



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

POLYANE MELISSA COUTINHO NOGUEIRA

**APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA**

JOÃO PESSOA-PB

2026

POLYANE MELISSA COUTINHO NOGUEIRA

**APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiê Marlene da
Silveira Melo Martins

JOÃO PESSOA-PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N778a Nogueira, Polyane Melissa Coutinho.

Aperfeiçoamento didático-pedagógico de professores da Educação Infantil
diante de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA / Polyane Melissa
Coutinho Nogueira. - João Pessoa, 2026.

47 f. : il.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Formação continuada. 3. Transtorno do Espectro
Autista. I. Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

POLYANE MELISSA COUTINHO NOGUEIRA

**APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 10/04/2026

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LISIE MARLENE DA SILVEIRA MELO MARTINS

Data: 25/04/2026 15:08:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dda. Andreza Vidal Bezerra (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico a Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador.
“Não a nós, Senhor, não a nós, mas ao teu nome seja dada
a glória, pelo teu amor leal e pela tua fidelidade!”
(Salmos 115:1)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, minha gratidão ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo. A Ele honra e glória por tudo que fez em minha vida, pela porção de fé e graça que derramou sobre mim ao longo desses anos, permitindo-me chegar até aqui, mesmo em meio a grandes desafios, dos quais achei que não conseguiria me reerguer. Seu amor e zelo pela minha vida me sustentaram.

Aos meus pais, Patrícia Roberta Coutinho e Manoel da Silva Nogueira, por todo incentivo aos estudos que me deram desde a minha infância. Eles, cujo amor e cuidado construíram o meu caráter, sempre apoiando as minhas decisões e depositando confiança em meu discernimento, me ensinando princípios e valores que levarei à minha geração. A minha família é o meu maior legado e conquista, nada seria possível sem a graça de Deus e o apoio incondicional deles para continuar, independentemente dos dias maus. Obrigada à minha mãe, por ser a minha base e o meu maior exemplo de força e resiliência. E em memória do meu pai, grande apoiador do meu senso criativo e da minha imaginação fértil, cuja partida, em janeiro de 2025, marcou as nossas vidas: essa conquista é sua.

À minha irmã, Priscila Nogueira, que sempre esteve ao meu lado, me ouvindo e aliviando as cargas desta vida. Compartilhamos do mesmo interesse pela área profissional e acadêmica e, nesses longos anos, pudemos trocar experiências. Nessa trajetória, sua compreensão e palavras de encorajamento me davam um novo fôlego para continuar. Você é uma grande inspiração de perseverança para mim; carrego grande admiração pela mulher e profissional que você é. Ao meu cunhado que considero como um irmão, Neto Lucena, por me acolher nesse processo desafiador, que exige muito do nosso bem-estar mental, sendo suporte e ajudando-me a não desanimar. E ao meu sobrinho, Davi Lucca, que, mesmo sem ter consciência disso ainda, fez com que eu *continuasse a nadar*.

A todas as crianças incríveis com quem tive e tenho a oportunidade de contribuir em seus processos de desenvolvimento: vocês são fonte de inspiração para a existência desta pesquisa. Agradeço a Pedro Henrique Lobo, João Lucas Lobo, Álvaro Vidal, Arthur Vilela, Pedro Vendel, Joaquim Alves e Gabriel Antônio — e a todos os seus familiares, que confiaram em mim e no meu trabalho. Cada novo conhecimento que recebi no tempo dedicado a vocês fez com que eu tivesse a certeza de estar no caminho certo, lutando por uma educação mais inclusiva e sensível à singularidade de cada criança.

Agradeço a todos os meus amigos que me apoiaram nesta árdua jornada, por toda paciência, empatia e pelas orações dedicadas a mim. Em especial, a Karol Almeida, amiga que encontrei neste curso, com quem compartilhei de perto as alegrias e os sofrimentos da trajetória acadêmica, rindo e chorando comigo nas fases mais desafiadoras. Foi minha parceira em trabalhos e apresentações desde o primeiro período e que, entre altos e baixos, permaneceu ao meu lado, sendo um grande suporte e inspiração. Ao meu amigo Raphael Dantas, que demonstrou profunda lealdade e benevolência, compartilhando comigo suas experiências acadêmicas, ajudando e instruindo, fazendo o que poucos fariam pelo próximo sem esperar algo em troca.

À minha comunidade espiritual Legado, com especial carinho à Elizete dos Santos e Eberval Euzébio, por neles ter encontrado a extensão da minha família. Eles, que encorajam a busca pelo conhecimento e o zelo com a vida, me fortaleceram com suas intercessões e investimento na área emocional, pois, sem esse cuidado, não teria suportado a pressão de conciliar as demandas da vida pessoal, profissional e acadêmica.

Pela dedicação, paciência e valiosas contribuições ao longo deste trabalho, expresso minha profunda gratidão à minha professora orientadora, Dr.^a Lisiê Martins, que enxergou meu potencial e buscou extrair o melhor de mim. Como resultado, o produto formativo pensado e elaborado para esta pesquisa, fruto do encorajamento recebido ao longo de nossos encontros.

E aos meus demais estimados professores, que marcaram significativamente a minha trajetória acadêmica, partilhando seus saberes e dedicando sua escuta e seu tempo a mim e aos meus colegas de formação. Em cada encontro e orientação, vocês contribuíram para a construção de um pensamento mais crítico e, certamente, para o surgimento de uma nova pessoa ao final deste ciclo. Através de cada professor, compreendi que o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas ultrapassa os limites da teoria e se revela como um grande instrumento para transformação de vidas. Assim, estou convicta de que aprendemos não para saber mais, mas para sermos agentes de inclusão, promovendo uma educação mais sensível e de qualidade.

“Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda, será
capaz de fazer sozinha amanhã.”

