Uma forma de levar a efeito a esperada colaboração entre os entes federados é a prestação de apoio técnico aos Municípios, por parte dos Estados e da União, especialmente, por meio da disponibilização de profissionais que contribuam com a elaboração e acompanhamento de projetos que potencializem a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Dentre os eixos de ação que sistematizamos a partir do texto do PEE/PE, merece realce a proposição de investimentos em qualificação profissional, comprometendo-se com a intensificação da formação continuada para os profissionais da educação que atuam na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, constata-se a necessidade de investimentos em novas instalações e /ou incremento de Salas de Recursos Multiprofissionais, que se concebem como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Igualmente relevante é a proposição de ampliação de equipes de profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TGA, TEA e altas habilidades ou superdotação, reconhecendo-se a necessidade de incremento do quadro de professores do AEE, de braille, bem como de profissionais de apoio e intérpretes de Libras.

A *intersectorialidade no atendimento* requerida no PEE/PE também constitui uma forma de potencializar a atuação dos profissionais na Educação Especial na perspectiva inclusiva, uma vez que a atenção ao público desta modalidade de ensino requer, dentre outras iniciativas, o aprimoramento de mecanismos de identificação e busca ativa daqueles que estão fora da escola, o que requer o envolvimento articulado das áreas da educação e da assistência social, entre outras, assim como de instâncias do Poder Público (Ministério Público e Poder Judiciário), corresponsáveis com o “Dever de Educar”, sendo este uma atribuição obrigatória do Estado.

A seguir, abordaremos as repercussões das metas e estratégias do PEE/PE nas iniciativas dos órgãos gestores da educação, bem como no âmbito escolar, com foco no atendimento educacional de pessoas com TEA.

## **Mapeamento de ações do Estado de Pernambuco para assegurar a inclusão escolar de estudantes com TEA**

A execução das metas e estratégias estabelecidas pelo PEE/PE constitui uma incumbência atribuída à Secretaria Estadual de Educação (Seduc/PE). Este órgão gestor é, portanto, responsável por converter o ideário de inclusão educacional de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

estudantes com TEA, assumido no Plano de Educação em ações que ganhem concretude no chão da escola. Para fins didáticos, sistematizamos, a seguir, as ações desenvolvidas pela Seduc no período de vigência do PEE/ PE (2015-2025).

**Quadro 2-** Ações de inclusão educacional de estudantes com TEA desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco (2015-2024)

ANO	AÇÕES
2015-2016	Implantação do Pacto pela inclusão: formações sobre educação na perspectiva inclusiva para professores do ensino regular; aprovação de lei estadual que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com TEA no Estado de Pernambuco; formação para professores das redes públicas e particulares sobre educação de estudantes com TEA
2017-2020	Monitoramento e diversificação de iniciativas vinculadas ao Pacto Pela Inclusão: apoio aos municípios por meio de formações em serviço para profissionais envolvidos com a Educação Inclusiva; promoção de iniciativas intersetoriais, envolvendo, especialmente, a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude e a Seduc; Monitoramento <i>in loco</i> da execução do Benefício de Prestação Continuada e sua repercussão no âmbito escolar
2021	Formações sobre educação inclusiva e inclusão educacional de estudantes com TEA.
	Seleção simplificada com contratação temporária de profissionais para o AEE e apoio escolar.
	Criação e consolidação do Centro Educacional Inclusivo Ulisses Pernambucano (CEIUP)
2022	Formação sobre Autismo profissionais que atuam em municípios da Mesorregião do São Francisco
	Realização de formações temáticas, focalizando: atribuições dos profissionais da educação inclusiva; oferta de AEE em escolas públicas e privadas; o direito da inclusão da pessoa com Autismo.
	Palestra com o tema “TEA e as relações interpessoais: família e escola”.
	Monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais.
2023-2024	Visitas às escolas para avaliação das ações em andamento, voltadas para a promoção da educação inclusiva
	Acompanhamento de alunos egressos de salas especiais
	Formação para profissionais que atuam no AEE e no atendimento de estudantes com TEA
	Acompanhamento e atualização dados de matrículas de alunos com deficiência no Sistema de informações da Educação de Pernambuco - SIEPE

