



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS — UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E DAS CONQUISTAS
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**INHUMAS-GO
2025**

VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E DAS CONQUISTAS
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Regina Gomes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

R786i

ROQUE, Viviane Almeida de Oliveira.

Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: uma análise dos desafios e das conquistas dos professores da Educação Infantil / Viviane Almeida de Oliveira Roque. Inhumas: UniMais, 2025.

207 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais — UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dra. Selma Regina Gomes”.

1. Inclusão Escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Educação Infantil.
4. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDU: 37

VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA
ANÁLISE DOS DESAFIOS E CONQUISTAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22 de maio de 2025:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SELMA REGINA GOMES**
Data: 26/05/2025 08:51:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Selma Regina Gomes
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais –
UniMais

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA**
Data: 28/05/2025 18:55:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel J. de Oliveira
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais – UniMais

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIO PIRES VIANA**
Data: 28/05/2025 17:05:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cláudio Pires Viana
Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas

**INHUMAS - GO
2025**

A todas as pessoas com necessidades específicas, cuja força e resiliência nos inspiram a construir um mundo mais inclusivo e justo. E, também, a todos os educadores, profissionais e membros da comunidade escolar que, com dedicação e compromisso, lutam diariamente para que a inclusão se torne uma realidade. Que nosso esforço coletivo continue transformando a educação em um espaço de respeito, aprendizado e crescimento para todos!

AGRADECIMENTOS

Ingressar no mestrado era um sonho que parecia distante, mas que agora se concretiza como uma fonte de imensa gratidão, simbolizando a realização de um objetivo há muito almejado. Chegou o momento de expressar minha profunda gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado nesta jornada, fundamentais para que eu conduzisse esse processo com fé, paciência e sabedoria.

Este período foi desafiador; após quinze anos afastada dos estudos, retornar não foi fácil. Enfrentei muitos desafios, medos, inseguranças e ansiedades, mas também vivi dias bons, de conquistas significativas, grandes aprendizados, novas amizades, oportunidades e conhecimentos.

Concluir este trabalho é motivo de imensa gratidão e satisfação pelo dever cumprido. Todo o esforço, as noites sem dormir e a dedicação valeram a pena. Agora, posso expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que fizeram parte desta trajetória.

De forma especial, dedico este trabalho a Deus, que me sustentou a cada passo da minha jornada acadêmica. Sem Sua presença em minha vida, eu nada seria. A Ele seja toda a honra e glória, pois "Até aqui nos ajudou o Senhor" (1 Samuel 7:12).

Agradeço à minha mãe, Anelita, cuja força e apoio foram minha âncora ao longo desta jornada. Seu incentivo constante para a realização deste sonho foi fundamental para que eu alcançasse este momento. Agradeço de todo o coração pelo amor incondicional, pelo sacrifício diário e pela inspiração que você representa em minha vida. Sem você ao meu lado, não teria sido possível chegar até aqui.

Agradeço ao meu pai, Geraldo (*in memoriam*), por ter me ensinado, por meio de seus exemplos diários, a importância do compromisso e da seriedade em tudo o que planejamos em nossa vida. Obrigada por sempre nos dizer que o melhor presente que poderia nos deixar seria a oportunidade de estudar. Foi por meio dos estudos que pude me tornar uma excelente profissional, apaixonada pelo que faz.

De forma especial, quero agradecer ao meu esposo e aos meus filhos, que, durante este período, suportaram meus dias de estresse. Ao amor da minha vida, Orlando, cujo apoio e compreensão foram pilares essenciais ao longo deste processo. Obrigada por ser meu maior incentivador e por estar ao meu lado em todos os momentos. Mesmo nos dias difíceis, você sempre me encorajou a continuar

e não desistir, acreditando em mim e nos meus sonhos.

Aos meus filhos, Paulo Henrique e Maria Paula, presentes abençoados que o Senhor nos concedeu, são minha fonte de alegria e inspiração diária. Obrigada por compreenderem os momentos em que precisei me dedicar aos estudos e me ausentar um pouco, sendo sempre minha motivação para alcançar o melhor.

Agradeço também às minhas irmãs, Keyla e Mila, por todo o apoio e incentivo.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, profa. Dra. Selma Regina Gomes, cujo apoio foi fundamental ao longo de todo o processo. Suas orientações, palavras de incentivo, calma e paciência foram essenciais.

Por fim, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Mais (UniMais), que fizeram parte desta construção e transformação de conhecimento durante nosso tempo juntos. Agradeço também aos colegas da turma de 2023 e às colegas de viagem, Cleidimar, Meiry e Simone, que muito contribuíram com suas experiências.

Sinto-me privilegiada por todos vocês terem feito parte da minha vida durante este período. Deixo a vocês minha profunda gratidão! Esta conquista é de todos nós!

“Ninguém é igual a ninguém

*Não queira ser aquilo que o outro é,
não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja,
Ora veja, tudo aquilo que você quer.*

*Ninguém é igual a ninguém,
ainda bem, ainda bem*

*A gente mesmo se inverte no espelho,
o que reflete exatamente esse
conselho*

*Não queira ser aquilo que o outro é,
não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja,
Ora veja, tudo aquilo que você quer.*

*Tem gente triste que anda mal-humorada,
só vive resmungando sem dar uma risada
Tem a nervosa que está sempre irritada
Briga por qualquer coisinha deixa a gente
chateada
E a corajosa que enfrenta coisas novas,
fazendo a vida ficar menos dolorosa.*

*Ninguém é igual a ninguém,
ainda bem, ainda bem*

*Negro, branco, pardo ou amarelo,
alto, baixo, gordo ou magricelo.
Moreno, loiro, careca ou cabeludo,
deficiente, cego, surdo ou mudo
Em tudo tem diferença
desde nascença,
no que a gente é, no que a gente faz,
No que a gente pensa, todos tem
diferença
desde nascença
A gente é o que é,
a gente é demais,
a lista é imensa.
Viva a diferença”!*

(Escola Stagium).

RESUMO

ROQUE, Viviane Almeida de Oliveira. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: uma análise dos desafios e das conquistas dos professores da Educação Infantil. 2025. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – Unimais, Inhumas, Goiás, 2025.

Esta dissertação investiga os desafios e as conquistas de professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais), insere-se na linha de pesquisa "Educação, Cultura e Processos Pedagógicos". Para a pesquisa, formulamos a seguinte pergunta-problema: quais desafios e conquistas são destacados pelos professores da Educação Infantil do município de Palmeiras de Goiás em sua prática pedagógica voltada à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista? O objetivo foi verificar os desafios e as conquistas relacionados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, sob a perspectiva de professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando suas práticas pedagógicas. Para isso, buscamos: (i) identificar as bases legais e históricas da Educação Inclusiva no contexto nacional e internacional; (ii) apresentar as produções acadêmicas sobre a temática nos últimos cinco anos (2018 – 2023); (iii) discutir a Educação Infantil como espaço de convivência com a diversidade, destacando a construção histórica da infância, os fundamentos da Pedagogia da Infância e as práticas pedagógicas baseadas em interações e brincadeiras; e (iv) compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se em estudo teórico com revisão narrativa da literatura, análise documental, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados para a revisão de literatura foram coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores "Inclusão Escolar", "Transtorno do Espectro Autista", "Educação Infantil" e "Práticas Pedagógicas". O referencial teórico incluiu autores como Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Coll (2004), Cunha (2018, 2022) e Orrú (2012). Os resultados apontam que, apesar dos avanços legislativos e pedagógicos, a inclusão de crianças com TEA enfrenta entraves como formação docente insuficiente, falta de recursos adaptados e apoio institucional limitado. Contudo, o estudo revelou experiências exitosas ancoradas no trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas, além da adaptação de práticas pedagógicas que valorizam a interação, a brincadeira e a intervenção precoce. Concluímos que a efetivação da inclusão requer políticas públicas estruturadas, investimento em capacitação docente contínua e a construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade, garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

ROQUE, Viviane Almeida de Oliveira. **Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder: An Analysis of the Challenges and Achievements of Early Childhood Education Teachers.** 2025. 203 p. Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – Unimais, Inhumas, Goiás, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates the challenges and achievements of early childhood educators in the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Conducted within the Graduate Program in Education at Centro Universitário Mais (UniMais), it aligns with the research line "Education, Culture, and Pedagogical Processes." The guiding research question was: What challenges and achievements are highlighted by early childhood educators in Palmeiras de Goiás regarding their pedagogical practices aimed at including children with ASD? The primary objective was to analyze these challenges and achievements from the perspective of teachers in the municipal public school system, focusing on their pedagogical practices. To this end, the children aimed to: (i) identify the legal and historical foundations of inclusive education in national and international contexts; (ii) present academic works on the topic from the past five years (2018–2023);; (iii) discuss early childhood education as a space for embracing diversity, highlighting the historical construction of childhood, the foundations of early childhood pedagogy, and pedagogical practices based on interactions and play; and (iv) understand teachers' perceptions regarding the inclusion of children with ASD. This qualitative research was grounded in theoretical studies with a narrative literature review, document analysis, bibliographic survey, and field research through questionnaires and semi-structured interviews. Data for the literature review were collected from the CAPES Theses and Dissertations Catalog, using descriptors such as "School Inclusion," "Autism Spectrum Disorder," "Early Childhood Education," and "Pedagogical Practices." The theoretical framework included authors like Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Coll (2004), Cunha (2018, 2022), and Orrú (2012), as well as normative documents like the LDB (1996) and the DCNEI (2009). The results indicate that, despite legislative and pedagogical advancements, the inclusion of children with ASD faces obstacles such as insufficient teacher training, lack of adapted resources, and limited institutional support. However, the study also revealed successful experiences rooted in collaborative work among teachers, families, and specialists, along with the adaptation of pedagogical practices that emphasize interaction, play, and early intervention. The conclusion underscores that effective inclusion requires well-structured public policies, continuous investment in teacher training, and the creation of educational environments that respect diversity, ensuring the holistic development of children.

Keywords: Educational Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exclusão.....	29
Figura 2 – Segregação.....	31
Figura 3 – Integração.....	34
Figura 4 – Inclusão.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos influenciadores na promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva.....	40
Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas segundo critérios de busca e temática – CAPES.....	53
Quadro 3 – Pesquisas, diagnósticos e conceitos do autismo: transformações históricas.....	94
Quadro 4 – Critérios Diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista.....	100
Quadro 5 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro do autismo (exemplos de nível de necessidades de suporte).....	102
Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa (7 professoras regentes e 2 professoras apoio) .	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	- Análise do Comportamento Aplicada
AEE	- Atendimento Educacional
Especializado APA Americana	- Associação Psiquiátrica
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos
Excepcionais BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAA	- Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com
Deficiência CEB	- Câmara de Educação Básica
CEIs	- Centros de Educação Infantil
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF/1988	- Constituição da República Federativa do Brasil de
1988 CID	- Classificação Internacional de Doenças
CMEI	- Centro Municipal de Educação
Infantil CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSM	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
Infantil DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCDs	- Pessoas com Deficiência
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPPs	- Projetos Político-Pedagógicos
PUC-GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação
Infantil SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SESI	- Serviço Social da Indústria

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e
Hiperatividade TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos Globais do
Desenvolvimento UEG - Universidade Estadual de
Goiás
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.....	25
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS QUE TRANSFORMAM.....	25
1.1.1 Da exclusão à inclusão: paradigmas educacionais.....	28
1.1.2 Bases legais da educação inclusiva: um olhar histórico.....	39
1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018-2023).....	50
1.2.1 Análise das produções acadêmicas sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.....	51
1.2.2 Visão dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.....	53
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL: OPORTUNIDADE DE CONVIVER COM A DIVERSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	74
2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA INFÂNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	75
2.1.1 Fundamentos da Pedagogia da Infância: princípios, legislação e abordagens no processo educativo.....	81
2.1.2 Currículo, interações e brincadeiras na Educação Infantil: práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral das crianças.....	86
2.2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	93
2.2.1 A diversidade do TEA: tipos e características.....	99
2.2.2 A Influência da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com TEA	106
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TEMPO-ESPAÇO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	109
2.3.1 Práticas pedagógicas inclusivas: construindo pontes para o desenvolvimento.....	114
2.3.2 Implicações pedagógicas.....	118
CAPÍTULO 3 – INCLUSÃO EM AÇÃO: A VISÃO DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	124
3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	126
3.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS ELENCADAS A PARTIR DO DISCURSO DAS PROFESSORAS.....	131
3.2.1 Formação inicial e continuada.....	131

3.2.2 Práticas pedagógicas.....	143
3.2.3 Interação e socialização da criança com TEA.....	150
3.2.4 Parceria entre família e escola.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	175
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	176
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	182
APÊNDICE D – ENTREVISTA.....	191
APÊNDICE E – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES DESCRITORES: INCLUSÃO AND TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	194
APÊNDICE F – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES DESCRITORES: INCLUSÃO AND EDUCAÇÃO INFANTIL.....	196
APÊNDICE G – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS CAPES DESCRITORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AND TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	198
APÊNDICE H – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES DESCRITORES: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND EDUCAÇÃO INFANTIL.....	199
ANEXOS.....	201
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PUC GOIÁS.....	201

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar desponta como uma temática relevante no cenário educacional contemporâneo, caracterizado pela diversidade de aprendizes e por necessidades individuais distintas. Especialistas ressaltam a importância de assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente que os acolha e valorize.

Mantoan (2003), renomada pesquisadora na área da educação inclusiva, argumenta que a inclusão não se configura apenas como um ideal, mas também como um direito inalienável de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Nesse sentido, a inclusão transcende a mera presença física dos alunos na sala de aula, implicando em transformação profunda na cultura escolar, pautada pela valorização da diversidade e pela promoção da equidade.

Neste contexto, a música "Ninguém é Igual a Ninguém", utilizada como epígrafe no início desta dissertação, oferece uma reflexão significativa sobre a diversidade humana e sua relevância para a inclusão. A letra da canção afirma: "Ninguém é igual a ninguém, ainda bem, ainda bem", celebrando a singularidade de cada ser humano. Essa mensagem nos lembra que as diferenças não constituem obstáculos, e sim se configuram como elementos que enriquecem as relações e contribuem para um ambiente mais diversificado e acolhedor. A canção aborda variações de gênero, etnia, classe social, condições físicas e mentais das pessoas, como no trecho que menciona diferenças de cor, altura, peso e até deficiências.

A mensagem central de "Ninguém é Igual a Ninguém" dialoga diretamente com a necessidade de construir uma educação inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças entre os alunos, criando condições para que cada um, com suas especificidades, tenha acesso a uma educação de qualidade. Assim como a música destaca a diversidade de expressões e comportamentos, a inclusão no ambiente educacional deve respeitar as diversas formas de ser e aprender presentes nas salas de aula, proporcionando um ambiente em que todos se sintam valorizados e capazes de desenvolver suas potencialidades.

Conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), a educação é consagrada como um dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, incluindo aqueles com deficiência, com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento pessoal e

prepará-los para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Essa disposição significa que pessoas com necessidades especiais não podem ter seu acesso à educação restringido ou negado em virtude de suas deficiências. Considerando o exposto, é fundamental analisar como esse direito vem sendo garantido na prática, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Observa-se que a inclusão de crianças com TEA nessa etapa de ensino tem sido um tema de grande relevância e desafio para educadores brasileiros.

O TEA é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, e cada criança com esse transtorno possui necessidades e habilidades únicas. Portanto, adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades dessas crianças requer um esforço conjunto de professores, familiares e profissionais de saúde.

Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de crianças com TEA são diversos e podem incluir a falta de recursos adequados, a necessidade de capacitação específica, a adaptação do currículo e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. Além disso, a diversidade de comportamentos e habilidades das crianças com TEA pode demandar estratégias individualizadas de ensino, o que pode ser um desafio em salas de aula com muitos estudantes.

Diversos motivos me levaram a desenvolver esta proposta de investigação. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de São Luís de Montes Belos, e atualmente ocupo o cargo de professora efetiva na Rede Pública Municipal de Educação de Palmeiras de Goiás. Ao longo da minha trajetória profissional, acumulei ampla experiência ao desempenhar diferentes funções no ambiente escolar, tais como coordenação pedagógica e gestão escolar. Também mantenho vínculo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), o que tem ampliado minha vivência e compreensão das demandas educacionais do município.

Em uma dimensão pessoal, decidi dedicar tempo e esforço a este projeto, motivada por meu constante interesse pelo tema da inclusão, que continua a suscitar questionamentos profundos e me impulsiona a buscar maior aprofundamento teórico e prático.

Do ponto de vista acadêmico, a escolha por empreender um projeto científico

voltado para a inclusão, com foco específico no TEA na Educação Infantil, surgiu de inquietações que emergiram durante a elaboração da minha monografia, parte dos requisitos para a conclusão do curso de Pós-Graduação em Métodos e Técnicas de Ensino. No entanto, aquela pesquisa não foi suficiente para responder a todas as minhas indagações sobre a inclusão, o que reforçou meu desejo de seguir investigando o tema com mais profundidade.

No campo profissional, a decisão por esse objeto de estudo está fundamentada em experiências vividas enquanto atuava como docente na 1ª fase do Ensino Fundamental. Tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a inclusão escolar, o que me permitiu compreender a importância do acolhimento das diferenças e da valorização da diversidade no ambiente escolar. O contato contínuo com outros professores também me possibilitou observar conquistas, anseios, angústias, inseguranças e desafios enfrentados no trabalho com a inclusão de crianças com TEA.

Meu interesse pelo tema se consolidou após a participação em uma palestra promovida pela SEMEC de Palmeiras de Goiás, em março de 2023, voltada aos professores da Rede Pública Municipal de Educação. Na ocasião, a psicóloga Patrícia de Sousa Marques apresentou uma explanação sobre o TEA, despertando em mim o desejo de investigar o aumento significativo no número de matrículas de crianças diagnosticadas com esse transtorno nas unidades escolares do município. Em 2024, a rede contava com 3.347 alunos matriculados, dos quais 179 apresentavam necessidades educacionais especiais, sendo 152 com diagnóstico de TEA. Esse cenário me levou a refletir sobre a importância de compreender melhor esse transtorno e de contribuir para o fortalecimento do debate sobre a inclusão de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, formulamos a seguinte problemática: quais desafios e conquistas são destacados pelos professores da Educação Infantil do município de Palmeiras de Goiás em sua prática pedagógica voltada à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

O objetivo geral consiste em verificar os desafios e as conquistas relacionados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, sob a perspectiva de professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, propomo-nos a: (i) identificar as bases legais e históricas da Educação Inclusiva no contexto nacional e

internacional e (ii) apresentar as produções acadêmicas sobre a temática nos últimos cinco anos (2018 – 2023); (iii) discutir a Educação Infantil como espaço de convivência com a diversidade, destacando a construção histórica da infância, os fundamentos da Pedagogia da Infância e as práticas pedagógicas baseadas em interações e brincadeiras; e (iv) compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA.

Para alcançar esses objetivos, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudo teórico com revisão narrativa da literatura, análise documental, levantamento bibliográfico e pesquisa de campo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. A abordagem qualitativa é apropriada quando se busca uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos e variáveis subjacentes (Minayo, 2001).

Empregamos a revisão narrativa da literatura para contextualizar teoricamente o fenômeno investigado, permitindo uma síntese crítica dos conhecimentos existentes. Diferentemente das revisões sistemáticas, a revisão narrativa é caracterizada por sua flexibilidade e capacidade de integrar diferentes tipos de estudos, oferecendo uma visão ampla e interpretativa sobre o tema (Minayo, 2001).

A análise documental foi utilizada como técnica de investigação, permitindo o exame sistemático de documentos relevantes para a pesquisa. Essa técnica é adequada quando se busca compreender o teor de documentos e extrair informações significativas conforme o problema de pesquisa (Gil, 2002).

O levantamento bibliográfico complementou a análise documental, proporcionando uma base teórica sólida e atualizada sobre o tema. Essa etapa envolveu a identificação e seleção de fontes relevantes, contribuindo para o aprofundamento do referencial teórico e para a compreensão das abordagens metodológicas pertinentes (Gil, 2002).

A pesquisa de campo foi conduzida por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, visando captar as experiências e percepções dos participantes. As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por combinar perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de explorar novos tópicos emergentes durante a conversa, permitindo uma compreensão mais profunda das perspectivas dos entrevistados (Gil, 2002). Essa técnica é particularmente útil para explorar as experiências e percepções dos participantes, oferecendo uma análise densa e contextualizada sobre o fenômeno investigado (Minayo, 2001).

Esta pesquisa foi realizada no município de Palmeiras de Goiás, Goiás, com foco nas escolas que ofertaram a Educação Infantil durante o ano de 2024, totalizando oito instituições. A escolha desse local justifica-se pelo fato de que a Rede Municipal de Educação abriga o maior número de escolas de Educação Infantil, atendendo a uma grande parcela de crianças em situação de vulnerabilidade social e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A opção pela Educação Infantil se deve à relevância dessa etapa para o desenvolvimento dos processos inclusivos, uma vez que é nesse período que a criança começa a compreender não apenas a si mesma, mas também o mundo ao seu redor.

Na pesquisa de campo, o sujeito da pesquisa foi composto por professores das escolas da Rede Municipal de Palmeiras de Goiás que ofertam Educação Infantil, no ano de 2024. Inicialmente, estabelecemos contato com o Secretário de Educação do município e gestores das escolas para apresentar a proposta da pesquisa e obter a anuência das instituições, formalizada por meio do Termo de Anuência (Apêndice A).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) por meio da Plataforma Brasil, com o objetivo de garantir que o estudo fosse conduzido de maneira ética, protegendo os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade. Esse processo contribui para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, assegurando os direitos, o bem-estar e a privacidade dos envolvidos. A aprovação se deu pelo Parecer consubstanciado do CEP n.º 7.076.731 (Anexo A).

O contato com os sujeitos da pesquisa (professoras regentes e de apoio) foi realizado de forma presencial nas oito instituições de ensino, em horários previamente definidos pela equipe gestora. Durante esses encontros, apresentamos o projeto e verificamos a disponibilidade para participação, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B.

Todos os 50 professores contatados manifestaram concordância em participar da pesquisa por meio do preenchimento do questionário. A partir disso, selecionamos uma amostra representativa, considerando a atuação dos docentes em diferentes instituições de ensino, com o objetivo de garantir uma visão abrangente dos desafios e conquistas desses profissionais no processo de inclusão. O critério de escolha baseou-se na participação no questionário e na concordância em realizar a entrevista, além dos seguintes requisitos: ser professor efetivo da

Rede Municipal com mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil e ter trabalhado com crianças com TEA nos últimos cinco anos ou estar atualmente atuando com esse público.

Dos 50 professores inicialmente contatados, 24 preencheram o questionário, e, conforme os critérios de inclusão estabelecidos, 12 foram selecionados para a etapa de entrevistas. Destes, 9 professores (7 regentes e 2 de apoio)¹ participaram efetivamente. As entrevistas ocorreram em dezembro de 2024, concentrando-se em três instituições de ensino: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e duas escolas, o que nos possibilitou uma compreensão mais detalhada dos desafios e das conquistas da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, segundo a perspectiva dos docentes.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário misto, composto por perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma Google Forms. O *link* para acesso foi disponibilizado individualmente a cada participante por meio do WhatsApp, facilitando o preenchimento. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencial e individualmente em cada instituição de ensino onde o professor atua, no horário designado pela equipe gestora, conforme a disponibilidade do docente. As entrevistas, com duração média de 30 minutos, foram gravadas em áudio, transcritas posteriormente e organizadas e tabuladas de acordo com as temáticas abordadas.

A combinação de questionários e entrevistas se justifica pela necessidade de obter uma visão abrangente e aprofundada sobre os desafios e as conquistas da inclusão do aluno com TEA. O questionário misto nos permitiu captar tanto dados quantitativos, que possibilitaram uma análise mais geral sobre a prática pedagógica, quanto dados qualitativos, essenciais para entender as percepções e experiências dos professores. Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas proporcionaram um espaço para um aprofundamento nas opiniões dos docentes, permitindo que compartilhassem suas vivências e estratégias de inclusão. Os instrumentos utilizados encontram-se nos Apêndices C e D.

A entrevista semiestruturada, conforme abordada por Santos (2019, p. 62), é “[...] categorizada pelos estudiosos como ‘padronizadas’ permite que os dados sejam

¹ A adesão final de nove professores reflete, em parte, a insegurança dos participantes diante da complexidade do tema, bem como a falta de tempo devido à carga de trabalho. No entanto, essa amostra foi suficiente para atingirmos a saturação teórica necessária para a análise.

coletados diretamente pelo pesquisador e posteriormente, processada a transcrição das falas dos sujeitos respondentes [...]”.

Essa modalidade de entrevista possibilitou-nos uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, aproximando-nos dos objetivos da pesquisa. A realização das entrevistas de forma presencial e gravada favoreceu um registro mais autêntico e fiel das conversas, permitindo uma análise mais precisa das respostas dos participantes.

Diante do conhecimento prévio sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA, após a análise dos critérios de inclusão e da disponibilidade dos professores para participar da pesquisa, ouvimos as narrativas de professores regentes e de apoio de três instituições de ensino participantes do estudo. O objetivo foi verificar os desafios e as conquistas relacionados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando suas práticas pedagógicas.

Como instrumento de análise de dados, adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), que nos auxiliou a lidar com os dados emergentes e reveladores, apontando para uma possível resposta à questão da pesquisa. A análise de conteúdo é uma abordagem sistemática de análise qualitativa que permite organizar, classificar e interpretar os dados de forma aprofundada, com o objetivo de identificar padrões e significados subjacentes nos textos ou falas dos participantes.

A técnica de Bardin (1977) é composta por três etapas principais, que aplicamos no contexto desta pesquisa para analisar os dados obtidos dos questionários e das entrevistas com os professores, quais sejam:

- Pré-análise: fase inicial em que o material é lido de forma exploratória para selecionar as unidades de registro e definir as questões centrais que guiarão a análise.
- Exploração do material: o conteúdo é classificado em categorias ou temas, com base nas repetições e padrões encontrados nos dados, permitindo uma análise detalhada.
- Tratamento dos resultados: as categorias identificadas são interpretadas e analisadas para responder à questão da pesquisa, relacionando-as com a literatura existente e fornecendo conclusões sobre os desafios e estratégias de inclusão dos professores.

A aplicação dessas etapas permitiu-nos uma análise sistemática dos dados qualitativos coletados, contribuindo para a compreensão dos desafios e estratégias de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Este trabalho fundamenta-se nas contribuições teóricas de diversos autores que abordam as temáticas centrais da pesquisa. No que se refere à inclusão educacional, a fundamentação teórica apoia-se em Mantoan (2003, 2006), que a defende como um direito fundamental de todos, independentemente de suas características individuais; e em Peter Mittler (2003), que, em uma abordagem mais global, destaca a importância da adaptação dos ambientes educacionais para atender à diversidade da clientela, de como que se configurem como espaços inclusivos e acolhedores.

Para a compreensão do TEA, baseamo-nos nas contribuições de Cunha (2018, 2022), que explora as especificidades do TEA e as necessidades educacionais de alunos com esse transtorno; assim como de Silva, Gaiato e Reveles (2012), que investigam as estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de crianças com TEA. E ainda, recorremo-nos aos estudos de Orrù (2012), que analisam as práticas de ensino adaptadas para a inclusão de alunos com TEA, enfatizando a importância de intervenções que considerem a diversidade de cada criança.

Por fim, as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas são fundamentadas em Menezes (2012), que propõe metodologias para garantir a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições ou dificuldades, e em Coll (2004), que destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, cada um com objetivos específicos que visam aprofundar a compreensão sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

No primeiro capítulo, identificamos as bases legais e históricas da educação inclusiva no contexto nacional e internacional e apresentamos as produções dos pesquisadores da área da Educação nos últimos cinco anos (2018 a 2023). Nesse sentido, discutimos o conceito de educação inclusiva, enfatizando sua importância na formação de um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade.

Abordamos também os paradigmas da interpretação da deficiência vivenciados pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, as bases legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil e as leis que asseguram o acesso à educação. Além disso, apresentamos as produções acadêmicas sobre as temáticas mais abordadas em relação à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil nos últimos cinco anos.

No segundo capítulo, discutimos a Educação Infantil como espaço de convivência com a diversidade, destacando a construção histórica da infância, os fundamentos da Pedagogia da Infância e as práticas pedagógicas baseadas em interações e brincadeiras. Nesse contexto, abordamos o TEA, suas manifestações, seus tipos e suas características, enfatizando a relevância da intervenção precoce para o desenvolvimento das crianças diagnosticadas. Por fim, tratamos da Educação Infantil como tempo-espaço de inclusão de crianças com TEA, propondo práticas pedagógicas inclusivas e refletindo sobre as implicações pedagógicas para a construção de ambientes que respeitem e promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, sem rotulações que possam limitá-las.

No terceiro capítulo, intentamos compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA. Para tanto, apresentamos o perfil dos educadores participantes da pesquisa de campo, abordando aspectos relevantes relacionados a formação, experiência profissional e contextos de atuação. Analisamos as categorias temáticas emergentes da pesquisa, ressaltando aspectos fundamentais para a inclusão. Dentre essas categorias, evidenciamos os desafios e as conquistas na formação inicial e continuada dos docentes, as estratégias pedagógicas adotadas, a interação e socialização das crianças com TEA, bem como a importância da parceria entre família e escola para um processo inclusivo efetivo.

Esperamos que este estudo contribua para o debate acerca da inclusão das crianças com TEA, incentivando a construção de ambientes escolares mais inclusivos, que garantam suporte adequado às necessidades específicas desses alunos. Dessa forma, almejamos contribuir para uma educação mais equitativa que favoreça o desenvolvimento e a participação de todos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo identificar as bases legais e históricas da Educação Inclusiva no contexto nacional e internacional e apresentar as produções acadêmicas sobre a temática nos últimos cinco anos (2018 – 2023). Para tanto, abordaremos o conceito de educação inclusiva, ressaltando sua importância na construção de um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade. Nesse contexto, exploraremos historicamente os paradigmas de interpretação da deficiência vivenciados pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, as bases legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil e as leis que asseguram o acesso à educação. Destacaremos a transição de uma perspectiva excludente para um modelo inclusivo.

E ainda, apresentaremos uma síntese dos principais documentos e legislações que influenciaram o processo de inclusão no cenário global nos últimos 70 anos, além de uma análise das diretrizes e dos marcos legais brasileiros que fundamentam a educação inclusiva no país. Essa discussão abrange as seguintes leis e declarações: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), Declaração de Dakar (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Declaração de Incheon (2015). Esses documentos asseguram o acesso à educação para todos, evidenciando que a educação inclusiva não se limita a uma questão legislativa. Trata-se de uma transformação cultural e pedagógica voltada a garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Por fim, concluímos o capítulo com uma apresentação das produções acadêmicas dos últimos cinco anos que abordam o ponto de vista dos professores da Educação Infantil em relação à inclusão de crianças com TEA, de modo a oferecer uma visão abrangente sobre os avanços e desafios nesse campo.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS QUE TRANSFORMAM

A definição de "inclusão" apresentada pelo Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010),

como o "ato ou efeito de incluir", compreender, inserir, oferece uma base inicial importante. No entanto, é fundamental expandir essa compreensão, especialmente no contexto educacional. A inclusão, no âmbito da educação, vai além de simplesmente integrar pessoas a um ambiente escolar. Esse é um processo complexo que envolve transformar as práticas pedagógicas e reestruturar as relações sociais dentro da escola.

Nas palavras de Capellini (2018, p. 26): "[...] Entender o outro enquanto diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas sim buscarmos alternativas para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento coletivo".

Ao considerarmos a inclusão, é necessário reconhecer a diversidade das experiências e necessidades dos alunos, especialmente daqueles com deficiência. A inclusão deve ser entendida como um compromisso com a equidade, em que todos os estudantes têm o direito de participarem ativamente do processo educativo, independentemente de suas particularidades. Isso implica, além da presença física dos alunos nas salas de aula, a implementação de adaptações curriculares, suporte pedagógico e um ambiente que promova a aceitação e o respeito mútuo.

Mantoan (1997) enfatiza que a inclusão vai além de oferecer suporte a alunos com dificuldades; ela exige transformação na abordagem educacional de maneira que beneficie toda a comunidade escolar. Isso significa que não apenas os alunos que enfrentam desafios se beneficiam, como também professores, equipe administrativa e colegas. Todos devem ter a oportunidade de aprender e crescer juntos em um ambiente mais colaborativo e respeitoso. Complementando a análise, Melli (2001, p. 17) afirma que:

A inclusão é, pois, um assunto que causa um certo desconforto às pessoas, principalmente no âmbito educacional, porque sabemos que ela só acontece realmente quando as escolas, se modificam. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em toda a proposta pedagógica, metodológica, administrativa.

A inclusão deve ser vista como um movimento social que busca combater as desigualdades históricas e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Portanto, a visão de inclusão precisa ser ampliada para refletir tanto o ato de incluir quanto o efeito transformador que esse ato deve ter sobre a cultura escolar e a sociedade como um todo. Essa perspectiva crítica é essencial para que possamos avançar em direção a uma educação

verdadeiramente inclusiva e equitativa.

No contexto educacional, Mittler (2003) destaca a inclusão como um processo abrangente que requer reformas e reestruturações significativas nas escolas, visando garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais e sociais. Essa perspectiva é importante, pois enfatiza que a inclusão não se limita à mera presença física dos alunos nas salas de aula, envolvendo também uma transformação profunda em diversos aspectos da prática educativa, incluindo currículo, avaliação e metodologias de ensino.

Concordamos com as ideias de Mantoan (1997) e Sassaki (1997), ao sustentarem que a responsabilidade de adaptação deve recair sobre a escola, visando atender a todas as crianças. Isso significa que a instituição deve se moldar às necessidades dos estudantes, em vez de exigir que estes se ajustem ao formato tradicional da escola.

É importante reconhecer que a inclusão efetiva demanda um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Isto é, educadores, gestores e famílias devem trabalhar juntos para criar um ambiente que acolha e valorize as diferenças, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Ressaltamos que a inclusão deve ser entendida como um direito fundamental, que requer adaptações e suportes adequados para atender às necessidades específicas de cada aluno. E ainda, precisa ser considerada como um processo dinâmico e contínuo, que exige, além de mudanças estruturais, uma mudança de mentalidade entre os profissionais da educação. É um chamado à ação para que todos os envolvidos na educação se comprometam a promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que cada aluno possa desenvolver seu potencial pleno.

Para Mantoan (2003, p. 48), “a inclusão é um sonho possível!”. Embora ela enfrente desafios significativos, é alcançável por meio de esforços coletivos e comprometidos. Desse modo, é essencial reconhecer que a inclusão consiste em uma necessidade urgente em nossa sociedade, que busca promover a equidade e o respeito à diversidade. É um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, em que as barreiras sociais e preconceitos são desafiados.

Ao acreditarmos que a inclusão é um sonho possível, somos incentivados a agir e a buscar soluções inovadoras que promovam a verdadeira inclusão, transformando não apenas as escolas, mas também a cultura social em que

estamos inseridos.

A inclusão representa um caminho para lidarmos com as diversidades individuais, respeitando as limitações e características de todo ser humano, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância do conhecimento e da adaptação dos diferentes estilos de prática e aprendizagem. O acesso à educação, o direito à aprendizagem e a permanência na escola são garantias constitucionais universais, previstas para todos os brasileiros como dever do Estado e das famílias.

Portanto, Mantoan (1997, p. 138) nos desafia a repensar nossa visão sobre inclusão:

Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. Inclusão é um antídoto para o racismo e o sexismo, pois acolhe estas diferenças e as celebra como capacidades mais do que como deficiências. Inclusão é uma farsa quando se refere apenas a 'brancos, brilhantes e classe média'. Inclusão significa todos - juntos - dando apoio e suporte uns aos outros.

Essa reflexão nos convida a abraçar a diversidade como um valor fundamental, reconhecendo que cada indivíduo traz consigo experiências, habilidades e perspectivas únicas, que enriquecem tanto a comunidade escolar quanto a sociedade como um todo.

1.1.1 Da exclusão à inclusão: paradigmas educacionais

Para compreendermos os desafios atuais na educação de pessoas com deficiência, é essencial considerarmos o histórico de exclusão e segregação social vivenciado ao longo dos séculos. A trajetória revela um percurso marcado por distintos paradigmas que moldaram a maneira como a sociedade percebia e tratava esses indivíduos. Por muito tempo, a exclusão e o preconceito foram constantes, refletindo uma visão que entendia a deficiência como um defeito a ser corrigido ou ocultado — e não como uma condição que demandasse acolhimento, compreensão e inclusão.

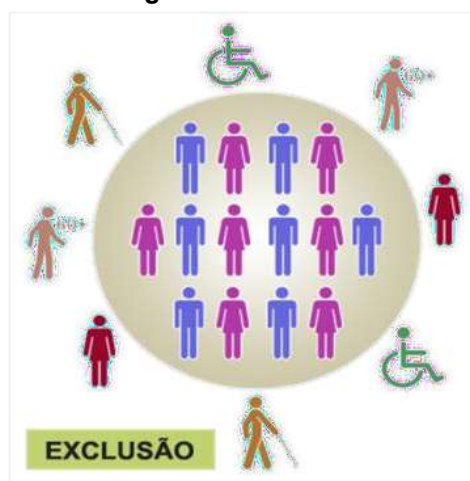
Costa (2015, p. 19) ressalta que:

[...] compreender as transformações ocorridas historicamente é pertinente para entender a concepção de educação inclusiva, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas – exclusão, segregação, integração e inclusão – ainda havendo resquícios, e não menos, uma concomitância deles na sociedade atual.

Refletir sobre a transição entre esses paradigmas — da exclusão à inclusão — nos permite compreender a complexidade que envolve a educação inclusiva. A referida autora destaca que, embora tenhamos avançado significativamente na concepção de inclusão, ainda são evidentes os vestígios dos modelos anteriores, como a segregação e a integração. Isso revela que, na prática, muitas vezes esses paradigmas coexistem, dificultando a consolidação de uma inclusão plena nas escolas. Diante disso, faz-se necessário um esforço contínuo de revisão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

A Figura 1 ilustra a exclusão social por meio de uma metáfora visual que evidencia como a sociedade frequentemente marginaliza aqueles que não se encaixam nos padrões convencionais de normalidade.

Figura 1 – Exclusão



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa (2018).

Os ícones dentro do círculo representam a uniformidade e a exclusão da diversidade. Em contrapartida, as figuras posicionadas fora do círculo simbolizam a realidade da exclusão, destacando que a diversidade está presente não apenas nas diferenças visuais (representadas por cores distintas), mas também nas experiências de vida e nos desafios enfrentados por esses indivíduos.

Conforme Silva e Oliveira (2013), o paradigma da exclusão de pessoas com deficiência (PCDs) transformou-se ao longo da história, desde a Antiguidade até o

século XIX, refletindo mudanças significativas nas percepções sociais e nas práticas adotadas. Esse paradigma refere-se à marginalização de grupos sociais, especialmente daqueles considerados "diferentes" por motivos como deficiência, raça, gênero ou classe social. Caracterizou-se pela negação de direitos e de oportunidades, resultando em uma sociedade que não reconhecia nem valorizava a diversidade.

Como observa Silva (2009), durante a Idade Média, a sociedade — profundamente influenciada pela religião e pelas crenças sobrenaturais — interpretava a deficiência como resultado da ação de forças demoníacas. Nesse cenário, muitas pessoas com deficiências físicas ou mentais eram associadas à figura do diabo, à feitiçaria e à bruxaria, tornando-se alvos de perseguições, julgamentos e até execuções. Essa visão era sustentada pela crença de que o ser humano deveria ser a “imagem e semelhança de Deus” — um ser idealizado como perfeito e isento de imperfeições.