Lev Vygotsky

RESUMO

Este estudo parte dos desafios existentes na prática pedagógica no processo de escolarização de crianças com TEA, considerando a necessidade e as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto da inclusão. O objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira o aperfeiçoamento didático-pedagógico contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas de professores da Educação Infantil no acompanhamento de estudantes com autismo. Nesse sentido, consiste em uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, que tem por fundamentação a análise de produtos acadêmicos e documentos oficiais que abordam a formação docente, Educação Infantil e estratégias pedagógicas inclusivas. Foi realizada a análise e categorização de Guias Formativos disponibilizados nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES, EduCapes, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEESP/UFRN), bem como dos repositórios institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de compreender suas contribuições e insuficiências. Os resultados da pesquisa revelam lacunas na formação inicial dos professores da Educação Infantil, principalmente no exercício entre teoria e prática, e a segurança para lidar com a diversidade existente na sala de referência. No processo de análise, foi identificada uma insuficiência de materiais formativos completos, voltados à capacitação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a crianças com TEA. Frente a esse cenário, desenvolvemos um Guia Formativo com enfoque no apoio ao trabalho docente, relacionando orientações teóricas e estratégias pedagógicas adequadas a rotina escolar. Conclui-se que, portanto, a formação continuada aliada a instrumentos práticos de ensino, pode colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes, intencionais e inclusivas, estimulando o desenvolvimento e participação de crianças com TEA no processo de escolarização.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação Continuada; TEA; Educação Inclusiva; Guia de Inclusão.

ABSTRACT

This study is based on the challenges present in pedagogical practice within the schooling process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the need for and contributions of continuing teacher education in Early Childhood Education within the context of inclusion. The aim of this research was to analyze how didactic-pedagogical improvement contributes to strengthening inclusive pedagogical practices among Early Childhood Education teachers in supporting students with autism. In this regard, the study adopts a qualitative approach of a bibliographic nature, grounded in the analysis of academic works and official documents addressing teacher education, Early Childhood Education, and inclusive pedagogical strategies. The research involved the analysis and categorization of formative guides available in the databases of the CAPES Journal Portal, EduCapes, the Graduate Program in Special Education (PPGEESP/UFRN), as well as institutional repositories of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and the Federal University of Paraíba (UFPB), aiming to understand their contributions and limitations. The results reveal gaps in the initial training of Early Childhood Education teachers, particularly regarding the articulation between theory and practice, as well as a lack of confidence in dealing with the diversity present in the classroom. The analysis also identified an insufficiency of comprehensive training materials aimed at preparing teachers to develop pedagogical practices focused on children with ASD. In response to this scenario, a formative guide was developed with an emphasis on supporting teaching practices, integrating theoretical guidance and pedagogical strategies suitable for the school routine. It is concluded that continuing education, combined with practical teaching tools, can contribute to the development of more consistent, intentional, and inclusive pedagogical practices, fostering the development and participation of children with ASD in the schooling process.

Keywords: Early Childhood Education; Continuing Education; ASD; Inclusive Education; Inclusion Guide.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1	O PERFIL FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
2.2	LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL	18
3	PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	21
3.1	AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
4	PERCURSO METODOLÓGICO	27
5	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	30
5.1	DESCRIÇÃO DOS GUIAS FORMATIVOS	31
5.2	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT) PROPOSTO NA PESQUISA.....	38
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS.....	43
	ANEXOS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Discutir o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil implica reconhecer o peso de cada etapa formativa, sobretudo nos primeiros anos de vida. Nessa fase, o cérebro passa por intensa plasticidade, criando novas conexões, o que torna a aprendizagem especialmente sensível a estímulos pedagógicos e sociais, contribuindo para a aquisição de novas habilidades (Papalia; Feldman, 2013). Diante disso, a prática docente precisa ir além do ensino convencional, incorporando abordagens que tornem a experiência escolar mais significativa para a criança com autismo. Ainda assim, muitos profissionais demonstram insegurança ao enfrentar demandas e comportamentos próprios de crianças neurodivergentes, o que evidencia a urgência de uma formação continuada orientada pela inclusão.

A formação inicial, em geral, apresenta limitações e não contempla de modo suficiente aspectos fundamentais para a compreensão e o acompanhamento das necessidades educacionais que se manifestam no cotidiano das salas de referência da Educação Infantil, demonstrando lacunas na preparação docente para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes com deficiência (Gatti, 2019). Em um cenário com aumento de matrículas de crianças com diagnóstico de autismo, a formação continuada deixa de ser um complemento e se torna condição de qualidade. Ela amplia o repertório pedagógico, favorece uma postura mais sensível diante de crianças com deficiência e contribui para práticas pedagógicas mais adequadas, inclusivas e seguras.

Nesse quadro, interessa compreender como a formação continuada repercute na prática pedagógica de docentes da Educação Infantil, com foco no desenvolvimento de crianças com autismo. Esclarecer como essa relação pode orientar o aprimoramento de estratégias de ensino, fortalecer o papel do pedagogo e, sobretudo, promover uma educação mais justa e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Como problema de pesquisa, esse estudo busca compreender de que maneira o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores da Educação Infantil contribui para as práticas de inclusão de estudantes com TEA.

De tal forma, essa pesquisa parte da compreensão de que a formação continuada, quando articulada as demandas reais da sala de referência, podem favorecer em práticas pedagógicas mais seguras, reflexivas e inclusivas.

Parte-se como hipótese de que o aperfeiçoamento didático-pedagógico do professor possibilita a construção de estratégias voltadas às especificidades de cada estudante com Transtorno do Espectro Autista. Ao ampliar o acesso a conhecimentos específicos sobre o autismo e as estratégias pedagógicas baseadas em evidências, os educadores se sentirão mais seguros para lidar com as demandas do cotidiano escolar, estimulando experiências de aprendizagem mais significativas e uma participação consistente dessas crianças.

É fundamental compreender por que a discussão dessa temática é necessária no contexto educacional atual, visto que a crescente no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na primeira infância tem gerado demandas educacionais específicas, tais como adaptações de atividades, mediação pedagógica e estratégias de inclusão voltadas ao fortalecimento das relações sociais entre as crianças na Educação Infantil. Embora a formação inicial do professor forneça bases fundamentais para o exercício profissional, ela não é suficiente para lidar com as demandas complexas e singulares de crianças com TEA.

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE), 2,1% das crianças brasileiras entre a faixa etária de 0 a 4 anos de idade apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse indicador revela uma significativa presença de crianças com autismo na população, contudo, ainda não existem estatísticas públicas no Brasil que permitam identificar com precisão quantas dessas crianças diagnosticadas com autismo estão matriculadas na rede pública de ensino, tampouco dados que façam a relação entre a quantidade de diagnóstico, idade e matrícula de forma integrada.