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Em 2015, ano que teve início a vigência do PEE/PE, tem-se concomitantemente o advento do *Pacto pela Inclusão*, que se consolidou como principal política de atendimento educacional para pessoas com deficiência no Estado de Pernambuco. De forma efetiva, o *apoio aos Municípios*, requerido nas estratégias 4.2, 4.6, 4.12 e 4.17 do PEE/PE, foi agilmente viabilizado por meio das ações

pactuadas entre os governos Estadual e Municipais, em favor da promoção da educação inclusiva ao longo dos 10 anos analisados pela pesquisa.

Em face da delimitação temática estabelecida no presente artigo, sistematizamos, no quadro 2, as ações de inclusão educacional de estudantes com TEA no marco temporal do estudo (2015-2024). Os dados evidenciam que a formação continuada de professores constituiu-se uma ação basilar para a promoção do ideal de educação na perspectiva inclusiva, em cumprimento da estratégia 4.8 do PEE/PE, que realça a necessidade de incremento da formação docente da sala regular como investimento imprescindível para o impulso de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, assim como do disposto na estratégia 4.13, que reivindica a realização de formação continuada para os profissionais que atuam, especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

É justo afirmar que, a partir da aprovação do PEE/PE, em 2015, a formação continuada de professores com foco no atendimento educacional de estudantes com TEA foi, ineditamente, incorporada à política educacional do Estado de Pernambuco. Contata-se a perenidade das ações formativas para os profissionais que atuam junto a esse grupo estudantil, enfatizando-se a relevância de práticas pedagógicas que potencializam o fortalecimento da inserção da pessoa com TEA em salas regulares, em resposta à estratégia 4.17 do PEE/PE.

Além da perenidade da oferta, cabe também destacar a ampliação temática e metodológica das formações. Em 2021, por exemplo, foi implantada a formação por meio da Plataforma Cognvox, uma tecnologia assistiva de interação social. Esta formação focalizou a utilização de um programa de desenvolvimento cognitivo com pessoas neurodiversas, incluindo as pessoas com TEA, enfatizando-se as dimensões social e afetiva no processo educativo que se desenvolve na escola.

Um reforço fundamental à implementação das estratégias do PEE/PE, voltadas para as pessoas com TEA, veio da aprovação da Lei estadual nº 15.487/2015, que “dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2015). Por força desta lei, o Poder Público Estadual também inseriu em sua agenda de políticas, por exemplo, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante às pessoas com TEA.

Uma ação que se tornou notável para levar a efeito a proteção dos direitos da pessoa com TEA é o monitoramento do Benefício de Prestação Continuada (BPC na escola), que acompanha, não apenas a garantia do acesso, mas também a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência. Esta ação, que faz valer o princípio da *intersectorialidade no atendimento*, previsto nas estratégias 4.7 e 4.19 do PEE/PE, também focaliza a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola.

Para fazer jus à estratégia de “ampliação das equipes de profissionais da educação” (Estratégia 4.11), o Estado de Pernambuco realizou uma seleção simplificada em 2021, tendo efetivado a contratação temporária de profissionais de nível médio e de superior para atender as demandas de estudantes com deficiência, constituindo-se a principal iniciativa de provimento de profissionais para a realização do AEE, com amparo nas estratégias 4.4 e 4.9.

Foi possível constatar uma atenção diminuta do Poder Público Estadual no que concerne a proposição de ações que viabilizem a *garantia de acessibilidade no espaço escolar*, em que pese o fato de ser este um dos eixos de ação do PEE/PE com significativo número de estratégias (4.1, 4.3, 4.5, 4.10, 4.15, 4.16, 4.18 e 4.21). Na realidade, faz-se necessário um rigoroso dimensionamento da demanda de mobiliários e demais equipamentos que assegurem a adequada estrutura e infraestrutura escolar, a ser reconhecida, principalmente, pelas pessoas com deficiência (Matiskei, 2004; Rodrigues, 2006).