A exclusão se manifestava de forma contundente nesse período, com o isolamento de pessoas com deficiência dos espaços sociais e educacionais. A deficiência era entendida como uma condição que as tornava inaceitáveis ou inadequadas para participar da vida em sociedade. Assim, eram frequentemente invisibilizadas, ignoradas e afastadas dos processos de tomada de decisão, bem como das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal abordagem negava direitos fundamentais e reforçava práticas discriminatórias e excludentes.

Segundo Piccolo (2022), durante o período em que a exclusão era predominante, consolidou-se a ideia de isolar pessoas com deficiência. Foram criados espaços específicos destinados a esse isolamento, os quais, a partir de 1910, transformaram-se em instituições oficiais nas quais essas pessoas eram internadas e mantidas confinadas. A sociedade desenvolveu formas organizadas de lidar com essa população, ainda pautadas, porém, nos mesmos princípios excludentes. A pessoa com deficiência era, na prática, privada de liberdade e mantida nessas instituições por toda a vida, sem qualquer oportunidade de participação social.

Silva e Oliveira (2013) relatam que o acesso à educação era privilégio de poucos, excluindo diversos grupos sociais — especialmente as pessoas com deficiência. Essa exclusão limitava o desenvolvimento individual e empobrecia a sociedade ao privá-la da riqueza trazida pela diversidade.

Durante o Renascimento, a educação passou a ser vista como instrumento de ascensão social para a burguesia. Contudo, apesar do discurso de acesso universal à educação, a realidade revelava profundas desigualdades. Crianças das camadas populares recebiam apenas uma formação básica; os filhos da burguesia tinham acesso a uma educação técnica voltada para o comércio; enquanto à elite reservava-se uma formação superior e mais completa. Assim, embora se falasse em educação para todos, na prática, ela ainda estava longe de ser verdadeiramente inclusiva.

Essa estrutura educacional rígida e excludente contribuía para a marginalização de indivíduos que não se enquadravam nos padrões estabelecidos pela sociedade, resultando, em muitos casos, em práticas extremas, como o abandono ou até a morte de crianças com deficiência.

Importa registrarmos que práticas de exclusão e violência contra pessoas com deficiência ainda persistem na contemporaneidade. Diante disso, é essencial que a sociedade atual aprenda com os erros do passado e se comprometa com a construção de um ambiente mais justo e inclusivo, em que todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais, tenham acesso a uma vida digna e à plena participação social. Promover a aceitação e o respeito à diversidade é um passo fundamental nesse caminho.

A Figura 2 ilustra o conceito de segregação social por meio de dois círculos visivelmente distintos:



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa (2018).

A diferença de tamanho entre os círculos sugere que a sociedade tende a valorizar mais os grupos considerados homogêneos, em detrimento dos grupos

diversos. A separação entre os ícones evidencia, visualmente, a exclusão: as pessoas percebidas como diferentes estão isoladas e privadas das mesmas oportunidades de convivência e inclusão social.

O paradigma da segregação representou uma etapa significativa na modificação do tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo da história, predominando até meados do século XX. Após um período marcado pela exclusão e até mesmo pelo extermínio desses indivíduos, a sociedade começou a reconhecer, ainda que de forma limitada, a necessidade de oferecer algum tipo de atenção a essa população. No entanto, essa atenção era prestada de forma segregada, com a criação de instituições específicas que isolavam as pessoas com deficiência do convívio social.

Costa *et al.* (2022) afirmam que, durante o período da segregação, a religião exercia uma forte influência no tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Com o advento do Cristianismo, a prática do extermínio dessas pessoas foi abandonada, dando lugar a uma visão caritativa e assistencialista. Devido a essa influência, crianças que nasciam com deficiência ou pessoas que adquiriam uma deficiência ao longo da vida não podiam mais ser mortas ou abandonadas à própria sorte, como era comum em épocas anteriores. Essa mudança de atitude ocorreu porque o entendimento predominante passou a ser de que a deficiência era uma vontade dos deuses. Yaegashi *et al.* (2021, p. 5-6) evidenciam esse fato:

No decorrer dos anos, com a queda do Império Romano no Ocidente (476 d.C.), a formação dos feudos e a ascensão da Igreja como instituição hegemônica, o conceito sobre a pessoa humana muda. Agora, o corpo e a mente não são mais vistos de forma filosófica (como nas sociedades escravistas), mas a partir de uma concepção teológica. Neste momento, as pessoas não são mais vistas como subumanas, como no período anterior, já que possuem alma e liberdade, sendo assim filhos de Deus e merecedores da vida, o que torna a eliminação e o abandono destes inaceitáveis.

Impulsionadas por essa nova perspectiva religiosa, começaram a surgir instituições destinadas a acolher pessoas com deficiência, com o objetivo de proporcionar cuidados, apoio e, em alguns casos, educação. Essas instituições foram criadas em resposta à necessidade de oferecer um ambiente seguro e estruturado, onde indivíduos com deficiência pudessem receber assistência especializada e, ao mesmo tempo, serem protegidos das normas sociais que os marginalizavam. Essa mudança representou um passo importante na modificação

do entendimento sobre a deficiência, embora muitas dessas instituições ainda operassem sob um modelo segregacionista.

Gonçalo *et al.* (2022) apontam que, em determinado período, as escolas especiais proliferaram para atender diferentes tipos de deficiência, como cegueira, surdez e deficiências físicas e intelectuais. Essas instituições funcionavam de forma independente, com programas e profissionais especializados, criando um sistema de educação especial separado do sistema educacional regular. Essa divisão resultava em uma segregação que isolava os estudantes com deficiência, limitando suas oportunidades de interação e aprendizado com seus pares.

De acordo com Debona e Passos (2019), a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, entre os séculos XVIII e XIX, impulsionaram a noção de que pessoas com deficiência poderiam ser potencialmente capazes. Segundo as autoras:

Essa época inaugurou o momento histórico em que prevaleceu o paradigma da educação e a estruturação de sistemas nacionais de escolarização, segundo os quais toda a população potencialmente produtiva deveria ser educada para compor a mão de obra das indústrias. O contexto socio-histórico e econômico desse período favorece uma maior preocupação do Estado em relação às pessoas com deficiência, em virtude da necessidade de se aproveitar seu potencial produtivo (Debona; Passos, 2019, p. 30).

Essa transformação na percepção sobre as pessoas com deficiência durante a Revolução Industrial e o advento do capitalismo foi significativa. A capacidade produtiva dos indivíduos com deficiência começou a ser reconhecida e valorizada, levando o Estado a reavaliar sua postura em relação à educação e inclusão dessas pessoas. Embora essa preocupação tenha sido motivada por interesses econômicos, abriu caminho para a construção de sistemas educacionais que, em teoria, deveriam atender a todos os cidadãos.

No entanto, é importante refletirmos criticamente sobre as implicações dessa mudança. A educação voltada para a produtividade pode ter contribuído para a inclusão, mas também pode ter perpetuado uma visão utilitarista da deficiência, no qual o valor do indivíduo é medido principalmente pela sua capacidade de contribuir economicamente. Portanto, é fundamental que, ao analisarmos esse período, consideremos não apenas os avanços, mas também as limitações que essa abordagem pode ter imposto à plena valorização da diversidade humana.

Ao longo do século XX, o paradigma da segregação começou a ser

questionado e criticado por pensadores que defendiam os direitos humanos, como Maria Montessori (1948), que desenvolveu um método respeitando as necessidades individuais das crianças; Paulo Freire (1996), com suas ideias sobre a educação libertadora; e Vygotsky (1987), a partir da década de 1960, com a teoria sociocultural, destacando a importância da interação social na aprendizagem. Nesse cenário, alguns movimentos ganharam repercussão internacional e contribuíram para a transição para o paradigma da integração e, posteriormente, da inclusão. No âmbito desse contexto, Orrú (2012, p. 47) explica que:

[...] durante um período de 13 anos (1972-1985), as tendências políticas educacionais privilegiam uma educação especial plenamente terapêutica, deixando os termos ‘preferencialmente’ e ‘sempre que possível’ darem a aparência de existirem reais preocupações com a educação do indivíduo em questão. Na realidade, conforme se situa na Portaria Interministerial n.º 186, em uma atitude astuta, nem sequer havia exigência de professor especializado, para a condução de classes especiais, mas este seria contratado ‘sempre que possível’.

A utilização de termos como “preferencialmente” e “sempre que possível”, abordados pela autora, nos leva a perceber que havia falta de compromisso real com a inclusão, com priorização da assistência em detrimento de uma formação que promovesse o desenvolvimento do indivíduo. A ausência de exigências claras para a qualificação dos educadores nas classes especiais denota uma estrutura que, em vez de fomentar a inclusão, perpetuava a exclusão disfarçada.

A Figura 3 ilustra uma perspectiva de integração social:

Figura 3 – Integração



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa (2018).

A relação entre os dois círculos sugere que a integração não implica apenas a coexistência de diferentes grupos, e sim a participação ativa de pessoas com deficiência no tecido social mais amplo. A configuração visual demonstra que, embora as pessoas com deficiência possam ser vistas como um grupo distinto, elas estão integradas à sociedade, mas, na prática, ainda enfrentam desafios significativos para participar dela de maneira plena.

De acordo com Pacheco e Alves (2007, p. 246): “[...] a ideia de integração social surgiu como uma alternativa frente à prática de exclusão social a que a pessoa com deficiência viu-se submetida ao longo dos tempos”.

Foi apenas na década de 1960, com o avanço das discussões sobre direitos humanos e igualdade de oportunidades, que emergiu o paradigma da integração, distinto da exclusão total. O modelo social de integração, caracterizado pelo assistencialismo, surgiu como alternativa para fornecer assistência e apoio às pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, cabia à pessoa com deficiência adaptar-se aos ambientes escolares e sociais, que permaneciam inalterados. Apenas aqueles que conseguissem adequar-se às normas vigentes teriam acesso à educação regular.

Uma das principais críticas ao modelo integracionista é que ele não promovia a igualdade de oportunidades, pois as pessoas com deficiência deviam adaptar-se aos ambientes existentes. Além disso, a inserção em ambientes separados, mesmo que junto à comunidade, não deixava de ser uma forma de segregação (Sassaki, 1997).

Para Debona e Passos (2019, p. 30-31), esse modelo era:

[...] caracterizado pela existência de escolas especiais e entidades assistenciais, através dos quais busca-se oferecer atendimento para que a pessoa com deficiência possa adquirir as condições e padrões de vida cotidiana mais próximos possíveis da ‘normalidade’, de modo a integrar-se à sociedade. Segundo o princípio da normalidade, as entidades e instituições deveriam criar ambientes para as pessoas com deficiência, parecidos com aqueles em que vive a população em geral, de modo que a pessoa com deficiência pudesse experimentar o padrão de vida comum à sua cultura. Nota-se que, não obstante represente um avanço, este paradigma não se trata de incluir a pessoa com deficiência na sociedade e ainda há nele um inegável componente segregacionista, pois a inserção na sociedade depende de que a pessoa com deficiência, por ela própria, em um esforço unilateral, seja capaz de superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.

Nesse período, a sociedade desenvolveu maneiras organizadas de lidar com

as pessoas com deficiência, embora essas abordagens ainda fossem baseadas no isolamento. Tornou-se uma prática comum, resultando em um sistema que não apenas separava, como também marginalizava aqueles que não se encaixavam nos padrões considerados normais. Assim, a menção ao assistencialismo como uma abordagem, apesar de representar um avanço, não promovia a verdadeira inclusão. Pacheco e Alves (2007, p. 45) apontam que:

[...] o período ainda é marcado por oscilações entre posturas organicistas (visando o assistencialismo), interacionistas (visando à educação e reabilitação física da pessoa com deficiência) e holísticas (visando reabilitação biopsicossocial que considera o indivíduo como um todo).

A integração de crianças com NEE vai além da simples presença física na sala de aula. É fundamental que se ofereçam condições adequadas de aprendizagem que possibilitem o verdadeiro desenvolvimento do indivíduo. Quando falamos em inclusão, devemos nos referir a um processo que assegura não apenas a matrícula, mas também a participação ativa e significativa da criança no ambiente escolar. Se esta não for efetivamente incluída em todas as dimensões do aprendizado e da convivência, ela continua a ser excluída, mesmo que esteja fisicamente presente.

Na perspectiva de Silva e Oliveira (2013, p. 5-6):

[...] a integração foi um movimento que se fez fundamental para pôr em prática o processo de inclusão das crianças, jovens e adultos com NEE na escola do ensino regular de forma gradativa. Essas mudanças vêm acontecendo desde que muitos países passaram a compreender que o lugar de crianças especiais não é segregado em espaços escolares ou instituições psiquiátricas, mas sim em contato com as demais crianças ditas normais. Isso gerou discussões em nível internacional, como nos encontros em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha, em 1994. Desse modo, as discussões feitas sobre a concepção de educação inclusiva foram ganhando força cada vez mais.

A partir desses encontros, a luta pela inclusão educacional passou a ganhar maior visibilidade, mobilizando governos, instituições e a sociedade civil na adoção de medidas concretas para a efetivação desse direito. Essa mobilização impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas, a formulação de legislações específicas e a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva. Trata-se de um princípio essencial para a construção de uma escola que acolha a diversidade e promova a formação de cidadãos

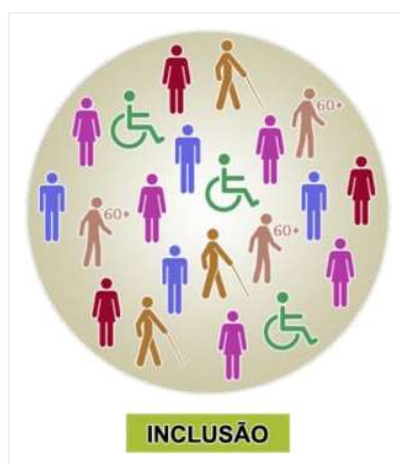
conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

Todavia, a simples presença de crianças com NEE em salas de aula regulares não assegura, por si só, o pleno exercício do direito à educação. Muitas crianças — e jovens também — continuam a enfrentar formas sutis, ou até explícitas, de exclusão, preconceito e discriminação. Como destaca o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental — Educação Especial (Brasil, 1998a, p. 55): “A integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades”.

Como observam Pacheco e Alves (2007, p. 246-247), “[...] o paradigma da inclusão social estava a serviço de uma nova etapa neste longo percurso da história da deficiência, que propiciava, acima de tudo, a melhoria na qualidade de vida da pessoa com deficiência”.

A Figura 4 representa simbolicamente o conceito de inclusão social:

Figura 4 – Inclusão



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa (2018).

O círculo único sugere a união e a aceitação incondicional de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Essa imagem simboliza uma sociedade que valoriza a diversidade, na qual não há separação entre grupos, mas sim um espaço comum compartilhado por todos. A fusão dos círculos anteriormente separados reforça a ideia de que a inclusão, além de possível, é necessária para a construção de uma convivência verdadeiramente democrática, em que cada indivíduo é reconhecido como parte integrante e ativa da coletividade.

O paradigma da inclusão representou uma mudança significativa na forma como a sociedade passou a perceber e interagir com as pessoas com deficiência. Diferentemente dos modelos anteriores, baseados na segregação ou na integração, a inclusão visa garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a oportunidades e direitos em todos os âmbitos da vida social.

O movimento de inclusão escolar trouxe uma abordagem inovadora ao valorizar a diversidade e promover a convivência entre todos os alunos. Essa proposta vai além da simples presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula: busca-se a criação de um ambiente educacional que respeite e celebre as diferenças individuais. A inclusão implica garantir acessibilidade e oportunidades equitativas, reconhecendo que cada aluno possui um conjunto único de habilidades, experiências e necessidades.

Nesse sentido, o Programa de Capacitação (Brasil, 1998a, p. 67) afirma:

A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

De acordo com esse modelo, todo ser humano tem o direito fundamental de acessar a educação, o trabalho, a cultura e de constituir uma família, dentre outros aspectos essenciais da vida em sociedade. Por isso, é imprescindível que a sociedade promova as transformações necessárias para garantir o pleno usufruto desses direitos por todos.

O processo de inclusão deve ser entendido como uma via de mão dupla: trata-se tanto de indivíduos e grupos se adaptarem quanto de a sociedade estar preparada para acolher a diversidade. Isso demanda investimentos em acessibilidade, implementação de políticas públicas eficazes e eliminação de barreiras — físicas, comunicacionais, atitudinais e estruturais — que possam impedir a participação plena e digna de todas as pessoas na vida comunitária.

Segundo Mantoan (2006), a proposta de educação inclusiva, compreendida como uma inovação nas políticas educacionais que assegura o direito de todos à educação, é desafiadora e requer uma série de ações para sua efetivação, abrindo novas perspectivas para a escola. Para a autora, “[...] se o que pretendemos é que a

escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14). Essa proposta, além de desafiadora, consiste em oportunidade para que a educação cumpra efetivamente seu papel transformador e emancipador.

Para que isso ocorra, é essencial que as políticas públicas formuladas pelos órgãos governamentais reflitam essa necessidade de transformação, assegurando que a educação inclusiva seja prioridade em todas as instâncias. A redefinição da escola para um modelo inclusivo requer o engajamento de educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas, em um esforço conjunto.

Quanto aos paradigmas que envolvem a inclusão, Pacheco e Alves (2007, p. 244) pontuam:

[...] encontram-se em um movimento constante de tensão, coexistindo e interferindo-se mutuamente, visto que, os paradigmas mudam de acordo com interferências políticas, sociais, culturais e econômicas em cada época, pautados no conhecimento científico vigente.

As considerações dos autores destacam a complexidade e a dinamicidade dos paradigmas sociais e educacionais, mostrando que eles não são estáticos, e sim moldados por múltiplos fatores contextuais ao longo do tempo. Essa compreensão é fundamental para analisar como as transformações nos paradigmas refletem os movimentos da sociedade.

Diante do exposto, podemos afirmar que a inclusão é um processo contínuo, que exige o comprometimento permanente de todos os setores sociais. A transformação das práticas educativas e sociais precisa ser acompanhada de uma postura ética e responsável, voltada para a promoção da equidade e da justiça social, garantindo que todos os indivíduos possam exercer seus direitos e participar plenamente da vida em comunidade.

1.1.2 Bases legais da educação inclusiva: um olhar histórico

A trajetória da educação inclusiva está intrinsecamente ligada à promoção dos direitos humanos, impulsionada por demandas de grupos em situação de vulnerabilidade (Mendes; Conceição, 2020). A partir do final da década de 1970,

peças com deficiência começaram a se mobilizar para que suas especificidades fossem reconhecidas e respeitadas. O Quadro 1 apresenta um resumo dos principais documentos que impactaram o cenário global nos últimos 70 anos, promovendo os direitos humanos e a educação inclusiva.

Quadro 1 – Principais documentos influenciadores na promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva

ANO	DOCUMENTO
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1999	Convenção da Guatemala
2000	Declaração de Dakar
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2015	Declaração de Incheon

Fonte: Adaptado de Mendes e Conceição (2020, p. 45).

Cada um desses documentos representou um avanço significativo na promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva, estabelecendo princípios, políticas e práticas que orientaram a ação de governos e organizações em todo o mundo. A seguir, exploraremos brevemente o contexto e os principais pontos de cada um deles.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o mundo estava profundamente abalado pelas consequências do conflito, que resultaram em milhões de mortes e na violação sistemática dos direitos humanos. Isso evidenciou a necessidade de evitar que tais atrocidades se repetissem, levando à criação da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de promover a paz, a segurança internacional e garantir o respeito pelos direitos humanos (Glat, 1998).

Durante a primeira Assembleia Geral da ONU, realizada em 1946, surgiu a ideia de elaborar um documento que estabelecesse os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Essa proposta foi impulsionada por líderes mundiais que desejavam construir uma nova ordem internacional baseada em princípios de justiça e dignidade (Sasaki, 1997).

Diante desse contexto histórico, a ONU criou, entre 1946 e 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), oficialmente adotada em 10 de

dezembro de 1948. Este documento estabeleceu, pela primeira vez em escala global, normas comuns de proteção aos direitos humanos, abrangendo uma ampla gama de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais em seus 30 artigos.

O Artigo 26 da DUDH estabelece que

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. [...]
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (ONU, 1948, p. 4-5).

Esta declaração garante que todos os cidadãos tenham os mesmos direitos, independentemente de terem ou não necessidades especiais. O reconhecimento da educação como um direito humano fundamental estabeleceu as bases para futuras iniciativas voltadas à inclusão educacional.

No Brasil, um documento representativo da perspectiva dos direitos humanos é a CF/1988, conhecida como Constituição Cidadã. Ela representa um marco na história do país, especialmente no que diz respeito à proteção dos direitos individuais e coletivos. Promulgada em um contexto de redemocratização, após anos de regime militar, essa Constituição se destaca por suas inovações e pela ênfase na igualdade e na valorização da diversidade.

O inciso III do artigo 208 da Constituição Federal estabelece que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiências” deve ser ofertado “preferencialmente na rede regular de ensino”, assegurando o acesso e a permanência desses estudantes no sistema educacional (Brasil, 1988).

Em consonância com a Constituição de 1988, o Brasil aprovou, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069. Esse documento é igualmente fundamental na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Destacam-se, nesse contexto, o artigo 53, inciso I, que assegura a todos o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o artigo 54, que estabelece como dever do Estado garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, bem como o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, n.p.).

Segundo Menezes (2012, p. 21):

Nas décadas seguintes, impulsionados por movimentos sociais em prol dos direitos de grupos minoritários, diversas diretrizes e propostas educacionais foram formuladas e implementadas. Essas iniciativas culminaram nas conferências internacionais dos anos 1990, que resgataram os princípios originais com a proposta de Educação Inclusiva.

Mendes e Conceição (2020) destacam que, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia, trouxe à tona a necessidade urgente de abordar as desigualdades educacionais persistentes globalmente. Durante o evento, ficou evidente que, apesar dos esforços realizados em diversos países para garantir o direito à educação, ainda havia desafios significativos a serem superados. Como resultado, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que enfatizou a importância de atender às "necessidades básicas de aprendizagem" de crianças, adolescentes e jovens, destacando que a educação deve ser um direito acessível a todos.

O Artigo 3º da referida Declaração ressalta a importância da universalização do "[...] acesso à educação e promoção da equidade" (UNESCO, 1990, p. 3). O item 5 desse artigo enfatiza que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial, a fim de garantir a igualdade de acesso à educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos refletia tanto um compromisso global com a equidade educacional quanto servia como um chamado à ação para que governos e instituições educacionais implementassem políticas que eliminassem barreiras e garantissem oportunidades justas para todos os indivíduos, independentemente de suas condições (Cardoso, 2023).

Conforme mencionado por Menezes (2012), em 1993, o Brasil participou da Conferência de Nova Delhi, na qual países em desenvolvimento reafirmaram os compromissos da Conferência de Jomtien. O objetivo era intensificar os esforços para garantir que todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso a conteúdos mínimos de aprendizagem essenciais até o ano 2000. Essa iniciativa visava promover a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento social e econômico, destacando a importância de políticas inclusivas que eliminassem barreiras ao acesso educacional.

Plestch (2009) analisa as transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.

Segundo a autora:

Desde então, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras (Plestch, 2009, p. 25).

A inclusão educacional tornou-se um princípio fundamental nas políticas educacionais globais, especialmente após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. Esse evento contou com a participação de 100 países e diversas organizações internacionais. Como resultado da conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca, considerada um marco significativo na área da Educação Especial.

Mendes e Conceição (2020) explicam que o principal objetivo dessa declaração era estabelecer princípios orientadores para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais voltadas a estudantes com deficiência, em resposta a movimentos sociais que lutavam pelo fim da segregação em instituições educacionais exclusivas.

Ainda conforme Mendes e Conceição (2020), a Declaração de Salamanca entende que as escolas regulares, ao adotarem uma abordagem inclusiva, são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias. Além disso, ela estabelece que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à educação em instituições regulares. Entre os princípios destacados estão:

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados... [...] no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; [...]
- escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras; [...]
- uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (UNESCO, 1994, p. 1-4).

Como afirmado nesta Declaração: “[...] todas as crianças têm o direito à

educação, independentemente de suas dificuldades ou diferenças” (UNESCO, 1994, p. 1).

É importante destacar que o Brasil é um dos países signatários dessa declaração, comprometendo-se a implementar suas diretrizes em prol da inclusão educacional. De acordo com Capellini (2018, p. 30), “[...] ao assinar a Declaração, o Brasil se comprometeu a alcançar os objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos”.

A autora ainda enfatiza a responsabilidade da educação em provocar mudanças no comportamento da sociedade, destacando um aspecto fundamental do papel educativo: a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conteúdos, mas também como uma ferramenta poderosa para influenciar valores, atitudes e comportamentos sociais.

A abordagem inclusiva proposta pela Declaração de Salamanca (1994) é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação, o que é particularmente relevante no contexto atual das políticas educacionais que ainda enfrentam barreiras significativas. Como podemos observar no trecho a seguir:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças superdotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 3).

Além disso, a Declaração amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, abrangendo não apenas crianças com deficiências, mas também aquelas que enfrentam dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes na escola. Isso inclui crianças que vivem em condições de extrema pobreza, aquelas que são forçadas a trabalhar ou que estão fora da escola por diversos motivos.

A importância da Declaração de Salamanca reside em sua capacidade de mobilizar diferentes setores da sociedade em torno do objetivo comum de garantir uma educação inclusiva para todos. Ao promover o diálogo contínuo entre educadores, formuladores de políticas públicas e comunidades, ela busca fomentar um sistema educacional mais equitativo, acessível e sensível às diversidades.

Conforme observa Menezes (2012, p. 22)

Desde então, o Sistema Educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo constantes reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade da matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais.

A intersecção entre a Declaração de Salamanca, a CF/1988 e o ECA é fundamental para a compreensão do compromisso do Brasil com a inclusão educacional. Esses documentos representam marcos legais e políticos que evidenciam uma progressiva consolidação de políticas públicas voltadas à garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais.

A implementação das diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca encontra amparo no arcabouço legal brasileiro, especialmente na CF/1988, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, e no ECA, que reforça o princípio da proteção integral da criança e do adolescente. Juntas, essas normativas formam a base de um sistema educacional que se orienta pela equidade, pela justiça social e pelo respeito às diferenças

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, de 1996, esse compromisso se consolidou ainda mais. O artigo 4º, inciso III, determina que é dever do Estado assegurar o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, s/p). Essa determinação evidencia a prioridade dada à inclusão no sistema comum de ensino, reconhecendo que a convivência em ambientes diversos é essencial para a formação cidadã.

Cinco anos após a Declaração de Salamanca, em 1999, foi realizada, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala. Nela, os Estados partes reafirmaram que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais indivíduos. Esses direitos, incluindo o direito de não ser submetido à discriminação por motivos de deficiência, derivam da dignidade e da igualdade inerentes a todo ser humano.

A Convenção define como discriminação qualquer distinção, exclusão ou

restrição que tenha por objetivo ou efeito prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Esse entendimento amplia o conceito de inclusão para além do acesso à educação, abarcando todas as dimensões da vida social, e destaca o papel da legislação como instrumento de transformação cultural e garantia de direitos.

Ao abordar os avanços e desafios na garantia do direito à educação, Menezes (2012) destaca que, durante a Conferência de Dakar, realizada em 2000, a meta de universalizar a Educação Básica foi prorrogada para 2015. Essa decisão refletiu a necessidade de revisar e fortalecer os compromissos globais com a educação, considerando os desafios enfrentados por muitos países para assegurar o acesso à educação.

A Declaração de Dakar, resultante do Fórum Mundial de Educação, reafirmou o compromisso global com a Educação para Todos, enfatizando a igualdade de acesso e a inclusão de populações marginalizadas, incluindo pessoas com deficiência. Esse marco internacional ratifica a importância de implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade, em conformidade com os princípios de não discriminação previstos na Convenção da Guatemala.

Reafirmando os princípios da educação inclusiva definidos na LDB de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas em 14 de setembro de 2001, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2/2001. Esse documento tem como objetivo orientar as políticas e práticas educacionais destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, promovendo a inclusão escolar com base nos princípios de igualdade e acessibilidade no âmbito da Educação Básica.

Conforme seu Art. 2º, “[...] as escolas devem se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001. p. 1).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008 com *status* de emenda constitucional, representa um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse documento reafirma a dignidade, a autonomia e a igualdade de

oportunidades como princípios fundamentais para a inclusão e participação plena dessas pessoas na sociedade.

Conceição e Mendes (2020) criticam o modelo assistencialista tradicional e defendem a necessidade de uma reformulação no conceito de inclusão educacional. Nesse novo paradigma, as pessoas com deficiência são vistas como participantes ativas no processo de aprendizagem, em vez de dependerem exclusivamente da adaptação do sistema educacional para sua inclusão. A eliminação de barreiras no ambiente escolar, para promover a autonomia e independência, está alinhada com os princípios da CDPD, que estabelece a acessibilidade como um direito fundamental, essencial para garantir uma participação plena e igualitária na sociedade.

Assim, os autores propõem um novo olhar sobre a inclusão, no qual a escola e os professores não devem esperar que o aluno se adapte, mas devem ajustar suas metodologias e práticas pedagógicas para acolher as diversas formas de aprendizagem e as necessidades dos alunos, respeitando a pluralidade humana. No entanto, importa considerarmos como essas ideias podem ser concretizadas na prática educacional, especialmente em relação à formação de professores e à adaptação do currículo para uma verdadeira inclusão (Conceição; Mendes, 2020). Conforme estabelece o art. 24 da Convenção:

[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2011, p. 11).

Além disso, a citação do Artigo 24 da CDPD, que estabelece a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos, corrobora a ideia de que a inclusão não é uma opção, e sim um direito fundamental.

O conceito de "desconstrução" da ideia de que o aluno com deficiência deve se adaptar à escola é central para uma transformação real da prática educativa. Essa reflexão abre caminho para investigar como a escola pode se reconfigurar para ser verdadeiramente inclusiva, não apenas em termos de política, mas também na

prática diária, no currículo, na formação de professores e na criação de espaços acessíveis que respeitem e valorizem as diferenças.

Em 2007, o governo brasileiro lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Criado pelo Ministério da Educação (MEC), o PDE abrange um conjunto de programas e ações voltados para a melhoria do sistema educacional, contemplando diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, o plano tinha como foco superar a fragmentação histórica entre a educação regular e a educação especial, fortalecendo políticas de inclusão e promovendo a integração de alunos com deficiência no ensino regular.

De acordo com Santos (2019), essa abordagem segmentada no campo da Educação Especial acentuou a separação entre a educação regular e a especial, resultando em uma estrutura educacional que não favorecia a inclusão. Esse modelo dificultou a criação de um sistema educacional capaz de atender adequadamente às necessidades dos alunos com deficiências, limitando a efetivação do direito constitucional à igualdade de oportunidades para acesso e permanência na escola.

Capellini (2018) observa que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008, a fim de garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O principal objetivo dessa política é assegurar que esses alunos tenham acesso ao ensino regular, com plenas condições de participação, aprendizagem e continuidade ao longo de toda a trajetória educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A autora também destaca que essa política orienta que os sistemas de ensino devem promover a transversalidade da Educação Especial em todo o percurso educacional, além de reforçar a necessidade de formação específica para professores e outros profissionais da educação, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a importância da articulação intersetorial para a efetiva implementação das políticas públicas.

Notamos que a ideia por trás das ações é a de que a educação inclusiva não se resume à ação do sistema educacional, visto que envolve um esforço conjunto de diferentes áreas e atores sociais. Nesse sentido, "promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e

das competências de todos" (Capellini, 2018, p. 34).

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que assegura os direitos das pessoas com TEA. Essa legislação foi fruto de uma longa mobilização de familiares e ativistas, como Berenice Piana, mãe de uma criança com TEA e defensora incansável da causa. Seu principal objetivo é promover a inclusão social e garantir a proteção das pessoas com esse transtorno, ampliando o acesso a direitos fundamentais.

A promulgação da lei ocorreu em um cenário marcado pela invisibilidade e pela ausência de políticas públicas específicas voltadas às necessidades dessa população no Brasil. A carência de regulamentações adequadas e de serviços especializados comprometia a efetivação de direitos básicos — como educação, saúde, trabalho e assistência social —, evidenciando a urgência de medidas que assegurassem equidade e inclusão.

Entre os diversos direitos garantidos pela norma, destaca-se o que consta no parágrafo único do Art. 3º:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; [...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV, do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, n. p.).

Essa previsão legal assegura, entre outros aspectos, o direito à educação e ao ensino profissionalizante, com destaque para a garantia de um acompanhante especializado para estudantes com TEA matriculados em turmas regulares, sempre que houver necessidade comprovada. O papel desse profissional é oferecer suporte individualizado, ajudando o aluno a superar barreiras no ambiente escolar e a acessar o currículo de maneira efetiva. Além disso, sua atuação contribui para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da participação ativa nas atividades escolares.

Antes mesmo da promulgação da Lei n.º 12.764/2012, Mantoan (2006) já abordava o direito das pessoas com deficiência com base nos princípios da CF/1988, destacando:

[...] a Constituição elege como um dos princípios para o ensino ‘a igualdade de condições de acesso e permanência na escola’ (art. 206, inciso I), acrescentando que o ‘dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um’ (art. 208, inciso V).

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola a Constituição Federal não usa adjetivos. E, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Mantoan, 2003, p. 22).

Posteriormente, em 6 de julho de 2015, foi sancionado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), com o objetivo principal de garantir e promover a igualdade de direitos e oportunidades, assegurando o pleno exercício da cidadania. O estatuto também busca eliminar a discriminação e fomentar políticas públicas capazes de atender, de forma eficaz, às necessidades das pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e integração social.

Entretanto, observamos que o sistema educacional ainda enfrenta desafios significativos para implementar, de fato, as garantias previstas em lei — especialmente no que se refere à oferta de uma educação de qualidade para todos. Mantoan (2003) enfatiza que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda há resistências e obstáculos práticos que dificultam sua concretização. Como resultado, o sistema educacional não consegue, muitas vezes, atender plenamente às demandas de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência.

1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018-2023)

O TEA tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à formação continuada de professores e aos desafios da inclusão escolar na Educação Infantil. A escolarização de crianças autistas requer estratégias educacionais adequadas, formação docente contínua e adaptações curriculares que favoreçam sua aprendizagem e participação no ambiente escolar. Nesse contexto, compreender a perspectiva dos professores sobre esse processo torna-se essencial para analisar os avanços e os desafios da

inclusão.

As políticas públicas educacionais têm enfatizado a importância da inclusão, impulsionando debates sobre o papel do professor na construção de práticas pedagógicas acessíveis e na mediação da aprendizagem de crianças com TEA. No entanto, a implementação dessas políticas depende, em grande medida, das percepções, experiências e desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Dessa forma, este estudo busca identificar a visão dos professores sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

Com esse propósito, esta pesquisa realiza um mapeamento das produções acadêmicas voltadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, analisando dissertações e teses produzidas no âmbito da pós-graduação stricto sensu no período de 2018 a 2023. A delimitação temporal justifica-se pela necessidade de compreender as tendências mais recentes das investigações acadêmicas e sua relação com as mudanças nas políticas educacionais e nas práticas inclusivas.

Para a realização dessa análise, foi conduzida uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores específicos relacionados ao tema. A partir dessa busca, foram selecionados estudos que abordam a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, permitindo identificar as perspectivas predominantes sobre a atuação docente, os desafios relatados e as estratégias sugeridas para aprimorar o processo inclusivo.

1.2.1 Análise das produções acadêmicas sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

A revisão de literatura, segundo Ribeiro (2014, p. 676) consiste em “[...] estudos apropriados para descrever e discutir o desenvolvimento ou o 'estado da arte' de um determinado assunto”. Esse tipo de revisão permite a sistematização do conhecimento previamente publicado, contribuindo para uma síntese qualitativa dos estudos identificados. Além disso, constitui um recurso valioso para fundamentar análises e discussões em diferentes campos do saber.

Para este estudo, adotamos a revisão narrativa de literatura como método de

investigação. Trata-se de uma abordagem exploratória e descritiva, cujo objetivo é aprofundar o conhecimento sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A pesquisa concentra-se na produção científica no âmbito da pós-graduação em Educação, possibilitando a contextualização do problema de pesquisa e sua relação com estudos já realizados, o que contribui para uma análise mais fundamentada e alinhada ao debate acadêmico contemporâneo.

Com o intuito de identificar produções acadêmicas sobre a temática, procedemos a uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2018 a 2023. Para tanto, empregamos os descritores "Inclusão Escolar", "Transtorno do Espectro Autista", "Práticas Pedagógicas" e "Educação Infantil", combinados por meio do operador booleano AND. Esse operador foi empregado para refinar a pesquisa, garantindo que os trabalhos recuperados contivessem simultaneamente todos os termos especificados, delimitando assim um recorte temporal e temático mais preciso para a análise.

Inicialmente, a busca com os descritores "Inclusão" AND "Transtorno do Espectro Autista" resultou em 613 trabalhos científicos. Após a aplicação dos filtros de recorte temporal, área de conhecimento e nível acadêmico, o número foi reduzido para 87. A exclusão de estudos desalinhados à temática, duplicados ou indisponíveis para *download* resultou em um total de 4 dissertações analisadas (Apêndice E).

Na sequência, utilizando os descritores "Inclusão AND Educação Infantil", a busca inicial identificou 1.096 trabalhos. Com a aplicação dos mesmos critérios de refinamento, esse número foi reduzido para 169. Após a exclusão dos trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos, 5 dissertações foram selecionadas para análise (Apêndice F).

A busca com os descritores "Práticas Pedagógicas AND Transtorno do Espectro Autista" resultou, inicialmente, em 242 trabalhos. Com a aplicação dos filtros de refinamento, o número foi reduzido para 40 e, após a adoção dos critérios de exclusão, 3 dissertações foram consideradas relevantes (Apêndice G).

Por fim, a pesquisa com os descritores "Transtorno do Espectro Autista AND Educação Infantil" identificou 178 trabalhos. Após a aplicação dos filtros, restaram 35, dos quais 6 dissertações foram selecionadas para análise, conforme os critérios estabelecidos (Apêndice H).

Ao término desse processo, foram analisados 18 trabalhos no total (Quadro

2). Embora alguns deles não abordem especificamente a Educação Infantil e o TEA, sua inclusão se justifica, pois tratam da formação continuada e de práticas pedagógicas voltadas à atuação com crianças autistas.

Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas segundo critérios de busca e temática – CAPES

Crítérios para seleção	Assunto	Quantidade
Área de Ciências Humanas e Educação Recorte temporal: 2018-2023 Teses e Dissertações	Inclusão AND Transtorno do Espectro Autista	04
	Inclusão AND Educação Infantil	05
	Práticas Pedagógicas AND Transtorno do Espectro Autista	03
	Transtorno do Espectro Autista AND Educação Infantil	06
TOTAL		18

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1.2.2 Visão dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Acerca do descritor “Inclusão AND Transtorno do Espectro Autista”, foram selecionados quatro estudos, apresentados a seguir.

A dissertação de Meneghelli (2019), intitulada “Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio – SC”, aborda o processo de inclusão de estudantes com TEA em escolas da Rede Municipal de Educação Básica. Esse tema destaca a relevância de discutir a inclusão não apenas como uma obrigação legal, mas também como um direito fundamental à educação de qualidade, garantindo o respeito às particularidades de cada estudante.

O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas municipais de Presidente Getúlio, em Santa Catarina. Para isso, Meneghelli (2019) propôs-se a mapear os estudantes autistas na rede municipal, caracterizar as políticas de educação inclusiva existentes e identificar as percepções de professores e gestores sobre a inclusão desses alunos. Embora a educação inclusiva tenha avançado nos últimos anos, o estudo evidencia a necessidade de um

olhar mais atento para as práticas pedagógicas, investigando sua efetividade na promoção da inclusão real de estudantes com TEA.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores escolares, incluindo uma diretora, um gestor da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e professores de uma escola municipal. A escolha dessa metodologia permitiu uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dos profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo, possibilitando a organização das informações em eixos analíticos alinhados aos objetivos específicos da pesquisa.