A ausência de informações oficiais tão relevantes, prejudica a conscientização de familiares e equipe pedagógica sobre a real incidência de crianças com autismo no contexto educacional, considerando também que muitas ainda não possuem um diagnóstico fechado na primeira infância. Nesse cenário, é ainda mais evidente a necessidade de conhecimentos e habilidades além do que é abordado na formação inicial, que capacitem os professores a lidarem com as demandas que possam vir a surgir no cotidiano da sala de referência, não sendo assim, pegos despreparados.

Nos últimos anos, algumas revisões sobre a prevalência do autismo identificados na primeira infância, apontam maior incidência nos diagnósticos. Revisões brasileiras, como a de Ribeiro e colaboradores (2020), indicam que esse crescimento tem sido atribuído a ampliação da conscientização da sociedade aos sinais do transtorno, à evolução dos critérios de diagnósticos, no acesso a triagem e serviços de saúde, como na

identificação dos sinais precocemente. Essa incidência nos diagnósticos, não significa que há um súbito na condição, mas que o acesso a estudos tem aumentado a capacidade de percepção dos sinais de autismo na primeira infância.

Tal revisão também evidencia que cada vez mais as escolas irão receber crianças com autismo, sendo imprescindível que os educadores busquem conhecimento para se manterem atualizados, não somente para compreender os dados sobre a ocorrência do autismo, mas para acompanhar as mudanças no perfil das demandas necessárias do âmbito escolar.

Pesquisas no campo educacional, demonstram que intervenções pedagógicas adaptadas são importantes para colaborar com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com autismo. Santos e Nunes (2021) descrevem que pequenas mudanças, como a organização do ambiente, uso de rotinas visuais, estratégias de regulação emocional e flexibilização curricular fazem diferença para a participação ativa da criança, aumentando a motivação e uma atenção sustentada, não apenas inserindo, mas incluindo. Essas mudanças reforçam que não existe um modelo pedagógico único a ser aplicado à todas as crianças, mas que cada criança é um ser singular e necessita que o educador busque estratégias baseada em evidências e não em achismos.

Neste contexto, a formação continuada é fundamental, pois proporciona ao pedagogo as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios diários da sala de aula. Com ela, o educador se torna mais preparado para identificar e lidar com os déficits de aprendizagem de cada criança com autismo, além de intervir de maneira adequada nos comportamentos que possam surgir, sem comprometer o processo educativo das demais crianças.

O Ministério da Saúde (2024), destaca que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve alterações na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos repetitivos. Essa definição é amplamente utilizada pelas redes públicas de saúde e educação, fomentando a ideia do autismo como uma condição que requer respostas educacionais individualizadas, com abordagens pedagógicas singulares que respeitem o ritmo de aprendizagem da criança com TEA e suas características, promovendo sua real inclusão no ambiente escolar.

Considerando tal situação, é necessário esclarecer que o desenvolvimento de uma criança com autismo difere do de crianças neurotípicas. Esse termo *neurotípico*, segundo Araújo, Silva e Zanon (2023), surge na perspectiva do movimento da neurodiversidade como uma categoria que descreve o funcionamento neurológico comum, não como um

“padrão ideal”, mas como parte da diversidade humana sem utilizar-se de linguagem como “doença” versus “normalidade”. O termo não é utilizado de maneira pejorativa, mas é uma expressão científica, cujo objetivo é legitimar diferenças existentes e contribuir para a inclusão social.

Alguns ativistas têm destacado a importância de cautela no uso do termo, enfatizando que sua aplicação deve acontecer de maneira adequada para evitar rótulos ou interpretações que reforcem a exclusão. Quando utilizado sem esse cuidado, pode correr o risco de transmitir uma ideia equivocada de um “grupo neurotípico” em oposição a outros, o que acaba fomentando os estigmas e contraposições indesejadas.

No cenário atual, o aperfeiçoamento didático-pedagógico, compreendido como parte do processo de formação continuada de professores da Educação Infantil, fortalece a prática educacional, tornando possível a inclusão de crianças com TEA em seu processo de escolarização, construindo um ambiente mais sensível às necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes.

Nesse contexto, a escolha da temática desta pesquisa está diretamente relacionada à trajetória profissional da autora no contexto da Educação Infantil. Ao longo de quatro anos de atuação como auxiliar de professora em uma instituição da rede privada, ocorreu seu primeiro contato com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), experiência que evidenciou desafios significativos no que se refere à participação dessas crianças nas atividades escolares. Naquele momento, a ausência de formação específica dificultava a compreensão de suas necessidades, especialmente frente às limitações na comunicação verbal, o que impactava diretamente sua inclusão nas atividades individuais e coletivas. Essa realidade despertou reflexões sobre a prática pedagógica e o papel do professor diante das demandas da educação inclusiva.

A busca por qualificação na área e a continuidade de sua trajetória profissional, iniciada como acompanhante terapêutica no contexto escolar e, posteriormente, no acompanhamento clínico de crianças com TEA, possibilitaram um aprofundamento teórico e prático acerca do desenvolvimento infantil no espectro autista. Atualmente, com experiência consolidada na área, a autora passou a refletir de forma mais crítica sobre as lacunas existentes na formação docente e sobre a necessidade de estratégias pedagógicas mais efetivas para o acompanhamento dessas crianças.

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa parte do propósito de contribuir para a aproximação entre teoria e prática no contexto educacional, oferecendo subsídios que auxiliem professores da Educação Infantil no enfrentamento das demandas reais da

sala de referência, especialmente diante do aumento de diagnósticos de TEA e da necessidade de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, esse estudo tem por objetivo geral analisar de que maneira o aperfeiçoamento didático-pedagógico contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas de professores da Educação Infantil no acompanhamento de estudantes com autismo.