Outra previsão do PEE/PE que ainda não se traduziu, suficientemente, em ações por parte do Governo Estadual, diz respeito à *garantia de diversidade de instrumentos de avaliação*, conforme *sugere a estratégia 4.20*. Em se tratando, especificamente, do processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA, os instrumentos a serem utilizados devem levar em conta, objetivamente, o *comprometimento das habilidades sociais, de imaginação (simbólico) e de comunicação*, que agudizam as dificuldades da pessoa com TEA em seu processo de escolarização (Souza; Anache, 2020).

Com base nas análises das metas e estratégias estabelecidas pelo PEE/PE, assim como das ações desenvolvidas pelo Governo do Estado de Pernambuco,

focaremos o exercício analítico, a seguir, sobre as ações que efetivamente ganham concretude no chão da escola.

## Ações desenvolvidas por escolas estaduais de Pernambuco para assegurar a inclusão educacional de pessoas com TEA

A confirmação do *status* de implementação de um Plano de Educação, seja em âmbito Nacional, Estadual ou Municipal, é atestada com maior fidedignidade por meio da constatação *in loco* dos efeitos das suas metas e estratégias na vida das pessoas para as quais as ações planejadas se dirigem. No caso específico do PEE/PE, é no cotidiano das escolas pertencentes ao Sistema de Ensino desta Unidade Federativa que a efetividade do plano é verificada.

A verificação das possíveis repercussões do PEE/PE (2015-2025) foi desenvolvida em nosso estudo a partir da coleta e análise de dados referentes às escolas que compuseram o campo empírico da pesquisa, conforme explicitamos na seção introdutória deste texto.

A seguir, apresentaremos a sistematização das iniciativas das escolas referentes à garantia de inclusão de pessoas com TEA

**Quadro 3** - Ações de inclusão educacional para estudantes com TEA desenvolvidas por escolas estaduais de Pernambuco

AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	ESCOLA					
	1	2	3	4	5	6
Promoção de eventos com foco na inclusão	X	X	X	X	X	X
Atendimento individual semanal	X	X	X	X	X	
Atividades coletivas na Sala de Recursos Multifuncionais	X					
Orientações da gestão escolar sobre adaptação de recursos, atividades e avaliações	X	X	X	X	X	X
Parceria com o Conselho Tutelar	X			X		
Reunião com os pais dos estudantes	X		X			
Estímulo ao envolvimento dos estudantes nas atividades escolares	X		X	X	X	X
Formação em serviço de professores	X			X	X	X
Relatório e encaminhamentos para atividades clínicas				X	X	
Parcerias com centros especializados no Município		X	X	X	X	

Palestras de sensibilização para toda comunidade escolar				X	X	
Busca Ativa por meio de contato com as famílias			X			
Roda de conversa envolvendo estudantes com deficiência			X		X	
Roda de conversa envolvendo pais de estudantes com deficiência			X			
Levantamento das matrículas de estudantes com deficiência					X	
Reuniões com as famílias para orientação sobre anamnese e acesso a laudo médico.					X	
Desenvolvimento de Jogos acessíveis		X				X

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Observa-se que a promoção de eventos com foco na inclusão, assim como a iniciativa da gestão escolar de prestar orientações sobre adaptação de recursos, atividades e avaliações, são ações desenvolvidas nas seis escolas pesquisadas. A realização da Semana da Pessoa com Deficiência, bem como a vivência do Dia mundial da conscientização do Autismo exemplificam iniciativas das escolas comprometidas com um *calendário inclusivo*, que tem sido notabilizado como momentos imprescindíveis para ampliar o engajamento da comunidade escolar em práticas efetivas de inclusão educacional. Nessa mesma sintonia, cabe destacar a pertinente atuação pedagógica da gestão escolar, que tem assumido progressivamente a inadiável atribuição de coordenar as adaptações necessárias no trabalho docente, em face das reconhecidas necessidades das pessoas com TEA.

Há destacável frequência da ação focada no *atendimento individual semanal do estudante*. Constatamos que esse atendimento só não tem sido realizado na escola 6, uma vez que não há professor do AEE lotado nesta unidade de ensino. No lastro deste evidente fortalecimento do AEE na escolarização da pessoa com TEA, há de se reconhecer que o *estímulo ao envolvimento dos estudantes nas atividades escolares*, presente em cinco das seis escolas estudadas, inclusive na escola 6, tem se revelado uma ação fundamental para a promoção da inclusão educacional.