Os resultados do estudo de Meneghelli (2019) ressaltam a importância da colaboração entre a escola e as famílias dos alunos com TEA, bem como do suporte das administrações públicas para a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo inclusivo. Os achados indicam que, apesar dos desafios, há um reconhecimento crescente sobre a necessidade de construir um ambiente escolar inclusivo, que favoreça a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes com TEA. Dessa forma, a inclusão educacional deve ser compreendida como um esforço coletivo, envolvendo a formação docente, a atuação dos gestores e o apoio contínuo da comunidade escolar.

A dissertação de Bardini (2020), intitulada “A produção de sujeitos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola inclusiva: narrativas de professores da educação”, busca compreender como os alunos com TEA são percebidos e inseridos nas práticas educacionais a partir das narrativas de profissionais da educação. Segundo Bardini (2020), a pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre inclusão e os desafios enfrentados no ambiente escolar, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental, em que a inclusão de alunos com TEA ainda é um tema incipiente.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender de que forma o aluno com diagnóstico de TEA vem sendo produzido na escola inclusiva, tendo as narrativas dos educadores como base de análise. Para isso, a autora estabeleceu objetivos específicos, como investigar o impacto do diagnóstico clínico na prática pedagógica dos profissionais e explorar suas percepções sobre os alunos com TEA. Dessa forma, o estudo buscou revelar as concepções que orientam o atendimento

educacional inclusivo, bem como as realidades cotidianas enfrentadas pelos professores.

A investigação foi conduzida em duas escolas públicas estaduais localizadas em um município do extremo sul catarinense. Participaram 14 profissionais da educação, incluindo Assistentes Técnicos-Pedagógicos, Professores Titulares e Segundos Professores, todos atuantes diretamente com estudantes diagnosticados com TEA. A metodologia adotada incluiu entrevistas semiestruturadas e grupos focais, possibilitando uma abordagem qualitativa para a coleta de dados. Além disso, a análise das narrativas foi complementada pela revisão dos Projetos Pedagógicos das escolas, o que permitiu um aprofundamento na compreensão das práticas e políticas educacionais voltadas à inclusão.

Os achados da pesquisa destacam que a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares envolve inúmeras complexidades e desafios. Os profissionais da educação relataram uma realidade marcada por dicotomias, em que a inclusão é amplamente discutida, mas, muitas vezes, mal compreendida e inadequadamente implementada. Além disso, observam-se diferenças significativas na percepção e abordagem da inclusão entre as instituições, refletindo a ausência de uma formação docente adequada sobre TEA e práticas inclusivas. As narrativas também indicam que muitos educadores se sentem desamparados, sem apoio pedagógico efetivo ou treinamento específico para lidar com as demandas desses estudantes.

O estudo sugere que, para alcançar uma inclusão efetiva, é fundamental investir na formação contínua dos profissionais da educação e fortalecer a parceria entre escolas e famílias. Dessa forma, a dissertação contribui para o debate sobre a educação inclusiva, evidenciando a importância de analisar as práticas pedagógicas a partir das experiências e vozes dos profissionais que lidam diariamente com a diversidade no ambiente escolar.

A dissertação de Andrade (2021), intitulada “Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS”, explora um tema de grande relevância na educação contemporânea: a inclusão de alunos com autismo no processo de alfabetização. Andrade (2021) busca compreender as especificidades desse processo e os desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem com essas crianças em salas de aula regulares. A inclusão de alunos com TEA representa um desafio complexo, que exige estratégias pedagógicas específicas e adaptadas às

necessidades desses estudantes.

O objetivo do estudo foi analisar os desafios encontrados pelos educadores alfabetizadores na inclusão de alunos com TEA no processo de alfabetização. Para isso, a pesquisa busca identificar as competências necessárias aos professores, as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para facilitar a inclusão, os principais obstáculos enfrentados e as características dos alunos com TEA. Além disso, o estudo propõe construir diretrizes que possam aprimorar a alfabetização inclusiva, assegurando o direito à aprendizagem desde os primeiros anos escolares.

A metodologia adotada combinou abordagem mista, integrando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente, foram realizadas revisões da literatura, que forneceram o suporte teórico para a discussão do tema. Em seguida, os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aplicado a professores alfabetizadores, permitindo a análise do contexto específico da inclusão no município de São Luiz Gonzaga. A interpretação dos dados baseou-se em referências teóricas e seguiu uma abordagem descritiva, considerando as diferentes experiências e perspectivas dos educadores.

Dentre as principais conclusões do estudo, Andrade (2021) destaca a necessidade urgente de formação continuada para os professores que atuam com alunos com TEA. Os educadores relataram a escassez de recursos e a ausência de estratégias adequadas para lidar com as particularidades da aprendizagem dessas crianças. Além disso, constatou-se que a sensibilização e a capacitação das equipes pedagógicas são fundamentais para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Apesar dos desafios, a autora enfatiza que é possível implementar práticas que garantam uma alfabetização eficaz e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com TEA.

A dissertação de Silva (2022), intitulada “Desafios, contradições e possibilidades da permanência de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular”, aborda a inclusão de crianças diagnosticadas com TEA nas escolas regulares. O estudo busca compreender os desafios e contradições que envolvem essa permanência, bem como as possibilidades de reconhecer e valorizar uma inclusão efetiva, proporcionando um ambiente educativo mais adequado e acolhedor.

O objetivo da pesquisa foi analisar como os diversos profissionais da

educação, incluindo professores, equipe de apoio e familiares, percebem e interpretam as dinâmicas envolvidas na permanência de crianças com TEA no contexto escolar. A investigação busca responder à questão fundamental de como essas crianças se inserem e permanecem no ensino regular, considerando a perspectiva daqueles que convivem cotidianamente com elas. Para isso, a autora examina as expectativas e interações no ambiente escolar, com foco na influência das práticas pedagógicas e das relações sociais na experiência dessas crianças.

A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa, fundamentada na teoria sócio-histórica. Silva (2022) utilizou entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, permitindo que os profissionais da educação que atuam diretamente com crianças com TEA expressassem suas percepções e experiências. As entrevistas foram conduzidas em diferentes escolas da Rede Municipal da Zona Leste de São Paulo e complementadas pela observação das práticas educativas e pela análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições. Essa abordagem possibilitou uma escuta atenta das realidades enfrentadas por esses profissionais, bem como uma reflexão crítica sobre os desafios e avanços da inclusão escolar.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora existam desafios significativos e resistência à inclusão, há espaço para práticas que favorecem a permanência de crianças com TEA no ensino regular. O estudo ressalta a importância do apoio adequado e da formação continuada dos educadores, destacando que a construção de um ambiente inclusivo depende de políticas públicas, conscientização e compromisso dos profissionais da educação. Assim, a sensibilização para as especificidades do TEA e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para garantir a permanência e o desenvolvimento desses alunos nas escolas regulares.

Em suma, a dissertação de Silva (2022) auxilia na compreensão das complexidades e potencialidades do ensino inclusivo, enfatizando a necessidade de um olhar atento e comprometido por parte dos profissionais da educação para efetivar a inclusão de crianças com TEA no sistema escolar.

Considerando o descritor “Inclusão AND Educação Infantil”, foram selecionados cinco estudos, conforme apresentados a seguir.

A dissertação de Gonçalves (2019), intitulada “A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino: expectativas e opiniões de

pais, professores e profissionais da saúde”, explora a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo no sistema público de ensino, focando nas expectativas e opiniões de três grupos principais, a saber: pais, professores e profissionais de saúde. Gonçalves (2019) ressalta que este tema se torna cada vez mais relevante em um contexto no qual a documentação e a pesquisa sobre o TEA se expandem, desafiando as instituições educacionais a aprimorar suas práticas inclusivas, respeitando a diversidade e promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo.

O objetivo da pesquisa foi analisar como as expectativas de pais, professores e profissionais de saúde influenciam a educação de crianças com autismo. A investigação buscou compreender as crenças, temores e esperanças que cada um desses grupos nutre em relação ao processo de escolarização, reconhecendo que essas expectativas podem moldar não apenas o cotidiano escolar, mas também as abordagens pedagógicas e as políticas educacionais adotadas.

A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa, com ênfase em entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados ao longo de diferentes momentos do ano letivo, permitindo que os participantes refletissem sobre suas experiências e expectativas ao longo do tempo. Além das entrevistas, foram realizadas rodas de conversa com pais e responsáveis, propiciando uma troca mais rica e dinâmica de informações. A pesquisa foi conduzida em escolas públicas denominadas Aprender, Conhecer e Integral, nas quais as crianças estavam matriculadas, proporcionando um espaço para observar as interações entre os alunos e o ambiente escolar.

Dentre as principais conclusões do estudo de Gonçalves (2019), destaca-se a percepção de que as expectativas de pais e educadores estão profundamente marcadas por estigmas relacionados ao autismo, o que influencia diretamente a forma como as crianças são vistas dentro do ambiente escolar. Os relatos indicam que as práticas inclusivas ainda não estão completamente alinhadas com as necessidades específicas das crianças autistas. Além disso, os profissionais de saúde enfatizaram a importância de uma abordagem interdisciplinar, sugerindo que o sucesso da inclusão está intimamente ligado ao trabalho conjunto entre as áreas da educação e da saúde.

Por fim, Gonçalves (2019) ressalta que abordar as expectativas de todos os envolvidos é fundamental para criar um ambiente escolar mais inclusivo e benéfico para as crianças com autismo, uma vez que essas expectativas moldam não apenas a experiência das crianças, mas também o ambiente social ao seu redor. A autora

também aponta a necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre a inclusão escolar, destacando a importância da formação contínua para educadores e da sensibilização dos familiares sobre o espectro autista, com vistas a melhorar a experiência educacional e social dessas crianças.

A dissertação de Santos (2020), intitulada “A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito – MS”, trata da inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil (CEIs) de Bonito, Mato Grosso do Sul. O estudo destaca a importância de um ambiente educacional inclusivo que atenda às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e proporcionando um aprendizado significativo. A pesquisa também busca entender como ocorre esse processo de inclusão nas salas de aula regulares e quais recursos e condições são necessários para sua efetivação.

O principal objetivo da pesquisa foi analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência nos CEIs de Bonito. A investigação procurou identificar as crianças matriculadas nessa modalidade de ensino, avaliar a formação dos professores e mapear as dificuldades e desafios enfrentados por eles ao trabalhar com alunos com deficiência. Além disso, buscou compreender o conceito de inclusão com base nas políticas e legislações oficiais e levantar as orientações e recursos disponíveis para os educadores na Secretaria Municipal de Educação, visando aprimorar as práticas educacionais inclusivas.

Santos (2020) adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da Educação Infantil que trabalham com crianças com deficiência. A metodologia incluiu revisão da literatura sobre inclusão e análise do contexto educacional dos CEIs, permitindo uma compreensão abrangente das experiências e práticas dos educadores. Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, o que possibilitou à autora realizar uma análise aprofundada das condições de inclusão nas salas de aula.

De acordo com Santos (2020), embora existam políticas públicas que respaldam a inclusão, a efetividade dessas diretrizes ainda enfrenta barreiras significativas nas práticas do dia a dia. Os professores relataram dificuldades em atender adequadamente às necessidades das crianças com deficiência devido à falta de formação específica e à escassez de recursos pedagógicos adequados. Além disso, a pesquisa destacou a importância do suporte institucional e da

continuidade na formação dos educadores para promover um ambiente inclusivo de forma eficaz. Esses resultados sugerem que, para alcançar uma inclusão real de crianças com deficiência na Educação Infantil, é necessário um trabalho colaborativo e bem fundamentado entre educadores, escolas e órgãos governamentais.

A dissertação de Batista (2021), intitulada “Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva”, investiga os desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. O estudo se concentra nas concepções e práticas pedagógicas de profissionais especializados, incluindo diretoras, professoras e coordenadores da Educação Especial, com o objetivo de promover um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor para essas crianças.

O objetivo central da pesquisa foi compreender as percepções dos profissionais da Educação Infantil sobre o TEA e as práticas que desenvolvem para promover o processo de inclusão. A pesquisa procurou responder a questões sobre como os educadores lidam com as especificidades do TEA e quais estratégias implementam para garantir uma educação que considere as necessidades únicas dessas crianças. A pesquisa também destaca a importância da formação continuada e do suporte pedagógico adequado como fatores essenciais para a efetivação da inclusão.

Batista (2021) adotou uma abordagem qualitativa, utilizando múltiplos métodos de coleta de dados. Foram realizados questionários sociodemográficos, entrevistas semiestruturadas e observações das práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil. A pesquisa também incluiu uma revisão bibliográfica e documental, visando regulamentações e conceituações sobre o TEA, o que contribuiu para um entendimento amplo do contexto da inclusão escolar. A amostra incluiu profissionais de diversas funções, proporcionando uma visão abrangente dos desafios e das práticas adotadas no cotidiano escolar.

Segundo Batista (2021), apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda existem grandes desafios na prática educativa. A falta de formação específica e de conhecimentos sobre o TEA por parte dos educadores foi destacada como uma barreira significativa. Muitos profissionais se sentem inseguros e sobrecarregados ao integrar crianças com TEA, o que pode afetar suas abordagens pedagógicas. Além disso, a pesquisa evidenciou que a inclusão vai além do simples acesso físico à escola; ela requer planejamento e adaptações pedagógicas que garantam a

participação ativa das crianças nas atividades. O estudo sublinha, ainda, a urgência da implementação de políticas públicas que ofereçam formação e suporte contínuo aos educadores, visando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A dissertação “Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil”, de Rosado (2021), trata da crescente inclusão de crianças com autismo em salas comuns de ensino, refletindo a modificação das práticas educacionais em direção a uma educação inclusiva. O foco principal da pesquisa reside nas concepções de docentes da Educação Infantil sobre a inclusão dessas crianças, analisando como as percepções e ações dos professores impactam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com autismo.

O objetivo desse estudo foi investigar as ideias e práticas dos professores em relação à inclusão escolar dessas crianças. A pesquisa buscou identificar quais práticas os docentes consideram inclusivas ou excludentes, compreender suas concepções sobre o autismo e as implicações dessas concepções nas interações diárias em sala de aula. Além disso, o estudo aborda a mediação das relações pedagógicas e como isso se conecta às práticas inclusivas.

Rosado (2021) empregou a metodologia qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem permitiu ouvir e analisar em profundidade as vozes das educadoras, revelando os significados e sentimentos que emergem nas interações e práticas cotidianas. O estudo foi caracterizado como um estudo de caso, com o objetivo de compreender, a partir da perspectiva das próprias educadoras, como se dá o processo de inclusão de crianças com autismo nas salas de aula da Educação Infantil.

As principais conclusões do estudo indicam que, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de formação específica para os professores e a escassez de recursos materiais, as docentes têm buscado alternativas criativas para promover a inclusão. O estudo mostra também que as professoras estão em um processo de ressignificação de suas práticas e concepções, compreendendo que as características singulares das crianças com autismo não devem ser vistas como deficiências, mas como diversas possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, essa pesquisa reforça a importância de ações pedagógicas que considerem a individualidade de cada aluno e destaca a necessidade de formação contínua para os educadores, a fim de melhorar a inclusão e a qualidade do ensino para todos os alunos.

A dissertação de Oliveira (2023), intitulada “A percepção dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual”, aborda a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. A pesquisa analisou as práticas educativas promovidas por professores da rede municipal de Uberlândia, Minas Gerais, durante o período de 2021 a 2022. Esse estudo é fundamental para o campo da investigação, pois enfatiza a importância da Educação Infantil como um período importante para o desenvolvimento dessas crianças, contribuindo para sua inclusão e participação ativa no ambiente escolar.

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as percepções e concepções de professores que atuam com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. A pesquisa buscou compreender como esses profissionais implementam suas práticas educativas para garantir a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Oliveira (2023) procurou destacar tanto as estratégias utilizadas pelos docentes quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar, oferecendo um panorama da inclusão escolar dessa população.

A metodologia adotada pela autora foi qualitativa, com base na abordagem Histórico-Cultural como referência epistemológica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com quatro professoras regentes da Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia. As entrevistas foram realizadas virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, o que possibilitou a coleta de informações mesmo durante o período de pandemia. A análise dos dados foi realizada a partir das falas das professoras, levando em consideração suas experiências e percepções sobre a inclusão escolar e as práticas pedagógicas adotadas.

Os resultados da pesquisa revelam que, embora as professoras reconheçam a relevância da inclusão escolar na Educação Infantil e a importância do trabalho educativo nessa etapa, elas enfrentam diversas dificuldades, como a falta de preparo específico, a carência de profissionais de apoio e a superlotação das salas de aula. Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de formação continuada para os docentes, de modo a aprimorar suas práticas pedagógicas e facilitar a inclusão das crianças com deficiência intelectual. Conforme Oliveira (2023), é necessário um investimento mais significativo na formação dos professores e em políticas educacionais voltadas para a inclusão, para promover a efetividade do ensino na Educação Infantil e criar um ambiente mais inclusivo e estimulante para

todos os alunos.

Considerando o descritor “Práticas Pedagógicas AND Transtorno do Espectro Autista”, foram selecionados três estudos, os quais são apresentados a seguir.

A dissertação “A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural”, de Mourão Júnior (2021), examina a organização de práticas pedagógicas voltadas para a escolarização de alunos com TEA. O estudo foi realizado à luz da teoria histórico-cultural, com base nas proposições de Lev Vygotski. A pesquisa se concentrou nas dinâmicas observadas em uma escola pública estadual em Icoaraci, Belém, Pará, analisando como as professoras da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) estruturam suas práticas para atender a um aluno com TEA, com o objetivo de compreender as implicações dessas práticas no desenvolvimento do estudante.

O objetivo do estudo foi analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da SRM, especificamente no contexto da escolarização de uma criança com TEA matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. A dissertação buscou identificar como essas práticas são organizadas e quais efeitos podem ter no processo de desenvolvimento da criança. Segundo Mourão Júnior (2021), a pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios e das possibilidades envolvidas na inclusão de alunos com TEA no contexto educacional brasileiro.

Mourão Júnior (2021) conduziu a pesquisa por meio de um estudo de caso, dividido em duas etapas. Na primeira, foram analisadas as relações sociais vivenciadas pela criança com TEA, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. Na segunda etapa, foram descritas e analisadas as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras, utilizando também entrevistas e observações detalhadas. O estudo contou com o apoio de um diário de campo e análise documental, o que contribuiu para uma coleta de dados ampla e significativa, sustentando as análises realizadas.

As conclusões do estudo apontam que as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA precisam ser mais bem estruturadas e adaptadas às especificidades de cada criança. Os resultados mostraram que, quando as docentes incorporam estratégias que respeitam a individualidade e os contextos sociais do aluno, isso tem um impacto positivo no seu desenvolvimento e aprendizado. Além

disso, destacou-se a importância da formação continuada dos professores, que deve ser pautada em uma compreensão sólida da inclusão e da diversidade nas salas de aula. O estudo conclui que a aplicação das teorias vigotskianas pode oferecer uma base teórica robusta para promover práticas pedagógicas que atendam não apenas às necessidades educacionais de alunos com TEA, mas que também favoreçam um ambiente escolar mais cooperativo e inclusivo.

A dissertação de Santos (2022), intitulada “Formação continuada docente na região metropolitana de Aracaju: inclusão escolar da pessoa no espectro autista”, aborda a formação continuada de docentes e sua relevância para a inclusão escolar de estudantes com TEA. Como ressaltado por Santos (2022), esse tema se torna especialmente relevante diante da crescente necessidade de adaptar as práticas educacionais para atender à diversidade das demandas dos estudantes, garantindo a todos o direito a uma educação de qualidade e inclusiva. A pesquisa enfatiza que a formação adequada dos educadores pode fazer uma diferença significativa no processo de inclusão escolar, além de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O objetivo da pesquisa foi compreender a importância da formação continuada docente no que se refere à inclusão escolar de estudantes no espectro autista. Para isso, a autora realizou um mapeamento das políticas públicas voltadas para a inclusão e a formação docente, apresentou os aspectos históricos e as implicações do transtorno do espectro autista e identificou os tipos de formação continuada acessados por docentes da região metropolitana de Aracaju, Sergipe. Esse conjunto de ações visou fornecer uma análise abrangente e contextualizada das experiências formativas enfrentadas pelos educadores no contexto escolar.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem fenomenológica, centrada nas experiências dos docentes do ensino básico. Santos (2022) realizou uma revisão bibliográfica sobre inclusão, formação continuada e transtorno do espectro autista, além de aplicar questionários e entrevistas a professores da região metropolitana de Aracaju. Essa metodologia teve como objetivo captar as percepções dos educadores em relação às suas experiências formativas, às dificuldades enfrentadas e à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada no contexto da sala de aula.

As principais conclusões do estudo ressaltam a importância da formação continuada para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes para lidar

com a diversidade em suas turmas, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com TEA. A pesquisa indica que muitos docentes reconhecem a necessidade de qualificação contínua, mas enfrentam dificuldades como a falta de tempo e a escassez de cursos especializados. Além disso, Santos (2022) sugere que uma formação continuada efetiva, aliada a uma maior compreensão das necessidades dos estudantes e das políticas públicas, é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade e transformadora.

A dissertação intitulada “Autismo e inclusão escolar: reflexões a partir da perspectiva docente, de Silva (2023), aborda a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar, um tema relevante, pois a educação inclusiva busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade nas escolas regulares. A pesquisa de Silva (2023) insere-se no contexto da formação de professores, focando na análise de como esses profissionais lidam com a inclusão de alunos autistas em suas salas de aula.

O objetivo desse estudo foi investigar a realidade do processo de inclusão escolar de um estudante com TEA em uma sala de aula regular, considerando a perspectiva dos professores dessa escola pública situada no interior do estado de São Paulo. A pesquisa também teve como intuito compreender as percepções dos docentes sobre as dificuldades que enfrentam e as estratégias que poderiam ser adotadas para tornar o ambiente escolar mais inclusivo. Assim, o estudo buscou refletir sobre o impacto da formação e da experiência dos professores na inclusão efetiva desses alunos.

Em termos metodológicos, Silva (2023) utilizou o estudo de caso, aplicando questionários com perguntas abertas aos professores. Essa abordagem permitiu analisar as experiências e percepções dos docentes em relação à inclusão escolar de alunos com TEA. Os dados foram tratados por meio da categorização das respostas, com o objetivo de identificar padrões e reflexões que emergiram das narrativas dos professores, sempre considerando os referenciais teóricos pertinentes ao tema.

Segundo Silva (2023), embora os professores defendam a inclusão de alunos com TEA, muitos se sentem despreparados para lidar com as especificidades desse transtorno. As dificuldades relatadas incluem a falta de experiência e de conhecimento para lidar com as diferenças presentes na sala de aula. No entanto,

os docentes também compartilharam estratégias que podem contribuir para práticas mais inclusivas, como a formação continuada, a construção de vínculos entre escola e família, a colaboração com profissionais especializados e a adaptação do currículo. Assim, ressalta-se a importância de um olhar atento às limitações e às possibilidades do processo de inclusão, refletindo sobre como a prática docente pode ser aprimorada para atender às singularidades de cada estudante.

Com relação ao descritor de busca “Transtorno do Espectro Autista AND Educação Infantil”, foram selecionados seis estudos, que serão descritos a seguir.

A dissertação intitulada “Docência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências”, de Rodrigues (2019), explora a inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil, com foco nos desafios enfrentados pelos educadores da rede municipal de Lages, Santa Catarina. Para Rodrigues (2019), no contexto atual, a inclusão, além de um direito das crianças, consiste em um aspecto essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, esse estudo busca compreender como as instituições educacionais lidam com a diversidade e quais práticas estão sendo adotadas para atender às necessidades de cada aluno.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil. A autora procurou entender as experiências dos educadores, identificar lacunas na formação que possam prejudicar a implementação de práticas inclusivas e examinar as legislações vigentes que amparam a inclusão e a formação docente, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no ambiente escolar.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, envolvendo a análise de dados coletados por meio de entrevistas e questionários com professores. A autora utilizou a análise textual discursiva, que possibilita uma interpretação mais aprofundada dos discursos dos educadores. Além disso, a pesquisa foi fundamentada em uma revisão bibliográfica extensa, com o objetivo de contextualizar o estudo em relação a trabalhos anteriores e embasar teoricamente as discussões. As legislações relacionadas à inclusão e à Educação Infantil também foram consideradas, enriquecendo a análise e contextualizando as práticas observadas.

As principais conclusões do estudo de Rodrigues (2019) evidenciam que,

apesar dos avanços nas políticas de inclusão, persistem diversos desafios. Os professores frequentemente relatam sentir-se despreparados para atender às necessidades específicas de crianças com diferentes deficiências, destacando a falta de formação adequada e de recursos pedagógicos. Além disso, a autora sugere que a inclusão efetiva depende não só da formação docente, mas também de uma estrutura escolar que ofereça apoio adequado, materiais adaptados e um ambiente colaborativo. Sob essa ótica, a formação contínua e a valorização do trabalho dos educadores são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A dissertação de Braga (2021), intitulada “A inclusão de crianças com autismo em unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN”, trata da inclusão de alunos com TEA nas Unidades de Educação Infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte. O estudo enfatiza a importância da educação inclusiva, destacando a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às especificidades desses alunos. O foco principal é entender como as instituições educacionais implementam a inclusão e quais estratégias são usadas para facilitar o processo de aprendizagem e socialização das crianças com autismo.

O objetivo do estudo foi analisar como ocorre a inclusão de alunos com autismo nas Unidades de Educação Infantil de Mossoró. A pesquisa procurou identificar como a Educação Especial e Inclusiva é abordada por meio da avaliação do Plano Municipal de Educação, além de examinar o papel do professor auxiliar na rotina escolar e investigar a presença de rotinas estruturadas para alunos com TEA, em conjunto com o AEE. Também buscou identificar práticas pedagógicas que promovem a inclusão plena desses alunos.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com análise documental e pesquisa bibliográfica como principais estratégias. Braga (2021) revisou a literatura pertinente ao tema, buscando referências em dissertações e artigos sobre inclusão escolar. A pesquisa foi realizada por meio da coleta de dados junto à Secretaria Municipal de Educação e à Divisão de Educação Especial de Mossoró, com foco no Plano Municipal de Educação e nas práticas pedagógicas observadas nas Unidades de Educação Infantil. A análise textual discursiva foi utilizada para interpretar os dados, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as experiências das instituições em relação à inclusão.

De acordo com Braga (2021), ainda existem desafios significativos na inclusão de alunos com autismo nas escolas de Mossoró. A pesquisa apontou a necessidade de maior capacitação dos professores e profissionais envolvidos, além da importância do apoio familiar no processo educativo. A presença de professores auxiliares foi considerada fundamental para facilitar as atividades e adaptar as estratégias pedagógicas. Outro ponto destacado foi a importância de uma rotina estruturada, que não só promove a aprendizagem, mas também a socialização dos alunos com TEA. Para a autora, melhorias na formação docente e na implementação de práticas inclusivas são essenciais para efetivar a inclusão escolar nas Unidades de Educação Infantil do município.

A dissertação intitulada “A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil”, de Thaís Oliveira (2020), contempla a inclusão escolar e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil para crianças com TEA. Oliveira (2020) discute a necessidade de entender as relações envolvidas no processo educativo inclusivo e como essas relações impactam o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

O objetivo da pesquisa foi compreender como as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos profissionais da educação ao trabalharem com crianças com TEA na Educação Infantil. Para isso, a autora analisou as concepções dos profissionais sobre o TEA, identificou e caracterizou as práticas pedagógicas adotadas para essas crianças, e correlacionou essas práticas com metodologias ativas, reconhecendo o potencial dessas metodologias para promover um aprendizado mais significativo.

A metodologia da pesquisa seguiu uma abordagem quanti-qualitativa. Thaís Oliveira (2020) utilizou a observação participante e realizou entrevistas com profissionais da Educação Infantil de dois Centros Municipais de Educação em Recife. As entrevistas transcritas foram analisadas, permitindo uma exploração aprofundada das percepções e práticas desses educadores em relação ao TEA. Essa escolha metodológica buscou não só quantificar dados, mas também oferecer uma compreensão qualitativa e mais rica sobre as experiências e concepções individuais dos participantes.

Conforme Thaís Oliveira (2020), há uma diversidade de concepções entre os profissionais em relação ao TEA, o que evidencia a necessidade de uma formação

mais aprofundada sobre o tema. Além disso, a pesquisa apontou que muitas práticas pedagógicas direcionadas a crianças com TEA se afastam das metodologias ativas, resultando em uma participação passiva das crianças no processo educativo. Nesse cenário, a autora sugere a criação de materiais de orientação, como cartilhas, para apoiar os profissionais na compreensão e aplicação das práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA. Tal ação visa fortalecer uma política inclusiva e inovadora nas escolas. A pesquisa, portanto, destaca as dificuldades enfrentadas e propõe reflexões sobre melhorias significativas na prática educativa.

A dissertação de Mendonça (2022), intitulada “Transtorno do Espectro Autista, percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão”, busca entender como os professores da Educação Infantil percebem e lidam com a presença de alunos autistas em suas salas de aula, além de investigar as práticas pedagógicas adotadas para promover uma educação inclusiva eficaz.

O principal objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as concepções dos professores sobre o autismo e como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas. Além disso, Mendonça (2022) procurou investigar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação da inclusão de alunos autistas e como essas questões podem ser abordadas para melhorar a eficácia do ensino nesta área.

Para alcançar os objetivos propostos, Mendonça (2022) adotou uma abordagem qualitativa, baseada na Análise de Conteúdo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras de Educação Infantil, que atuam em classes regulares e atendem alunos com diagnóstico de TEA. As entrevistas foram transcritas e analisadas. Buscou-se, ainda, por categorias temáticas que permitissem identificar aspectos importantes relacionados às percepções dos professores e suas práticas inclusivas.

Para Mendonça (2022), as professoras entrevistadas relataram significativos desafios ao promover a inclusão de alunos autistas. Elas expressaram sentir-se despreparadas devido à falta de formação específica, ao apoio insuficiente da equipe gestora e à superlotação das salas de aula. A pesquisa sugeriu que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas de forma individualizada para atender às necessidades específicas de cada criança autista. Por fim, o estudo ressaltou a importância de investir na formação contínua dos professores e no desenvolvimento

de metodologias inclusivas, elementos essenciais para garantir a efetividade da inclusão escolar e o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA.

A dissertação de Lazarino (2022), intitulada “A inclusão escolar de autistas e o reconhecimento do sujeito na perspectiva do professor”, aborda a inclusão escolar de TEA e a forma como os professores reconhecem esses alunos como sujeitos com direitos e capacidades. No atual contexto, em que a inclusão se torna uma exigência cada vez mais legal e social, compreender a perspectiva dos educadores é imprescindível para a formulação de práticas pedagógicas adequadas e efetivas.

O objetivo desse estudo foi investigar as concepções que os professores sustentam em seus discursos sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, assim como o reconhecimento desses alunos como sujeitos de direitos. Para isso, Lazarino (2022) buscou entender como os educadores percebem a inclusão e identificar as barreiras que percebem no cotidiano escolar.

A pesquisa utilizou a técnica de Análise do Discurso e envolveu entrevistas com quatro professores atuantes no AEE. As entrevistas permitiram coletar dados qualitativos sobre as experiências e opiniões dos participantes em relação à inclusão de alunos autistas. A análise dos dados resultou na identificação de três categorias temáticas principais, quais sejam: formação e atuação profissional, percepção sobre inclusão escolar e reconhecimento do sujeito, permitindo uma visão mais aprofundada das percepções dos educadores.

As principais conclusões da pesquisa mostram que existem dificuldades significativas no reconhecimento do aluno com TEA enquanto sujeito, além de uma certa desconfiança quanto à efetividade da inclusão escolar. Os resultados evidenciam a necessidade de um aprofundamento na formação dos professores, bem como a promoção de pesquisas futuras que envolvam uma população mais ampla. Esse aprofundamento é imprescindível para a formulação de políticas mais eficazes e práticas que atendam às reais necessidades dos alunos autistas dentro do ambiente escolar, promovendo uma inclusão que seja de fato significativa e efetiva.

A dissertação de Cardoso (2023), intitulada “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras”, trata da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com foco nas experiências e práticas pedagógicas vivenciadas por professoras de CEIs da rede pública municipal de Lages, Santa Catarina. A pesquisa reflete sobre os desafios

que a inclusão enfrenta no contexto atual e busca compreender como esses obstáculos são percebidos e enfrentados por educadores que lidam diretamente com essas crianças.

O objetivo geral do estudo de Cardoso (2023) foi analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e identificar os desafios enfrentados pelas professoras para efetivar esse processo. E ainda, a pesquisa procurou entender como se dá a inclusão dessas crianças, identificar as percepções das professoras sobre a inclusão e descrever as dificuldades encontradas no dia a dia da prática pedagógica.

A metodologia empregada foi qualitativa e interpretativa, fundamentando-se em revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras, sendo quatro regentes e quatro professoras de apoio à inclusão de diferentes CEIs. Essa abordagem permitiu uma análise mais detalhada acerca das experiências das educadoras e suas percepções sobre a formação e a prática da inclusão.

As conclusões da autora indicam que a inclusão de crianças com TEA ainda representa um desafio considerável, sendo frequentemente vista como um processo em construção. As professoras relataram a falta de formação específica para lidar com a inclusão, o que dificulta tanto o atendimento a crianças com TEA quanto à dinâmica inclusiva nas instituições. A pesquisa destaca a importância de promover transformações nos padrões educacionais e a necessidade de apoio estruturado para que as educadoras se sintam mais preparadas e confiantes em suas práticas inclusivas. Esses achados enfatizam a urgência de uma formação continuada e integrada que aborde as necessidades educativas das crianças com TEA e capacite os profissionais da educação a lidarem com a diversidade presente nas salas de aula.

Importa reforçarmos que nosso estudo se insere no campo da Educação Inclusiva, com foco na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, analisando os desafios e as conquistas enfrentados pelos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás. Diante da complexidade do tema, esta pesquisa dialoga com diversas investigações acadêmicas que abordam a inclusão de alunos autistas, a formação docente, as práticas pedagógicas e os desafios institucionais, contribuindo para um embasamento teórico que contextualiza e enriquece a análise de dados coletados.

Diversas dissertações fornecem elementos essenciais para a compreensão do cenário da inclusão de crianças com TEA. O estudo de Meneghelli (2019), por exemplo, evidencia que a inclusão educacional de alunos autistas vai além de uma exigência legal, sendo fundamental a adoção de práticas pedagógicas efetivas e um suporte adequado aos professores e gestores escolares. De maneira semelhante, Bardini (2020) analisa as narrativas de professores sobre a inclusão, destacando como suas percepções moldam o processo educacional, um aspecto diretamente relacionado à proposta desta dissertação. Silva (2022) complementa essa perspectiva ao discutir os desafios da permanência de crianças com TEA no ensino regular, enfatizando a importância da adaptação das práticas pedagógicas e do apoio contínuo aos educadores.

A alfabetização de crianças com TEA é um dos desafios apontados por Andrade (2021), que discute as dificuldades enfrentadas por professores na implementação de estratégias eficazes para a aprendizagem desses alunos. Embora esta pesquisa tenha como foco a Educação Infantil, as reflexões trazidas por Andrade são pertinentes, pois a base da alfabetização começa nessa etapa escolar. Da mesma forma, Batista (2021) explora os desafios da inclusão, analisando concepções e práticas pedagógicas de profissionais especializados, o que permite estabelecer paralelos com o contexto dos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás.

O estudo de Rosado (2021) é particularmente relevante para o nosso trabalho, pois investiga as concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, identificando os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias utilizadas para promover um ambiente mais inclusivo. Oliveira (2023), por sua vez, amplia esse debate ao explorar a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual, o que permite uma análise comparativa com as experiências de inclusão de alunos autistas.

A formação docente é um fator central na efetivação da inclusão escolar, e essa questão é amplamente discutida em pesquisas como as de Santos (2022) e Silva (2023). Ambas destacam a necessidade de formação continuada para professores que atuam com alunos com TEA, apontando que a falta de preparo específico compromete a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas. Esse aspecto é reforçado por Gonçalves (2019), que examina as expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde sobre a inclusão de crianças autistas,

revelando a influência da formação e da percepção docente na implementação da educação inclusiva.

Outro ponto essencial para esta dissertação diz respeito à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas para a inclusão de alunos com TEA, aspecto abordado em pesquisas como as de Mourão Júnior (2021) e Braga (2021). O primeiro investiga a organização das práticas pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, oferecendo uma base teórica relevante para compreender o processo de aprendizagem de crianças autistas; o segundo analisa como a inclusão ocorre nas unidades de Educação Infantil, destacando a importância da estruturação de rotinas e da mediação pedagógica.

Os desafios enfrentados pelos professores também são tema central dos estudos de Thaís Oliveira (2020) e Mendonça (2022), que apontam a escassez de recursos pedagógicos, a sobrecarga docente e a ausência de apoio institucional como obstáculos à inclusão efetiva. Além disso, Lazarino (2022) aprofunda a discussão ao analisar a inclusão sob a perspectiva do reconhecimento do aluno com TEA como sujeito de direitos, um aspecto fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Dois estudos complementam essa análise ao trazer diferentes enfoques sobre a inclusão. Santos (2020) investiga a inclusão de crianças com deficiência nos CEIs, discutindo a formação docente e os desafios estruturais, fatores que também impactam diretamente a inclusão de crianças autistas. Por fim, Cardoso (2023) examina as concepções dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, fornecendo um panorama detalhado sobre os desafios e estratégias adotadas para garantir um ensino inclusivo e eficaz.

Dessa forma, esses estudos apresentam um arcabouço teórico e metodológico essencial para a presente investigação, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Ao evidenciar os desafios e as conquistas da inclusão no município de Palmeiras de Goiás, buscamos contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes, alinhadas com as demandas da Educação Inclusiva e com as necessidades dos profissionais da educação que atuam diretamente nesse processo.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL: OPORTUNIDADE DE CONVIVER COM A DIVERSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo discutir a Educação Infantil como espaço de convivência com a diversidade, destacando a construção histórica da infância, os fundamentos da Pedagogia da Infância e as práticas pedagógicas baseadas em interações e brincadeiras. Desse modo, discutimos os princípios e pressupostos políticos e pedagógicos que orientam a Educação Infantil, apresentando a concepção de criança e infância. Além disso, abordamos a Pedagogia da Infância como um campo que valoriza a construção de saberes e práticas respeitadas às especificidades de cada criança, considerando-a em sua totalidade — nos aspectos cognitivo, afetivo e social.

Discutiremos, ainda, a concepção de currículo, que deve ser flexível e centrado no desenvolvimento integral da criança, adaptando-se às suas necessidades e promovendo uma aprendizagem significativa. Ao invés de constituir uma simples imposição de conteúdos, o currículo deve configurar-se como um processo de mediação que favoreça a inclusão e a convivência com a diversidade. As brincadeiras e as interações, práticas pedagógicas essenciais, também são tratadas neste capítulo, pois desempenham papel fundamental nesse processo, permitindo que as crianças expressem seus aprendizados, desenvolvam habilidades sociais e emocionais, e construam uma compreensão do outro.

Em continuidade, contemplamos o TEA, apresentando a diversidade de tipos e características associadas a esse transtorno, bem como a importância da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças diagnosticadas.

A Educação Infantil é compreendida como um tempo - espaço privilegiado para a convivência com a diversidade, com especial atenção à inclusão de crianças com TEA. Partimos da premissa de que a infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, no qual as experiências e interações sociais são fundamentais para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil deve constituir-se como um ambiente inclusivo, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Exploramos, portanto, a Educação Infantil como um espaço de inclusão, destacando a importância de práticas pedagógicas que construam pontes para o

desenvolvimento de crianças com TEA. Além disso, discutimos as implicações pedagógicas dessas práticas, que visam não apenas à adaptação curricular, mas à formação de uma cultura educacional que reconheça e valorize a diversidade.