Com esse intuito, a pesquisa tem como objetivos específicos: identificar as lacunas existentes na formação docente para a atuação pedagógica junto a crianças com autismo na Educação Infantil, a partir de pesquisas bibliográficas que discutem os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto; realizar um levantamento e a caracterização de produtos técnico-tecnológicos, em especial guias formativos, que possam contribuir para a formação continuada de professores da Educação Infantil diante das demandas do processo de inclusão de crianças com TEA; e desenvolver um Guia Formativo direcionado a professores da Educação Infantil, fundamentado na literatura acadêmica acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresente estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino e aprendizagem de crianças com autismo, para uma prática educativa inclusiva e mais consciente.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado na criação de leis e políticas que garantem o direito das crianças a uma educação voltada para o seu desenvolvimento integral. Contudo, a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, nem sempre ocupou uma posição central nas políticas educacionais do país. Historicamente, essa etapa de ensino foi marcada por um caráter assistencialista, com foco no cuidado da criança e não na sua educação formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) representou um avanço ao reconhecer sua importância para o desenvolvimento integral da criança, inserindo-a na Educação Básica (Brasil, 1996). No ano de 2009, sua obrigatoriedade foi instituída por meio da Emenda Constitucional nº59, e posteriormente incorporada à Lei nº 9.394/1996 através da Lei n.º 12.796/2013, mas ainda restrita às crianças de 4 e 5 anos de idade (Brasil, 2009; Brasil, 2013).

Documentos orientadores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), tiveram grande impacto na área curricular. O RCNEI define a criança como um sujeito histórico, cultural e de direitos, ressaltando que educar é, ao mesmo tempo, cuidar. Esse conceito implica que o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas envolve a integração de diversos aspectos da vida da criança.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, sublinhando a importância das interações e da ludicidade no aprendizado infantil (Brasil, 2017).

Outros marcos normativos, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006), também contribuíram significativamente para a qualidade da Educação Infantil ao estabelecer indicadores que garantem padrões mínimos de qualidade, levando em consideração as diversidades culturais e regionais do Brasil (Brasil, 2006). Assim como programas governamentais como o Pró-Infância (2007), voltado para a construção, reestruturação e manutenção de creches e pré-escolas, e o Brasil Carinhoso (2012), que visa expandir o atendimento às crianças do Programa Bolsa Família, ampliaram o acesso a vagas e garantiram melhor alimentação escolar (Brasil, 2007; Brasil, 2012).

Apesar dos avanços obtidos, ainda persistem desafios para a implementação dessas políticas. Pesquisas indicam que a oferta de vagas para crianças de zero a três anos é insuficiente, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país. Havendo ainda

dificuldades relacionadas à formação dos professores, ao financiamento dos municípios e à garantia da qualidade do atendimento nas instituições (Silva; Santos, 2016).

Portanto, embora as políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil apresentem um conjunto robusto de marcos legais e normativos, que destacam a criança como o centro do processo educativo e a inseparabilidade entre cuidado e educação, ainda há obstáculos estruturais e pedagógicos a serem superados. É essencial que se adotem medidas mais coordenadas e consistentes para garantir as condições adequadas voltadas ao desenvolvimento integral infantil.

2.1 O PERFIL FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O perfil formativo dos professores da Educação Infantil no Brasil está profundamente vinculado às mudanças históricas nas políticas educacionais, refletindo o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Antigamente, o cuidado com as crianças pequenas era visto mais como uma ação assistencial, voltada à proteção e ao cuidado social. No entanto, à medida que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a função do educador passou a ser reinterpretada, sendo compreendida como uma ação pedagógica que demanda uma formação específica e robusta (Brasil, 1996).

O artigo 62 da LDB estabelece que a formação dos docentes da Educação Básica, incluindo os profissionais da Educação Infantil, deve ser em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. A modalidade de formação normal em nível médio é aceita como formação mínima (Brasil, 1996). Essa exigência destaca a importância de ir além da experiência prática, fortalecendo a posição do educador como um profissional detentor de conhecimentos pedagógicos e científicos, e não apenas como um cuidador.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 2/2015) afirmam que a formação de professores deve contemplar competências teóricas, práticas, éticas e políticas, com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral da criança. Essas diretrizes enfatizam a importância da integração entre teoria e prática, promovendo uma formação crítica e reflexiva que considere o contexto social e cultural do ambiente escolar. Outro documento relevante é a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto n.º 6.755/2009), que busca

estabelecer diretrizes para valorizar e fortalecer a formação inicial e continuada dos educadores. O decreto destaca a necessidade de colaboração entre União, estados e municípios para garantir a qualidade da formação dos docentes, especialmente na Educação Infantil, onde a atenção ao cuidado, a ludicidade e a interação são elementos essenciais (Brasil, 2009).

Pesquisas recentes relatam que o perfil do educador da Educação Infantil deve incluir uma variedade de habilidades, como o entendimento do desenvolvimento infantil, a aplicação de metodologias adequadas para diferentes faixas etárias e a implementação de práticas inclusivas que garantam a diversidade e a equidade. Nesse contexto, o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem, criando um ambiente propício para a interação e a expressão das crianças (Oliveira; Nascimento, 2018).

Embora tenha havido avanços, ainda existem desafios no cumprimento do perfil formativo esperado. Em muitas regiões, a formação de nível médio ainda predomina e o acesso a programas de formação continuada é limitado. A precariedade das condições de trabalho, a falta de reconhecimento profissional e a escassez de políticas consistentes de capacitação dificultam a construção de uma identidade profissional sólida para os professores da Educação Infantil (Souza; Pereira, 2019).

Assim, o perfil formativo exigido para o docente da Educação Infantil vai além da qualificação formal. Envolve um conjunto de habilidades pedagógicas, éticas e sociais que capacitam o educador a integrar o cuidado e a educação. A consolidação desse perfil depende da implementação eficaz das diretrizes legais e de políticas públicas que priorizem a formação dos professores e garantam a qualidade das práticas pedagógicas.

2.2 LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao discutir sobre um perfil formativo de professores no Brasil, é necessário observarmos a base dessa formação inicial e as fragilidades históricas que impactaram diretamente a prática docente no contexto da Educação Infantil, base fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva. Há um conjunto de elementos estruturais existentes na organização curricular que expõe lacunas na formação inicial do professor, como as condições das instituições formadoras e a própria consciência social de qual seria o papel do professor no âmbito escolar.