O *desenvolvimento de Jogos acessíveis*, que foi identificado em apenas duas escolas, constitui ação correspondente à demanda de incremento das condições estruturais e infraestruturais das escolas, conforme apontamentos anteriormente destacados do texto do PEE/PE, ao mesmo tempo em que também constitui uma

forma de estímulo ao envolvimento dos estudantes nas atividades escolares (Drago, 2012; Almeida, 2018).

Fez-se evidente na pesquisa que iniciativas como a promoção de jogos acessíveis contribuem para a reafirmação de que as pessoas com TEA podem estar onde elas quiserem; que elas têm desejos, anseios como qualquer outro sujeito e que as suas habilidades esportivas, por exemplo, podem ser vivenciadas ao longo da trajetória escolar, podendo-se, inclusive, revelar as suas diversas aptidões humanas.

A realização de formação continuada na própria escola, que identificamos em quatro das seis escolas, indica que se trata de uma ação a ser fortalecida, devendo constituir-se como uma prática universalizada nas unidades educacionais. Este é um espaço que deve evidenciar as especificidades e os desafios enfrentados em cada escola para cumprir a sua incumbência de garantir a inclusão das pessoas com TEA. É também por meio dessas atividades formativas locais que as questões apresentadas nas formações promovidas pela Secretaria de Educação são discutidas e, sobretudo, contextualizadas.

Apenas duas escolas ainda não desenvolvem parcerias com centros especializados no Município, notadamente clínicas, que prestam atendimento às pessoas com TEA. O fortalecimento dessa ação guarda estreita coerência com as estratégias 4.7 e 4.19 do PEE/PE, que instiga a intersectorialidade no atendimento educacional, razão pela qual a articulação dos profissionais da educação com o setor de saúde mais próximo, torna-se fortemente recomendável, incluindo-se a *parceria com o Conselho Tutelar*, que se reveste de função relevante na defesa do direito à educação, mas, em apenas duas escolas foram identificadas ações em parceria com esse órgão.

Há um conjunto de ações relevantes que foram propostas e desenvolvidas em apenas uma ou duas escolas. Trata-se de iniciativas que potencializam a implementação de estratégias fundamentais do PEE/PE. Exemplo disso, são as atividades coletivas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que estão sendo executadas na escola 1. Na realidade, a diversificação de vivências da SRM contribui significativamente para o estímulo às convivências envolvendo pessoas com TEA

(Barbosa e Fumes, 2016). Por isso mesmo, essa experiência merece ser replicada em outras unidades educacionais.

Outros exemplos de ações, como a realização da Busca Ativa, as rodas temáticas de conversa e as reuniões com as famílias, explicitam o esforço das escolas em promover maior articulação com as pessoas corresponsáveis pela trajetória escolar dos alunos. Na realidade, essas são ações basilares para a efetivação do direito à educação das pessoas com TEA, uma vez que a infrequência e o abandono escolar, que geram, historicamente, descontinuidade do processo de escolarização, deve ser enfrentada por meio de buscas ativas, mas também devem integrar pautas institucionais nas e das escolas, seja com reuniões ou rodas de conversas, onde devem ser realçadas as responsabilidades do Poder Público, assim como as incumbências dos responsáveis diretos pelos alunos.

## Considerações Finais

A garantia do direito à educação de pessoas com TEA tem sido assumida apenas muito recentemente como Política Pública no âmbito das três esferas governamentais. Reconhecemos que o advento do PNE (2014-2024) constitui a Política Educacional basilar para a promoção de políticas estaduais e municipais comprometidas com a inclusão educacional de pessoas com deficiência, que contempla, obviamente, as pessoas com TEA. Por isso mesmo, no presente estudo analisamos os elementos constituintes do PEE/PE, bem como as ações dele decorrentes levadas a efeito tanto pelo órgão gestor, a Secretaria Estadual de Educação, quanto pelas unidades educacionais que compuseram o campo empírico da pesquisa.