Por fim, analisamos as condições e práticas inclusivas na Educação Infantil e ressaltamos a necessidade de um compromisso contínuo por parte de educadores, gestores e políticas públicas, de modo a garantir que a inclusão se concretize de forma efetiva nos ambientes educacionais.

2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA INFÂNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Compreender a infância como uma construção histórica, social e cultural é fundamental para a análise crítica das práticas educativas destinadas às crianças ao longo do tempo. Longe de representar uma fase da vida com significados universais e imutáveis, a infância tem sido concebida de maneiras diversas, conforme os contextos históricos, econômicos e sociopolíticos. As representações sobre a criança e o lugar que ela deve ocupar na sociedade influenciam diretamente as formas de organização das instituições educativas e as políticas públicas voltadas para esse público.

Oliveira *et al.* (2012, p. 20-21) observam que:

Como concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam, em nossa sociedade, concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida.

Dessa forma, ao abordarmos a infância, buscamos evidenciar como suas concepções foram historicamente construídas e transformadas, revelando as complexas relações entre a criança, a sociedade e os saberes que a constituem. Essa perspectiva nos permite problematizar tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas educacionais, revelando como as representações sociais da infância moldam a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Conforme Andrade (2010), as instituições voltadas para o atendimento da infância na Europa, desde o início até meados do século XIX, foram constituídas com base em concepções variadas sobre o que se entendia por infância, refletindo diferentes formas de organização dos espaços e perspectivas divergentes sobre as práticas a serem adotadas com as crianças durante sua permanência nesses ambientes. A emergência e a consolidação dessas instituições estiveram fortemente vinculadas ao contexto de urbanização e industrialização, bem como ao agravamento das condições de vida de parcelas significativas da população, especialmente mulheres e crianças. Assim, a trajetória histórica da Educação Infantil entrelaça-se de maneira indissociável com as transformações sociais e familiares vivenciadas nesse período.

Em consonância com essa perspectiva histórica, Paschoal e Machado (2009) destacam que, durante séculos, a educação das crianças esteve centrada no âmbito familiar, sendo nesse espaço que se dava o processo de transmissão de valores, normas e saberes culturais. A vivência cotidiana junto aos adultos e a outras crianças possibilitava a inserção dos pequenos nas tradições de seu grupo social.

De modo semelhante ao que ocorria na Europa, no Brasil, até meados do século XIX, o cuidado com crianças pequenas ainda não se realizava em instituições formais. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2012, p. 21) explicam que:

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituição tipo creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país.

No entanto, esse cenário passou por profundas transformações em virtude das mudanças sociais, políticas e econômicas que marcaram a modernidade. Na contemporaneidade, observamos um deslocamento parcial dessa responsabilidade para instituições educativas formais, especialmente no contexto da Educação Infantil. Esses espaços, ao promoverem interações entre os pares e entre crianças e adultos, assumem um papel cada vez mais relevante na socialização e no acesso das crianças à cultura. Assim, a infância passa a ser vivida não apenas no seio familiar, mas também em ambientes institucionais que contribuem de maneira significativa para seu desenvolvimento e formação.

No contexto brasileiro, a construção social da infância também foi marcada por profundas desigualdades e pela lenta valorização da criança enquanto sujeito de direitos. Durante os Períodos Colonial e Imperial, a infância era frequentemente negligenciada pelas políticas públicas, sendo comum que crianças, sobretudo das camadas populares, fossem inseridas precocemente no trabalho ou deixadas à margem dos processos formais de escolarização. O atendimento à infância, quando existente, ocorria em instituições de caráter assistencialista e moralizante, voltadas mais para a disciplina e o controle social do que para o desenvolvimento integral da criança.

Kuhlmann Júnior (2001) aponta que o surgimento das creches no Brasil, ao final do século XIX, esteve relacionado com uma tentativa de replicar o modelo europeu de organização social e econômica, especialmente o francês, no qual o ingresso massivo das mulheres no trabalho industrial já exigia políticas de amparo à infância. No entanto, no contexto brasileiro, essa demanda ainda não se apresentava de forma significativa, uma vez que o trabalho feminino nas indústrias era pouco expressivo. Assim, as creches brasileiras daquele período destinavam-se majoritariamente às mulheres que exerciam atividades domésticas, e não às operárias do setor industrial. Esse movimento revela a adoção de discursos associados à modernização e à industrialização, sem, contudo, corresponder de maneira efetiva à realidade econômica e social do país naquele momento histórico.

Complementando essa perspectiva acerca do contexto brasileiro, Azevedo (2013, p. 58) ressalta que:

As instituições de atendimento infantil foram surgindo na perspectiva de atendimento aos pobres. Tinham caráter de guarda e preocupavam-se apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias, com precárias condições de higiene. O atendimento em creches era defendido pelos sanitaristas que se mostravam preocupados com as condições de vida da população operária. Os médicos e higienistas da época condenavam o aleitamento mercenário (escravos de aluguel) por considerarem ser esta a causa do alto índice de mortalidade infantil da época, atribuindo aos escravos a responsabilidade pelas doenças e a consequente morte de crianças pequenas.

Esse panorama evidencia que as creches, desde sua origem no Brasil, foram concebidas mais como espaços de controle social e de assistência aos pobres do que como instituições voltadas ao desenvolvimento integral da criança. A concepção

higienista², impregnada de preconceitos de classe e raça, contribuiu para a construção de uma prática educativa limitada, marcada por um viés medicalizante³ e por relações de cuidado precarizadas, distantes de qualquer proposta pedagógica estruturada. As ações dos sanitaristas⁴ reforçavam essa perspectiva, ao associarem o atendimento infantil às condições de higiene e saúde pública.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), no contexto dos jardins de infância voltados para crianças da classe burguesa, havia uma ênfase em práticas com intencionalidade educativa, o que as distinguia das creches destinadas às camadas populares, cuja função predominante era apenas a guarda das crianças durante o dia. Nesse cenário, o termo "asilo infantil" referia-se a instituições que visavam acolher crianças pobres ao longo do período diurno, prevenindo situações de abandono. É importante destacarmos a distinção entre esses asilos e outras instituições, como as Casas de Expostos e as Escolas de Aprendizes de Marinheiros, que atuavam como espaços de abrigo para crianças em situação de abandono.

Além da distinção funcional entre as instituições voltadas às diferentes classes sociais, observamos que as práticas e os discursos em torno das instituições pré-escolares privadas no Brasil estavam fortemente marcados por interesses específicos. Como destaca Kuhlmann Júnior (2001, p. 83-84):

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma contribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres.

Com o advento da República, houve uma inflexão na forma como o Estado passou a se relacionar com a infância, marcando uma nova etapa na construção das políticas públicas voltadas para esse público. A consolidação do regime republicano no Brasil promoveu uma transformação significativa na concepção de infância pelas

² Higienista: refere-se ao movimento, especialmente do final do século XIX e início do XX, que buscava promover a saúde pública por meio de práticas de assepsia, normas de higiene e controle dos corpos, associando pobreza à insalubridade e criminalidade (Carvalho, 1997).

³ Medicalizante: diz respeito à tendência de interpretar problemas sociais, comportamentais ou educacionais como questões médicas, patologizando comportamentos e propondo soluções clínicas ou sanitárias (Carvalho, 1997).

⁴ Sanitaristas: profissionais, em sua maioria médicos, que atuaram no desenvolvimento de políticas públicas de saúde, especialmente voltadas à melhoria das condições sanitárias e à erradicação de doenças nas populações urbanas mais pobres (Carvalho, 1997).

esferas governamentais. De uma condição inicialmente marcada pelo abandono e pela assistência precária, a criança passou a ser concebida como figura central nos projetos políticos do Estado. Essa mudança de perspectiva, conforme aponta Azevedo (2013), reflete um novo olhar sobre a infância e o reconhecimento de seu potencial simbólico e estratégico para a construção de uma sociedade republicana.

Nesse contexto, constatamos uma mudança gradual na percepção da infância, como aponta Azevedo (2013, p. 61-62):

Com o crescente interesse do governo pela infância, a criança deixa de ser alguém necessitado apenas de cuidados e proteção para ser preparada para ser o adulto de amanhã. Consequentemente, o atendimento à criança passa a ter outro significado. A educação que era elitizada passava a figurar como possibilidade de ascensão social. O discurso de uma educação democrática defendia, entre outras coisas, o direito de todas as crianças à educação. Isso tinha COMO pano de fundo o movimento escolanovista, no início do século XX, que despontava como inovação no cenário educacional brasileiro, incluindo uma forte dose de 'psicologização no trabalho educativo'.

Nessa conjuntura, investir na infância passou a representar um ganho político e simbólico para o Estado, pois preparar as crianças significava, simbolicamente, preparar os futuros cidadãos da República. Cuidar da infância deixou de ser entendido apenas como ação de caridade ou assistência, e passou a ser visto como estratégia de controle social e fortalecimento do projeto de nação. Esse novo entendimento resultou na ampliação da participação do Estado na formulação de políticas públicas voltadas para a infância, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência.

Segundo Azevedo (2013), a centralidade da infância no discurso estatal não emergiu apenas de uma preocupação genuína com o bem-estar infantil, mas também de interesses políticos estratégicos. A infância foi gradativamente instrumentalizada como ferramenta de legitimação do poder do Estado, o que acentuou, nas décadas seguintes, a atuação governamental no atendimento a esse público, ainda que frequentemente marcada por um forte viés normativo e disciplinador.

No decorrer do século XX, consolidou-se um movimento mais sistemático de institucionalização da Educação Infantil no Brasil. Esse processo foi inicialmente impulsionado pela difusão das ideias higienistas, pelo fortalecimento do Estado e pela consolidação de discursos pedagógicos voltados para a infância. Ainda assim,

o percurso foi permeado por tensões entre concepções assistencialistas e educacionais, revelando disputas sobre o papel das instituições voltadas para a primeira infância e sobre as concepções de criança e infância que fundamentaram as políticas públicas da época.

Com o passar das décadas, a infância passou a ser reconhecida de forma mais clara como uma etapa da vida com valor próprio, o que favoreceu a construção de políticas públicas mais estruturadas e sensíveis às necessidades e aos direitos das crianças. Esse reconhecimento culminou, no final do século XX, com importantes avanços legais e conceituais. A promulgação da CF/1988, do ECA, em 1990 e, posteriormente, da LDB n.º 9.394/1996, estabeleceu um novo paradigma, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica.

A CF/1988 e a LDB/1996 consolidaram a compreensão da infância como uma fase específica do desenvolvimento humano que demanda atenção integral, envolvendo cuidado, proteção e educação. A Educação Infantil foi instituída como a primeira etapa da Educação Básica, reafirmando o direito das crianças de zero a cinco anos ao acesso à educação em creches e pré-escolas e articulando as dimensões de educar e cuidar como práticas pedagógicas indissociáveis. A LDB, em seus artigos 29, 30 e 31, estabelece:

Art. 29 A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I-Creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II-Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, n. p.).

Essas definições legais representaram um avanço expressivo na superação da antiga concepção assistencialista, que por muito tempo marcou o atendimento às crianças pequenas no Brasil. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, as novas diretrizes atribuíram à Educação Infantil um papel educativo pleno, rompendo com a visão de mera guarda ou vigilância.

Nesse sentido, foi consolidada uma nova concepção de Educação Infantil, alicerçada na indissociabilidade entre educar e cuidar. Essa articulação reforça a

ideia de que o desenvolvimento integral da criança exige práticas pedagógicas intencionais, planejadas e sensíveis às suas necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais.

Assim, a construção da Educação Infantil no Brasil revela uma trajetória de avanços significativos, mas também de desafios persistentes. A luta por uma educação que atenda integralmente e de forma igualitária às necessidades da infância permanece em curso. Com as conquistas legais e a constante transformação das práticas pedagógicas, a Educação Infantil tem se afirmado como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento das crianças.

2.1.1 Fundamentos da Pedagogia da Infância: princípios, legislação e abordagens no processo educativo

Para compreendermos os princípios que fundamentam a Pedagogia da Infância, é imprescindível retomarmos a LDB/1996, marco legal que organiza a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir dessa organização, a Educação Infantil é reconhecida como uma etapa educativa distinta, enquanto as demais são caracterizadas como etapas de ensino. Essa diferenciação, presente no próprio texto da lei, sinaliza que a Educação Infantil possui uma natureza pedagógica própria, orientada por concepções específicas de infância, desenvolvimento e aprendizagem, que não podem ser simplesmente assimiladas às práticas escolares voltadas para o ensino sistematizado das etapas posteriores.

Sobre essas diferenças, Rocha (2003, p. 4) afirma:

[...] diferencia-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno). Diferencia-se ainda quanto à definição de suas funções, pois se o ensino fundamental tem constituído historicamente uma pedagogia escolar que visa aprendizagens específicas; as funções da creche, como já vimos, encontram-se em processo de definição de sua finalidade social e resultam numa pedagogia ainda em constituição. Uma Pedagogia da Infância e da 'Educação Infantil' necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes 'novos' sujeitos sociais.

Com base na reflexão proposta por Rocha (2003), compreendemos que a

Pedagogia da Infância não pode ser uma mera extensão da pedagogia voltada para o Ensino Fundamental. Trata-se de um campo que se estrutura a partir de sujeitos específicos, temporalidades singulares e finalidades próprias. A distinção entre a creche e a escola fundamental, apontada pela autora, não é apenas de ordem institucional, mas também epistemológica: enquanto a escola tradicional historicamente constituiu uma pedagogia voltada para a transmissão de conteúdos formais e à preparação para exames e etapas subsequentes da vida escolar, a Educação Infantil — dedica-se à formação integral do sujeito-criança, respeitando sua singularidade, seus ritmos e modos próprios de ser e aprender.

Além da LDB, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 2009) consolidam a perspectiva de uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos. Nesse contexto, a criança é concebida como protagonista de sua trajetória de aprendizagem, construindo sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações e vivências cotidianas. As DCNEI definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos implica uma mudança profunda na concepção pedagógica: rompe-se com a visão tradicional da criança como "vir a ser" e afirma-se seu direito de ser respeitada em sua condição presente. A criança passa a ser vista como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, e não mais como mero recipiente de conhecimentos. Esse reconhecimento exige práticas educativas que favoreçam a autonomia, a expressão das subjetividades e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades das crianças.

A valorização do brincar, da imaginação e da curiosidade não se restringe à dimensão cognitiva do desenvolvimento, abrangendo também as esferas emocional, social e cultural. Assim, a Educação Infantil, conforme preconizado pelas DCNEI, deve constituir-se como um espaço privilegiado para o exercício pleno dos direitos das crianças, acolhendo suas vozes, respeitando suas escolhas e promovendo experiências que contribuam para sua formação integral (Brasil, 2009).

Outro marco fundamental para a consolidação da Pedagogia da Infância é o

Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no decênio de 2014 a 2024. Dentre suas prioridades, destaca-se a Meta 1, que trata especificamente da ampliação do acesso à Educação Infantil, com o objetivo de garantir o direito das crianças à educação desde os primeiros anos de vida. A referida meta propõe:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, n. p.).

Essa meta expressa o compromisso do Estado com a ampliação do atendimento e a valorização da infância como etapa fundamental do processo educativo. A efetivação dessa proposta, no entanto, ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à expansão da oferta de creches públicas. Mesmo diante desses obstáculos, a Meta 1 representa um avanço importante no reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a primeira infância.

No campo conceitual, a Pedagogia da Infância fundamenta-se em teorias que valorizam a criança como sujeito de cultura, linguagem e aprendizagem. Essa abordagem rompe com visões tradicionalmente escolarizantes e reconhece a infância como um tempo singular da vida, que demanda práticas educativas próprias, sensíveis às formas de ser, sentir e agir da criança. O documento “Infâncias e Crianças em Cena”, da Prefeitura de Goiânia (2014, p. 13), apresenta alguns elementos fundamentais que caracterizam essa pedagogia:

[...] a) dialoga com a Teoria Histórico-Cultural tendo como foco a criança enquanto sujeito social e concreto; b) considera o processo de constituição da criança como ser humano em diferentes contextos sociais; c) valoriza a cultura da criança, bem como suas dimensões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais; d) ocupa-se em conhecer a criança partindo dela mesma e de suas formas de compreensão e atuação no seu mundo social; e) preocupa-se com as formas de como a criança ressignifica os bens culturais, produz conhecimento e também a cultura da infância; f) parte do modo próprio de a criança ‘ver’ o mundo com vistas aos estudos e à compreensão das práticas educativas; g) valoriza os processos de interação da criança com seus pares (cultura de pares), bem como a importância da mediação dos profissionais da educação no processo educativo das mesmas.

Assim, a Pedagogia da Infância deve ser compreendida como um campo próprio, que se constrói a partir das especificidades do desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem, cujas experiências educativas não se limitam à aprendizagem de conteúdos, mas que incluem o brincar, a convivência, a imaginação, a corporeidade e a expressão simbólica. Nesse sentido, a Pedagogia da Infância surge como uma proposta que transcende a função preparatória da escola e afirma a infância como uma etapa legítima e plena da vida humana, com valor em si mesma.

Nesse cenário, ganha força o movimento em prol da construção de uma Pedagogia da Infância voltada para as particularidades da infância, afastando-se da lógica escolarizante e antecipatória do ensino formal. Essa concepção busca valorizar os modos próprios de ser e estar da criança no mundo, suas linguagens, seus ritmos e suas formas de expressão. A promulgação das DCNEI, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, configura-se como um marco nesse processo, ao reconhecer a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil e ao enfatizar a centralidade das interações e das brincadeiras nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

As práticas pedagógicas propostas pelas DCNEI fundamentam-se em dois princípios essenciais: o político e o pedagógico. O princípio político refere-se ao reconhecimento da criança como cidadã desde o nascimento, pertencente a uma sociedade plural e desigual. Logo, reafirma-se a importância de valorizar a infância como tempo presente, de promover oportunidades educacionais e sociais equitativas, de combater discriminações e de defender os direitos humanos e a democracia. Educar crianças pequenas, nesse sentido, configura-se também como um ato de transformação social.

O princípio pedagógico, por sua vez, orienta a organização das práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, tendo como base a centralidade da criança no processo educativo. Reconhece-se que as crianças aprendem por meio de múltiplas linguagens, interações, brincadeiras e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Defende-se, portanto, uma prática pedagógica que respeite os saberes, os tempos e os modos de ser da infância, promovendo a integração entre cuidar e educar como ações indissociáveis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) reforça

essa perspectiva, ao destacarem que:

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2013, p. 85).

Diante disso, fica claro que a efetivação das funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil exige um compromisso ético e político com a construção de práticas educativas que respeitem a diversidade e assegurem a dignidade das infâncias. Nesse processo, as instituições precisam se constituir como espaços promotores de cidadania, participação e reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, capazes de expressar e transformar a realidade em que vivem.

Complementando essa perspectiva, as DCNEB afirmam:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Brasil, 2013, p. 17).

Essa compreensão amplia a noção de cuidado e educação como dimensões indissociáveis e fundamentais para a formação integral da criança, ratificando a importância de contextos educativos que respeitem sua dignidade e promovam seu desenvolvimento pleno.

É nesse cenário que o currículo da Educação Infantil se consolida como instrumento essencial para a organização das práticas pedagógicas, orientando-as a partir das interações e brincadeiras, reconhecidas como eixos estruturantes do processo educativo. Tais experiências possibilitam que as crianças se expressem, convivam, experimentem e construam significados, contribuindo para o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens e para a formação de sua identidade pessoal e social.

Assim, a Pedagogia da Infância consiste em um campo fundamental que integra princípios jurídicos, filosóficos e pedagógicos em uma proposta educacional voltada para o respeito à criança como sujeito de direitos, cultura e aprendizagem. As normativas legais, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidam a Educação Infantil como uma etapa essencial do processo educacional, que ultrapassa o cuidado e se expande para uma educação que acolhe a singularidade da criança, promovendo seu desenvolvimento integral.

2.1.2 Currículo, interações e brincadeiras na Educação Infantil: práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral das crianças

No contexto das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, podemos afirmar que as DCNEI consistem em referência fundamental para a organização do trabalho pedagógico nas instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Dentre os diversos aspectos abordados, o documento atribui especial centralidade à noção de currículo, compreendido como um conjunto de práticas educativas intencionalmente planejadas, que expressam valores, princípios e objetivos que orientam o fazer pedagógico (Brasil, 2009). Sob essa perspectiva, as DCNEI definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

De acordo com as DCNEI, o currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, contemplando os âmbitos cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nesse sentido, o currículo assume um caráter dinâmico e contextualizado, fundamentando-se nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes e buscando garantir o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões — física, afetiva, cognitiva, linguística e social. Trata-se, portanto, de uma concepção que reconhece as especificidades da infância e a centralidade das experiências vividas pelas crianças no cotidiano institucional como

elementos formadores e constitutivos do processo educativo.

Contudo, a concepção de currículo na Educação Infantil não pode ser confundida com a organização tradicional do Ensino Fundamental, centrada em disciplinas e conteúdos sistematizados. O currículo da primeira infância precisa ser entendido como uma rede de experiências vividas pelas crianças em contextos de interação, ludicidade, escuta e expressão, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), ao propor os campos de experiências como organizadores do trabalho pedagógico.

Sobre a construção de um currículo para a Educação Infantil, Oliveira *et al.* (2012, p. 37-38) ressaltam:

[...] há que se ressaltar a controvérsia que esse debate gera entre professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais que atuam na área, mobilizados por diferentes visões de criança de família, e de funções da creche e da pré-escola constituídas historicamente.

Com base nessa perspectiva, os autores reforçam que o debate sobre currículo na Educação Infantil exige uma abordagem específica, que considere as singularidades dessa etapa e as múltiplas concepções de infância em disputa. Assim, é necessário superar a lógica escolarizante tradicional, reconhecendo a complexidade e a intencionalidade pedagógica presentes nas práticas cotidianas com as crianças pequenas.

Apesar dos avanços propostos pela BNCC, ainda persistem visões reducionistas e escolarizantes, que promovem a antecipação de conteúdos e práticas próprias do Ensino Fundamental, em detrimento das especificidades da infância. Sobre isso, Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024, p. 4) tecem a seguinte crítica:

Dentre as compreensões sobre currículo há uma ideia escolarizante que adiciona áreas de conhecimento (e não campos de experiência como menciona a BNCC) e é influenciada pela preocupação de preparação para o ensino fundamental ou ainda para uma busca de um modelo análogo à chamada Pedagogia da Infância. [...]

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) suscita diversas discussões acerca da adequação curricular, mas impacta de forma mais imediata na educação infantil, uma vez que existe uma exiguidade de informações e insuficientes indicações/orientações.

Essa crítica evidencia os tensionamentos existentes entre as diretrizes legais,

que reconhecem a especificidade da Educação Infantil, e as interpretações e implementações curriculares que, muitas vezes, desconsideram os fundamentos da Pedagogia da Infância. A tentativa de alinhar essa etapa a uma lógica preparatória para o Ensino Fundamental revela um desconhecimento das particularidades do desenvolvimento infantil e a permanência de um modelo pedagógico tradicional, centrado na instrução e na antecipação de conteúdos. Dessa forma, é imprescindível afirmar a importância de um currículo que promova experiências significativas, o brincar, a escuta e a participação da criança, respeitando seu tempo e seu modo próprios de aprender e de ser no mundo.

Ao discutirem o conceito de currículo, Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024) problematizam as compreensões que ainda o associam à lógica disciplinar e conteudista, típica do modelo escolar tradicional. A crítica apresentada pelos autores centra-se na constatação de que, mesmo diante das diretrizes da BNCC — que propõe os campos de experiências como organizadores do currículo na Educação Infantil —, persiste uma leitura que busca alinhar essa etapa educativa às exigências do Ensino Fundamental. Essa perspectiva promove uma antecipação indevida de conteúdos e metodologias, comprometendo a valorização das singularidades da infância.

Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024) destacam que essa concepção escolarizante do currículo tende a reduzir o trabalho pedagógico à preparação para etapas futuras, desconsiderando a criança como sujeito histórico, social e de direitos no tempo presente. Organizar o currículo sob essa lógica tende a fragilizar os fundamentos da Pedagogia da Infância, comprometendo os princípios que sustentam a Educação Infantil como espaço de vivência, escuta, ludicidade e construção de sentidos.

Contribuindo para essa discussão, Oliveira *et al.* (2012, p. 38) argumentam que:

Ao tomar parte na Educação Básica, a Educação Infantil é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas. Seu desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. Esta tarefa é favorecida pela existência de uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, de modo a promover o desenvolvimento das crianças.

Com base no exposto, é imprescindível compreender o currículo da Educação Infantil como uma proposta formativa que transcende a simples transmissão de conteúdos. Ele deve ser concebido como um campo de experiências intencionais, que dialoga com as múltiplas linguagens das crianças, suas culturas, desejos e modos próprios de se relacionar com o mundo. Logo, o que está em jogo é a disputa por sentidos sobre o que se entende por educar na infância e sobre quais experiências são legitimadas como educativas nos espaços institucionais.

Com base nessa perspectiva, Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024, p. 7) esclarecem:

Pensar em currículo para a Educação Infantil exige refletir sobre a identidade das crianças, como elas aprendem e como se desenvolvem, bem como as necessidades e interesses desses sujeitos. Consequentemente, exige refletir sobre as práticas pedagógicas conduzidas no cotidiano das escolas que recebem os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Ainda há uma resistência na utilização do termo currículo para definir as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos por meio de práticas educativas.

Estando claras essas tensões, a análise de Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024) contribui para o fortalecimento de uma concepção crítica e ampliada de currículo, comprometida com a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua complexidade e pluralidade. Entendemos que se trata de reafirmar o direito das crianças a uma educação que seja significativa, ética, estética e política, sustentada por princípios que reconheçam a centralidade da brincadeira, das interações e das experiências vividas no cotidiano institucional.

As DCNEI estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças, contemplando suas dimensões física, afetiva, emocional, cognitiva, linguística e social. Para isso, propõem três princípios fundamentais que devem orientar a organização curricular: o princípio ético, que preconiza o respeito à dignidade humana, aos direitos das crianças e à diversidade; o princípio político, que valoriza a cidadania, a democracia e a infância como tempo pleno de vida; e o princípio estético, que visa à valorização da sensibilidade, da criatividade e da expressividade (Brasil, 2009).

A BNCC reafirma que, na Educação Infantil, é essencial garantir às crianças o exercício de seus direitos de aprendizagem, os quais envolvem o direito de brincar, de conviver, de participar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se (Brasil,

2018). Esses direitos orientam a organização das propostas pedagógicas e contribuem para a construção de um currículo significativo e alinhado às especificidades da infância.

Desse modo, o referido documento reforça a importância de práticas que respeitem os tempos, modos de ser e de estar das crianças no mundo, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, ativos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. A centralidade das experiências lúdicas, das interações e da escuta sensível do educador é imprescindível para a efetivação de uma educação que valorize a infância em sua totalidade.

A seguir, apresentamos os direitos de aprendizagem descritos na BNCC, fundamentais para a construção de uma Educação Infantil que respeite e valorize a singularidade de cada criança:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

A estrutura curricular proposta pelas DCNEI fundamenta-se em dois eixos centrais: as interações e as brincadeiras. Ambos são considerados formas privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento e devem permear todas as experiências oferecidas às crianças no cotidiano institucional (Brasil, 2009). As interações referem-se às relações estabelecidas entre crianças, adultos, espaços e objetos, enquanto as brincadeiras são compreendidas como modos próprios de a

criança agir, pensar e expressar-se no mundo.

Nessa perspectiva, as DCNEI ressaltam que a proposta curricular da Educação Infantil, além de se estruturar nesses dois eixos, deve garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...] (Brasil, 2009, p. 25).

Assim, de acordo com as orientações das DCNEI, as instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, possuem autonomia para desenvolver suas propostas curriculares de forma que reflitam suas especificidades e identidades institucionais (Brasil, 2009). Ao estruturar seus currículos, cada instituição assume a responsabilidade de integrar experiências pedagógicas alinhadas à sua realidade local, às escolhas coletivas e aos princípios que orientam suas práticas educativas.

As DCNEI reconhecem que essas propostas precisam ser construídas respeitando as singularidades das comunidades atendidas, favorecendo a construção de um currículo contextualizado e significativo para as crianças. Nessa perspectiva, o currículo não deve seguir um modelo único ou padronizado, devendo ser dinâmico e flexível, assegurando que as práticas pedagógicas respeitem a diversidade das infâncias no Brasil e promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças.

No contexto das discussões contemporâneas sobre o currículo na Educação Infantil, Pimenta, Sommerhalder e Alves (2024) defendem que a concepção curricular para essa etapa deve considerar quem são as crianças, como elas aprendem e se desenvolvem, bem como seus interesses e necessidades. Para os autores, é fundamental repensar as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições, reconhecendo as experiências infantis como componentes legítimos do currículo — ainda que persistam visões resistentes a essa ampliação conceitual.

Oliveira (2010, p. 3-4) ressalta essa problemática ao afirmar que:

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Essa resistência evidencia um desafio crucial: romper com modelos escolares tradicionais e reconhecer o cotidiano das creches e pré-escolas como espaços legítimos de formação, nos quais o currículo se constrói a partir das experiências, interações e brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

Com base nessas reflexões sobre as tensões e os desafios que permeiam o conceito de currículo na Educação Infantil, destacam-se dois elementos essenciais para sua construção: as interações e as brincadeiras, já abordados anteriormente. Esses elementos consistem em eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Na sequência, discutiremos a importância desses eixos, mostrando de que forma eles contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de um currículo verdadeiramente significativo e contextualizado.

Silva (2018) enfatiza que o desenvolvimento infantil no ambiente escolar está intrinsecamente relacionado às oportunidades de interação entre adultos e crianças, sobretudo por meio das brincadeiras, que possibilitam a expressão, a criatividade e a exploração da curiosidade infantil. A autora destaca que:

[...] as crianças aprendam por meio das interações com outras crianças e também com os adultos. Deste modo ela descobre tendo contato com os objetos e brinquedos. Aprende também observando outras crianças e nas intervenções da professora (Silva, 2018, p. 219).

De maneira convergente, Vygotsky (1998, p. 67) já sublinhava a função pedagógica das brincadeiras:

[...] a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola, e particularmente, a Pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Assim, as interações e as brincadeiras enriquecem o cotidiano da Educação Infantil, constituindo práticas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois favorecem a expressão de sentimentos, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o protagonismo infantil no processo educativo.

Além dos aspectos pedagógicos diretamente voltados às crianças, é imprescindível considerar o papel das famílias na construção curricular. As DCNEI (Brasil, 2013) enfatizam a necessidade de assegurar a integralidade dos direitos da criança. Para tanto, é essencial que as instituições de Educação Infantil criem condições para a participação ativa das famílias no cotidiano escolar, por meio da escuta atenta, do diálogo constante e do reconhecimento das diferentes formas de organização familiar. Essa perspectiva promove uma proposta pedagógica que respeita e valoriza a diversidade presente nas relações familiares e sociais.

Portanto, construir um currículo significativo na Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo, cuja aprendizagem emerge das interações com o outro, com o ambiente e com os saberes compartilhados em seu cotidiano. Implica, também, compreender que essa construção não é uma tarefa exclusiva da escola ou do educador, visto que envolve a participação efetiva das famílias e da comunidade em um processo contínuo e dialógico.

2.2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição — DSM-5-TR como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em vários contextos (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2022). Essas limitações incluem dificuldades na reciprocidade social, no uso de comportamentos comunicativos não verbais para interação social e nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além das limitações na comunicação social, o diagnóstico de TEA exige a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Esses comprometimentos geralmente são identificados antes dos três anos de idade, período em que os pais costumam perceber limitações no desenvolvimento da criança, que se tornam mais evidentes ao longo do tempo.

A médica psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (2024b) explica que o termo espectro é usado para refletir a ampla variabilidade nas manifestações do transtorno, tanto em termos de habilidades quanto de desafios. No contexto abordado neste estudo, compreender o TEA é essencial para a criação de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento e a inclusão das crianças que se encontram dentro desse espectro, especialmente na Educação Infantil, onde o ambiente escolar desempenha um papel transformador na adaptação e socialização dessas crianças.

No decorrer das últimas décadas, o TEA tem sido alvo de estudos e debates nas áreas da saúde e da educação, resultando em avanços significativos na compreensão de seus conceitos e classificações. Inicialmente compreendido como um transtorno raro e isolado, o autismo passou a ser reconhecido como um espectro, devido à ampla diversidade de manifestações e níveis de intensidade em que pode se apresentar. Essa transformação foi acompanhada por mudanças nos critérios diagnósticos, promovidas principalmente por manuais como o DSM e a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Conforme Menezes (2012), desde que o TEA começou a ser objeto de estudo, diferentes áreas do conhecimento têm contribuído com pesquisas que visam compreender melhor essa condição. Os estudos têm se concentrado especialmente em aspectos como as causas (etiologia), a frequência na população (epidemiologia), as definições mais precisas do quadro e os critérios para sua avaliação. Essas investigações visam identificar as características únicas de cada pessoa dentro do espectro e encontrar as melhores formas de promover seu desenvolvimento e inclusão. O principal objetivo dessas pesquisas é proporcionar qualidade de vida tanto para as pessoas com TEA quanto para suas famílias, por meio de intervenções mais eficazes e estratégias educacionais que respeitem suas especificidades.

O Quadro 3 sintetiza as principais definições e classificações atribuídas ao autismo ao longo do tempo, destacando mudanças significativas nos critérios diagnósticos e na compreensão dessa condição:

Quadro 3 – Pesquisas, diagnósticos e conceitos do autismo: transformações históricas

Ano	Pesquisadores/ Documentos	Etiologia	Características/Definição
-----	------------------------------	-----------	---------------------------

1943	Leo Kanner, psiquiatra Infantil de origem austríaca (1894-1981). Publicação do Periódico: "Alterações Autistas do Contato Afetivo".	Fatores ambientais, em específico indiferença emocional das mães. Considerou o autismo como uma psicose.	Dificuldade em estabelecer relações interpessoais, atrasos e alterações significativas na aquisição e uso da linguagem, além de uma forte necessidade de manter o ambiente inalterado, acompanhado, no geral, por comportamentos repetitivos e ritualizado. Apesar disso, pode apresentar uma aparência agradável, habilidades específicas marcantes e memória excepcional, embora demonstrem comportamentos obsessivos, ansiosos e resistência a mudanças em rotinas e padrões.
1944	Hans Asperger (1906-1980), pediatra austríaco. Desenvolveu uma tese de doutorado "Psicopatia Autística na Infância".	Fatores ambientais, também incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico.	Descrições similares às de Kanner, mas com ênfase na intelectualidade preservada. Apresentava falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, dificuldades de fixar o olhar durante as relações sociais, presença de olhar periférico e breve, fala monótona. Conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados.
1960	Bruno Bettelheim (1903-1990), psicanalista e psicoterapeuta.	Considerava a causa do autismo como psicogênica, influenciada por traumas emocionais e relacionamentos familiares disfuncionais.	Proposta do conceito de "mãe geladeira", teoria apresentada no livro: A fortaleza vazia, que sugeria que o autismo era causado por mães emocionalmente distantes, teoria posteriormente refutada.
1970	Lorna Wing, (1928-2014) psiquiatra inglesa. Pressupôs a ideia de <i>cintinuum</i> ou <i>spectrum</i> para o autismo, adotada pela National Autistic Society britânica.	Genética e fatores ambientais considerados em conjunto.	Introduziu o conceito de "Transtorno do Espectro Autista" para designar déficits qualitativos nas áreas da linguagem/comunicação, social e imaginação; Diferenças em padrão de comprometimentos também foram apontadas em função da interação de sintomas com outros distúrbios, como cegueira, surdez, paralisia cerebral, dentre outros.
1980	DSM III e DSM III-R (Sigla e inglês para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3ª ed. e "R", para edição revisada, ambos da	Não apresentada.	Inclui o autismo no grupo de Transtorno Global do Desenvolvimento. Déficits sociais difusos no desenvolvimento da linguagem, padrões incomuns de fala, respostas bizarras ao ambiente.

	Associação Americana de Psiquiatria).		
1993	CID – 10 (Código Internacional de Doenças, 10ª Ed. Editado pela Organização Mundial de Saúde).	Não apresentada.	Inclui o TEA no grupo de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, com anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas.
1994	DSM IV – Sigla em inglês para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª edição, Publicada pela Associação Americana de Psiquiatria.	Não apresentada.	Inclui o TEA como integrando os transtornos globais do desenvolvimento (embora no Brasil a tradução do termo <i>pervasive</i> também seja feita como invasivo), estabelecendo a existência de comprometimento nas interações qualitativas das interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação, interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.
2013	DSM – 5 (5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).	Genética e fatores ambientais.	Indica que o autismo infantil deve ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja identificação e avaliação requerem novos critérios: déficits persistentes na comunicação social e na interação social. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos. Presença de sintomas no início da infância.
2021	CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª Edição).	Fatores Genéticos, ambientais e interações neurobiológicas.	As características do TEA são amplas e variam significativamente entre os indivíduos. Os critérios diagnósticos incluem: Dificuldades na comunicação social; Comportamentos repetitivos e interesses restritos e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

Fonte: Adaptado de Bosa (2002); Cunha (2018); Menezes (2012); Orrú (2012); Santos (2016).

Diante das mudanças na terminologia, nos critérios de diagnóstico e nas

formas de entendimento do TEA, podemos afirmar que diversas nomenclaturas e termos foram utilizados para designar essa condição ao longo dos anos. Essas alterações refletem o avanço das pesquisas científicas e das perspectivas sobre o TEA, que buscaram unificar e ampliar a compreensão sobre as diferentes manifestações dessa condição.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) buscam desmistificar o TEA, apresentando uma compreensão aprofundada sobre o transtorno. Inicialmente, definem e caracterizam o TEA como um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade e persiste ao longo da vida. Segundo os autores:

[...] um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social. No entanto, isso não significa dizer, em absoluto, que a pessoa com autismo não consiga e nem possa desempenhar seu papel social de forma bastante satisfatória. Ao contrário, pretendemos, neste livro, não só esclarecer algumas dúvidas como também romper a visão obtusa e estigmatizada que a nossa sociedade ainda tem acerca desse mundo singular. Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as diferenças. E talvez seja esse o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 6).

Os autores enfatizam a relevância de identificar o TEA nos primeiros anos de vida, permitindo intervenções mais eficazes e melhorando a qualidade de vida da criança. O diagnóstico precoce tem implicações significativas para o desenvolvimento infantil, pois possibilita intervenções direcionadas em um período de maior plasticidade cerebral, maximizando as oportunidades de promover habilidades sociais, cognitivas e de comunicação, com impacto positivo a longo prazo.

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico de TEA envolve duas áreas principais: déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). No entanto, essas características podem variar consideravelmente entre os indivíduos, tornando o transtorno complexo e exigindo uma abordagem pedagógica que considere as singularidades de cada criança (Brasil, 2021).

Nesse sentido, Orrú (2012, p. 30-31) tece a seguinte consideração:

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Com base nessa perspectiva, no âmbito da Educação Infantil, é fundamental que os professores compreendam profundamente o TEA para reconhecer e responder às necessidades específicas de cada criança. É comum que crianças com TEA apresentem dificuldades na comunicação verbal, preferindo formas alternativas de expressão, como a comunicação não verbal, o uso de imagens ou gestos. Além disso, muitas delas podem demonstrar pouca reciprocidade social, ou seja, dificuldade em iniciar e manter interações com seus pares ou adultos, bem como em interpretar sinais sociais, como expressões faciais ou linguagem corporal (Silva, 2024b).