Alguns autores como Gatti (2019), Tardif (2014) e Libânio (2020) descrevem que mesmo diante de avanços legais garantidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, essas fragilidades têm persistido ao longo do tempo e uma das primeiras lacunas refere-se à fragmentação curricular, em que Gatti (2019) aponta que ainda há uma desconexão entre teoria e prática dentro dos cursos de pedagogia; a autora aborda que disciplinas como a de desenvolvimento infantil, inclusão e avaliação são apresentadas de maneira rasa, dificultando ao estudante uma compreensão mais complexa do desenvolvimento do trabalho docente de forma integrada.

Outra lacuna central, é a insuficiência na supervisão da prática pedagógica, em que Tardif (2014) explica que o conhecimento do professor em formação é construído a partir das experiências vivenciadas na prática, e quando a formação inicial oferece poucas oportunidades para a construção desses saberes em creches e pré-escolas, o estudante conclui sua graduação sem conseguir internalizar esses repertórios mais concretos que a prática no âmbito escolar proporciona.

A limitação nas experiências práticas no processo formativo do discente existe porque a maioria das instituições, ao construir sua grade curricular, tendem a concentrar os estágios próximo ao final do curso, reduzindo o potencial formativo que essas experiências possibilitariam se fossem ofertadas ao longo de toda a graduação. Além disso, Libânio (2020) destaca que há uma dicotomia entre a formação oferecida e as demandas reais da escola contemporânea, principalmente frente ao índice crescente em diagnósticos de crianças com transtorno no desenvolvimento global.

As universidades ainda formam o estudante para um modelo idealizado de escola, com turmas menores, recursos adequados as atividades e tempo propício para os planejamentos. Mas, a realidade cotidiana apresenta desafios maiores, como a diversidade cultural, socioeconômica, necessidades específicas de aprendizagem e inclusão de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo, temas esses que não costumam ser apresentados com a complexidade e aprofundamento com a qual necessitam para a docência na prática.

Nesse mesmo cenário há a insuficiência na formação para lidar com a inclusão, em ênfase na Educação Infantil, cuja primeira infância é a plataforma para que as próximas etapas de ensino ocorram positivamente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e para a Formação Inicial (Brasil, 2015) estabelece que os futuros docentes precisam ser capazes de promover a inclusão na prática pedagógica, reconhecendo as especificidades infantis. Porém, estudos como o de Lima

et. al. (2024) apresentam que muitos docentes chegam à escola sem domínio de estratégias para proporcionar oportunidades de ensinamentos que atendam crianças com transtorno do desenvolvimento, como o autismo discutido nesse trabalho.

Essa informação revela que há um distanciamento considerável entre o que as normas exigem e o que é desenvolvido de maneira efetiva durante a graduação. Nesse contexto, evidencia-se uma lacuna no desenvolvimento de competências socioemocionais e de observação sensível, fundamentais para a prática pedagógica na primeira infância. Nóvoa (1995) argumenta que a formação docente deve ter como prioridade o desenvolvimento da identidade profissional e a construção de uma capacidade reflexiva, mas na prática essas necessidades tendem a serem secundarizadas nos currículos, que costumam ser excessivamente teóricos e burocráticos.

Por fim, os estudos apresentam que há pouca articulação entre políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas das instituições formadoras, gerando essa distância entre as exigências legais e o que é, de fato, ensinado. Conforme Libânio (2020), isso explica por que os professores se sentem tão despreparados ao ingressarem no âmbito escolar, visto que as instituições formadoras não conseguem acompanhar a rapidez com a qual as transformações sociais, culturais e pedagógicas reconfiguram a Educação Infantil.

Assim, entender mais profundamente essas lacunas nos ajuda a enxergar a urgência de uma formação continuada, em que o desenvolvimento do docente é um processo permanente e de investimento constante para corresponder às demandas complexas que surgem na Educação Infantil.

3 PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e no ensino regular tem sido um dos maiores desafios das políticas públicas de educação no Brasil. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, o autismo é caracterizado por dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que surgem nos primeiros anos de vida (APA, 2014). O espectro abrange diferentes níveis de comprometimento, exigindo abordagens pedagógicas personalizadas que considerem a individualidade de cada criança. Do mesmo modo, políticas públicas eficazes são necessárias para garantir uma aprendizagem intencional e adaptada às necessidades específicas das crianças com autismo.

O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que aproximadamente 2 milhões de pessoas no Brasil possuem diagnóstico confirmado de autismo (IBGE, 2023). Esses dados ressaltam a importância de garantir condições adequadas de escolarização para crianças com autismo e a necessidade de intensificar o debate sobre o tema na sociedade. O aumento no número de diagnósticos tem impulsionado avanços científicos e promovido maior conscientização social.

A educação inclusiva deve ir além da matrícula, comprometendo-se a garantir que todos os alunos participem ativamente do processo escolar. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família, que devem garantir os recursos necessários para sua realização, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). O artigo 208, inciso III, da mesma Constituição, reforça o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994), um marco internacional na promoção da inclusão escolar, defende que as escolas convencionais devem se tornar ambientes acolhedores para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. Nesse contexto, cabe ao docente adaptar sua abordagem pedagógica para atender às necessidades de cada aluno, criando um ambiente

de aprendizagem inclusivo. No Brasil, essa Declaração foi fundamental para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Inclusiva, reconhecendo a diversidade como um fator enriquecedor do processo educativo (UNESCO, 1994).

Diversas leis nacionais foram criadas para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, incluindo as crianças com autismo. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura o acesso à educação e a participação social das pessoas com autismo (Brasil, 2012). Esta lei reforça a ideia de que o sistema educacional deve adaptar o currículo, formar professores e oferecer recursos de acessibilidade para garantir a plena participação dos alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito ao AEE e a uma comunicação acessível, permitindo que os alunos permaneçam na escola regular sem custos adicionais (Brasil, 2015). Esses avanços legais aumentam a responsabilidade das instituições de ensino, uma vez que a matrícula não é suficiente para garantir a aprendizagem. A rede de ensino deve criar condições adequadas para o desenvolvimento e a participação de todos os alunos.

As Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam que a escola regular é o local apropriado para a escolarização de todos os alunos, devendo se organizar pedagogicamente para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, é um componente essencial para apoiar o processo de aprendizagem, ajudando a superar as barreiras que as crianças com autismo enfrentam.