Constatamos contributos do texto do PEE/PE que são imprescindíveis à promoção da educação inclusiva. Dentre eles, merece colocar em relevo as garantias formalmente assumidas, quanto ao provimento de medidas de acessibilidade no espaço escolar; de colaboração entre o ente Estadual e os Municípios, especialmente, por meio de apoio técnico na elaboração de projetos estratégicos de inclusão educacional; da ampliação e qualificação do quadro de profissionais da educação; do reconhecimento da necessidade de viabilização de financiamento para a qualificação

da oferta de AEE, na perspectiva de que se faça jus a consolidação do AEE “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011); bem como de ações intersetoriais com foco na melhoria do atendimento às pessoas com deficiência ao longo do processo de escolarização.

No que concerne às iniciativas implementadas pelo Governo Estadual para fazer jus a essas garantias textualizadas no PEE/PE, evidencia-se a realização de um conjunto de ações de formação continuada dos profissionais da educação, tendo sido notabilizado a melhoria do atendimento educacional às pessoas com TEA como eixo temático contemplado sistematicamente na agenda programática das formações efetivamente promovidas.

Contudo, outras demandas que haviam sido contempladas dentre as 21 estratégias da meta 4 do PEE/PE, receberam atenção diminuta da gestão estadual, a exemplo da ampliação e qualificação da oferta de AEE, especialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais devidamente equipadas. Há também a manutenção da necessidade de mais investimentos em provimento de acessibilidade no espaço escolar.

Além do enfrentamentos às barreiras arquitetônicas, que tem sido parcialmente feito pelo Poder Público junto às escolas, constata-se a necessidade de ações que, pelo menos, mitiguem as barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais que se manifestam por meio da persistente inacessibilidade no interior das escolas, especialmente, no que concerne à insuficiência ou inadequação de recursos de apoio didático-pedagógico disponibilizados nos processos de educação de pessoas com TEA.

Por fim, faz-se pertinente enaltecer o potencial do Plano de Educação como política educacional basilar para a orientação de ações a serem desenvolvidas pelo Governo Estadual, sobretudo, porque se trata de um conjunto de metas e estratégias pactuadas com a sociedade. Por isso mesmo, recomenda-se aos poderes constituídos, bem como às instâncias e órgãos que integram as esferas administrativas e de controle da ação estatal nessa esfera de poder federado, iniciativas de acompanhamento e vigilância daquilo que efetivamente tem sido

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

implementado do PEE/PE. De forma efetiva, para além de se reivindicar, ato contínuo, sempre a proposição de metas e estratégias inéditas, o que se faz notar é a urgência de se fazer valer os compromissos já assumidos, que certamente têm potencial para traduzir-se em práticas educacionais reconhecidamente inclusivas.

## Referências

ALMEIDA, Danice Betania de; BADALOTTI, Greisse Moser. **Acessibilidade e tecnologias assistivas**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

ANDRADE, Edson Francisco de. A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos. **Revista Educação (UFSM)**, Vol. 48, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644465673> Acesso: 18/07/2023.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico . Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, Vol. 7, n. 19, p.88–108, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1044> Acesso: 19/05/2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso: 18/07/2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em 20/05/2025

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

BRASIL. **Censos demográficos terão dados sobre pessoas com autismo.** Agência Senado, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/02/censos-demograficos-terao-dados-sobre-pessoas-com-autismo> Acesso: 19/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) acesso em: 15/06/2022.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 27, n. 3, mar. 2012.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Política pública de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21/05/2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 15.533**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=> Acesso em 21/05/2022.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo:** experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2020. 208f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38243> Acesso em: 29/05/2022.

RODRIGUES, David. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva - São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista: avanços e desafios. **RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1035-1053, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330/9800> Acesso em: 20/05/2025.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, presente!:** por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492127>

políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_03e7bc841b405a47a5bd959e9cfb0521](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_03e7bc841b405a47a5bd959e9cfb0521)

Acesso em: 29/05/2022.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.3, p.210-223, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20/05/2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)