Outro aspecto central do TEA é a presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos, que podem variar desde movimentos estereotipados, como balançar as mãos, até um foco intenso em temas ou objetos específicos (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Esses comportamentos, embora muitas vezes vistos como obstáculos ao desenvolvimento, podem desempenhar um papel regulador para a criança, ajudando-a a lidar com a sobrecarga sensorial ou com situações que ela perceba como imprevisíveis ou confusas (Silva, 2024b).

Esse entendimento é importante para que educadores possam criar um ambiente de aprendizagem adequado, respeitando essas peculiaridades e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia da criança. A previsibilidade do ambiente, por exemplo, pode oferecer à criança com TEA uma sensação de segurança, permitindo que ela se sinta mais à vontade para explorar novas atividades e interações. Ao mesmo tempo, é essencial que o professor, além de acolher esses comportamentos, promova estratégias que gradualmente ajudem a criança a se adaptar a mudanças, incentivando-a a lidar com diferentes situações de maneira mais flexível.

Para os educadores, compreender essas manifestações é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem que ofereça segurança e previsibilidade,

ao mesmo tempo que favoreça o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de adaptação da criança (Cunha, 2022).

Dessa forma, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil envolve reconhecer que o transtorno não é definido exclusivamente por déficits, e sim por uma combinação de desafios e habilidades únicas, que variam em grau e manifestação. Por essa razão, a educação inclusiva precisa ser pautada em estratégias que respeitem a singularidade de cada criança, proporcionando condições para que ela se desenvolva plenamente e participe de maneira ativa no ambiente escolar.

Assim sendo, a compreensão do TEA constitui a base para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, pois possibilita que os educadores se tornem mais sensíveis às necessidades das crianças com essa condição. Trata-se de promover um ambiente escolar que valorize a diversidade e incentive o desenvolvimento integral da criança.

O tratamento do autismo é de fato ter conhecimento e saber fazê-lo, mas, acima de tudo, é saber tratá-lo com uma profunda e importante dose de amor, sem o ranço do preconceito, com emoção e doação, onde os sentimentos se unem a uma reflexão para melhor compreendermos o universo de pessoas como os autistas e suas famílias. Ele sinaliza que o melhor caminho é o diálogo e, dessa forma, consegue-se transitar por fronteiras difusas, e isso, muitas vezes, são fatores que preocupam educadores e a própria sociedade (Cunha, 2018, p. 16-17).

Essa ênfase vai além do domínio técnico, integrando o componente afetivo como elemento essencial do processo de inclusão. Sensibilidade, empatia e amor — livres de preconceitos — são fundamentais para estabelecer uma relação pedagógica eficaz. O referido autor também ressalta que o diálogo, como instrumento de comunicação, é essencial para superar barreiras de entendimento e garantir uma interação mais respeitosa e produtiva entre educadores, crianças com TEA e suas famílias.

2.2.1 A diversidade do TEA: tipos e características

Segundo Oliveira, Martins e Fachin (2024, p. 3), o TEA pode ser definido como:

[...] uma condição neurodesenvolvimental complexa, caracterizada por uma ampla gama de manifestações comportamentais, comunicacionais e sociais. Essa diversidade faz com que o TEA seja considerado um espectro, abrangendo desde dificuldades leves até desafios mais severos na interação social e na comunicação.

Não há um único tipo de autismo, e sim uma variedade de habilidades, desafios e formas de interação, o que justifica o uso do termo “espectro” (Silva, 2024b). Cada criança com TEA apresenta um conjunto único de características, tornando essencial a compreensão dessa diversidade para que a inclusão na Educação Infantil seja efetiva (Olivati *et al.*, 2024). Reconhecer e respeitar as diferentes manifestações do transtorno permite que educadores, familiares e colegas ofereçam suporte adequado, promovendo o desenvolvimento e a participação plena da criança no ambiente educacional.

De acordo com o DSM-5-TR, o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, atualmente denominado de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2022). O Quadro 4 apresenta os critérios diagnósticos para o TEA conforme o DSM-5-TR:

Quadro 4 – Critérios Diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista DSM-V TR: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista (F84.0)	
A	Déficits persistentes na comunicação e interação social: 1. Déficits na reciprocidade social e emocional; 2. Déficits nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos.
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimento repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
E	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Fonte: APA (2022).

A descrição dos critérios diagnósticos do TEA no DSM-5-TR evidencia a complexidade e a multifatorialidade dessa condição. A ênfase nos déficits na comunicação e na interação social, bem como nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, ressalta a necessidade de uma avaliação clínica abrangente, que considere as particularidades de cada indivíduo. É importante pontuarmos que os sintomas não se manifestam de forma uniforme, e sim dentro de um espectro, o que exige dos profissionais de saúde e educação uma abordagem individualizada e multidisciplinar.

Além dos critérios diagnósticos apresentados no DSM-5-TR, o TEA é descrito na CID 11 da Organização Mundial da Saúde (OMS), sob o código 6A02. A CID 11 introduz uma nova abordagem para o TEA, refletindo avanços na compreensão da condição. Nessa classificação, diversas condições anteriormente categorizadas separadamente na CID 10 — como o autismo infantil e a Síndrome de Asperger — foram unificadas, com o objetivo de simplificar o diagnóstico e facilitar o acesso a serviços de saúde.

A CID 11 também caracteriza o TEA como um espectro de condições marcadas por déficits no desenvolvimento da interação social recíproca, na comunicação e pela presença de padrões de comportamento restritos e repetitivos. Um diferencial dessa classificação é o foco nas descrições funcionais das habilidades e necessidades de suporte, oferecendo uma perspectiva prática para que profissionais de saúde e educação possam planejar intervenções de maneira mais eficaz. Assim como no DSM-5-TR, a CID 11 enfatiza a variabilidade das manifestações do TEA entre os indivíduos, reforçando a necessidade de abordagens que respeitem as singularidades de cada criança.

No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a compreensão dos critérios diagnósticos do TEA é fundamental para que os professores possam identificar precocemente sinais da condição e planejar intervenções pedagógicas inclusivas, que promovam o desenvolvimento integral da criança. Ademais, a análise cuidadosa desses critérios reforça a importância de distinguir o TEA de outras condições, como a deficiência intelectual, assegurando diagnósticos precisos e estratégias de suporte adequadas.

Entretanto, ressaltamos que interpretações precipitadas podem resultar em

diagnósticos equivocados. Por isso, é necessário cautela ao afirmar que uma criança apresenta essa condição, uma vez que o diagnóstico de TEA implica consequências relevantes para a vida no ambiente educacional, influenciando tanto as estratégias pedagógicas quanto as relações estabelecidas nesse ambiente.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), a diversidade do TEA pode ser observada em vários níveis, variando desde a gravidade dos sintomas até a presença de habilidades específicas. Uma das classificações mais amplas dentro do espectro autista é a divisão entre TEA de alto funcionamento e TEA de baixo funcionamento, embora essa categorização esteja sendo cada vez mais vista com cautela pela comunidade científica (Olivati *et al.*, 2024). Essas distinções costumam se basear na capacidade da pessoa de realizar atividades do dia a dia de maneira mais ou menos independente. Crianças de alto funcionamento, por exemplo, apresentam menos dificuldades em áreas como comunicação e autocuidado, enquanto aquelas com baixo funcionamento podem necessitar de maior suporte e acompanhamento.

Conforme o DSM-5-TR, os graus de comprometimento no TEA são classificados em três níveis de suporte: suporte muito substancial (severo), suporte substancial (moderado) e requer suporte (leve). A diversidade de manifestações do TEA torna o diagnóstico precoce desafiador, já que não há um padrão fixo para a apresentação dos sintomas (APA, 2022).

Ainda de acordo com o manual, o espectro é dividido em “níveis de gravidade”, conforme detalhado no Quadro 5:

Quadro 5 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro do autismo (exemplos de nível de necessidades de suporte)

Nível de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 (Severo) “exige suporte muito substancial”	Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia a interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns para atender apenas às necessidades e responde	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos os quais interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

	apenas a abordagens sociais muito diretas.	
Nível 2 (Moderado) “requer suporte substancial”	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais às aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais estreitos e que estranha a comunicação não verbal.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferir no funcionamento em uma variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação.
Nível 1 (Leve) “requer suporte”	Na ausência de apoio, déficits em comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros. Pode parecer ter diminuído os interesses em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se engaja na comunicação, mas cuja conversa com os outros falha e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e geralmente malsucedidas.	A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre as atividades. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência.

Fonte: APA (2022).

No entanto, essa classificação simplificada não reflete a verdadeira diversidade do TEA, uma vez que as habilidades de uma criança podem variar consideravelmente entre diferentes áreas de desenvolvimento (Silva, 2024a). Por exemplo, uma criança pode enfrentar grandes desafios em termos de comunicação, mas apresentar habilidades excepcionais em atividades visuais ou matemáticas. Da mesma forma, uma criança com maior fluência verbal pode, ainda assim, encontrar dificuldades em contextos sociais. Essa variabilidade intraindividual, na qual forças e desafios coexistem de forma não linear, é uma das características mais marcantes do TEA (Olivati *et al.*, 2024).

Outra dimensão importante da diversidade do TEA está relacionada com os déficits de comunicação e interação social, considerados aspectos centrais do transtorno (Olivati *et al.*, 2024). Dentro do espectro, algumas crianças podem ser completamente não verbais, utilizando gestos, imagens ou dispositivos de comunicação aumentativa para se expressar, enquanto outras podem desenvolver

uma fala funcional, mas apresentar dificuldades em ajustar sua linguagem ao contexto social (Silva, 2024a).

Mergl e Azoni (2015) explicam que algumas crianças com TEA podem apresentar ecolalia, isto é, a repetição de palavras ou frases que ouviram de outras pessoas ou de fontes externas, como televisão ou música. A ecolalia, longe de ser apenas um comportamento repetitivo, muitas vezes exerce uma função comunicativa, sendo uma forma de internalizar e processar a linguagem.

No campo da interação social, as crianças com TEA tendem a apresentar dificuldades em interpretar e responder a sinais sociais, como expressões faciais, contato visual e entonação da voz. Segundo Silva (2024b), algumas podem demonstrar pouco interesse em interagir com os outros, enquanto outras podem desejar interações, mas não saber como iniciá-las ou mantê-las de maneira apropriada. É comum que essas crianças apresentem comportamentos que podem ser mal interpretados por seus colegas, como não entender as regras de um jogo, não perceber o tom de brincadeiras ou ter dificuldade em compartilhar e colaborar. Para os educadores, reconhecer essas nuances é fundamental para promover a inclusão social no ambiente escolar, criando oportunidades para que as crianças com TEA desenvolvam suas habilidades de interação.

Os comportamentos repetitivos e os interesses restritos também constituem uma área significativa de variabilidade dentro do espectro. Enquanto algumas crianças podem se envolver em movimentos repetitivos, como balançar o corpo ou girar objetos, outras podem demonstrar um interesse intenso por temas específicos, como dinossauros, números ou máquinas (Olivati *et al.*, 2024). Esses interesses podem ser muito restritos, ocupando grande parte do tempo e da atenção da criança, mas também podem ser usados de maneira pedagógica para engajar a criança em atividades de aprendizagem.

De acordo com Silva (2024a), a diversidade do TEA também se manifesta nas reações sensoriais, que podem variar desde hipersensibilidade até hipossensibilidade. Algumas crianças dentro do espectro podem reagir de forma exagerada a certos estímulos, como luzes fortes, barulhos altos ou determinados tipos de textura, enquanto outras podem procurar estímulos sensoriais mais intensos. A sensibilidade auditiva é uma característica comum, e uma criança com TEA pode se sentir sobrecarregada em ambientes ruidosos, como uma sala de aula movimentada ou um pátio de recreio, o que pode resultar em comportamentos de

evitamento, como tapar os ouvidos ou tentar escapar da situação. Em contrapartida, algumas crianças podem não perceber estímulos que normalmente chamariam a atenção de outras, como alguém chamando seu nome ou um barulho alto.

Essas variações sensoriais exigem que os educadores adaptem o ambiente de aprendizagem para torná-lo mais confortável e acessível para crianças com TEA. Criar um ambiente sensorialmente amigável pode incluir o uso de luzes suaves, a redução de ruídos de fundo e a introdução de materiais com diferentes texturas e temperaturas, proporcionando uma experiência sensorial rica, mas não opressiva. Além disso, rotinas estruturadas são essenciais para crianças com TEA, pois muitas delas têm dificuldades em lidar com mudanças e imprevisibilidade. A previsibilidade e a consistência ajudam a reduzir a ansiedade e a criar um ambiente seguro no qual as crianças possam se concentrar em seu desenvolvimento (Olivati *et al.*, 2024).

A educação é umas das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista. Através da educação, essa criança pode aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano. A aprendizagem das crianças autistas não é fácil, contudo fica evidente que, com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Como o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos (Oliveira, 2020, p. 3).

Portanto, a diversidade do TEA abrange uma ampla gama de comportamentos, habilidades e desafios, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às necessidades individuais de cada criança. Para os educadores, compreender essas variações é o primeiro passo para promover a inclusão de forma eficaz e respeitosa, criando um ambiente de aprendizagem que não só acolha, como também valorize as especificidades. Cada criança no espectro tem seu próprio "caminho" dentro do ambiente educacional, e cabe a esse ambiente fornecer as pontes e os recursos necessários para que esse caminho conduza ao desenvolvimento dessa criança.

2.2.2 A Influência da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com TEA

A intervenção precoce tem sido amplamente reconhecida como um fator essencial no desenvolvimento de crianças com TEA. Como destacam Dias *et al.* (2023), iniciar o processo de intervenção nos primeiros anos de vida pode ter um impacto significativo nas habilidades sociais, comunicativas, cognitivas e comportamentais dessas crianças, potencializando suas capacidades e minimizando as barreiras ao seu desenvolvimento.

Conforme Oliveira, Martins e Fachin (2024, p. 3), “[...] a intervenção precoce emergiu como uma estratégia vital no manejo do TEA, oferecendo um conjunto de práticas terapêuticas e educacionais que visam estimular o desenvolvimento em estágios iniciais da vida [...]”. O objetivo central dessas intervenções é atuar nas áreas de maior dificuldade para as crianças autistas, como interação social e comunicação. Para os referidos autores, “[...] a eficácia dessas intervenções pode variar de acordo com fatores como a idade em que o tratamento é iniciado, a intensidade e a duração das práticas, e a participação ativa dos cuidadores” (Oliveira; Martins; Fachin, 2024, p. 4).

A Educação Infantil, por ser o primeiro espaço formal de socialização para muitas dessas crianças, configura-se como um cenário fundamental para a implementação de intervenções específicas, visando promover o desenvolvimento adequado e minimizar os atrasos característicos do TEA.

Os primeiros anos de vida, especialmente o período da primeira infância, constituem uma janela de oportunidade para o desenvolvimento cerebral, com uma notável plasticidade neuronal (Brasil, 2016). Durante essa fase, o cérebro está particularmente receptivo a estímulos ambientais, e as conexões neuronais formadas por meio de interações sociais e experiências educacionais podem proporcionar avanços substanciais no desenvolvimento das crianças com TEA (Serviço Social da Indústria [SESI], 2022). Dessa forma, uma intervenção precoce, quando devidamente estruturada, pode resultar em melhorias significativas nas habilidades de comunicação e socialização, áreas frequentemente afetadas pelo transtorno.

Dentre os benefícios da intervenção precoce, podemos destacar o desenvolvimento da comunicação funcional, uma das maiores dificuldades para

crianças com TEA. Muitas dessas crianças podem apresentar ausência total de linguagem verbal, enquanto outras demonstram dificuldades em utilizar a linguagem de forma adequada para interagir socialmente. Intervenções que incorporam métodos como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou abordagens baseadas na Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) têm mostrado resultados promissores em ajudar as crianças a desenvolverem meios eficazes de comunicação (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Essas estratégias podem ser introduzidas nos primeiros anos de vida, favorecendo a construção de habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento futuro da criança.

Além disso, as intervenções precoces focadas no desenvolvimento das habilidades sociais são essenciais para que a criança com TEA aprenda a interagir de maneira mais eficaz com seus pares e adultos. Programas que envolvem o uso de jogos colaborativos, dramatizações e atividades que estimulam o compartilhamento e a empatia têm se mostrado eficazes nesse contexto (Albuquerque *et al.*, 2024). Essas estratégias são fundamentais, pois crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos na compreensão das regras sociais e na interação com outras pessoas, o que pode resultar em isolamento ou dificuldades de adaptação no ambiente educacional.

O impacto da intervenção precoce não se limita ao desenvolvimento comunicativo e social, mas também se estende ao aprimoramento de habilidades cognitivas e à redução de comportamentos repetitivos ou autolesivos. Como apontam Albuquerque *et al.* (2024), estudos indicam que crianças que recebem intervenção precoce apresentam maiores chances de desenvolver habilidades cognitivas de maneira mais próxima ao esperado para sua faixa etária, especialmente em áreas como resolução de problemas e capacidade de planejamento.

Um dos aspectos centrais das intervenções precoces é a participação ativa da família no processo. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde e familiares é essencial para criar um ambiente de aprendizagem integrado e eficaz. Pesquisas mostram que o envolvimento ativo da família — por meio de treinamentos, orientações e participação nas atividades escolares — melhora significativamente os resultados das intervenções, promovendo a continuidade das práticas pedagógicas e terapêuticas no ambiente doméstico (Viudes, 2024). Quando pais e cuidadores são incluídos nas intervenções, eles se tornam capazes de aplicar

técnicas e reforçar o desenvolvimento das habilidades adquiridas pela criança, o que fortalece o vínculo entre família e ambiente educacional.

Reforçando essa perspectiva, Oliveira, Martins e Fachin (2024, p. 5) destacam que:

A colaboração interdisciplinar é fundamental para o sucesso das intervenções precoces. Profissionais de saúde, educadores e pesquisadores precisam trabalhar em conjunto para desenvolver, implementar e avaliar programas de intervenção. A formação continuada e o desenvolvimento profissional são essenciais para garantir que os profissionais estejam atualizados com as melhores práticas e as evidências mais recentes. O papel das comunidades e das redes de apoio também não pode ser subestimado. Programas comunitários que promovem a inclusão e o suporte às famílias de crianças com TEA são fundamentais para o sucesso das intervenções precoces.

Ademais, a intervenção precoce só alcança eficácia quando são estabelecidos critérios de individualização e planejamentos pedagógicos direcionados. Cada criança com TEA possui características únicas, e os educadores devem levar essas especificidades em consideração ao escolher as estratégias mais adequadas. A formação contínua dos professores é indispensável para que eles possam realizar diagnósticos educacionais eficazes, identificar áreas prioritárias e adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às demandas individuais de cada criança.

Apesar dos avanços significativos observados, é importante destacar que as intervenções precoces não são uma cura para o TEA, mas sim uma forma de facilitar a integração e o funcionamento das crianças no seu dia a dia. Cada criança é única, e os resultados podem variar consideravelmente (Oliveira; Martins; Fachin, 2024, p. 17).

No que diz respeito às políticas públicas, a legislação brasileira assegura o direito das crianças com TEA a serviços especializados desde a primeira infância, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essas normativas promovem a inclusão educacional e o acesso a intervenções adequadas. No entanto, ainda existem desafios na implementação dessas políticas, principalmente devido à escassez de recursos no âmbito educacional. Por isso, investir na formação de professores e na criação de redes de apoio é fundamental para garantir os direitos dessas crianças de forma efetiva.

Diante do exposto, entendemos que a intervenção precoce em crianças com TEA é essencial, pois influencia diretamente seu desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo. Ao serem introduzidas nos primeiros anos de vida, essas intervenções cumprem papel transformador na Educação Infantil, oferecendo às crianças a possibilidade de um desenvolvimento mais pleno e uma participação ativa no ambiente escolar. Assim, investir na formação de profissionais, no envolvimento das famílias e na implementação de políticas inclusivas é imprescindível para garantir intervenções eficazes e sustentáveis, de modo a promover a inclusão e o desenvolvimento adequado dessas crianças.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TEMPO-ESPAÇO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento de crianças pequenas, sendo reconhecida como um tempo-espaço privilegiado para a promoção da inclusão social e educacional. No caso de crianças com TEA, esse contexto ganha ainda mais relevância, pois oferece oportunidades únicas para a interação social, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a construção de vínculos afetivos. É nesse ambiente que os primeiros passos em direção à equidade e à participação plena podem ser dados, consolidando a escola como um espaço de acolhimento e aprendizado para todas as crianças.

A LDB de 1996 reforça essa perspectiva ao garantir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacando sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades específicas. Além disso, a referida lei determina que o atendimento educacional deva ser inclusivo, assegurando o direito de acesso e permanência de todas as crianças, independentemente de suas condições, incluindo aquelas com TEA. Essa abordagem é fundamentada nos princípios da igualdade e da inclusão, orientando práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o pleno desenvolvimento em um ambiente acolhedor e adaptado às demandas individuais de cada criança.

Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 35) enfatiza que “[...] a educação de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas tem sido vista, cada vez mais,

como um investimento necessário para seu desenvolvimento desde os primeiros meses até a idade de ingresso na escolarização obrigatória”. Essa visão corrobora a importância de garantir o acesso universal à Educação Infantil como meio de assegurar as bases para o desenvolvimento integral, sobretudo em um contexto inclusivo.

Conforme destacam Pezzi, Weizenmann e Zanon (2020), a Educação Infantil cumpre um papel essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com TEA. Esse período é marcado por intensos processos de socialização, desenvolvimento cognitivo e fortalecimento de capacidades socioemocionais. Assim, a Educação Infantil configura-se como um ambiente propício para a convivência com a diversidade e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam as especificidades de cada criança, promovendo, de forma efetiva, uma educação inclusiva.

Através da Educação Infantil, muitas portas são abertas às crianças, pois é um espaço onde se oferece a oportunidade de se desenvolver, se relacionar, se conhecer, de aprender, descobrir sua identidade e alcançar objetivos e competências diversas, que serão de grande importância em sua trajetória escolar e também de vida. É o primeiro contato com o ambiente escolar, um marco que deve ser positivo e inspirador aos alunos e familiares (Dias; Silva, 2022, p. 2).

De acordo as autoras supracitadas, a Educação Infantil consiste em um período formativo essencial para as crianças, que transcende a simples aquisição de conhecimentos. Esse estágio inicial, além de preparar as bases para a trajetória acadêmica, é imprescindível para a construção da identidade pessoal e social do indivíduo. Ao proporcionar experiências que estimulam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, configura-se como um espaço de exploração e descoberta. É nesse ambiente que as crianças começam a internalizar valores, desenvolver habilidades de convivência e a formar suas percepções de mundo.

Essa ideia vai ao encontro da teoria vigotskiana de que o desenvolvimento humano ocorre no âmbito das interações sociais, posto que o ser humano não se desenvolve de maneira isolada, e sim em um contexto social e cultural específico. Essas interações são mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, moldando a maneira como o indivíduo pensa, age e aprende (Vygotsky, 2007).

Quando se discute a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, é necessário reconhecer que a inserção desses sujeitos no ambiente educacional vai

além da simples presença física nesse espaço. A inclusão envolve um processo complexo que demanda adaptações no currículo, metodologias diferenciadas, formação docente adequada e um ambiente acolhedor. Nesse contexto, é fundamental que o professor realize uma avaliação pedagógica prévia, identificando as necessidades e potencialidades da criança com deficiência, para que possa contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

De acordo com Costa (2015, p. 30):

[...] cabe ao professor ter formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças.

Complementando essa perspectiva, Mantoan (2003) afirma que, para que a inclusão seja significativa, o ambiente educacional precisa se configurar como um espaço que contemple as necessidades específicas dessas crianças, garantindo tanto a participação delas nas atividades quanto o pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses sujeitos.

Mantoan (2003) estabelece uma clara distinção entre os conceitos de integração e inclusão. Enquanto a integração busca adaptar a criança ao ambiente educacional existente, a inclusão implica uma reformulação profunda do ambiente educacional, de modo que todas as crianças possam aprender juntas. A autora enfatiza que a inclusão é um processo contínuo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, sociais e institucionais, e não apenas a adaptação às normas já estabelecidas.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é uma oportunidade de renovar o sistema educacional, criando uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todas as crianças têm a possibilidade de desenvolver suas capacidades de maneira plena. Sob essa ótica, a inclusão não é apenas responsabilidade da instituição educacional, mas de toda a sociedade, que deve se comprometer a romper com os antigos paradigmas de exclusão e discriminação.

Freire (2012, p. 4), ao tratar da educação inclusiva, defende que esta:

[...] reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma 'revolução' na inclusão que se propõe.

Para a referida autora, a educação inclusiva vai além de acomodar crianças com necessidades específicas; ela busca transformar a estrutura educacional para que se adapte às particularidades de cada uma delas. Isso requer uma ruptura com os paradigmas tradicionais, que as tratam de forma homogênea, ignorando suas diferenças e individualidades.

Tanto Mantoan (2003) quanto Freire (2012) convergem na ideia de que a inclusão educacional não se limita a ajustes pontuais, uma vez que exige uma transformação profunda e contínua no sistema educacional. Ao romper com paradigmas excludentes, a inclusão propõe um ambiente de respeito e acolhimento das singularidades, em que as crianças passam a ter direito de aprenderem juntas.

A criação de um ambiente inclusivo na Educação Infantil visa promover interações sociais que valorizem a singularidade de cada criança e o respeito às suas diferenças. A convivência com a diversidade desde a primeira infância proporciona o desenvolvimento de competências como empatia, tolerância e cooperação. Como destacam Camargo e Bosa (2009), essa convivência em ambientes inclusivos beneficia tanto as crianças com necessidades educacionais especiais quanto aquelas sem diagnóstico, pois todas se enriquecem com as trocas e aprendizados mútuos.

É importante ressaltarmos a visão de Eugênio Cunha, especialista em educação inclusiva, que discute a inserção das crianças com TEA no ambiente escolar. Em suas obras “Autismo na escola: um jeito diferente de aprender” e “Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família”, Cunha (2020, 2022) destaca a importância de adaptar o ambiente educacional para garantir a inclusão efetiva das crianças. Ele argumenta que a inclusão de crianças TEA exige a elaboração de currículos funcionais e atividades adequadas, que favoreçam tanto a inclusão educacional quanto social.

Para Cunha (2022, p. 100), “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão de recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”. Essa reflexão sublinha a complexidade do conceito de inclusão, que vai além da simples oferta de recursos

pedagógicos. Embora esses recursos sejam essenciais para garantir acessibilidade e equidade, a verdadeira inclusão ocorre quando a escola estabelece um ambiente pautado por valores como empatia, respeito e acolhimento.

Como afirma o autor, "[...] Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina" (Cunha, 2018, p. 29). Essa visão realça a importância da interação afetiva e do reconhecimento das particularidades de cada aluno como elementos centrais para a inclusão.

Além disso, é fundamental que as instituições educacionais sejam acessíveis, tanto física quanto socialmente, e que vejam a diversidade como uma oportunidade de aprendizado coletivo. A convivência com crianças com TEA em ambientes regulares educacionais favorece o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais sensível às diferenças, promovendo atitudes de cooperação e aceitação que enriquecem a experiência educacional de todos.

A ênfase de Cunha (2018) nas qualidades humanas reforça a ideia de que a inclusão não se limita a estratégias técnicas, posto que envolve uma postura ética e relacional por parte de todos os agentes educativos. Um ambiente inclusivo deve promover interações que respeitem a diversidade das crianças, tratando-as com dignidade e incentivando sua participação ativa no ambiente educacional.

Essa visão amplia o escopo da inclusão ao integrá-la à formação do caráter e à construção de uma cultura educacional baseada na alteridade e na solidariedade. O simples fornecimento de ferramentas tecnológicas ou adaptações curriculares, sem essa base humana, pode não ser suficiente para garantir uma verdadeira inclusão, que precisa estar ancorada em relações humanas de qualidade. Por isso, o conceito de “ambiente inclusivo” engloba tanto a infraestrutura física e pedagógica quanto os valores e atitudes que orientam as práticas educativas cotidianas.

As contribuições de Cunha (2020, 2022) evidenciam que a inclusão de crianças com TEA não se restringe à adaptação de materiais ou currículos. Ela exige uma transformação cultural e relacional, com foco em qualidades humanas como empatia e acolhimento. A verdadeira inclusão ocorre quando a escola adota uma postura ética e valoriza as relações humanas, criando um espaço no qual todas as crianças se sintam pertencentes e possam participar ativamente de sua formação.

2.3.1 Práticas pedagógicas inclusivas: construindo pontes para o desenvolvimento

Como bem explica Franco (2016, p. 537), as práticas pedagógicas estão inseridas em um contexto mais amplo, sendo práticas sociais que visam organizar, compreender e transformar as ações educativas, com o objetivo de regular o processo educativo de maneira integral. Na visão da autora, “[...] as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”. A autora destaca que:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência [...] (Franco, 2016, p. 542).

De acordo com essa perspectiva, podemos afirmar que as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na organização e no fortalecimento das intencionalidades que orientam um projeto educativo. Essas práticas vão além do âmbito da prática didática, abrangendo aspectos como a formação docente, a gestão do tempo e do espaço educacional, as escolhas relacionadas com a organização do trabalho pedagógico e as interações promovidas por parcerias e expectativas, destacando a complexidade inerente à ação pedagógica.

Nesse sentido, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil é essencial para promover o desenvolvimento pleno das crianças com TEA. Essas práticas constituem pontes que conectam o ambiente educacional às necessidades individuais dessas crianças, garantindo não apenas sua participação, mas também a criação de um espaço de aprendizado significativo (Souza; Alencar, 2024).

Contudo, o grande desafio da educação inclusiva é avançar da simples integração para uma inclusão efetiva, que, segundo Mantoan (2003), requer estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade e promovam o desenvolvimento de cada criança.

Reconhecendo a importância da convivência com a diversidade desde os primeiros anos, o MEC publicou, no ano 2000, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, que estabelece diretrizes fundamentais para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Dentre as condições indispensáveis para esse objetivo estão:

1. Valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.
2. Constar nas políticas educacionais, marcos legais que favoreçam a educação inclusiva.
3. Definir a inclusão como um projeto da escola que incorpora a diversidade como eixo central da tomada de decisões.
4. Eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação.
5. Contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos.
6. Colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos professores e pais colaborando na organização, estruturação do trabalho e reflexão da prática pedagógica.
7. Incentivar atitudes solidárias e cooperativas entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar.
8. Adotar critérios e procedimentos flexíveis de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.
9. Adquirir equipamentos, recursos específicos e materiais didáticos - pedagógicos para apoiar ao aluno e professor.
10. Garantir formação inicial e continuada ao professor, além de apoiar pesquisas ou inovações educativas (Brasil, 2000, p. 23).

Ao considerarmos essas condições, percebemos que a construção de um ambiente inclusivo depende de práticas pedagógicas que vão além do cotidiano no ambiente educacional infantil, exigindo esforços coordenados entre gestores, profissionais e comunidade educacional.

Para que essas pontes sejam construídas e estabelecidas, é necessário que o ambiente educacional seja adaptado, e as práticas pedagógicas, flexíveis, permitindo que cada criança tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas próprias características e ritmos. Nesse sentido, o financiamento adequado torna-se um fator essencial, pois garante a alocação de recursos necessários para a formação continuada de profissionais, a aquisição de materiais pedagógicos específicos e a adequação das infraestruturas educacionais.

Ademais, a articulação com especialistas da área da saúde e da assistência social é imprescindível, pois possibilita um acompanhamento especializado e contínuo, contribuindo para o atendimento das necessidades específicas das crianças. Parcerias interinstitucionais como essas são determinantes para assegurar que a inclusão educacional seja efetiva, promovendo o desenvolvimento integral das

crianças e sua plena participação no processo educativo.

Segundo Freire (2012), a inclusão de crianças com TEA depende diretamente da capacidade do profissional em adaptar o currículo, as atividades e o ambiente de aprendizagem para atender às particularidades de cada criança. Desse modo, práticas pedagógicas inclusivas devem considerar tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais e sociais da criança, assegurando um desenvolvimento equilibrado.

Conforme destaca Cunha (2018, p. 33) “[...] O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”.

Dentre as estratégias que favorecem a inclusão, podemos destacar o uso de recursos visuais, como imagens, quadros de rotina e materiais estruturados, que auxiliam as crianças com TEA a compreenderem e se organizarem no ambiente educacional. Essas crianças frequentemente apresentam dificuldades de comunicação verbal e desafios para interpretar mensagens sociais complexas. Como explicam Rasmussem, Silva e Neix (2021), os recursos visuais funcionam como facilitadores, tornando a comunicação mais clara e acessível.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como aplicativos educativos adaptados, tem mostrado resultados positivos, ampliando as formas de interação e aprendizado, como apontado por Nascimento, Chagas e Chagas (2021). A implementação de estratégias como essas facilita a comunicação e a compreensão do ambiente educacional, promovendo a autonomia e a inclusão de crianças com TEA.

Recursos visuais e tecnologias assistivas permitem que essas crianças acompanhem as atividades com maior clareza, superando barreiras de comunicação e interação social que frequentemente enfrentam. Conforme ressaltado por Rasmussem, Silva e Neix (2021), ao tornar o ambiente mais acessível e acolhedor, essas práticas pedagógicas contribuem para que as crianças se sintam mais seguras e engajadas nas atividades educacionais.

O papel do educador é fundamental para adaptar as metodologias de ensino de forma flexível, considerando as necessidades individuais das crianças e promovendo um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento inclusivo e colaborativo. Ao integrar essas ferramentas pedagógicas, o ambiente torna-se mais dinâmico e alinhado aos diferentes ritmos e formas de aprendizado, proporcionando

oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças, independentemente de suas particularidades.

Outra prática inclusiva essencial é a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem o desenvolvimento da autonomia e da interação social. Para Silva e Alves (2021), atividades em grupo, jogos colaborativos e dinâmicas que envolvem a cooperação entre as crianças permitem que aquelas com TEA sejam inseridas em contextos de troca, nos quais aprendem a lidar com as diferenças e a participar ativamente da comunidade educacional. Esse tipo de interação social estruturada, mediada por profissionais preparados, facilita o processo de inclusão e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Além das atividades em grupo e dinâmicas colaborativas, é importante que essas interações sejam planejadas de forma a respeitar os limites e as particularidades de cada criança, especialmente aquelas com TEA. Nesse contexto, o papel do educador como mediador é essencial para promover um ambiente seguro e acolhedor, em que as diferenças sejam valorizadas e as crianças se sintam encorajadas a interagir. A mediação adequada, com sensibilidade às necessidades individuais, contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e fortalece o sentimento de pertencimento.

Dessa forma, práticas inclusivas que promovem a interação social estruturada contribuem para que as crianças com TEA se tornem participantes ativas no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e construindo laços com seus pares, o que é essencial para o desenvolvimento integral dessas crianças e para a efetivação da inclusão educacional.

Além das práticas metodológicas, a postura do educador frente à inclusão é fundamental. Como assevera Cunha (2022), o educador inclusivo adapta suas estratégias pedagógicas e adota uma atitude acolhedora e empática em relação às crianças com TEA. Essa postura cria um ambiente favorável ao aprendizado e desenvolvimento. Ainda de acordo com o referido autor, o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas está diretamente relacionado com a formação e sensibilização dos educadores, que devem estar preparados para identificar as necessidades das crianças e aplicar intervenções pedagógicas adequadas.

Contudo, as práticas inclusivas não se limitam apenas ao ambiente educacional. O envolvimento da comunidade como um todo, incluindo gestores, pais e pares, é essencial para que as pontes entre a criança com TEA e seu ambiente

educacional sejam sólidas. Para Aguiar e Nunes (2024), quando todos os envolvidos no processo educativo compartilham a responsabilidade pela inclusão, cria-se uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento da criança em todas as dimensões cognitiva, social e emocional.

Dessa maneira, a inclusão de crianças com TEA exige uma abordagem ampla, que ultrapassa as fronteiras do ambiente educacional. Além do papel fundamental do educador, que deve adotar uma postura acolhedora e estar capacitado para reconhecer e responder às necessidades específicas dessas crianças, o envolvimento ativo de toda a comunidade educacional é imprescindível.

Assim, a criação dessa rede de apoio contribui significativamente para o desenvolvimento dessas crianças, ao proporcionar um ambiente educacional no qual elas possam se sentir acolhidas e valorizadas. Sobre isso, Cardoso (2023) argumenta que isso implica em um planejamento cuidadoso que respeite as particularidades das crianças com TEA.

Diante do exposto, concluímos que as práticas pedagógicas inclusivas, quando efetivamente implementadas, tornam-se ferramentas fundamentais para superar as barreiras impostas pelo TEA e promover o desenvolvimento das crianças com esse transtorno. Elas funcionam como pontes, de modo a garantir o acesso à educação, transformando o ambiente educacional em um espaço de crescimento e aprendizado para todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

Entretanto, para que a inclusão seja de fato efetivada, é essencial conhecer a realidade na qual as ações serão implementadas. Esse conhecimento permite identificar as dificuldades enfrentadas pelo ambiente educacional, pelos educadores e, especialmente, as necessidades das crianças com TEA, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas adequadas e personalizadas.

2.3.2 Implicações pedagógicas

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil demanda adaptações pedagógicas que vão além da simples modificação de metodologias de ensino (Camargo; Bosa, 2009). Esse processo requer uma reflexão profunda sobre o papel das instituições educacionais, do professor e do currículo, além de uma transformação nas práticas educacionais para que estejam alinhadas aos princípios

da educação inclusiva.

Costa (2015, p. 54) entende que “o sucesso ou fracasso da inclusão de crianças com TEA está atrelado às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento, quando necessário, de apoios humanos e materiais”. Dessa forma, para um atendimento eficaz às crianças com TEA, é essencial que os profissionais envolvidos recebam formação contínua e especializada. A capacitação adequada permite que os educadores compreendam as particularidades do transtorno e adotem estratégias pedagógicas apropriadas, garantindo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Gomes e Nunes (2014, p. 145) ressaltam que “[...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em aprender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a incapacidade de utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população”. Portanto, é necessária a capacitação de toda a equipe educacional, para que todos os envolvidos com a criança possam contribuir de forma efetiva, garantindo que suas potencialidades sejam desenvolvidas e suas necessidades atendidas de maneira adequada.

Sob essa perspectiva, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não pode ser vista como uma medida paliativa ou de integração superficial, mas como uma reformulação pedagógica que busca atender às necessidades individuais e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Como observa Cunha (2020), uma das principais implicações pedagógicas da inclusão de crianças com TEA reside na necessidade de flexibilização do currículo. O currículo tradicional, muitas vezes rígido e homogêneo, não contempla a diversidade presente em ambientes inclusivos, especialmente quando se trata de crianças com TEA, cujas características variam amplamente dentro do espectro. Como já discutido anteriormente neste capítulo, essa diversidade exige um currículo dinâmico e adaptável, capaz de ser moldado de acordo com as particularidades de cada criança, possibilitando um processo de desenvolvimento e aprendizagem significativo. Conforme o referido autor, flexibilizar o currículo significa criar múltiplos caminhos para que todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, possam se desenvolver de maneira eficaz.

A proposta de Camargo e Bosa (2009) sobre a inclusão educacional de crianças com TEA enfatiza a importância do ambiente educacional como um espaço de troca e aprendizado mútuo. A convivência compartilhada no ensino regular não

só promove o desenvolvimento social e cognitivo da criança com TEA, mas também enriquece o aprendizado das demais crianças. Essa interação permite que elas aprendam a valorizar a diversidade e a lidar com as diferenças de forma empática e colaborativa. Assim, a inclusão transcende a adaptação individual e se torna uma oportunidade de crescimento coletivo.

No contexto da Educação Infantil, Nunes, Braun e Walter (2011) destacam que o processo de ensino e aprendizagem deve estar fundamentado no caráter lúdico, sendo os jogos infantis elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Os autores enfatizam que as interações estabelecidas pelas crianças em diferentes contextos devem favorecer a atribuição de significados, o questionamento e a criatividade. Assim, os jogos e brincadeiras não podem ser concebidos apenas como estratégias para "ocupar o tempo" ou entreter as crianças, e sim como ferramentas intencionais e significativas para a construção do conhecimento.