Para que a inclusão de crianças com autismo na escola ocorra, é fundamental que os docentes estejam devidamente capacitados com os conhecimentos necessários para tal prática. O Decreto nº 12.686/2025, publicado pelo Governo Federal em outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional da Educação Especial, representando um marco normativo na organização legal da Educação Especial no Brasil, incluindo dispositivos voltados à formação dos profissionais que atuam na inclusão escolar.

No texto do decreto, o Artigo 13 define pontos importantes para a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que há a obrigação de possuir uma formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, principalmente,

uma formação específica para a Educação Especial inclusiva com carga horária de, no mínimo, oitenta horas, com apoio da União para formação continuada. Em similaridade, o Artigo 15, referente ao profissional do apoio escolar, determina que este deverá possuir formação inicial de nível médio e uma formação profissional específica com carga horária mínima de oitenta horas, também com a possibilidade de formação continuada pelo poder público.

Ao analisar as mudanças normativas, evidencia-se um debate crítico acerca da formação docente na área da Educação Especial. As novas exigências legais indicam uma redução ou flexibilização dos parâmetros de formação profissional. Apesar de antes não haver um decreto único que definisse a carga horária mínima específica para a formação de profissionais de apoio escolar e AEE, o que se exigia era que o profissional do AEE tivesse uma formação específica em Educação Especial/AEE por meio de especialização ou cursos de pós-graduação, o que normalmente sugere uma carga horária de 360 horas ou mais, de acordo com a exigência de muitas instituições de ensino superior e conselhos pedagógicos; e para o apoio escolar não havia uma regra federal que estabelecesse horas mínimas.

Essa problematização não invalida a importância desse marco legal, mas traz a urgência de um olhar crítico e cuidadosamente fundamentando acerca das exigências formativas. Esse novo decreto ao exigir, ainda que minimamente, uma carga horária de 80 horas, desqualifica a formação profissional necessária para atuação com crianças apresentando necessidades educacionais complexas, em vista de que uma especialização tradicional tende a exigir mais horas de formação.

Diante disso tudo, um aspecto relevante a ser considerado é que após algumas discussões e adicionais legais (ex.: Decreto nº 12.773/2025), surgiram parâmetros que sugerem o aumento da carga horária para a formação continuada:

- Projeto para formação continuada de professores do AEE com carga horária 360 horas;
- Profissionais de apoio escolar com formação continuada de 180 horas.

O exposto revela que o número mínimo de 80 horas, está sendo considerado como base *insuficiente* em comparação ao que se esperava como padrão qualificador de formação (360h). Essa formação mais longa e aprofundada é importante para a atuação com inclusão, capacitando profissionais mais preparados para as demandas complexas,

principalmente, em casos de crianças com autismo severo, consideradas nível 3 de suporte.

Baseada na literatura da educação inclusiva, a formação de educadores e de profissionais de suporte não pode ser considerada apenas “pré-requisito formal”, mas um processo contínuo de aprofundamento de conhecimentos, buscando atualizar-se sobre a área profissional e as demandas que têm emergido no cenário educacional, envolvendo reflexão teórica, uma prática supervisionada, estudos de casos e articulação entre os saberes pedagógicos e sua prática em contextos reais.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como a falta de formação específica para os professores, a escassez de recursos materiais e tecnológicos, e a resistência de alguns educadores às mudanças necessárias. Embora o número de matrículas de crianças com TEA em classes regulares tenha aumentado, ainda há dificuldades em adaptar o currículo e aplicar metodologias pedagógicas adequadas (Garcia; Michels, 2018). Para garantir uma educação inclusiva de qualidade, é necessário um esforço conjunto entre o governo, a sociedade e as instituições de ensino, superando os desafios e implementando políticas públicas eficazes que assegurem não apenas os direitos legais, mas também práticas educativas transformadoras.

3.1 AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um dos desafios mais significativos na educação contemporânea. Esse processo exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, que permitam a participação ativa e a aprendizagem dessas crianças. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, conduzido pelo INEP, o número de alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento matriculados em turmas regulares alcançou cerca de 1,5 milhão de matrículas (INEP, 2022), com um aumento contínuo do número de diagnósticos de autismo, impulsionado por diagnósticos mais precoces e maior conscientização social. Esse cenário reforça a urgência de adotar medidas efetivas que promovam o desenvolvimento educacional e social das crianças com autismo, especialmente na Educação Infantil, fase crucial para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas.

Uma das estratégias essenciais para garantir a inclusão escolar de crianças com autismo é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Decreto nº 12.686/2025, o AEE envolve um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas que sejam organizadas para atender as necessidades específicas dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, colaborando para a participação e aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2025). As ações do AEE incluem ajustes curriculares, o uso de recurso de tecnologia assistiva, orientações sobre comunicação alternativa, incentivo à autonomia e busca por estratégias que promovam a interação social. A implementação do AEE não apenas melhora a frequência escolar das crianças com autismo, mas também apoia os docentes da sala regular, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas, fortalecendo a aprendizagem colaborativa (Mantoan, 2015).

Entre as abordagens terapêuticas mais reconhecidas para o avanço comportamental e cognitivo de crianças com autismo, está a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Fundada no reforço positivo e no ensino estruturado, a ABA pode ser aplicada no ambiente escolar para aprimorar habilidades sociais, acadêmicas e comunicativas, ajustando-se ao currículo e aos recursos do AEE (Silva, 2025).

Outra abordagem é o Modelo Denver de Intervenção Precoce (Early Start Denver Model – ESDM), que integra os princípios da ABA com atividades recreativas. Direcionado para crianças de 12 a 48 meses, o ESDM utiliza a plasticidade cerebral da criança para estimular suas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, facilitando o processo de aprendizagem. Estudos indicam que intervenções precoces, resultam em benefícios duradouros, promovendo maior autonomia e reduzindo comportamentos disruptivos (Rogers; Dawson, 2014).

A participação de profissionais de apoio escolar, acompanhantes terapêuticos (ATs) e especialistas em Educação Especial, é fundamental para o sucesso do processo de inclusão. O profissional de apoio escolar auxilia nas tarefas diárias, favorecendo um ambiente seguro e suporte comportamental da criança. O Acompanhante Terapêutico, por sua vez, atua como mediador nas relações sociais e no suporte pedagógico personalizado, em colaboração com os docentes e a equipe do AEE. A Lei nº 12.764/2012 garante o direito à presença desses profissionais sempre que necessário, reforçando sua função no processo educacional e de inclusão (Brasil, 2012).

A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar o conhecimento sobre o autismo, metodologias específicas de intervenção como ABA e Denver, e o uso de tecnologia assistiva para melhorar a comunicação e promover a inclusão social. Para

adaptar o currículo, monitorar o progresso dos alunos e promover a inclusão de maneira adequada, é importante que os professores do ensino regular mantenham uma comunicação constante com os profissionais do AEE. Algumas estratégias pedagógicas se destacam nesse processo, tais como:

- I. Utilização de rotinas visuais e agendas organizadas;
- II. Adaptações curriculares que considerem os interesses e o ritmo de aprendizado de cada criança;
- III. Desenvolvimento de habilidades sociais por meio de atividades em grupo;
- IV. Integração de vivências lúdicas e sensoriais;
- V. Uso de recursos tecnológicos e suporte visual.

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) é um marco importante para os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as crianças com autismo. Entre suas garantias, destacam-se:

- A oferta obrigatória do AEE em todas as etapas da educação;
- Aperfeiçoamento contínuo de docentes e profissionais de apoio;
- Ajustes no currículo e utilização de tecnologias assistivas;
- Proibição de cobranças adicionais para matrícula em instituições privadas;
- Garantia de acessibilidade na infraestrutura física, pedagógica e comunicacional.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados, como a falta de salas de recursos multifuncionais em algumas escolas públicas e a formação inadequada de professores e profissionais do AEE. A implementação das abordagens de intervenção (ABA, Denver) enfrentam obstáculos, especialmente no setor público, onde a oferta de recursos e capacitação é limitada. Além disso, a colaboração assertiva entre família, escola e profissionais de saúde, garantindo a continuidade do processo de ensino e cuidado integral da criança, continua sendo um desafio constante.

Portanto, para consolidar uma educação inclusiva de qualidade, é fundamental superar os desafios estruturais e pedagógicos, reconhecendo a diversidade como um princípio educativo e implementar políticas públicas consistentes, que não apenas assegurem os direitos legais, mas também promovam práticas transformadoras no processo de aprendizagem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na contribuição teórica e pedagógica voltada ao aperfeiçoamento didático-pedagógico de professores da Educação Infantil no atendimento de crianças com TEA. A investigação buscou analisar produções acadêmicas que discutem a formação docente, as estratégias pedagógicas e uma educação inclusiva, para a elaboração de uma guia formativo cujo propósito é capacitar professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar.

A partir da concepção de Minayo (2014), a abordagem qualitativa sustenta-se na perspectiva de que aspectos que não podem ser *quantificados*, se concentram na compreensão de significados, valores, crenças e percepções que permeiam as relações humanas e sociais. Esse tipo de abordagem possibilita analisar os processos que envolvem a prática pedagógica e a formação docente no contexto da educação inclusiva de forma mais aprofundada. Nessa mesma perspectiva, Gil (2019) destaca que essa metodologia permite uma investigação dos fenômenos educacionais observando suas particularidades e favorecendo interpretações das situações estudadas com maior rigor.

A abordagem qualitativa é adequada para compreensão de como o aperfeiçoamento didático-pedagógico contribui para a atuação dos professores voltada à educação inclusiva de crianças com autismo. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, sendo desenvolvida a partir de materiais já elaborados (livros, artigos científicos, dissertações etc). Assim, a investigação ocorreu por meio da análise de produções acadêmicas que discutem o TEA, a educação inclusiva, a formação de professores e as práticas pedagógicas orientadas para a escolarização de crianças com autismo.

Além disso, a pesquisa foi realizada através de uma análise de produções científicas que abordam estratégias pedagógicas que são utilizadas no processo educacional de crianças com TEA, identificando contribuições que subsidiam a elaboração do produto formativo voltado para os docentes.

A análise do material bibliográfico tornou possível identificar as lacunas existentes na formação dos professores da Educação Infantil, levantando estratégias pedagógicas fundamentadas na literatura acadêmica. Tal contribuição, auxiliará no desenvolvimento de práticas inclusivas, sendo possível reunir subsídios teóricos que

orientem a construção de um Guia Formativo voltado aos professores da Educação Infantil. E para alcançar os objetivos propostos, a metodologia adotada incluiu:

- 1. Levantamento de dados bibliográficos:** A pesquisa iniciou com um levantamento bibliográfico de estudos essenciais para área e compressão dos fundamentos teóricos da temática abordada, para identificar as políticas públicas relacionadas a educação inclusiva de crianças com TEA.
- 2. Categorização de Guias Formativos:** Realizamos uma análise e categorização descritiva de Guias Formativos disponíveis em bases de dados validadas como o Portal de Periódicos CAPES, EduCapes, Biblioteca da UFPB, Repositório da UFRN e no PPGEESP, que apresentam estratégias pedagógicas a serem colocadas em prática no processo de escolarização das crianças com autismo.
- 3. Desenvolvimento de um Guia Formativo:** Foi produzido um guia formativo como instrumento de aperfeiçoamento didático-pedagógico, com o propósito de contribuir para a formação continuada de professores da Educação Infantil voltada à inclusão de crianças com TEA no processo de escolarização. O material está fundamentado nas perspectivas teóricas da educação inclusiva de crianças com TEA, considerando as contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como recurso complementar no processo de inclusão, para o apoio da articulação de instruções claras, para a condução de situações de desregulação emocional que resultem em comportamentos desafiadores, ou episódios de birra; e no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e aplicáveis. O guia apresenta orientações teóricas iniciais que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, de maneira acessível. O objetivo é promover a aproximação entre teoria e práticas que ofereçam suporte produtivo aos docentes no exercício de suas funções no contexto educacional. O produto desenvolvido nesta pesquisa, intitulado “Um Guia para Inclusão”, encontra-se disponível no Anexo A para acesso integral.