Destarte, cabe ao educador planejar e conduzir essas atividades de maneira alinhada aos objetivos pedagógicos, garantindo que promovam aprendizagens relevantes e respeitem as necessidades e os interesses das crianças. Isso inclui esclarecer regras e demonstrar expectativas claras sobre o que se espera da criança no contexto da brincadeira. Além disso, os jogos infantis podem ser adaptados para incluir crianças com diferentes necessidades, como as com TEA, promovendo sua participação ativa e assegurando a inclusão, bem como favorecendo a interação entre as crianças por meio das brincadeiras.

Importa evidenciarmos que o caráter lúdico na Educação Infantil vai além de uma simples metodologia de ensino; ele representa um princípio pedagógico fundamental que permeia todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de forma integrada e prazerosa. Essa perspectiva é corroborada por Bacelar (2009), que compreende a ludicidade como um fenômeno subjetivo essencial para o aprendizado infantil.

O jogo simbólico, por exemplo, permite que as crianças recriem a realidade utilizando sistemas simbólicos, estimulando a imaginação e a fantasia. Essa prática favorece a interpretação e ressignificação do mundo real, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional. Além disso, o jogo simbólico promove a interação social, possibilitando a expressão das emoções e percepções

vivenciadas na relação da criança com o mundo real (Kishimoto, 1994).

As atividades lúdicas também desempenham um papel essencial no desenvolvimento motor das crianças. Elas estimulam a coordenação motora grossa e fina, essenciais para o manuseio de objetos, ferramentas e para o reconhecimento das capacidades e limites do corpo. Atividades como correr, pular, desenhar e pintar são exemplos de como o lúdico contribui para o desenvolvimento físico das crianças. Segundo Kishimoto (1994), a Educação Física na infância deve incorporar brincadeiras que promovam a autonomia e criatividade das crianças.

Além disso, o lúdico facilita a aprendizagem ao tornar o processo mais envolvente e motivador. Quando as crianças estão entusiasmadas em participar, absorvem informações de maneira mais eficaz e constroem uma base sólida para futuros estudos. Isso ocorre porque o brincar ativa experiências sensoriais, expressivas e corporais que promovem uma movimentação ampla, respeitando o avanço natural da criança. Barbosa e Jesus (2016) ressaltam que a ludicidade na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, o lúdico deve ser compreendido como uma ferramenta pedagógica essencial que, quando bem planejada e aplicada, potencializa o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento inclusivo e significativo.

Nesse contexto, as práticas avaliativas na Educação Infantil precisam ser cuidadosamente ressignificadas, abandonando concepções escolarizantes, que privilegiam a mensuração de resultados homogêneos e comparativos. Na Educação Infantil, a avaliação deve respeitar o ritmo, o interesse e a singularidade de cada criança, entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo (Hoffmann, 2006).

Particularmente no caso de crianças com TEA, a avaliação deve considerar as especificidades do seu desenvolvimento, priorizando o acompanhamento das experiências, das interações e das conquistas individuais. Dantas (2020) pontua que as implicações pedagógicas da inclusão demandam a criação de formas alternativas de avaliação, focadas no desenvolvimento pessoal da criança e na valorização de pequenos avanços, muitas vezes invisíveis aos métodos convencionais.

Esse processo implica um deslocamento do olhar avaliativo: não se trata de medir o que a criança sabe segundo parâmetros predefinidos, mas de registrar e interpretar suas produções, suas relações e suas explorações do mundo. Lima e

Silva (s. d.) destacam que o registro na Educação Infantil deve ser descritivo, analítico e reflexivo, buscando captar os sentidos que as crianças atribuem às suas ações e às suas interações no cotidiano escolar.

Assim, a prática avaliativa deve assumir um caráter formativo, documentando os percursos de aprendizagem e permitindo reflexões sobre as práticas pedagógicas. A avaliação passa a ser, portanto, uma ferramenta para reconhecer e valorizar a trajetória de cada criança, respeitando suas potencialidades, seus modos de ser e aprender (Hoffmann, 2006; Lima; Silva, s. d.).

Adotar uma visão sistêmica da avaliação, como propõem Dantas (2020), Hoffmann (2006), Lima e Silva (s. d.) significa considerar todas as dimensões do desenvolvimento — afetiva, social, cognitiva e motora — e integrar as observações em registros que contemplem a riqueza das experiências vividas pelas crianças. Avaliar, nesse contexto, é uma prática sensível que reconhece o valor de cada pequena conquista, fortalecendo a identidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento da criança.

Diante do exposto, entendemos que seja essencial repensar as práticas avaliativas na Educação Infantil para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, na qual cada criança seja vista em sua integralidade, e não apenas sob a ótica reducionista do desempenho acadêmico.

Outro aspecto importante das implicações pedagógicas refere-se à formação e capacitação dos professores. Miron e Nicolau (2020) explicam que a inclusão de crianças com TEA desafia o docente a ir além do conhecimento tradicional sobre desenvolvimento infantil, exigindo uma compreensão mais aprofundada sobre o transtorno, suas características e as formas como essas crianças aprendem. Para que os educadores possam lidar adequadamente com as demandas da educação inclusiva, é necessário que recebam formação contínua e especializada, tanto no âmbito teórico quanto no prático.

Nesse contexto, a formação contínua revela-se essencial, pois, sem ela, os docentes podem enfrentar dificuldades em atender às necessidades de seus alunos de maneira eficaz. Além do conhecimento teórico — que abrange a compreensão das características do TEA e dos princípios orientadores da educação inclusiva —, é imprescindível que os professores desenvolvam habilidades práticas, como a adaptação de métodos de ensino, a criação de materiais acessíveis e o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de comunicação.

Com base nessas competências, é imprescindível planejar práticas pedagógicas diversificadas que respeitem a grande heterogeneidade presente nos espaços educativos. Visa-se, com isso, assegurar que as necessidades individuais de todas as crianças sejam consideradas, garantindo a cada uma delas oportunidades significativas de aprendizagem.

As implicações pedagógicas da inclusão também envolvem a criação de um ambiente educacional que favoreça a interação social e a construção de vínculos entre as crianças. Aguiar e Nunes (2024) ressaltam que, para crianças com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades de interação e comunicação, a escola pode se tornar um espaço transformador, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e para o estabelecimento de relações com os colegas.

Para que esse objetivo seja alcançado, é fundamental que o ambiente seja estruturado de maneira a facilitar tais interações. Isso inclui, por exemplo, a organização de atividades colaborativas e de momentos de convivência que promovam a participação de todas as crianças, respeitando as limitações e potencialidades daquelas com TEA (Silva; Alves, 2021).

Além disso, as implicações pedagógicas da inclusão de crianças com TEA envolvem a necessidade de um trabalho colaborativo, tanto interno quanto externo ao ambiente escolar, como enfatizado por Silva (2020). Segundo a autora, a inclusão não é responsabilidade exclusiva do educador, sendo um compromisso coletivo que envolve toda a equipe pedagógica, incluindo coordenadores, diretores, funcionários e especialistas em educação especial. A articulação entre esses diferentes atores é fundamental para que as estratégias inclusivas sejam implementadas de forma eficaz e para que o suporte necessário seja oferecido às crianças e suas famílias. O trabalho colaborativo assegura que todos estejam engajados no processo de inclusão e que as práticas pedagógicas sejam mais coerentes e consistentes.

Portanto, é preciso repensar as práticas educativas à luz de uma perspectiva inclusiva, em que as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todas as crianças. Ao lidar com as complexidades que o TEA apresenta, o ambiente educacional como um todo deve transformar-se em um espaço de acolhimento, respeito à diversidade e promoção do potencial de cada criança.

CAPÍTULO 3 – INCLUSÃO EM AÇÃO: A VISÃO DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA. Assim, apresentamos o perfil dos educadores participantes da pesquisa de campo, abordando aspectos relevantes relacionados a formação, experiência profissional contextos de atuação. Compreender quem são esses profissionais e quais trajetórias percorreram nos permite proceder a uma análise mais aprofundada dos desafios e das conquistas vivenciadas no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Além do perfil dos sujeitos participantes, este capítulo também se debruça sobre as categorias temáticas emergentes da pesquisa, destacando aspectos essenciais para a inclusão. Dentre essas categorias, evidenciamos os desafios e avanços relacionados à formação inicial e continuada, às práticas pedagógicas, à interação e socialização da criança com TEA, bem como à parceria entre família e escola.

A análise dessas temáticas evidencia a importância da formação docente na construção de práticas mais inclusivas, reforçando a necessidade de capacitações contínuas que auxiliem os educadores no desenvolvimento de estratégias adequadas. Da mesma forma, a interação e a socialização das crianças com TEA são discutidas como elementos fundamentais para seu desenvolvimento integral, sendo as práticas pedagógicas um fator-chave nesse processo.

Por fim, destacamos a parceria entre família e escola como um pilar essencial da inclusão, uma vez que a troca de informações e o alinhamento de estratégias entre responsáveis e professores contribuem significativamente para o progresso das crianças no ambiente escolar. Assim, este capítulo busca não apenas apresentar os dados coletados, mas também aprofundar a reflexão sobre a importância dessas categorias na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças com TEA na Educação Infantil.

Para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio de questionário e entrevista, utilizamos como referência o procedimento de análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1977, p. 19), que define essa técnica como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Essa abordagem possibilita examinar sistematicamente os discursos dos participantes, identificando

padrões, recorrências e sentidos atribuídos aos desafios e conquistas da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A análise de conteúdo permite a formulação de inferências válidas e replicáveis a partir de determinados dados, viabilizando sua aplicação em diferentes contextos. No presente estudo, a análise foi conduzida em três etapas fundamentais, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, procedemos à organização inicial do material coletado, com o objetivo de sistematizar as informações e estabelecer diretrizes para a análise. Essa etapa envolveu a leitura flutuante das respostas ao questionário e dos relatos das professoras, permitindo uma imersão preliminar no conteúdo e a identificação de elementos centrais. Segundo Bardin (1977), essa fase corresponde à organização das ideias iniciais, com vistas à estruturação de um esquema preciso para as operações sucessivas da análise.

Para a autora, essa fase consiste na

[...] organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuição, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1977, p. 63).

A partir dessa leitura inicial, definimos as unidades de análise, ou seja, trechos significativos das falas que abordavam diretamente os desafios e conquistas da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Com base na relevância e na recorrência desses temas nos discursos das professoras, iniciamos o processo de categorização dos dados.

Na segunda etapa, denominada exploração do material, as decisões tomadas na pré-análise foram aplicadas de forma sistemática. Essa fase exigiu a construção de um processo de codificação, que consistiu na divisão do texto em unidades de análise para elencar categorias e agrupar as informações obtidas nas entrevistas. Conforme Bardin (1977, p. 66), “[...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

No presente estudo, as categorias emergiram a partir da análise do conteúdo dos relatos das professoras, sendo identificadas conforme os padrões e os significados atribuídos à inclusão de crianças com TEA. Utilizamos a técnica de

codificação aberta, na qual os dados foram examinados sem categorias previamente definidas, permitindo que os temas surgissem diretamente dos discursos.

Como resultado desse processo, organizamos as seguintes categorias temáticas

- Formação inicial e continuada — refere-se à capacitação docente para atuar na inclusão de crianças com TEA e às lacunas existentes na formação pedagógica voltada a esse contexto.
- Práticas pedagógicas — abrange as metodologias e estratégias empregadas para atender às necessidades específicas das crianças com TEA na Educação Infantil.
- Interação e socialização da criança com TEA — engloba as relações estabelecidas entre a criança com TEA, seus colegas e o ambiente escolar, considerando tanto os desafios quanto os avanços observados.
- Parceria entre família e escola — destaca a relevância do envolvimento familiar no processo de inclusão, bem como os obstáculos enfrentados na comunicação entre professores e responsáveis.

A terceira e última fase, correspondente ao tratamento dos resultados e à interpretação, consistiu na análise dos conteúdos explícitos e latentes identificados no material coletado. Nesse estágio, os dados foram examinados criticamente, possibilitando a formulação de inferências e reflexões alinhadas aos objetivos da pesquisa. Além de confirmar aspectos previamente esperados, essa etapa contribuiu para a compreensão aprofundada dos desafios e conquistas vivenciados na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As reflexões de Mantoan (2003, p. 48) sobre a inclusão nos convidam a refletir mais profundamente sobre esse processo: “[...] embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, ‘um caminho sem volta’.” Essa afirmação ressalta a importância de reconhecer as condições em que essa transformação ocorre, lembrando aos educadores o papel fundamental que desempenham na construção de uma

educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, Mantoan (2003) destaca que, apesar das resistências e do caráter desafiador das mudanças, o movimento inclusivo vem se fortalecendo continuamente:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social (Mantoan, 2003, p. 48).

Dessa forma, a inclusão revela-se como um caminho necessário, como fundamentando-se em princípios éticos e no ideal de uma sociedade mais justa e equitativa.

Compreender o perfil dos educadores que atuam diretamente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é essencial para analisar os desafios e conquistas desse processo. Suas formações, suas experiências e seus contextos de trabalho influenciam diretamente a implementação de práticas pedagógicas eficazes, bem como o desenvolvimento de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.

Este tópico apresenta o perfil das educadoras participantes da pesquisa⁵, destacando aspectos como formação, tempo de experiência na Educação Infantil e no trabalho com crianças com TEA, além de suas percepções sobre a inclusão. A categorização desses profissionais permite compreender como suas trajetórias influenciam a forma como enfrentam os desafios e promovem avanços na educação de crianças autistas.

Com o intuito de preservar o sigilo das participantes e das instituições envolvidas, adotamos uma nomenclatura específica para identificação das educadoras, utilizando os termos “escola” e “professora”, seguidos da letra inicial de seus nomes, conforme apresentado no Quadro 6:

⁵ Cabe aqui um agradecimento especial a todas as professoras que participaram desta pesquisa, compartilhando experiências, reflexões e conhecimentos. Suas contribuições são valiosas para o avanço das discussões sobre inclusão escolar e para o aprimoramento de estratégias que visam garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa (7 professoras regentes e 2 professoras apoio)

Instituição	Nome da Professora Regente ou de Apoio	Formação Inicial	Tempo de Atuação na Educação Infantil	Tempo de Atuação com Criança Autista
EMHFA	ISF – Professora Regente	Pedagogia	De 8 a 10 anos	8 anos
EMHFA	CPOD – Professora Regente	Pedagogia	De 11 a 15 anos	2 anos
EMHFA	KMMS - Professora Regente	Pedagogia	De 1 a 5 anos	3 anos
EMHFA	MMS - Professora Regente	Pedagogia	De 6 a 10 anos	6 anos
EMHFA	LPFS - Professora de Apoio	Gestão Hospitalar	De 1 a 5 anos	3 anos
CSAP	ESGS - Professora Regente	Pedagogia	De 6 a 10 anos	2 anos
CSAP	TTR - Professora Regente	Pedagogia	De 1 a 5 anos	2 anos
CSAP	EJBS - Professora Apoio	Pedagogia	De 11 a 15 anos	6 meses
EMOMS	FGL - Professora Regente	Pedagogia	De 1 a 5 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A trajetória da professora regente ISF na educação teve início em um contexto histórico no qual as discussões sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o TEA ainda eram incipientes no meio educacional. Com mais de 51 anos de idade, dedicou 16 anos de sua carreira à função de professora regente na APAE, local onde trabalhou com alunos com deficiência. Há mais de 15 anos, atua como professora efetiva no município, acumulando mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil. Atualmente, cursa mestrado e, no momento da entrevista realizada em 2024, lecionava para uma turma de Jardim I, que contava com uma criança com TEA.

Ao longo de sua trajetória, sua atuação sempre esteve voltada à inclusão, o que a motivou a buscar constante aprimoramento profissional. Participou de diversas capacitações na área da educação inclusiva, além de possuir formação acadêmica em Pedagogia e especializações em Educação Inclusiva, Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto, ressalta que sua formação inicial não contemplou de maneira satisfatória a temática da inclusão, tornando imprescindível a busca por cursos complementares para compreender melhor as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes.

A professora regente CPOD tem mais de 41 anos de idade, é formada em

Pedagogia e possui especialização em Métodos e Técnicas de Ensino. Atua há mais de 22 anos como professora efetiva no município e acumula mais de 11 anos de experiência na Educação Infantil. No momento da entrevista, realizada em 2024, lecionava para uma turma de Jardim I. Embora não tivesse, naquele ano, crianças com TEA em sua turma, já possuía experiência anterior no atendimento a crianças com esse transtorno.

A professora regente KMMS tem mais de 41 anos de idade, é pedagoga e, embora sua pós-graduação não tenha sido voltada para a Educação Infantil, realizou um curso sobre TEA promovido pela Prefeitura de Goiânia. Atua há mais de três anos na Educação Básica e no atendimento a crianças com TEA, desenvolvendo estratégias pedagógicas para melhor acolhê-las no ambiente escolar. Atualmente, trabalha na Educação Infantil e, apesar de ainda ter pouca experiência nessa etapa, manifesta o desejo de continuar atuando nela.

A Professora Regente MMS, com mais de 31 anos de idade, possui uma trajetória de 10 anos na Educação Infantil e atua como professora efetiva nos municípios de Indiara e Palmeiras. Formada em Ciências Biológicas e Pedagogia, com especializações em Educação Infantil e Educação Inclusiva, sua vivência profissional sempre esteve ligada à inclusão. Ao longo de seis anos, trabalhou diretamente com crianças com TEA. No entanto, foi sua experiência pessoal ao acompanhar o desenvolvimento de seu filho autista que lhe proporcionou um olhar ainda mais atento para as necessidades dessas crianças na escola. No momento da entrevista, realizada em 2024, lecionava para uma turma de Jardim II e possuía três crianças com TEA em sua turma.

A professora de apoio LPFS, com mais de 41 anos de idade, é formada em Gestão Hospitalar e atua na Educação Infantil e na Educação Inclusiva há três anos. Atualmente, trabalha com crianças com TEA e outras necessidades específicas, auxiliando no processo de inclusão. No momento da entrevista, em 2024, atendia três crianças com essa condição. Ao longo desse período, enfrentou desafios e alcançou avanços significativos, tanto na compreensão do transtorno quanto na aplicação de estratégias pedagógicas adequadas.

A professora regente ESGS tem mais de 41 anos de idade e iniciou sua trajetória na educação há 12 anos. Após se casar e criar suas filhas, decidiu cursar Pedagogia, consolidando sua vocação para o ensino. Atua na Educação Infantil há mais de seis anos e possui pós-graduação em AEE, demonstrando grande interesse

pela área da inclusão. Relata que, em todas as turmas em que atuou como regente, sempre teve alunos com necessidades educacionais especiais. Há dois anos, desenvolve um trabalho mais específico com crianças com TEA.

A professora regente TTR, com mais de 31 anos de idade, define-se como uma profissional estudiosa, pesquisadora e curiosa, sempre em busca de inovação e de soluções para os desafios da educação. É formada em Pedagogia, possui quatro especializações e, atualmente, cursa mestrado.

Com mais de 11 anos de experiência na Educação Básica — sendo três na Educação Infantil e dois no trabalho com crianças com TEA —, soma ainda 13 anos de atuação como intérprete de Libras e professora de apoio, o que ampliou significativamente sua compreensão sobre educação inclusiva. Essa trajetória profissional possibilitou-lhe desenvolver uma abordagem pedagógica diferenciada, voltada para a acessibilidade e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

A professora EJBS, também com mais de 31 anos de idade, é pedagoga e acumula mais de 11 anos de experiência na Educação Infantil. Atua atualmente como professora de apoio. Até dezembro de 2024, quando foi realizada a entrevista, possuía seis meses de experiência no trabalho com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Apesar dos desafios enfrentados nesse período, considera a experiência enriquecedora e transformadora.

Para ela, o contato com a inclusão proporcionou uma nova perspectiva sobre a educação e reforçou a importância do acolhimento, da paciência e do acompanhamento contínuo no desenvolvimento das crianças. Seu objetivo é seguir aprimorando suas práticas pedagógicas, oferecendo um ensino cada vez mais acessível e alinhado às necessidades de seus alunos.

A professora regente FGL, com mais de 41 anos de idade, é pedagoga e possui mais de seis anos de experiência na educação, sendo quatro deles dedicados ao trabalho com crianças com TEA. Ao longo de sua trajetória, tem buscado constantemente novas estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Atualmente, em sua sala de aula, conta com uma aluna com TEA. Seu foco é criar um ambiente acolhedor, utilizando práticas que incentivem a participação da criança e favoreçam sua interação com os colegas. Para isso, adota estratégias como a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades lúdicas, que

auxiliam na compreensão das tarefas e na construção de vínculos sociais. Além disso, valoriza o trabalho colaborativo com a equipe pedagógica e a família, reconhecendo a importância do envolvimento de todos no processo de inclusão.

3.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS ELENCADAS A PARTIR DO DISCURSO DAS PROFESSORAS

A análise das entrevistas realizadas com as professoras permitiu identificar categorias temáticas que refletem os principais desafios e conquistas no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Tais categorias abordam aspectos essenciais da prática docente e do ambiente escolar, abrangendo desde a formação dos professores até a interação e socialização das crianças com TEA.

Neste tópico, serão discutidas quatro categorias fundamentais, a saber: formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, interação e socialização da criança com TEA e parceria entre família e escola.

3.2.1 Formação inicial e continuada

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil constitui um dos grandes desafios enfrentados por educadores e gestores escolares, tanto no Brasil quanto em outros países. Para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação cumpre papel fundamental. Isso porque a compreensão adequada do espectro autista, aliada à aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, depende diretamente da capacitação dos professores e demais agentes envolvidos no processo educacional. Em outras palavras, sem uma formação sólida e específica, as possibilidades de promover uma inclusão efetiva — que respeite as particularidades de cada criança — tornam-se significativamente limitadas.

A formação de professores voltada para a inclusão de crianças com NEE, incluindo crianças com TEA, tem sido amplamente discutida em fóruns internacionais de educação. Silva *et al.* (2016) destacam que essa temática ganhou relevância a partir de marcos importantes, como a Conferência Mundial sobre

Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Esses documentos reforçaram a necessidade de preparar os docentes para atender às demandas da inclusão, recomendando que a formação inicial promova uma postura positiva diante das deficiências e forneça elementos para que os professores compreendam como as escolas podem avançar no processo inclusivo, com o apoio dos serviços locais.

Além disso, a Declaração de Salamanca também enfatiza a importância de desenvolver, nos professores, competências específicas para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Dentre essas competências, destacam-se: a capacidade de avaliar necessidades específicas, adaptar os conteúdos curriculares, utilizar recursos tecnológicos, individualizar procedimentos pedagógicos e estabelecer parcerias com especialistas e famílias (Silva *et al.*, 2016)

Ferreira (2017) ressalta que a formação inicial, oferecida nos cursos de licenciatura, representa o primeiro contato de muitos professores com os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva. No entanto, estudos apontam que, em diversas instituições de Ensino Superior, os currículos desses cursos ainda não abordam a Educação Especial de forma suficientemente abrangente, especialmente no que se refere ao TEA (Sampaio; Magalhães, 2018).

A pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com professoras da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás evidencia a insatisfação de grande parte das educadoras com relação à formação inicial. Muitas relataram que essa etapa de sua formação não ofereceu os subsídios necessários para que se sentissem preparadas para atuar com a inclusão em sala de aula, reforçando, assim, a importância da formação continuada como caminho indispensável para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Apesar das diretrizes da legislação educacional brasileira, como a LDB de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial, reconhecerem a importância da inclusão, a preparação docente ainda se revela insuficiente. O currículo dos cursos de licenciatura, em muitos casos, trata a temática de forma superficial, sem oferecer vivências práticas que capacitem os futuros professores a lidarem com as especificidades do TEA em sala de aula.

As professoras entrevistadas ressaltam essa lacuna na formação inicial e enfatizam a necessidade de uma capacitação específica para o atendimento a crianças com TEA:

Minha formação inicial não me preparou para lidar com a inclusão e foi à experiência prática, tanto em sala de aula quanto com meu filho autista, que me deu o suporte necessário. Professores sem essa vivência enfrentam dificuldades para compreender o comportamento das crianças autistas e aplicar estratégias adequadas para sua aprendizagem. Quando fiz especialização em Educação Inclusiva há 10 anos, o autismo ainda não era amplamente discutido. A formação focava mais em deficiência intelectual e Atendimento Educacional Especializado (AEE), deixando o TEA pouco abordado. Hoje, sinto a falta de cursos específicos para professores que atuam com crianças autistas, visto que todas as salas de aula possuem, pelo menos, um aluno dentro do espectro (MMS, 2024).

Minha formação inicial em Pedagogia apenas ofereceu um direcionamento superficial sobre a inclusão, sem aprofundar-se nas práticas necessárias. Foi à formação continuada que me proporcionou um preparo mais efetivo para o dia a dia na sala de aula. Nenhuma formação substitui a experiência prática, pois cada criança autista apresenta características e necessidades específicas (ESGS, 2024).

Minha formação inicial não contemplou de maneira satisfatória a inclusão, tornando imprescindível a busca por cursos complementares para compreender melhor as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias eficazes de ensino (ISF, 2024).

Os relatos das professoras evidenciam um desafio persistente na inclusão de crianças com TEA: a ausência de uma formação inicial consistente e voltada para a diversidade. Essa deficiência faz com que a prática docente e a formação continuada se tornem fundamentais para o aperfeiçoamento profissional.

Outro ponto de destaque é a escassez de cursos específicos voltados ao ensino de crianças com TEA, especialmente diante do aumento do número de crianças autistas nos ambientes educacionais. Diante desse cenário, entendemos que seja urgente a inclusão de conteúdos específicos sobre o transtorno — e outras condições que afetam o desenvolvimento infantil — nos currículos da formação inicial.

É essencial que os professores compreendam que o TEA não constitui uma condição homogênea, já que suas manifestações variam amplamente de criança para criança. Essa compreensão permite ao educador adotar uma postura mais crítica e empática, considerando-a não apenas a partir de suas limitações, mas também reconhecendo e valorizando suas potencialidades. Assim, tornam-se viáveis práticas pedagógicas que respeitam a individualidade, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante (Sampaio; Magalhães, 2018).

A análise dos discursos de pesquisadores e professores evidencia que a formação inicial, por si só, não é suficiente para assegurar uma educação inclusiva de qualidade. As constantes transformações no campo educacional e os avanços

nas pesquisas sobre o TEA exigem que os docentes se envolvam em processos contínuos de atualização, adaptando suas práticas pedagógicas às novas abordagens e descobertas (Grossi; Grossi; Grossi, 2020).

Nesse cenário, a formação continuada configura-se como estratégia fundamental para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Ela proporciona aos professores oportunidades de refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências com colegas e especialistas, e revisar métodos de ensino que possam ser aprimorados para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Além disso, essa formação contribui para o desenvolvimento de competências que permitem aos educadores lidarem com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz.

A Educação Infantil, sendo a etapa inicial da Educação Básica, requer uma abordagem pedagógica que reconheça a criança em sua integralidade, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais de seu desenvolvimento (Barbosa, 2020). Nesse contexto, é essencial que a formação inicial dos professores promova uma visão abrangente do desenvolvimento infantil e os prepare para lidar com a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e condições específicas, como o TEA (Vitaliano, 2019). No entanto, muitos cursos de licenciatura ainda apresentam deficiências na abordagem de temas relacionados à Educação Inclusiva, não fornecendo o suporte necessário para que os professores se sintam preparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais (Cruz; Glat, 2014).

Dessa forma, é imprescindível que as instituições de Ensino Superior revisem e atualizem seus currículos, incorporando conteúdos que abordem de forma aprofundada a inclusão de alunos com TEA e outras condições específicas. Simultaneamente, é preciso que sejam oferecidos programas de formação continuada que possibilitem o aprimoramento de habilidades e conhecimentos por parte dos professores, visando garantir uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

Nos últimos anos, a legislação educacional brasileira tem avançado no sentido de garantir o direito à inclusão para todas as crianças, conforme previsto na LDB de 1996 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, a formação inicial ainda precisa alinhar-se de forma mais concreta a esses princípios, oferecendo aos futuros professores uma

preparação que vá além da teoria e que inclua experiências práticas que os capacitem para lidar com as demandas de crianças com TEA e outras deficiências.

O PNE, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece metas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A Meta 16, em particular, destaca a importância da formação continuada dos professores, propondo que, até o final de sua vigência, 50% dos docentes da Educação Básica tenham formação em nível de pós-graduação e que todos os profissionais da Educação Básica tenham acesso à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Entretanto, estudiosos como Mantoan (2003) argumentam que a formação inicial e continuada direcionada à inclusão requer uma abordagem que transcenda a simples especialização ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Para a referida autora, a inclusão é um processo que exige uma reestruturação profunda das práticas educativas e do papel do educador, da escola e da educação como um todo. Ela afirma que:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 43).

Essa perspectiva enfatiza que a preparação de professores para a inclusão é um processo complexo, essencial para transformar a escola em um ambiente que acolha as diferenças e promova um ensino de qualidade. Tais mudanças tendem a beneficiar estudantes com necessidades especiais e enriquecer o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A formação continuada é, portanto, indispensável tanto para que os professores possam lidar adequadamente com as especificidades do TEA quanto para que desenvolvam uma postura verdadeiramente inclusiva. Essa postura pressupõe a valorização da diversidade e o reconhecimento de que todos os estudantes têm direito à educação, independentemente de suas limitações ou características individuais.

Além disso, a formação continuada possibilita que os educadores estejam alinhados às diretrizes das políticas públicas e à legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), assegurando que as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula estejam em conformidade com os direitos legalmente garantidos às crianças com deficiência (Brasil, 2015).

Conforme aponta Candau (2012, p. 13), todo processo formativo voltado aos educadores "[...] inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do que fazer educativo, da prática pedagógica". A autora ressalta ainda que:

O educador nunca estará definitivamente 'pronto', formado, pois que a sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão sim, formas de ver e compreender, globalmente na totalidade, o seu objeto de ação (Candau, 2012, p. 29).

A formação continuada, nesse sentido, revela-se como eixo central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando se trata da educação de crianças com TEA. Ferreira (2017) observa que, enquanto a formação inicial fornece os alicerces teóricos para o exercício da docência, é por meio da formação continuada que se torna possível a constante atualização de saberes, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a aquisição de novas estratégias para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Melli (2001, p. 21) reforça que "[...] o investimento na formação profissional é fundamental. Como todo profissional competente, o professor precisa aperfeiçoar-se continuamente".

No contexto da inclusão, a formação continuada se torna ainda mais relevante, pois a compreensão do TEA, as abordagens pedagógicas e as ferramentas tecnológicas estão em constante transformação. Essa dinâmica exige que os educadores estejam alinhados com as inovações e as necessidades de seus alunos. Caldeira e Alves (2024) pontuam que, para a inclusão eficaz de alunos com TEA, é essencial que os professores se atualizem sobre as melhores práticas, novas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e métodos pedagógicos adaptados. Essa formação proporciona oportunidades para que os educadores aprofundem seu

entendimento das características do TEA e ampliem seus repertórios didáticos, capacitando-os a utilizarem tecnologias assistivas e recursos didáticos adequados, fundamentais para a inclusão.

Um dos principais benefícios da formação continuada é a promoção de práticas colaborativas entre diferentes profissionais da educação. A colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, assistentes sociais e psicólogos é essencial para garantir a inclusão efetiva de crianças com TEA (Cunha, 2022). Essa formação tem o potencial de estimular essa colaboração, capacitando os profissionais a trabalharem em equipe na construção de estratégias pedagógicas multidimensionais, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno.

Entretanto, muitos professores destacam que grande parte das formações oferecidas é excessivamente teórica, sem apresentar estratégias concretas para o enfrentamento dos desafios diários da inclusão. Nesse contexto, a professora ISF (2024) relatou:

Conhecendo a inclusão como eu conheço, defendendo a inclusão como eu defendo, vejo um déficit muito grande na questão da qualidade das formações ofertadas a nós, professores. Precisamos de formações que orientem o trabalho com a prática. Porque a teoria, nós já conhecemos! E todo mundo tem acesso a ela. Hoje, você vai às redes sociais, à internet, e tem acesso à teoria. Eu penso assim: o que posso trabalhar na minha prática dentro do conteúdo? Como vou trabalhar com o autista? O desafio, às vezes, está nesse sentido: formações que realmente orientem o professor no trabalho em sala de aula.

Como bem salienta Melli (2001, p. 22), “[...] para desenvolvermos na escola um ensino de qualidade, e no intuito de fazer com que a inclusão de todas as crianças seja uma realidade, precisamos mudar nosso olhar sobre a criança que aprende”.

Essa mudança de perspectiva é fundamental para que a formação continuada incentive práticas colaborativas, promovendo um trabalho conjunto entre diferentes profissionais e viabilizando a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Sobre a formação continuada, temos os seguintes relatos:

A formação continuada e os cursos complementares são fundamentais, pois o autismo apresenta desafios diários e cada criança tem características únicas. Apesar da importância da teoria, é essencial enfatizar que a prática em sala de aula desempenha um papel central na formação do professor. Por isso, acredito que as formações ofertadas deveriam ser mais voltadas

para a prática, a fim de auxiliar nossa atuação em sala de aula (KMMS, 2024).

A formação continuada é de suma importância para nossa atuação, às capacitações oferecidas pela Rede Municipal devem ser mais voltadas para prática. Participei de um curso sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de 120 horas, que foi majoritariamente teórico, sem abordagem prática suficiente para aplicabilidade em sala de aula (FGL, 2024).

A formação continuada tem um papel fundamental, especialmente as formações oferecidas pelo Estado durante o período que participei como professora contratada. É importante participarmos de cursos frequentes para relembrar conceitos e aprimorar estratégias de ensino. Na Rede Municipal, onde atua há quatro meses como efetiva, percebi uma diferença na oferta de formações. Até o momento, participei apenas do curso 'AlfaMais' e observo que as formações ofertadas são direcionadas principalmente aos professores de apoio, sem incluir os regentes. É importante que todos os professores, inclusive os regentes, participem de capacitações sobre a inclusão (TTR, 2024).

Cardoso (2023), em sua pesquisa intitulada "Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras", ressalta uma limitação significativa na formação continuada para a inclusão: a exclusão das professoras regentes desses processos formativos. Segundo a autora, as capacitações voltadas para inclusão são direcionadas prioritariamente às professoras de apoio, deixando as regentes à margem dessas iniciativas. Esse cenário pode comprometer a implementação de práticas inclusivas na sala de aula, uma vez que a atuação conjunta entre professor regente e professor de apoio é essencial para atender às necessidades de crianças com necessidades específicas.

Nessa mesma direção, Cardoso (2023, p. 80) afirma: "[...] todos os sujeitos da escola precisariam ter conhecimentos relativos ao universo da inclusão. Desse modo, entende-se que as professoras regentes também poderiam ser integradas a esses momentos".

Ainda sobre a importância da formação continuada, as professoras ISF e LPFS ressaltam que, frequentemente, o acesso a cursos de capacitação é limitado, o que se torna um desafio para muitos docentes. Além disso, destacam que, na maioria das vezes, os custos dessas formações recaem sobre os próprios professores, que nem sempre dispõem de recursos financeiros para participar, o que compromete seu desenvolvimento profissional e a efetividade das práticas inclusivas.

O acesso a esses cursos ainda é limitado, pois muitas vezes as formações são escassas ou precisam ser custeadas pelos próprios professores (LPFS, 2024).

Sobre a formação continuada, para mim há uma discrepância entre a oferta de cursos na rede privada e na rede pública. Enquanto a rede privada dispõe de formações de qualidade, estas são, muitas vezes, inacessíveis devido ao alto custo. Já na rede pública, a carência de formações mais práticas dificulta o desenvolvimento profissional dos docentes, que necessitam de metodologias aplicáveis ao cotidiano escolar (ISF, 2024).

As falas das professoras evidenciam desafios recorrentes na formação continuada, destacando tanto a necessidade de um enfoque mais prático quanto as dificuldades de acesso a cursos de capacitação. A falha entre teoria e prática é um dos principais entraves enfrentados pelos docentes, que apontam a importância de metodologias que promovam a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar. A predominância de formações teóricas, sem estratégias concretas para a sala de aula, compromete a efetividade das práticas inclusivas, especialmente no atendimento a crianças com TEA.

A necessidade de custeio próprio para a participação em capacitações representa um obstáculo significativo, excluindo muitos docentes que não possuem condições financeiras para arcar com esses investimentos. Tal realidade reforça a urgência de políticas públicas que ampliem a oferta de cursos gratuitos e de qualidade, garantindo que todos os educadores tenham oportunidades equitativas de formação.

É importante que a formação continuada seja planejada de maneira sistemática e articulada às demandas reais dos professores e das escolas (Lima; Silva, 2022). Muitas iniciativas de capacitação para a inclusão de crianças com TEA são pontuais e desconectadas do cotidiano escolar, o que limita seu impacto. Programas contínuos e integrados às necessidades da prática pedagógica promovem transformações mais significativas, permitindo que os professores experimentem novas metodologias e reflitam sobre seus resultados ao longo do tempo.

A necessidade de aprimorar a formação continuada tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão. A esse respeito, Cardoso (2023, p. 79) destaca que:

A formação continuada das professoras vem sendo pauta de discussões há muito tempo. No entanto, ainda não se chegou a um consenso do que ela deve contemplar, haja vista que o universo educacional é complexo e mutável, assim como os sujeitos que frequentam a escola e as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil se transformam nas interações com o outro. A complexidade se acentua quando se trata de uma formação voltada à inclusão, o que nem sempre parece ocorrer de forma satisfatória. Isso se deve ao fato de que a Educação Inclusiva é, de certa forma, recente, considerando a história da educação no Brasil e as políticas públicas voltadas à inclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, estabelece diretrizes fundamentais para a educação brasileira, destacando a formação continuada de professores como um dos pilares para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade (Brasil, 2018). A BNCC sugere que essas ações de formação estejam intrinsecamente ligadas à realidade das salas de aula, permitindo que os educadores enfrentem os desafios cotidianos com maior segurança e eficácia.

Nesse sentido, a formação deve oferecer tanto subsídios teóricos quanto práticos, fornecendo ferramentas que possibilitem uma abordagem mais inclusiva e equitativa, alinhada à diversidade das instituições de ensino. Ao integrar a formação com as demandas específicas do contexto escolar, a BNCC visa capacitar os docentes a lidarem com as diferentes necessidades dos estudantes, promovendo a inclusão e o sucesso escolar de todos. Essa perspectiva reflete um movimento contemporâneo na educação que valoriza a articulação entre teoria e prática, reforçando o papel ativo do professor na construção de um ambiente educativo que acolha as diferenças.

A formação do educador é compreendida como um processo contínuo, que se estende para além da formação acadêmica. Conforme destaca Orrú (2003, p. 11):

[...] fica-nos claro que a formação do educador não se dá de um dia para o outro. Ela é um processo contínuo e não acabado que perpetua mesmo após a sua passagem pela academia. Portanto, os conhecimentos que são construídos e internalizados durante a formação acadêmica, as práticas reflexivas, o diálogo aberto com os colegas da mesma profissão ou de outras áreas profissionais, a troca de experiências vivenciadas, o abrir-se à criatividade, às leituras e estudos complementares, a transformação consciente de si próprio e de suas ações, a sede pelo saber, a humildade para aprender com todos, o respeito pelo ser humano e o compromisso pela escolha, função e ação da profissão docente é que constituem o educador num processo generoso da vida humana, capaz de modificar-se, provocar modificações no outro, modificar o próprio ambiente e, assim, modificar as estruturas de um país.

As ideias apresentadas por autores como Cardoso (2023), Mantoan (2003) e Orrú (2003) reforçam a necessidade de uma formação continuada que vá além da simples atualização pedagógica, alinhando-se a um modelo educacional mais inclusivo. Nesse contexto, a preparação do professor para a inclusão exige um processo contínuo de ressignificação da prática docente, algo que também foi enfatizado anteriormente.

A perspectiva de Mantoan (2003) converge com a discussão sobre a formação continuada voltada para inclusão, mas introduz uma importante divergência. A autora argumenta que a formação para a inclusão não pode ser reduzida a cursos de especialização ou à inserção de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial. Essa visão pode contrastar com a abordagem de alguns programas de formação continuada que ainda seguem um modelo tradicional, com cursos pontuais e propostas de capacitação que não necessariamente rompem com a lógica excludente do ensino.

A reflexão proposta por Mantoan (2003) enfatiza a necessidade de reestruturar a formação docente e questiona a efetividade das soluções atualmente propostas. A autora evidencia possíveis divergências em relação às abordagens mais tradicionais da formação continuada, apontando a ausência de transformações estruturais significativas nas políticas educacionais voltadas à inclusão. Ela destaca, ainda, que é fundamental realizar uma análise mais aprofundada sobre os processos formativos dos professores. Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma:

A reviravolta — que é bem mais complexa do que se pensa — na preparação de professores para a inclusão ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las, e é por essas e outras razões que estão sendo oferecidos cursos de especialização *latu sensu* sobre educação inclusiva e que se sugere a inserção da disciplina Educação Inclusiva em cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outras. Falta apenas ser criada uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia! (Mantoan, 2003, p. 43).

Mantoan (2003) enfatiza a importância de adotar uma abordagem reflexiva e crítica diante dos modelos educacionais vigentes. A autora sublinha a necessidade de reformular a formação docente para que ela contribua efetivamente para a transformação da escola. Para ela, não basta reconhecer as limitações do sistema atual; é imprescindível propor novas estratégias que capacitem os professores a

atuarem em uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso requer uma postura aberta à diversidade, assegurando um ensino acessível e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, alinhando-se às demandas da educação contemporânea.

Mesmo diante de todos os desafios apontados pelas entrevistadas, a professora de apoio, identificada como LPFS, destaca como conquista significativa a participação em cursos de formação, os quais contribuíram de forma expressiva para o aprimoramento de sua atuação pedagógica.

Os cursos sobre autismo e deficiência realizados ao longo de minha trajetória foram fundamentais para aprimorar minha atuação em sala de aula. Essas formações ajudaram-me a compreender melhor o comportamento das crianças, especialmente em relação às crises e às formas mais eficazes de interação (LPFS, 2024).

Embora os relatos anteriores evidenciem a necessidade de que as formações sejam mais voltadas para a prática cotidiana da sala de aula, Mantoan (2003) propõe uma reflexão essencial acerca das expectativas dos professores em relação à formação para a inclusão. Muitos educadores esperam que essa formação ofereça métodos prontos, diretamente aplicáveis, capazes de resolver os desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva. Soma-se a isso a crença de que o conhecimento necessário para ensinar crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem deve estar ancorado principalmente na compreensão teórica sobre a natureza, as causas e os prognósticos das deficiências, bem como no domínio de metodologias específicas.

Entretanto, essa visão pode conduzir a uma concepção reducionista da prática pedagógica, ao desconsiderar a complexidade inerente aos processos educativos e a necessidade de constante adaptação às particularidades de cada aluno. A formação docente, portanto, não pode ser pensada apenas como transmissão de técnicas, mas também como um processo formativo que valorize a construção crítica, a criatividade pedagógica e o compromisso ético com a diversidade.

Sob essa perspectiva, é imprescindível repensar a formação de professores a partir de uma abordagem mais dinâmica, dialógica e reflexiva — uma formação que ultrapasse a simples aplicação de fórmulas e valorize o papel ativo do docente na construção de estratégias inclusivas, sensíveis às realidades concretas vivenciadas

em sala de aula.

3.2.2 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas exercem um papel essencial na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois são elas que orientam o processo de ensino e aprendizagem de forma a respeitar e valorizar as distintas necessidades dos estudantes. No contexto da inclusão, essas práticas precisam ser constantemente adaptadas, promovendo metodologias que reconheçam as diferenças e valorizem a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar.

A adoção de recursos didáticos variados, aliados à criação de um espaço de aprendizagem acolhedor e respeitoso, constitui um dos pilares para garantir a participação efetiva de todos os alunos. A inclusão, desse modo, não se reduz a ações pontuais ou isoladas, mas demanda o engajamento de toda a comunidade escolar em uma rede colaborativa. Essa rede deve atuar de forma integrada, assegurando a cada criança igualdade de oportunidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, Capellini (2018) coloca para debate a relevância de uma abordagem cooperativa entre os profissionais da educação na construção de uma escola inclusiva:

Escola Inclusiva é a escola da diversidade, aberta a todos, na qual as diferenças são ressignificadas e os estudantes são vistos em sua singularidade. Envolve todos os participantes da unidade escolar, independentemente de suas funções, estabelecendo um trabalho conjunto entre direção, coordenação, professores da sala comum e da sala de recursos que têm papel importante na construção e consolidação de uma escola inclusiva (Capellini, 2018, p. 53).

Com base nessa compreensão, podemos afirmar que o processo de ensino e aprendizagem com crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem apresenta desafios que exigem reflexão contínua e práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, Costa (2015, p. 16) ressalta que “[...] a escola e sua equipe não podem se eximir de seu papel no sentido de buscar novos caminhos educativos, os quais exigem um repensar e uma reorganização das práticas

pedagógicas”.

Dessa forma, torna-se responsabilidade dos ambientes educacionais, juntamente com seus profissionais, identificar as dificuldades específicas de cada aluno e desenvolver estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, promovendo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Dando continuidade à reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas, é importante considerarmos, no contexto da Educação Infantil, as especificidades do trabalho com crianças com TEA. Segundo Sena (2021), a implementação de ações pedagógicas voltadas a esse público deve priorizar estratégias que promovam um aprendizado simultaneamente prazeroso e significativo. Para tanto, é fundamental que essas práticas abranjam tanto a dimensão cognitiva quanto os aspectos corporais, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a incorporação de atividades lúdicas, sensoriais e interativas revela-se indispensável, pois permite a construção do conhecimento de forma integrada e respeitosa em relação às particularidades de cada criança. Além de favorecer o desenvolvimento global, tais estratégias contribuem para a criação de um ambiente mais inclusivo, no qual a criança com TEA se sente motivada a interagir, explorar e aprender no seu próprio ritmo e segundo suas possibilidades.

As percepções das professoras entrevistadas reforçam essa perspectiva ao apontarem o lúdico como um recurso pedagógico de grande valor. Em meio aos desafios cotidianos, elas reconhecem que o brincar, estruturado de maneira intencional e sensível, constitui um caminho eficaz para facilitar a aprendizagem e a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar. Uma das professoras relatou:

Tenho dois alunos autistas em sala e, para melhor atendê-los, realizo adaptações pedagógicas em conjunto com a professora de apoio. Apresenta o planejamento e a professora de apoio verifica quais atividades precisam de ajustes para garantir a participação efetiva dos alunos. Na Educação Infantil, as atividades são predominantemente lúdicas, envolvendo música, dança, teatros e experiências artísticas. Dessa forma, as adaptações não são tão necessárias quanto no ensino fundamental, pois a metodologia natural da Educação Infantil já favorece a inclusão (TTR, 2024).

Outra professora destacou estratégias para estimular a participação da criança nas atividades em grupo:

Busco estratégias para incentivar a participação da criança autista nas atividades em grupo. Percebi que, quando algo chama a atenção dela, ela se engaja melhor. A utilização de histórias, teatros e atividades dinâmicas tem sido eficaz para estimular seu envolvimento. Minha aluna autista tem apresentado melhorias na interação social e participação em atividades lúdicas. Antes, era mais agressiva e isolada, mas, com o suporte da professora de apoio e da fonoaudióloga, ela passou a se expressar melhor e demonstrar maior interesse pelas dinâmicas escolares (FGL, 2024).

Em outro relato, observamos a importância de adaptar o conteúdo proposto:

Utilizo estratégias lúdicas para auxiliar no aprendizado das crianças autistas, como o uso de massinha para ensinar vogais. O aprendizado através do lúdico é mais eficaz do que apenas as atividades convencionais. Sou responsável pela adaptação das atividades, pois o planejamento da professora regente não contempla modificações específicas para os alunos autistas. Com base no conteúdo planejado, flexibilizo as atividades para que os alunos consigam acompanhar o aprendizado dentro de suas capacidades (EJBS, 2024).

A escolha de materiais adequados também se mostra fundamental:

Prefiro utilizar materiais não estruturados, observando quais recursos despertam maior interesse nos alunos. Meu aluno autista, por exemplo, tem dificuldades motoras e não consegue escrever seu próprio nome. Como não recebe acompanhamento especializado, enfrenta ainda mais desafios na aprendizagem. Realizo adaptações nas atividades para facilitar o aprendizado desse aluno e elaboro os planejamentos considerando suas limitações. A professora de apoio executa as atividades planejadas, mas não faz adaptações adicionais (KMMS, 2024).

Outro depoimento enfatizou a diversidade de perfis dentro do próprio espectro:

Tenho três alunos autistas em minha turma: dois no nível 1 e um no nível 2 de suporte. Para facilitar a inclusão, utilizo estratégias como cartazes de rotina, que ajudam a reduzir a ansiedade ao oferecer previsibilidade sobre as atividades diárias. Além disso, respeito o tempo de cada aluno e evito mudanças bruscas, que podem gerar crises. Outro desafio que percebo no processo de inclusão é a qualificação dos professores de apoio. Observo uma diferença significativa no trabalho de profissionais com formação pedagógica em comparação àqueles sem formação. Profissionais capacitados conseguem aplicar estratégias eficazes, como reforço positivo e atividades estruturadas, mesmo sem treinamento específico em metodologias como o ABA (MMS, 2024).

As falas revelam que a adaptação pedagógica é um processo contínuo e desafiador, exigindo atenção à individualidade de cada criança, mesmo quando compartilham o mesmo diagnóstico. Como destacou uma docente:

Cada criança apresenta necessidades específicas, mesmo quando possuem o mesmo diagnóstico: A adaptação pedagógica é um desafio constante, pois cada criança tem suas próprias demandas e reações às estratégias de ensino. Em alguns casos, os alunos conseguiam acompanhar as mesmas atividades dos colegas, mas com resultados diferenciados. Em outras situações, é necessário planejar tarefas adaptadas, priorizando sempre atividades lúdicas e inclusivas (CPOD, 2024).

Essa perspectiva encontra respaldo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. [...] É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências, e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, 1998b, p. 27-28).

Sena (2021) também reforça que a prática pedagógica na Educação Infantil deve estar alicerçada na compreensão de que a qualidade da aprendizagem está diretamente vinculada às condições oferecidas às crianças. Como aprendem por meio do brincar, é imprescindível que as aulas sejam planejadas de acordo com sua realidade, com intervenções lúdicas adequadas e ambientes estruturados que favoreçam seu desenvolvimento.

Entretanto, as falas das professoras revelam que a ausência de recursos pedagógicos específicos representa um entrave significativo para a efetivação de práticas inclusivas. A falta de materiais adaptados e de espaços destinados ao atendimento especializado exige que os próprios docentes busquem alternativas para suprir essas lacunas

A partir das falas das professoras entrevistadas, observa-se que a falta de recursos pedagógicos específicos, também representa um obstáculo significativo no processo de inclusão de crianças autistas no contexto escolar. A escassez de materiais adaptados e a ausência de espaços estruturados para atendimento especializado comprometem a efetividade das práticas pedagógicas, exigindo que os próprios docentes busquem alternativas para suprir tais lacunas. Seguem relatos:

A escassez de materiais pedagógicos adaptados e a inexistência de um espaço adequado para o atendimento especializado é um grande desafio no processo de inclusão das crianças autistas. Cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem por isso, às adaptações pedagógicas precisam respeitar essa individualidade. No caso da aluna M, por exemplo, ela

acompanha as atividades da turma, necessitando apenas de um tempo maior para concluí-las (ISF, 2024).

A falta de recursos pedagógicos e materiais específicos dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Para suprir essa carência, busco adquirir materiais com recursos próprios, incluindo jogos sensoriais e livros que estimulem o aprendizado de forma lúdica. O uso do lúdico é fundamental para engajar as crianças e facilitar a compreensão dos conteúdos (FGL, 2024).

Minha função como professora de apoio varia conforme a escola e o professor regente. Em algumas situações, eu mesma desenvolvia atividades adaptadas para os alunos. Atualmente, a professora regente faz o planejamento, incluindo as adaptações necessárias, e eu apenas executo as atividades com as crianças. O tempo de aprendizagem das crianças autistas é diferente dos demais colegas. Elas precisam de um tempo maior para absorver os conteúdos e realizar as atividades, o que demanda paciência e flexibilidade por parte dos educadores (LPFS, 2024).

Por fim, outro obstáculo frequentemente mencionado é o número de crianças atendidas por um único professor de apoio. A sobrecarga compromete a qualidade do acompanhamento individualizado, como revela a docente: “Atender três crianças autistas simultaneamente pode comprometer o acompanhamento individualizado, pois cada uma tem suas particularidades e ritmo de aprendizagem diferente” (LPFS, 2024).

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de um investimento mais consistente por parte das instituições educacionais e dos órgãos responsáveis pela educação. É imprescindível ampliar a oferta de professores de apoio, garantir o acesso a materiais pedagógicos adequados e criar espaços especializados que favoreçam o processo de aprendizagem de crianças com TEA, assegurando, assim, uma inclusão efetiva e de qualidade.

A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo demanda um compromisso coletivo entre gestores, educadores e formuladores de políticas públicas, que devem assegurar condições apropriadas para o ensino e a aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento no contexto educacional.

Nesse cenário, destacamos a reflexão de Sena (2021, p. 119):

[...] no ensino do aluno com TEA, não há métodos, técnicas e práticas certas, mas há sim, grandes possibilidades de aprendizagem. E que não há uma cura, mas tratamentos e uma abordagem pedagógica para que estes alunos possam se desenvolver de forma a conviver e viver de forma mais efetiva em sociedade.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato significativo, é essencial que o professor conheça as crianças, compreendendo seus interesses, necessidades e formas particulares de interação com o mundo. Com base nesse conhecimento, torna-se possível planejar estratégias pedagógicas que considerem suas preferências, tornando as atividades mais envolventes e eficazes no desenvolvimento de suas habilidades.

Uma das ferramentas fundamentais para esse processo é a aplicação de um questionário inicial, a ser preenchido pela família. Esse instrumento permite ao professor obter informações detalhadas sobre a criança, como suas preferências, sensibilidades e principais desafios. O mapeamento prévio favorece a adaptação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas, contribuindo para um processo de inclusão mais eficiente. A professora MMS (2024) reforça a importância dessa estratégia:

No início do ano letivo, é necessário que as escolas adotem um questionário direcionado aos pais de alunos autistas, com o objetivo de mapear suas preferências, sensibilidades e desafios. Isso permitirá a nós, professores, conhecer melhor as crianças e adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas, garantindo um processo de inclusão mais eficiente (MMS, 2024).

Além disso, os profissionais da educação precisam entender que, antes de qualquer intervenção pedagógica, é necessário estabelecer uma conexão direta com a criança. Conforme aponta Cunha (2018), é fundamental que o professor se posicione fisicamente à altura da criança e mantenha contato visual, a fim de criar um vínculo significativo e captar sua atenção. A comunicação deve ser serena, clara e objetiva, favorecendo o engajamento no processo de aprendizagem.

Para estimular o desenvolvimento da linguagem e da autonomia, é importante demonstrar as ações de forma contextualizada, atribuindo significado às atividades propostas. O trabalho com crianças com autismo requer perseverança, sensibilidade e disponibilidade para orientá-las e redirecioná-las, auxiliando-as na construção de formas adequadas de expressar sentimentos, pensamentos e desejos.

Sena (2021) salienta que as atividades e os materiais pedagógicos devem ser simples, acessíveis e com propósitos práticos e funcionais, sendo aplicados de forma individualizada para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Corroborando essa perspectiva, Cunha (2018, p. 31) afirma que “[...] uma sala de

aula inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades especiais. Por isso, os materiais de desenvolvimento pedagógico devem ter propriedades que atendam a diversidade discente”.

Mesmo diante dos inúmeros desafios que permeiam a prática pedagógica, é preciso reconhecer que há conquistas significativas ao longo desse processo — sendo o aprendizado das crianças uma das mais valiosas. A construção do conhecimento, mediada por práticas educacionais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais das crianças, demonstra que, a despeito das dificuldades, é possível promover avanços concretos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Com o tempo e o apoio adequado, será possível observar a aquisição progressiva de habilidades fundamentais, como a fala, a coordenação motora e a socialização.

Mesmo diante das dificuldades, é possível observar avanços significativos nos alunos. A cada dia, as crianças desenvolvem habilidades como a fala, coordenação motora e socialização. Ver um aluno que antes não conseguia copiar do quadro ou reconhecer uma vogal, passar a realizar essas atividades de forma independente é extremamente gratificante (LPFS, 2024).

Ver as crianças aprendendo e evoluindo, mesmo que lentamente, é algo que considero gratificante (KMMS, 2024).

A maior conquista nossa enquanto professora é poder perceber a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, um exemplo é o aluno C, que teve uma grande transformação durante o período escolar e desenvolveu um vínculo afetivo forte com a comunidade escolar (ESGS, 2024).

Além das conquistas no campo da aprendizagem, destacamos a importância da permanência da criança atípica na escola. Garantir o acesso contínuo desses estudantes à educação regular vai além do cumprimento de um direito legal; trata-se de uma condição essencial para sua socialização e desenvolvimento integral. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), em seu art. 28, reforça esse compromisso:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar condições para a permanência do aluno com deficiência na escola, promovendo a acessibilidade, o atendimento educacional especializado e o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento (Brasil, 2015, n. p.).

Destarte a aprendizagem não se restringe à aquisição de conteúdos curriculares, visto que abrange o fortalecimento das capacidades comunicativas, da interação social e da autonomia das crianças. Cada progresso alcançado, por menor que pareça, representa um passo valioso em sua trajetória educacional, evidenciando o papel transformador da dedicação docente e do aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a professora ISF (2024) reforça: “Considero como uma grande conquista no processo de inclusão a garantia da permanência das crianças com necessidades específicas na escola”.

Complementando essa perspectiva, Sena (2021) observa que, na atualidade, há uma diversidade crescente de atividades e brincadeiras voltadas ao desenvolvimento inclusivo. Reconhecer a importância dessas práticas pedagógicas é essencial para promover a aprendizagem de todas as crianças, sejam estas típicas ou com necessidades específicas. Para isso, é indispensável que as atividades sejam estruturadas com base no brincar, na ludicidade e no prazer em aprender, sempre planejadas, organizadas e mediadas pelo professor. Dessa forma, fortalece-se a participação ativa de todas as crianças, incluindo aquelas com TEA.

3.2.3 Interação e socialização da criança com TEA

Ao continuarmos com as reflexões sobre a importância da permanência e da inclusão efetiva das crianças com necessidades específicas no ambiente escolar, destacamos agora o papel fundamental da interação e da socialização no processo de desenvolvimento das crianças com TEA.

No contexto das relações interpessoais, pessoas com TEA apresentam formas singulares de expressar afeto e construir vínculos. Sua expressão emocional, geralmente direta e genuína, revela a autenticidade de seus sentimentos. Sobre essa perspectiva, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 64) afirmam:

As pessoas com autismo nunca vão fingir amor, nunca dirão palavras amorosas sem que elas signifiquem exatamente o que estão sentindo. E, além disso, não enganarão os desavisados com paixões falsas. Também não serão melosas e românticas demais, mas mostrarão um amor vivido na prática. Essas pessoas possuem amor do bem.

Apesar dessa autenticidade, os autores também alertam para os desafios enfrentados por pessoas com TEA na percepção e expressão dos sentimentos. A compreensão de sinais emocionais — como expressões faciais, gestos e comportamentos — não ocorre de maneira intuitiva, como costuma acontecer com a maioria das pessoas. Para elas, decifrar emoções alheias requer aprendizado contínuo e esforço prolongado, muitas vezes ao longo de anos.

Essa dificuldade está relacionada a uma limitação na chamada teoria da mente, ou seja, à habilidade de atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros — competência essencial para compreender emoções, desejos e intenções que não são explicitamente verbalizados.

Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico na criação de contextos que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais dessas crianças. Ainda que boa parte das pesquisas revisadas não aborde diretamente essa temática, Oliveira (2023) enfatiza que a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem e interação, no qual atividades como rodas de conversa, contação de histórias e propostas lúdicas contribuem de forma significativa para o crescimento das crianças.

Tais experiências são especialmente relevantes para alunos com dificuldades na leitura de sinais emocionais e na construção de laços com os colegas, pois oferecem oportunidades de vivência, observação e mediação que favorecem a socialização e o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

Cunha (2018), Mantoan (2003) e Orrú (2012) abordam a importância da inclusão de crianças com TEA, destacando os desafios relacionados com a socialização desses sujeitos. Cunha (2018) ressalta que a inclusão efetiva requer a adoção de estratégias educacionais que considerem as especificidades desses estudantes, promovendo um ambiente acolhedor que favoreça a comunicação e a interação social. Mantoan (2003) defende que a escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades de todos os alunos, criando oportunidades para que crianças com autismo participem ativamente das atividades escolares e desenvolvam, junto aos colegas, suas habilidades sociais. Orrú (2012), por sua vez, enfatiza que a interação no cotidiano escolar é essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais desses estudantes, reforçando a importância de práticas pedagógicas que estimulem tais interações.

Nessa perspectiva, Cunha (2018) evidencia o papel central do afeto nas

relações interpessoais e no enfrentamento dos desafios do processo inclusivo, considerando-o um elemento essencial para a construção de vínculos e o fortalecimento da aprendizagem.

Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos. Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão. O afeto é de primordial valor na dinâmica e na superação das dificuldades (Cunha, 2018, p. 59).

De forma complementar, Orrú (2012), em sua obra “Autismo, linguagem e educação”, realça a relevância da convivência entre alunos autistas e seus colegas no ambiente escolar. Segundo o autor, essa interação permite que os estudantes com TEA descubram aspectos de seus próprios sentimentos e desejos — elementos que, devido à tendência ao isolamento característica do transtorno, muitas vezes não são espontaneamente percebidos por ele.

[...] O ser humano precisa do outro, da palavra do outro, das relações com o outro, das expressões do outro, da mediação do outro para desenvolver suas mais diversas formas de expressão significantes em si, para si e para o outro, próprias do ser humano (Orrú, 2012, p. 131).

Com base nesses fundamentos, notamos que a interação social é um aspecto importante no desenvolvimento das crianças com TEA. As falas a seguir, extraídas de entrevistas com professoras, revelam percepções e experiências concretas relacionadas com a inclusão e a socialização desses alunos no contexto educacional:

O acolhimento no início do ano letivo é essencial para a inclusão. Após a adaptação inicial, as crianças autistas passam a conviver normalmente com os colegas. O principal desafio não está na aceitação das outras crianças, mas sim na insegurança dos professores em lidar com o TEA (MMS, 2024).

Em relação à aceitação da comunidade escolar, observo que a escola já está preparada para lidar com a inclusão, e os colegas de turma aprendem, com o tempo, a respeitar o aluno autista. No início, houve certa resistência das crianças, mas, após explicações e acompanhamento, passaram a acolher o colega de forma natural (KMMS, 2024).

Em relação a interação das crianças meu maior desafio enfrentado é a interação social do aluno K, que se isola na sala de aula e prefere socializar apenas durante o recreio. Apesar disso, não há rejeição por parte dos colegas, que acolhem bem os alunos com TEA. Acredito que o acolhimento desde o início do ano letivo faz diferença na socialização das crianças autistas (EJBS, 2024).

A aceitação dos alunos com TEA na escola é considerada boa. Ela destaca que a comunidade escolar acolhe bem essas crianças e que, ao longo do tempo, a socialização ocorre naturalmente. Entretanto, o processo inicial de adaptação é fundamental para que o aluno se sinta pertencente ao ambiente escolar (ESGS, 2024).

Os alunos autistas são bem acolhidos pelos colegas. As crianças ajudam espontaneamente em momentos como a escovação e a realização de atividades, demonstrando empatia e respeito. Na Educação Infantil, as brincadeiras promovem interação natural, evitando situações de exclusão (TTR, 2024).

A professora acredita que as crianças da turma têm uma aceitação natural em relação às diferenças, pois o tema é trabalhado constantemente em sala de aula por meio de histórias e discussões sobre diversidade. Dessa forma, os colegas auxiliam a criança autista em diversas situações do dia a dia, sem barreiras ou preconceitos (FGL, 2024).

Para fomentar a compreensão sobre o autismo entre os alunos e a comunidade escolar, utilizo o diálogo como principal estratégia. Oriento os colegas de turma sobre as razões por trás de certos comportamentos das crianças autistas, promovendo, assim, um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Para mim esse trabalho de conscientização tem gerado impactos positivos na interação entre os alunos (CPOD, 2024).

As reflexões apresentadas permitem constatar que a socialização de crianças com TEA no contexto escolar não ocorre de forma automática, mas resulta de práticas pedagógicas intencionais e mediadas. Os relatos das professoras demonstram que o acolhimento no início do ano letivo, as ações de sensibilização junto aos colegas de turma e a adaptação do ambiente são elementos essenciais para promover a inclusão e o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças.

Além disso, importa destacar o papel da mediação docente na criação de oportunidades de interação, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e a superação das barreiras comunicativas. Assim, o ambiente educacional configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças com TEA, desde que sejam implementadas estratégias que favoreçam sua participação ativa nas atividades cotidianas. Tanto a literatura revisada quanto os depoimentos analisados reforçam que a inclusão vai além da presença física da criança nesse espaço; implica na construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor, no qual a diversidade seja respeitada e valorizada.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores e o apoio institucional são elementos indispensáveis para que esses profissionais atuem com

segurança, sensibilidade e eficácia na promoção da interação social e da aprendizagem das crianças com TEA.

3.2.4 Parceria entre família e escola

A promoção da inclusão de crianças com TEA no ambiente educacional não se restringe ao contexto da sala de aula. Envolve, de forma imprescindível, a parceria entre a escola e a família — um elo que, quando fortalecido, pode favorecer significativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Cunha (2018, p. 87) ressalta que “[...] o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar”, revelando a complexidade que permeia essa vivência.

O diagnóstico do TEA costuma representar um momento desafiador para as famílias, marcado por sentimentos ambíguos e incertezas quanto ao futuro da criança. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o autismo ainda é envolto em estigmas e preconceitos, o que afeta diretamente a forma como os familiares assimilam e reagem ao diagnóstico.

Diante dessa realidade, muitos pais vivenciam um processo de negação, uma vez que o diagnóstico pode significar a desconstrução de expectativas anteriormente idealizadas para o desenvolvimento da criança. As reações emocionais variam: enquanto algumas famílias enfrentam sentimentos de angústia, tristeza ou mesmo quadros depressivos, outras se mobilizam na busca por apoio, recursos terapêuticos e garantia de direitos para seus filhos.

Nesse sentido, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 96) observam que:

[...] alguns pais não conseguem aceitar o diagnóstico de seus filhos e fazem dispendiosas peregrinações ou verdadeiros ‘doctor shoppings’, isto é, passam de médico em médico em busca de outras opiniões ou diagnósticos. Isso, além de acarretar um desgaste maior na família, traz um atraso considerável no tratamento efetivo da criança. Aqui deixamos claro que segundas opiniões são sempre bem-vindas, mas quando o ideal da família deixa de ser o tratamento e passa a ser uma busca por alguém que fale o que ela quer ouvir, isso se torna um grande problema.

A partir dessa reflexão, os autores destacam a necessidade de acolher o tempo e as emoções das famílias, reconhecendo que o luto pela expectativa não

concretizada é uma etapa legítima e necessária rumo à aceitação. Vivenciar esse processo com respeito e empatia permite que os pais, gradualmente, reorientem suas expectativas e construam uma relação mais próxima e fortalecida com a criança, voltada para suas reais potencialidades e para o suporte adequado ao seu desenvolvimento integral.

A participação ativa da família no contexto escolar exerce um papel decisivo na aprendizagem das crianças, sejam elas típicas ou atípicas. Quando há um vínculo sólido entre a família e a instituição de ensino, constrói-se um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado. Esse envolvimento permite que as necessidades específicas da criança com TEA sejam compreendidas e atendidas de forma mais eficaz, promovendo sua inclusão e favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Cunha (2018, p. 89) evidencia a importância dessa parceria ao afirmar que:

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia objetos e os diversos estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

Ainda segundo a autora, embora escola e lar sejam espaços distintos, as práticas educativas e os objetivos devem convergir. A coerência entre esses dois universos contribui significativamente para a formação integral da criança, favorecendo sua autonomia e adaptação aos diferentes contextos sociais.

As educadoras entrevistadas nesta pesquisa destacam que a presença e o envolvimento ativo da família no processo educativo têm um impacto direto no desenvolvimento das crianças. No entanto, esse envolvimento ainda se apresenta de forma desigual: enquanto algumas famílias participam ativamente da rotina escolar e colaboram com os educadores, outras demonstram resistência em aceitar o diagnóstico e acabam se afastando da escola. Essa ausência de parceria pode comprometer o progresso da criança, dificultando sua inclusão e o fortalecimento de suas habilidades. Os depoimentos a seguir ilustram diferentes realidades vivenciadas pelas professoras:

Sobre a participação da família na escola, tenho experiências positivas. Os pais costumam colaborar ativamente, o que contribui para a evolução das crianças. O envolvimento familiar, aliado ao trabalho pedagógico da escola, é essencial para o progresso dos alunos (LPFS, 2024).

Um dos principais desafios que enfrento em sala de aula é a falta de envolvimento da família na busca por suporte especializado. Meu aluno autista possui laudo, mas os pais nunca procuraram terapias como fonoaudióloga ou fisioterapeuta. Isso prejudica ainda mais seu desenvolvimento e aprendizado (KMMS, 2024).

A participação das famílias varia muito. Enquanto a família do aluno K está sempre presente e engajada, a mãe do aluno M parece negligenciar alguns aspectos importantes, como a administração da medicação. Nos dias em que M chega sem medicação, ele demonstra comportamento agressivo e recusa-se a participar das atividades (EJBS, 2024).

A relação com as famílias é um dos maiores desafios enfrentados. Muitos pais tratam a escola apenas como um espaço para 'deixar' seus filhos, sem um compromisso ativo no processo educacional. O acompanhamento mais ativo das famílias é importantíssimo para garantir a continuidade do aprendizado em casa. Em alguns casos, a falta de medicação adequada por motivos financeiros também interfere diretamente no desempenho escolar da criança. Seria importante que a escola no início do ano letivo tivesse um momento com os pais para entender as necessidades específicas de cada aluno, o que ajudaria no processo de adaptação e inclusão desde o primeiro dia de aula (ESGS, 2024).

O envolvimento das famílias no processo educacional ainda é um desafio. Eu e a professora de apoio mantemos um diálogo constante com os pais, mas percebo resistência, especialmente quando se trata de questões relacionadas à medicação. Algumas famílias não aceitam sugestões da escola sobre o impacto da medicação no comportamento da criança, o que pode comprometer o progresso escolar. Em relação às atividades de casa, a maioria das famílias tem um bom envolvimento. A professora de apoio adapta as tarefas conforme a capacidade dos alunos e as envia para que os pais auxiliem na execução (TTR, 2024).

A relação com os pais também é um fator determinante para a inclusão. O desenvolvimento dos alunos tende a ser mais positivo quando há envolvimento familiar e aceitação da condição da criança. Quando a família participa e reconhece as necessidades da criança, o progresso é mais evidente. No entanto, um dos grandes desafios é lidar com pais que não aceitam ou não buscam acompanhamento médico e suporte especializado, o que impacta diretamente o desenvolvimento dos alunos (CPOD, 2024).

Diante dos relatos apresentados, entendemos que a participação ativa da família no processo educacional consiste em fator decisivo para o desenvolvimento da criança com TEA. A colaboração entre escola e família permite a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo avanços tanto acadêmicos quanto socioemocionais. Contudo, a resistência de alguns responsáveis em aceitar o diagnóstico ou buscar acompanhamento especializado continua sendo um entrave importante à efetivação da inclusão escolar.

Nesse cenário, é imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam

ações que fortaleçam esse vínculo, como encontros formativos, rodas de conversa, oficinas e outros momentos de escuta e orientação, com o intuito de sensibilizar as famílias para a importância de seu envolvimento ativo na trajetória educacional dos filhos.

Conforme Mantoan (2003), os pais desempenham um papel central na transformação da escola inclusiva, sendo agentes fundamentais para impulsionar mudanças no ambiente educacional. Como destaca a autora:

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seu filho, com ou sem deficiência, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando que sempre existiu (Mantoan, 2003, p. 30).

Além da participação familiar, é fundamental reconhecer que o TEA requer acompanhamento contínuo, tanto por parte dos responsáveis quanto dos profissionais envolvidos no processo educacional. Silva e Alves (2021, p. 96) apontam que: “[...] o tratamento para o autismo é demorado e pode durar toda a vida. Aprender a lidar com este diagnóstico e se informar é o passo mais maduro”.

Essa orientação se estende também aos educadores, que desempenham papel essencial na promoção da inclusão e no suporte pedagógico. Logo, é imprescindível que os profissionais da educação estejam em constante formação, buscando compreender as especificidades do TEA, de modo a adotar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno e a participação efetiva de crianças com esse transtorno no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo verificar os desafios e as conquistas relacionados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, sob a perspectiva de professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando suas práticas pedagógicas. Para isso, buscamos identificar as bases legais e históricas da Educação Inclusiva no contexto nacional e internacional e apresentar as produções acadêmicas sobre a temática nos últimos cinco anos (2018 – 2023); discutir a Educação Infantil como espaço de convivência com a diversidade, destacando a construção histórica da infância, os fundamentos da Pedagogia da Infância e as práticas pedagógicas baseadas em interações e brincadeiras; e compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA.

Com base na análise dos dados coletados, constatamos que, apesar dos avanços legislativos e pedagógicos, a inclusão ainda é um grande desafio. A investigação teórica e empírica revelou que a presença física de crianças com TEA no ambiente educacional, embora necessária, é insuficiente para garantir sua plena participação e desenvolvimento. Muitos professores relataram dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, à escassez de materiais pedagógicos adaptados e ao suporte institucional limitado para o atendimento das necessidades dessas crianças. Não obstante, os relatos evidenciam o empenho dos docentes em adaptar metodologias e práticas pedagógicas, na busca para construir ambientes mais acolhedores e acessíveis.

A formação docente despontou como um dos aspectos mais relevantes na efetivação da inclusão, sendo amplamente reconhecida pelos participantes como um dos grandes desafios enfrentados. A ausência de uma preparação inicial adequada, somada à necessidade premente de formação continuada, reforça a importância de políticas públicas que invistam na capacitação de professores para a educação inclusiva. A pesquisa apontou ainda que a troca de experiências entre os profissionais se configura como uma estratégia potente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a superação dos desafios cotidianos da inclusão.

Ademais, a adaptação curricular revelou-se elemento essencial para o sucesso da inclusão. Os docentes enfatizaram a necessidade de flexibilizar os conteúdos, diversificar estratégias de ensino e utilizar recursos que respeitem as singularidades de cada criança. A prática pedagógica inclusiva requer uma

abordagem sensível às interações e brincadeiras, valorizando o desenvolvimento integral e a diversidade presente na Educação Infantil.

Outro fator identificado foi o trabalho colaborativo entre professores regulares, profissionais de educação especial e famílias, apontado como condição fundamental para a construção de percursos educativos mais efetivos e personalizados. A corresponsabilidade no acompanhamento das crianças com TEA fortalece as práticas inclusivas e potencializa o desenvolvimento global desses sujeitos. Além disso, é importante que as avaliações considerem o desenvolvimento social e emocional da criança, aspectos fundamentais no contexto do TEA. A avaliação, portanto, deve ser compreensiva, multidimensional e sensível às necessidades únicas de cada uma delas.

Apesar dos desafios identificados, a pesquisa também mostrou avanços importantes no campo da inclusão. Professores relataram experiências bem-sucedidas, nas quais o desenvolvimento das crianças foi favorecido por práticas pedagógicas adaptadas e pelo envolvimento da comunidade escolar. Esses relatos reforçam a ideia de que, quando há um compromisso coletivo, a inclusão torna-se possível e benéfica para todos os envolvidos no processo educacional.

As reflexões críticas extraídas deste estudo indicam que, embora a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil tenha avançado nos últimos anos, ainda existem desafios estruturais e metodológicos a serem superados. A falta de formação específica dos docentes e a escassez de recursos adaptados figuram como barreiras significativas para a implementação de práticas inclusivas eficazes. Além disso, a sobrecarga dos professores e a ausência de apoio técnico contínuo demonstram que a inclusão, na prática, nem sempre ocorre de forma adequada. Nesse sentido, constatamos a necessidade urgente de um maior comprometimento das políticas públicas com a educação inclusiva, garantindo a capacitação dos docentes e o adequado aparelhamento das instituições educacionais para atender à diversidade presente nesse ambiente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que a inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do professor. O envolvimento de gestores escolares, famílias e demais profissionais da educação é essencial para que a inclusão ocorra de maneira integrada e eficiente. As experiências mais bem-sucedidas foram aquelas em que houve um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educacionais, reforçando a importância de um planejamento coletivo para

garantir o desenvolvimento das crianças com TEA.

No que se refere à contribuição de nossa pesquisa para o campo de estudo, os achados apresentados fortalecem o debate sobre a inclusão de crianças com TEA e revelam a necessidade de um olhar mais atento às práticas pedagógicas voltadas para esse público. A pesquisa corrobora a literatura existente ao demonstrar que a efetivação da inclusão depende não apenas de mudanças estruturais, como também de transformações na cultura educacional, na formação dos professores e no envolvimento da comunidade.

Dessa forma, este estudo contribui para a ampliação da compreensão sobre os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil e as estratégias que podem ser adotadas para aprimorar a educação inclusiva. Além disso, abre caminho para novas investigações que possam aprofundar questões como a relação entre formação docente e práticas pedagógicas eficazes, o impacto das políticas públicas na inclusão e o papel das famílias no suporte ao desenvolvimento das crianças com TEA.

Considerando as lacunas identificadas, sugerimos que pesquisas futuras investiguem mais detalhadamente o impacto das metodologias inclusivas no desenvolvimento acadêmico e social das crianças com TEA. Além disso, entendemos que se faz necessário um aprofundamento sobre a eficácia da formação docente continuada, avaliando quais estratégias de capacitação produzem melhores resultados tanto para os educadores quanto para as crianças. Outro ponto relevante para futuras investigações diz respeito à análise da percepção das próprias crianças com TEA sobre sua experiência no ambiente educacional, garantindo que suas vozes sejam incluídas nas discussões sobre inclusão.

Além dessas áreas, compreendemos que seja essencial uma reflexão sobre a questão do financiamento, pois a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas requer recursos adequados. Muitas instituições educacionais enfrentam dificuldades financeiras para disponibilizar materiais, adaptar o currículo e investir em profissionais especializados. Sem um investimento substancial em infraestrutura, formação de pessoal e recursos pedagógicos, a inclusão se torna um desafio significativo. Assim, é imprescindível que haja um comprometimento do Poder Público em garantir o financiamento necessário para a construção de um ambiente educacional inclusivo, que atenda às demandas das crianças com TEA de maneira eficiente e equitativa.

Um ponto relevante a ser considerado diz respeito ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma fase crítica para as crianças com TEA. Muitas vezes, a adaptação ao novo ambiente escolar, com novos desafios e exigências, pode representar um obstáculo para o desenvolvimento dessas crianças. Por isso, é necessário assegurar a continuidade das práticas pedagógicas inclusivas entre essas etapas de ensino, além de oferecer suporte adequado que favoreça a adaptação e o bem-estar das crianças durante essa transição. Refletir sobre esse processo é essencial para garantir que a inclusão seja contínua e eficaz ao longo da trajetória escolar.

Por fim, nossa pesquisa reforça a importância de um olhar sensível e comprometido com a inclusão. Os resultados apresentados demonstram que, a despeito dos desafios, os avanços significativos precisam ser consolidados. A criação de políticas educacionais mais estruturadas, a capacitação dos docentes e o envolvimento da comunidade escolar são fatores essenciais para a construção de um ambiente mais equitativo e acessível.

Dessa forma, esperamos que este estudo contribua para o fortalecimento da inclusão na Educação Infantil, incentivando novos debates, reflexões e ações que possibilitem um processo de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade para todas as crianças. A inclusão não deve ser vista como um desafio isolado, e sim como um compromisso coletivo que envolve a escola, a família e a sociedade como um todo. Somente por meio de esforços conjuntos será possível garantir que cada criança tenha acesso a uma educação que respeite sua individualidade e potencialize suas capacidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. O. V. de; NUNES, F. A. A inclusão de alunos autistas na escola pública. **Studies in Education Sciences**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/5065>. Acesso em: 15 out. 2024.
- ALBUQUERQUE, J. R.; VIANA, E. F.; LOUREIRO, J. S.; MOREIRA, M. M.; BEDAS, M. E. G.; MONTEIRO, F. *et al.* Intervenções precoces em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): abordagens e resultados. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 35-47, 2024. Disponível em: <https://bjihis.emnuvens.com.br/bjihis/article/view/4085>. Acesso em: 12 out. 2024.
- ALVES, A. B. O. A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas. **Revista FT**, v. 27, n. 129, dez. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores-no-atendimento-a-criancas-autistas/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- AMANKAY INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISA. **Guia do Educador Inclusivo**. 2018. Disponível em https://www.amankay.org.br/educadorinclusivo/images/educador_inclusivo_capitulo1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.
- ANDRADE, C. F. de. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo**: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, 2021.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2010.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-V TR**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- AZEVEDO, H. H. de O. de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.
- BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e Educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23789>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- BARBOSA, A. R. M.; JESUS, S. N. de. **Ludicidade e aprendizagem na Educação infantil**. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ifro.edu.br/items/ebca7e23-a8d7-4e99-9b33-f46a79e0776f>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- BARBOSA, E. dos S. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, out. 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDINI, M. D. T. N. **A produção de sujeitos com diagnóstico de transtorno do espectro autista no contexto da escola inclusiva**: narrativas de profissionais da educação. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, 2020.

BATISTA, T. L. de A. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil**: desafios da educação inclusiva. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2021.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRAGA, A. P. da S. **A inclusão de crianças com autismo em unidades de Educação infantil do município de Mossoró/RN**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: Educação Especial – Cadernos de Estudo. Rio de Janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CALDEIRA, T. M. das N.; ALVES, O. dos S. Caminhos para a inclusão: desafios e estratégias no atendimento a crianças com autismo na Educação Infantil em Belém/PA. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 12, n. 250, 2024. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_inclusao_1.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR>. Acesso em: 13 out. 2024.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARDOSO, F. F. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação infantil: concepções de professoras**. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, 2023.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: DEL PRIORE, M.; VENANCIO, R. P. (Orgs.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, F. A. de S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2015.

COSTA, S. C. da; CARMO, S. M. do; SANTOS, C. A. B.; LIMA, A. G. D. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília-SP, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dipec/article/view/11635>. Acesso em: 5 set. 2024.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvYjnNzQbx7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

DANTAS, M. L. L. Autismo: prática avaliativa por meio de uma abordagem sistêmica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 26331-26343, maio 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9833/8257>. Acesso em: 17 out. 2024.

DEBONA, A. L. Z.; PASSOS, J. E. A construção da educação inclusiva na história do Brasil: avanços da legislação e desafios da prática. In: MACHADO, S. G.; LORETE, E. O. (Orgs.). **Educação inclusiva**: múltiplas práticas e olhares. Venda Nova do Imigrante, ES: Instituto Federal de Educação, 2019. p. 24-41.

DIAS, J. S. C.; SILVA, V. de S. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 30, ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacao-infantil-dos-direitos-as-praticas>. Acesso em: 10 out. 2024.

DIAS, R. I. R.; PALMA, A. L. G. L.; COSTA, M. G.; BONIFÁCIO, M. E. de S.; NEVES, O. dos S.; FERREIRA, P. C. *et al.* Autismo e intervenções precoces – o papel determinante na vida da criança. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 5, p. 2605-2617, 2023. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/811>. Acesso em: 23 out. 2024.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FREIRE, S. de S. **Inclusão escolar**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. 2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva-4951779.html>. Acesso em: 13 out. 2024.

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

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, 1998.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GONÇALO, C. V. de S.; CARVALHO, A. dos S. M. de; ARAÚJO, A. M. de; SILVA, L. C. de A. Mudança de paradigmas na educação inclusiva: contribuição para participação pedagógica-educacional de alunos da inclusão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/33247/28024/371610>. Acesso em: 11 set. 2024.

GONÇALVES, R. B. **A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino**: expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2019.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. **Motrivivência**, n. 9, p. 66–77, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5656>. Acesso em: 13 abr. 2025.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105–128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 13 abr. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAZARINO, R. de S. **A inclusão escolar de autistas e o reconhecimento do sujeito na perspectiva do professor**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022.

LIMA, L. L. O.; SILVA, D. de S. **Avaliação na Educação infantil**: uma prática em construção. Jataí: Universidade Federal de Goiás, [s.d.]. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/La___s_Leni_Oliveira_Lima_Daniele_de_Sousa_Silva_.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIMA, M. V. de A.; SILVA, J. B. da. Como a formação continuada está sendo planejada? Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5067>. Acesso em: 22 out. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: APGIQ, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como a escola pode fazer sua parte**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

MELLI, R. Verdadeira e simplesmente uma questão de vontade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. de P. História da Educação Inclusiva. In: MENDES, R. H. (Org.). **Educação inclusiva na prática**. São Paulo: Moderna, 2020.

MENDONÇA, B. B. **Transtorno do espectro autista, percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022

MENEGHELLI, P. R. D. **Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino fundamental no município de Presidente Getúlio**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, 2019.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/39KMSBFmTkdneyKgBqcZLGLm/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRON, D.; NICOLAU, K. B. K. Formação docente e práticas de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Científica Intelletto**, v. 5, n. 1, p. 9-21, 2020. Disponível em:

<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/192/178>. Acesso em: 21 out. 2024.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURÃO JÚNIOR, O. S. P. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista**: um estudo na perspectiva histórico-cultural. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2021.

NASCIMENTO, F. C. do; CHAGAS, G. S. das; CHAGAS, F. S. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 16, maio 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 15 out. 2024.

NUNES, L. R. O. de P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. de F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPEd sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 17, p. 23-40, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/wB3S37yyQYR9SqQbQWN9DFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025.

OLIVATI, A. G.; CIANTELLI, A. P. C.; ACUNA, J. T.; LEITE, L. P.; OLIVEIRA, T. P. **Guia sobre Transtorno do Espectro Autista**. 2024. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/guia-de-orientacoes-sobre-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 22 out. 2024.

OLIVEIRA, A. B. C. M. de; MARTINS, B. M.; FACHIN, L. P. Impacto da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de escopo. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 7, n. 5, p. 1-20, set./out. 2024. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/73671/51546>. Acesso em: 4 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. P. S. de. **A percepção dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, 2023.

OLIVEIRA, T. N. M. G de. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista**: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. São Paulo: FFCLRP-USP/ ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1_curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file. Acesso em: 18 abr. 2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 15 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças**. 11. ed. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, K. M. D. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 11 set. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas-SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PEZZI, F. A. S.; WEIZENMANN, L. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, J. I. P. B.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. A BNCC na Educação Infantil: um estudo brasileiro sobre as fontes dos saberes docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6936>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia. Goiânia, 2014.

RASMUSSEN, F. de S. M.; SILVA, R. da C.; NEIX, C. da S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção Psicopedagógica**, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2024.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 15, n. 3, p. 672-683, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36232744009.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de Educação Infantil. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RODRIGUES, S. B. L. **Docência na Educação Infantil**: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, 2019.

ROSADO, A. C. da S. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2021.

SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47475>. Acesso em: 23 out. 2024.

SANTOS, A. de A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

SANTOS, J. M. L. G. Á. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2019.

SANTOS, L. Y. A. **Formação continuada docente na região metropolitana de Aracaju: inclusão escolar da pessoa no espectro autista.** 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 2022.

SANTOS, M. P. dos. **A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito – M.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2019.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENA, A. R. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: práticas pedagógicas. **Revista PLEIADE**, v. 15, n. 33, p. 111-121, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/634/794>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). Departamento Nacional. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem.** Brasília: SESI/DN, 2022.

SILVA, A. A. A. da. **Autismo e inclusão escolar: reflexões a partir da perspectiva docente.** 2023. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2023.

SILVA, A. B. B. **Autismo sensorial: compreendendo a sensibilidade sensorial no espectro autista.** 2024a. Disponível em: <https://draanabeatriz.com.br/autismo-sensorial-compreendendo-a-sensibilidade-sensorial-no-espectro-autista/>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, A. B. B. **Transtorno do Espectro Autista: identificação e tratamentos.** 2024b. Disponível em: <https://draanabeatriz.com.br/transtorno-do-espectro-autista-identificacao-e-tratamentos>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, I. G. da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA.** 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, J. C. da. Interações e brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop-MT, v. 9, n. 1, p. 217-231, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10079>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, L. E. V.; ALVES, M. D. F. Contribuições dos jogos cooperativos e esportes coletivos para o desenvolvimento de habilidades sociais e pedagógicas em crianças com transtorno do espectro autista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA6_ID860_18102021203017.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34912395009.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3890>. Acesso em: 5 set. 2024.

SILVA, S. R. **Desafios, contradições e possibilidades da permanência de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular**. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo: Manual de Orientação**. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

SOUZA, M. B.; ALENCAR, G. A. R. Práticas docentes inclusivas na Educação Infantil e os princípios do desenho universal para a aprendizagem. *In*: VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (Orgs.). **Políticas e práticas para a educação inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada**. Paranaguá, PR: UNESPAR, 2024.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 30, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGRyJyX8t/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

VIUDES, M. M. **Educação especial e inclusiva: um material didático**. Formiga, MG: Forma Educacional, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto e Luciana Silva Machado Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto e Luciana Silva Machado Barreto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAEGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. R.; MAÇÃO, T. E. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 11 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal _____ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise dos desafios e das conquistas dos professores da Educação Infantil”, coordenado pelo (a) pesquisador (a) Viviane Almeida de Oliveira Roque, no Centro Universitário Mais — UNIMAIS, Inhumas/Goiás. Declaramos ciência da nossa corresponsabilidade com o projeto de pesquisa, como determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a 466/12 e a 510/16.

Palmeiras de Goiás, ____ de _____ de _____.

Diretora da Instituição de Ensino

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS — UNIMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise dos desafios e das conquistas dos professores da Educação Infantil”. Meu nome é Viviane Almeida de Oliveira Roque, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS, sob orientação da Professora Dra. Selma Regina Gomes. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Viviane Almeida de Oliveira Roque, pesquisadora responsável, através do número (64) 9 9644-0573, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail: vivianealmeidaroque1@gmail.com. Residente a Rua 3 Qd. 11 Lt. 14 Jardim Atlântico Palmeiras de Goiás. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, n.º 1.069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora: Viviane Almeida de Oliveira Roque, sob orientação da Professora Dra. Selma Regina Gomes.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é: Viviane Almeida de Oliveira Roque (pesquisadora), com formação em Pedagogia e experiência na educação, decidiu desenvolver um projeto de pesquisa focado na inclusão escolar, especificamente no Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Sua escolha é motivada por uma combinação de interesses pessoais, acadêmicos e profissionais. Já atuou como professora e gestora na Rede Pública Municipal de Educação de Palmeiras de Goiás e está envolvida atualmente com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). O projeto surgiu do interesse contínuo pelo tema da inclusão, que se aprofundou durante a realização de uma monografia de pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino, e pela experiência prática adquirida ao trabalhar com a inclusão desde a 1ª fase do Ensino Fundamental. A pesquisadora observa que a inclusão de crianças com TEA representa um desafio significativo e um aspecto crucial da diversidade nas salas de aula.

O contexto social também é relevante para sua pesquisa. A inclusão, fundamentada em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), é um avanço importante na educação, visando combater a segregação e o capacitismo. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforça a importância do acesso e da permanência na escola para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências.

Atualmente, discutir sobre o Transtorno do Espectro Autista tornou-se de suma importância, devido ao significativo aumento no número de crianças matriculadas na rede regular de ensino nos últimos anos, especialmente nas escolas da Rede Pública Municipal. O interesse por esse tema foi consolidado após a participação em uma palestra promovida pela SEMEC de Palmeiras de Goiás, realizada em março de 2023 para os professores da Rede Pública Municipal de Educação. A palestrante foi a psicóloga Patrícia de Sousa Marques, que discorreu sobre o Transtorno do Espectro Autista, momento que despertou o interesse em investigar o aumento do número de matrículas de crianças autistas nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Educação. Além disso, considerou-se o quão importante seria compreender melhor essa síndrome e revitalizar o debate sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Diante disso, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento:

que desafios e conquistas são destacados pelos professores da Educação Infantil do município de Palmeiras de Goiás quanto à sua prática pedagógica para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista? Intenta-se, dessa forma, não apenas identificar os obstáculos enfrentados, mas também reconhecer as estratégias bem-sucedidas e as conquistas alcançadas pelos professores nesse contexto.

Tem por objetivo Geral: Evidenciar os desafios e conquistas da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando sua prática pedagógica.

Como procedimento de coleta de dados será utilizado um questionário misto composto por perguntas de escolha múltipla, elaborado por meio da plataforma Google Forms. É importante salientar que você participará da pesquisa que trará duas etapas: na primeira será aplicado o questionário e a segunda etapa será uma entrevista semiestruturada.

Os professores regentes e de apoio da Educação Infantil serão convidados a responder o questionário. Será selecionada uma amostra representativa do conjunto de professores que atuam em cada instituição de ensino, variando assim, o quantitativo dos sujeitos da pesquisa em cada unidade escolar. Este será aplicado de forma on-line, Google Forms, onde cada professor poderá responder de forma anônima, individual, mantendo a discrição. Com o tempo estimado de quatro horas, ao longo de cinco dias corridos, com perguntas objetivas, clara e de fácil compreensão, evitando desconforto ao participante. Após o questionário, vamos convidar professores que tiverem interesse no tema abordado da pesquisa e atenderem os pré-requisitos para uma entrevista semiestruturada. Esta entrevista faculta ao participante a possibilidade de externalizá-las e apresentar justificativa de forma livre. Serão realizadas por meio da gravação de áudios, com duração de aproximadamente 40 minutos, dessa maneira, existe, uma possibilidade mínima de o participante sentir um possível desconforto, estresse, constrangimento, perda de tempo do participante.

Será esclarecido que durante a pesquisa, os participantes terão liberdade a respeito da decisão de participar ou não da pesquisa e terão total direito de recusar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, mesmo após as instituições assinarem o Termo de Anuência.

O período para o convite e em caso de aceite a assinatura do TCLE estará

previsto para os dias de 26 a 30 de agosto de 2024. A coleta de dados está prevista de 16 de setembro a 18 de outubro de 2024. Cabe destacar que estas datas estão passíveis de alteração, devido aguardar o parecer do Comitê de Ética (a definir).

Riscos: De acordo com a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, toda pesquisa possui ao menos riscos mínimos. Posto isto, este projeto seguirá as determinações das Resoluções 466/2012 e 510/2016 em que prezam pelo zelo, dignidade e cuidados com os participantes. Portanto, as garantias éticas aos participantes pesquisados serão oficializadas através do Termo de Anuência da Instituição Executora, Termo Anuência da Instituição do participante e Termo Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os participantes terão suas identidades e contribuições mantidas em sigilo, gerando assim um conforto e a liberdade de expressar suas contribuições. No decurso das atividades haverá atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, estresse ou nervosismo dos participantes. Caso haja qualquer um desses sinais, o participante será orientado a parar de responder e terá o apoio do pesquisador, cabendo ao participante a decisão de continuar a entrevista. Para evitar constrangimentos as perguntas serão realizadas de forma clara e objetiva, para que não haja desconforto ao participante. Será facultada aos participantes de forma livre em qualquer dos movimentos, pedir para parar com a participação, sem gerar nenhum transtorno ou punição.

Se o participante sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos e tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Fica expressa a garantia de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo algum.

Benefícios: Esta pesquisa oferecerá uma oportunidade valiosa para os participantes que desempenham papéis fundamentais no ambiente escolar, agindo como profissionais responsáveis pela organização e condução do processo de ensino. Nesse contexto, os educadores têm a chance não apenas de compartilhar suas práticas e preocupações gerais, mas especificamente de abordar sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Este espaço é significativo para esses educadores, proporcionando-lhes a oportunidade de compartilhar os

desafios e conquistas associados à inclusão desses alunos em suas práticas educacionais.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, cinco anos e, após esse período todos os documentos serão incinerados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Os resultados serão divulgados digitalmente, em arquivos no formato PDF, nos locais de realização das pesquisas e nos periódicos do Centro Universitário Mais – UNIMAIS tornando-os acessíveis ao público, independentemente de serem favoráveis ou não.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável, Viviane Almeida de Oliveira Roque. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

Viviane Almeida de Oliveira Roque, pesquisadora responsável por este estudo, sob orientação da Professora Dra. Selma Regina Gomes, declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em

caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____
_____, abaixo assinado, discuti com Viviane Almeida de Oliveira Roque sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo “Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise dos desafios e das conquistas dos professores da Educação Infantil”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Palmeiras de Goiás, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

**Questionário para Professores (Professor Regente e Professor de Apoio)
da Educação Infantil**

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo compreender melhor as percepções e experiências dos docentes em relação à Inclusão de Crianças com Autismo: uma análise dos desafios e conquistas dos professores da Educação Infantil. A sua participação é fundamental para enriquecer o estudo. Suas respostas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Agradecemos antecipadamente pela sua colaboração.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do Participante (Opcional):

2. Qual a sua idade?

☐ De 20 a 30

☐ De 31 a 40

☐ De 41 a 50

☐ De 51 a 60

3. Qual seu sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não opinar

☐ Outro. Especificar _____

4. Assinale o nome da Instituição que trabalha:

- ☐ Escola Municipal Orestino Manoel de Siqueira
☐ Escola Municipal Hélio de Figueiredo Arantes
☐ Escola Municipal Itamar Perillo
☐ Escola Municipal Dona Maricota
☐ Polo Educativo Municipal Rural Luz do Saber
☐ CMEI Sebastião Arantes Pereira
☐ CMEI Cândida de Araújo
☐ CMEI Valéria Jaime Perillo

5. Você reside em Palmeiras de Goiás? Sim ☐ Não ☐

6. Se a resposta for não, você reside em qual município?

7. Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária? ☐ Efetivo/concursado

- ☐ Contrato Temporário
☐ Comissionado
☐ Substituto
☐ Outro. Especificar: _____

8. Você atua em sala de aula como:

- ☐ Professor Regente
☐ Professor de Apoio

9. Sua jornada de trabalho semanal é de:

- ☐ Até 20 horas
☐ 30 horas
☐ 40 horas
☐ mais de 40 horas

10. Seu tempo de serviço no magistério

- é: ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 até 5 anos
☐ De 6 até 10 anos

() De 11 até 15 anos

() Mais de 15 anos

11. Nível de ensino que leciona (marque todas as opções que se aplicam): () Educação Infantil

() Ensino Fundamental I Fase

() Ensino Fundamental II Fase

() Ensino Médio

() Ensino Técnico/Profissionalizante

() Ensino Superior

12. Tempo de experiência na Educação Infantil:

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() mais de 15 anos

13. Já trabalhou ou trabalha com crianças autistas?

Sim () Não ()

14. Se sim há quanto tempo?

15. Curso de formação na graduação: _____

16. Ano de conclusão do curso de graduação:

17. Você tem mais de uma

graduação? () Sim

() Não

Caso sim. Qual? _____

18. Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?

Marque quantas for necessário.

() Sim, Aperfeiçoamento/capacitação.

() Sim, Especialização.

Qual? _____

() Sim, Mestrado. Qual? _____
 () _____ Sim, doutorado.
 Qual _____

II – INCLUSÃO ESCOLAR

1. Como você avalia a eficácia das estratégias de inclusão atualmente implementadas na escola para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- () Muito eficazes
- () Eficazes
- () Pouco eficazes
- () Ineficazes

2. Como você avalia a formação e o suporte que recebe para trabalhar com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?

- () Muito adequados
- () Adequados
- () Pouco adequados
- () Inadequados

3. Você realiza adaptações no ambiente escolar e nas atividades para atender às necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Ocasionalmente
- () Nunca

4. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula? (Marque todas as que se aplicam)

- () Interação social
- () Comportamentos desafiadores
- () Falta de recursos

() _____ Outro (especificar: _____)

5. Como você percebe a visão dos colegas, da direção da escola e dos pais das outras crianças sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula?

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Neutra
- ☐ Negativa

6. No trabalho com a inclusão com que frequência você sente que suas contribuições como professor de apoio são valorizadas pela equipe docente?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Nunca
- ☐ Não se aplica

7. Na sua opinião, a escola onde você trabalha oferece suporte adequado para a inclusão de alunos com necessidades especiais?

- ☐ Sim, oferece suporte adequado
- ☐ Sim, mas poderia melhorar
- ☐ Não, não oferece suporte adequado

III – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

1. Você se sente preparado para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?

- ☐ Muito preparado
- ☐ Preparado
- ☐ Pouco preparado
- ☐ Não preparado

2. Com que frequência você participa de treinamentos ou formações específicas para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- ☐ Regularmente (mais de uma vez por ano)
- ☐ Ocasionalmente (uma vez por ano)
- ☐ Raramente (menos de uma vez por ano)
- ☐ Nunca

3. Cite pelo menos três recursos que você considere necessário no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil? _____

4. Na sua experiência, as legislações específicas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são efetivamente aplicadas na prática escolar e na sociedade em geral?

- ☐ Sim, são efetivamente aplicadas
- ☐ Parcialmente, algumas são aplicadas, outras não
- ☐ Não, não são efetivamente aplicadas

5. Você se considera bem informado(a) sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo suas características, sintomas e possíveis estratégias de apoio?

- ☐ Sim, me considero bem informado(a)
- ☐ Mais ou menos, tenho algum conhecimento
- ☐ Não, tenho pouco conhecimento
- ☐ Não, tenho quase nenhum conhecimento

6. Você considera que sua formação inicial forneceu conhecimentos e habilidades adequadas para lidar com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- ☐ Sim, minha formação inicial foi adequada
- ☐ Sim, minha formação inicial ofereceu pouca preparação
- ☐ Não, minha formação inicial não foi adequada para lidar com o TEA

IV – EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como você avalia a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças?

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Não importante

2. Você acredita que o currículo atual da Educação Infantil atende adequadamente às necessidades das crianças?

- ☐ Totalmente adequado
- ☐ Adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Inadequado

3. Como você avalia o envolvimento dos pais no processo educativo de seus filhos na Educação Infantil?

- ☐ Muito envolvido
- ☐ Envolvido
- ☐ Pouco envolvido
- ☐ Não envolvido

4. Você percebe que há uma integração efetiva entre as atividades educativas e lúdicas na rotina da Educação Infantil?

- ☐ Sim, há uma integração efetiva
- ☐ Mais ou menos, às vezes há integração, outras vezes não
- ☐ Não, não há integração efetiva

5. Na sua opinião, qual é o impacto do trabalho do professor de apoio na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula de Educação Infantil e no seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional?

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo
- ☐ Neutro
- ☐ Negativo
- ☐ Muito negativo
- ☐ Não se aplica

V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Com que frequência você utiliza atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, etc.) em suas práticas pedagógicas no trabalho com crianças Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente

☐ Nunca

2. Você acredita que suas práticas pedagógicas atendem às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças?

☐ Totalmente

☐ Parcialmente

☐ Pouco

☐ Não atendem

3. Você sente que possui liberdade para inovar e adaptar suas práticas pedagógicas na Educação Infantil no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Ocasionalmente

☐ Nunca

4. Como você avalia o suporte pedagógico que recebe da coordenação/direção da escola para desenvolver suas práticas no trabalho com criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

☐ Muito adequado

☐ Adequado

☐ Pouco

adequado ☐

Inadequado

5. Como você promove a interação entre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus colegas na sala de aula?

☐ Através de atividades em grupo que incentivam a cooperação e a participação de todos.

☐ Implementando jogos e brincadeiras estruturadas que favorecem a interação social.

☐ Utilizando tecnologias assistivas para facilitar a comunicação e interação.

☐ Promovendo sessões de aprendizagem cooperativa, onde as crianças trabalham juntas para alcançar objetivos comuns.

☐ Implementando estratégias de ensino que enfatizam a compreensão e aceitação da diversidade na sala de aula.

☐

Outros.

Especificar:

6. Você percebe que as estratégias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil são eficazes para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças?

☐ Sim, as estratégias são eficazes

☐ Mais ou menos, algumas estratégias são eficazes, outras

não ☐ Não, as estratégias não são eficazes

7. Você acredita que os recursos e formações oferecidos para seu trabalho como professor de apoio são suficientes para atender às necessidades das crianças?

☐ Totalmente suficientes

☐ Suficientes

☐ Pouco suficientes

☐ Insuficientes

8. Quão eficaz você considera a comunicação entre você e os professores regulares para o planejamento e execução de atividades pedagógicas?

☐ Muito eficaz

☐ Eficaz

☐ Pouco eficaz

☐ Ineficaz

9. Você sente que possui autonomia suficiente para adaptar atividades e estratégias pedagógicas conforme as necessidades das crianças que você apoia?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Ocasionalmente

☐ Nunca

APÊNDICE D – ENTREVISTA

Caro (a) Participante,

Antes de iniciarmos a entrevista, gostaria de expressar meu sincero agradecimento por dedicar seu tempo e compartilhar suas valiosas percepções conosco. Este encontro faz parte de uma pesquisa acadêmica no âmbito do programa de mestrado em Educação do Centro Universitário Mais — UniMais, que tem como objetivo destacar os desafios e conquistas dos professores da Educação Infantil em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Suas respostas serão fundamentais para enriquecer nossa compreensão sobre esse tema complexo e contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação inclusiva.

Gostaria de enfatizar que sua participação é voluntária e suas respostas serão tratadas com total confidencialidade.

Durante a entrevista, você terá a oportunidade de expressar suas ideias livremente. Fique à vontade para abordar quaisquer questões que considere relevantes e compartilhar exemplos específicos que ilustrem suas percepções.

Se surgirem dúvidas durante a entrevista ou se desejar interromper a qualquer momento, sinta-se à vontade para fazê-lo.

As perguntas abordarão diferentes aspectos da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Para cada questão, peço que os professores organizem suas respostas destacando tanto as conquistas quanto os desafios relacionados a cada aspecto abordado.

Desde já agradeço sua participação e colaboração neste estudo.

Entrevista para Professor Regente

1. Qual a importância da formação inicial e continuada em Educação Inclusiva para a sua atuação como professor?
2. Como você avalia o processo de inclusão escolar das crianças com necessidades

especiais na escola e qual é o seu papel nesse processo?

3. Quais adaptações você realiza em sua prática pedagógica para atender às necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista?

4. Quais estratégias você utiliza para promover uma compreensão mais ampla e acolhedora do Transtorno do Espectro Autista entre os alunos e a comunidade escolar na Educação Infantil?

5. Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados e as maiores conquistas obtidas ao trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

6. De que forma você incentiva a participação e o envolvimento dos pais no apoio ao desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

7. Quais ferramentas ou métodos de avaliação você utiliza para acompanhar o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista? O que poderia ser aprimorado nesses métodos?

Entrevista para Professor de Apoio

1. Como a formação específica para Educação Inclusiva contribui para a sua atuação como professor de apoio?

2. Como você avalia o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola e o papel que desempenha nesse contexto?

3. Quais práticas pedagógicas você utiliza para auxiliar na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

4. Quais são, em sua opinião, os maiores desafios e conquistas no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista?

5. Quais métodos de avaliação você utiliza para monitorar o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista e como avalia a eficiência desses métodos?
6. Descreva uma situação em que sua intervenção enquanto professor de apoio contribuiu significativamente no desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista.
7. Quais recursos ou suportes você considera indispensáveis para melhorar a qualidade do trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista?
8. De que maneira você colabora com os professores regulares para criar um ambiente mais inclusivo e apoiar o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas.

APÊNDICE E – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES

DESCRITORES: INCLUSÃO AND TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA

DISSERTAÇÕES						
Descritores: Inclusão AND Transtorno do Espectro Autista						
N	ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	IES	PROGRAMA
01	2021	Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS.	Andrade, Claudete Freitas de.	Conhecer o posicionamento dos professores frente à inclusão escolar, bem como seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que possam favorecer o processo de alfabetização e inclusão desses alunos no ambiente escolar.	URI/ Campus de Frederico Westphalen	Educação (Mestrado)
02	2020	A produção de sujeitos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola inclusiva: narrativa dos profissionais da educação.	Bardini, Márcia Dal Toé Nazário.	compreender de que forma o aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo produzido na escola, no contexto da educação inclusiva, a partir das narrativas de profissionais da educação.	UNESC	Educação (Mestrado)
03	2022	Desafios, contradições e possibilidades da permanência de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular.	Silva, Silvana Rodrigues.	Compreender e analisar como personagens que compartilham o cotidiano escolar, sejam professores, equipe de apoio, equipe gestora, familiares e responsáveis percebem e interpretam os desafios, contrariedades e possibilidades no tocante à permanência da criança diagnosticada com Transtorno do	UFSP	Educação (Mestrado)

				Espectro Autista no ensino regular.		
04	2019	Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio – SC.	Meneghelli, Priscila Regina Dallabona.	Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, da Rede Municipal de Educação Básica de Presidente Getúlio – SC.	URB	Educação (Mestrado)

APÊNDICE F – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES
DESCRIPTORES: INCLUSÃO AND EDUCAÇÃO INFANTIL

DISSERTAÇÕES						
Descritores: Inclusão AND Educação Infantil						
N	ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	IES	PROGRAMA
01	2021	Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.	Rosado, Adélia Carneiro da Silva.	Analisar as concepções de docentes da Educação Infantil sobre a inclusão escolar das crianças com autismo.	UFCG	Educação (Mestrado)
02	2023	A percepção dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual.	Oliveira, Ana Paula Soares de.	Identificar e analisar as percepções e concepções de professores que atuam com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, sobre suas práticas educativas que visam garantir a participação e o desenvolvimento desse alunado na rede municipal de Uberlândia, no período de 2021 a 2022.	UFC	Educação (Mestrado)
03	2021	Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva.	Batista, Tatiana Lemes de Araújo.	Compreender as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil (diretoras, supervisoras, orientadora educacional, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado (PAEE) e coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação) acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão dessas crianças.	UEM	Educação (Mestrado)
04	2019	A presença das crianças diagnosticadas com autismo na Rede Pública de Ensino:	Gonçalves, Raelen Brandino.	Analisar expectativas de professores, pais e profissionais de saúde a respeito da educação escolar de crianças	UFSP	Educação (Mestrado)

		expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde.		diagnosticadas com autismo.		
05	2020	A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito – MS.	Santos, Márcia Pires dos.	Analisar o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito – MS.	UCDB	Educação (Mestrado)

APÊNDICE G – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS CAPES

DESCRITORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AND TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA

DISSERTAÇÕES						
Descritores: Práticas Pedagógicas AND Transtorno do Espectro Autista						
N	ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	IES	PROGRAMA
01	2022	Formação Continuada Docente na Região Metropolitana de Aracaju: inclusão escolar da pessoa no espectro autista.	Santos, Larissa Yule Amado.	Entender a importância da formação continuada docente para a inclusão escolar de estudantes no espectro autista.	UT	Educação (Mestrado)
02	2021	A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural.	Mourão Júnior, Orlando Sérgio Pena.	Analisar as práticas pedagógicas de uma professora da sala comum e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM destinadas à escolarização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista.	UFP	Educação (Mestrado)
03	2023	Autismo e inclusão escolar: reflexões a partir da perspectiva docente.	Silva, Aline Aparecida Alcântara da.	Discutir a realidade do processo de inclusão escolar de um estudante com TEA em sala regular, a partir da perspectiva dos professores deste estudante em uma escola pública da rede regular de ensino de um município do interior do estado de São Paulo.	UEP	Educação (Mestrado)

APÊNDICE H – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS NA CAPES
DESCRITORES: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND
EDUCAÇÃO INFANTIL

DISSERTAÇÕES						
Descritores: Transtorno do Espectro Autista AND Educação Infantil						
N	ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	IES	PROGRAMA
01	2021	A inclusão de crianças com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN.	Braga, Ana Paula da Silva.	Analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN.	UERN	Educação (Mestrado)
02	2022	Transtorno do Espectro Autista, percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão.	Mendonça, Bárbara Bertolotti.	Identificar e analisar as concepções de professores de ensino regular frente ao aluno com Transtorno do Espectro Autista e analisar a influência destas concepções em suas práticas pedagógicas.	UI - SP	Educação (Mestrado)
03	2023	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras	Cardoso, Franciane Fagundes.	Analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios desse processo em Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages, SC.	UPC	Educação (Mestrado)
04	2022	A inclusão escolar de autista e o reconhecimento do sujeito na perspectiva do professor.	Lazarino, Rogério de Souza.	Investigar as concepções que professores tendem a sustentar em seus discursos sobre a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e o reconhecimento deste como sujeito. Participaram das entrevistas quatro professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado por ocasião da pesquisa.	UI-SP	Educação (Mestrado)
05	2020	A inclusão escolar e	Oliveira,	Compreender como as	UFRPE	Educação

		a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil.	Thaís Naiani Menezes Gomes de.	práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.		(Mestrado)
06	2019	Docência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências.	Rodrigues, Simone Beatriz Luiz.	Analisar os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com diferentes deficiências na Educação Infantil da rede municipal de Lages - SC.	UPC	Educação (Mestrado)

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC/GOIÁS 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise dos desafios e conquistas dos professores da educação infantil. Pesquisador: VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE Área Temática: Versão: 2 CAAE: 82188024.2.0000.0037 Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS EIRELI Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.078.731 Apresentação do Projeto: O presente projeto de pesquisa busca evidenciar os desafios e conquistas da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando sua prática pedagógica. A metodologia proposta para o desenvolvimento deste é de abordagem qualitativa, sendo um estudo teórico com revisão narrativa de literatura, de caráter exploratório e descritivo, com inclusão de pesquisa de campo, com questionário e entrevista semiestruturada. O público dessa pesquisa serão os professores regentes e de apoio da Educação Infantil (50 participantes), de oito escolas da Rede Municipal de Educação. Considera-se como critério de inclusão: que o participante seja maior de idade, ter respondido ao questionário e concordado em participar da entrevista, ser professor efetivo da Rede Municipal, estar trabalhando na Educação Infantil, ter trabalhado com crianças com Transtorno do Espectro Autista nos últimos cinco anos ou estar atualmente trabalhando com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, e ter participado de cursos de formação na área da inclusão. Objetivo da Pesquisa: Objetivo primário: Evidenciar os desafios e conquistas da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores da Rede Pública Municipal de Palmeiras de Goiás, considerando sua prática pedagógica.								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Setor Universitário</td> <td style="border: none;">CEP: 74.605-010</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: GO</td> <td style="border: none;">Município: GOIANIA</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Telefone: (62)3946-1512</td> <td style="border: none;">E-mail: cep@puccolas.edu.br</td> </tr> </table>	Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-		Bairro: Setor Universitário	CEP: 74.605-010	UF: GO	Município: GOIANIA	Telefone: (62)3946-1512	E-mail: cep@puccolas.edu.br
Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-								
Bairro: Setor Universitário	CEP: 74.605-010							
UF: GO	Município: GOIANIA							
Telefone: (62)3946-1512	E-mail: cep@puccolas.edu.br							

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 7.076.731

Objetivos secundários:

- Apresentar as produções dos pesquisadores da área da Educação nos últimos cinco anos (2018 à 2023);
 - Identificar as bases legais da Educação Inclusiva dentro em um panorama histórico dos últimos 10 anos;
- Oferecer um panorama da educação inclusiva na Educação Infantil e os processos pedagógicos direcionados a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista; Descrever a visão dos professores da Educação Infantil quanto à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: De acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, toda pesquisa possui ao menos riscos mínimos. Posto isto, este projeto seguirá as determinações das Resoluções 510/2016 e 466/2012 em que prezam pelo zelo, dignidade e cuidados com os participantes. Todos os participantes terão suas identidades e contribuições mantidas em sigilo, gerando assim um conforto e a liberdade de expressar suas contribuições. No decurso das atividades haverá atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, estresse ou nervosismo dos participantes. Caso haja qualquer um desses sinais, o participante será orientado a parar de responder e terá o apoio do pesquisador, cabendo ao participante a decisão de continuar a entrevista. Para evitar constrangimentos as perguntas serão realizadas de forma clara e objetiva, para que não haja desconforto ao participante. Será facultada aos participantes de forma livre em qualquer dos movimentos, pedir para parar com a participação, sem gerar nenhum transtorno ou punição. Se o participante sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos e tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Benefícios: A pesquisa oferece uma oportunidade valiosa para os participantes que desempenham papéis fundamentais no ambiente escolar, agindo como profissionais responsáveis pela organização e condução do processo de ensino. Nesse contexto, os educadores têm a chance não apenas de compartilhar suas práticas e preocupações gerais, mas especificamente de abordar sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Este espaço é significativo para esses educadores, proporcionando-lhes a oportunidade de compartilhar os desafios e conquistas associados à inclusão desses alunos em suas práticas

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Setor Universitário
CEP: 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@puccgoias.edu.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 7.076.731

educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam na plataforma Brasil todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Não se aplica Recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente versão da pesquisa não apresenta óbices éticos, portanto considera-se APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2337138.pdf	26/08/2024 21:36:40		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado_Alterado.pdf	26/08/2024	VIVIANE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@puccgoias.edu.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 7.076.731

/ Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Alterado.pdf	21:34:26	DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.pdf	26/08/2024 21:33:29	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	RESPOSTAS_AS_PENDENCIAS.pdf	26/08/2024 21:33:13	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	Informativo_CEP_PUC_GOIASassinado.pdf	08/08/2024 22:10:02	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	TCLE_PUC.pdf	07/08/2024 11:33:48	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_ESCOLAS.pdf	07/08/2024 11:31:34	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	DECLARACAO_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	07/08/2024 11:29:27	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Encaminhamento_de_Projeto_ao_CEP_PUC_Goiasassinado.pdf	06/08/2024 23:44:30	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_PROFESSORES.pdf	06/08/2024 23:27:41	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PARA_PROFESSORES.pdf	06/08/2024 23:25:41	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	CURRICULO_SELMA.pdf	05/08/2024 15:57:37	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo.pdf	13/06/2024 12:47:50	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_UniMais.pdf	10/06/2024 20:18:32	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	10/06/2024 20:16:15	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/06/2024 20:11:49	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/06/2024 20:07:22	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@puccgoias.edu.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 7.076.731

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/06/2024 20:07:22	ROQUE	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_de_Projeto_ao_CEP.pdf	10/06/2024 10:59:35	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.pdf	07/06/2024 19:37:53	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	07/06/2024 19:38:57	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/06/2024 19:23:09	VIVIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA ROQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Setembro de 2024

Assinado por:
Vania Rodriguez
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@puogoias.edu.br