Para tanto, foi realizada uma busca em bases de dados confiáveis e validadas, considerando um recorte temporal dos últimos cinco anos (2021 a 2025): Portal de Periódicos CAPES, EduCapes, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEESP/UFRN), bem como os repositórios institucionais da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foram utilizadas como palavras-chave principais: formação continuada, formação de professores, autismo, Educação Infantil e guia de inclusão, combinados entre si.

Nesse levantamento, foram identificados no Portal de Periódicos CAPES, 22 resultados. Na base do EduCapes, foram encontrados 57 materiais do tipo e-books. No repositório institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foram localizados 13 trabalhos, sendo quatro deles desenvolvidos nos últimos cinco anos. No repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e no PPGEESP, não foram identificados guias formativos ou produtos educacionais relacionados à temática investigada.

Com essa abordagem, espera-se identificar os pontos fortes e as lacunas na formação dos professores da Educação Infantil, para uma prática de ensino inclusivo voltado a pessoa com deficiência. A partir disso, fornecer informações e recomendações que colaborem para o fortalecimento da formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às crianças com autismo no âmbito escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Na presente etapa da pesquisa, realizamos um levantamento para análise e categorização de produtos acadêmicos em bases de dados reconhecidas, que abordam a formação continuada de professores no processo de escolarização de crianças com TEA, a fim de, identificar as contribuições e possíveis lacunas.

Foram identificados no Portal de Periódicos CAPES, 22 resultados em um recorte temporal entre os anos de 2021 até 2026. Dentro desse resultado, apenas dois artigos se aproximaram da temática desta pesquisa. Observamos que a maioria das produções estão voltadas para o Ensino Fundamental anos iniciais, com foco na educação inclusiva, mas sem apresentar aprofundamento específico para a Educação Infantil ou para a construção de materiais práticos para a atuação dos professores. Por conseguinte, não encontramos produtos educacionais, como Guias Formativos, reduzindo os resultados a artigos científicos de caráter teórico reflexivo.

Na base do EduCapes, a análise resultou inicialmente a 57 materiais do tipo e-books, mas nenhum deles apresentou alguma relação direta com o objeto deste estudo. Ao refinarmos a busca para o tipo “guia”, identificamos três materiais contendo maior aproximação temática. Embora esses materiais sejam relevantes, não contemplam na totalidade os elementos centrais da investigação, como articulação entre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas com crianças com TEA na Educação Infantil. No Repositório Institucional da UFPB, encontramos 13 trabalhos, sendo apenas quatro deles produzidos nos últimos cinco anos. Ao analisarmos os estudos, somente um apresentou relação com o tema da pesquisa, mas não se tratava de uma guia, e sim de artigo científico. Este resultado evidencia uma escassez nas produções que sejam voltadas de maneira específica ao tema dessa pesquisa.

Analisando os resultados dos estudos produzidos no Repositório da UFRN e no PPGEESP, concluímos que apesar de ser um programa consolidado na área da Educação Especial, não identificamos Guias Formativos ou produtos educacionais que abordassem a formação de professores para o ensino de crianças com autismo, com estratégias práticas para a sala de referência. Na maioria dos materiais encontrados na busca, parte concentrava-se no Ensino Fundamental e ao abordar sobre o autismo traziam apenas uma base teórica para compreensão do transtorno, sem direcionamento prático nesse segmento.

Observamos lacunas nas produções acadêmicas e técnicas: a ausência de materiais formativos completos, práticos e direcionados a Educação Infantil, no que se refere ao ensino inclusivo de crianças com TEA. Tal circunstância reforça a necessidade de desenvolvimento de produtos teórico-tecnológicos que articulem teoria e prática, contribuindo para uma maior segurança na atuação docente. Os estudos analisados demonstram a importância da formação continuada como processo de qualificação de práticas pedagógicas que sejam inclusivas (STECiuk et al., 2024; Castilhos et al., 2024).

Diante os aspectos analisados, identificamos três lacunas principais que demonstram a relevância do produto desenvolvido nessa pesquisa:

- Ausência de foco na Educação Infantil;
- Inexistência de Guias Formativos completos e aplicáveis a atuação docente;
- Abordagem isolada dos aspectos pesquisados: autismo, formação docente e estratégias pedagógicas.

5.1 DESCRIÇÃO DOS GUIAS FORMATIVOS

Foram identificados, a partir do levantamento de produtos nas bases de dados, cinco materiais que apresentam propostas de produtos técnico-tecnológicos (PTTs), entre guias, cartilhas e livros digitais com potencial formativo. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), descreve o Produto Técnico-Pedagógico (PTT) como um resultado obtido por meio de pesquisa científica. É um produto que articula a teoria com a prática, sendo utilizado em situações reais, com objetivo de aperfeiçoamento de práticas existentes em determinados contextos. É um material aplicável e voltado para a solução de problemas, gerando impacto social, educacional e tecnológico.

Analisando os materiais, quanto as suas propostas, conteúdos e objetivos para o exercício da prática docente, destacamos três (03) produtos que são específicos da Educação Infantil e as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito escolar. A seguir, apresentamos os produtos que se aproximam da temática discutida nessa pesquisa:

I. Autismo: Guia para educadores bacanas e responsáveis (2021). Autor: Ronald Freitas. Instituição: Instituto Federal Fluminense

Esse material aborda o Transtorno do Espectro Autista, apresentando orientações sobre como se dá o transtorno na criança e quais sinais podem ser observados na infância. A linguagem é acessível e objetiva trazer um olhar mais sensível dos educandos a temática. Enquanto PTT, oferece contribuições para a gestão de comportamentos desafiadores em sala de aula. Apesar de abordar a temática do autismo sem interligar mais profundamente as práticas educacionais e formação docente, o produto traz uma base clara acerca do TEA.

II. Guia rápido para Professores da Educação Infantil: Autismo e Educação (2023). Autora: Macinêis Milhomem da Silva Campos. Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Esse trabalho é descrito como guia técnico em formato de cartilha e como proposta aborda estratégias práticas para a inclusão de crianças na Educação Infantil. Como produto técnico tecnológico traz contribuições ao apresentar orientações sobre como adaptar o ambiente, utilizar-se de rotinas visuais e promover a interação social entre as crianças. Apesar de trazer aspectos que se alinhem com a proposta desta pesquisa, esse material caracteriza-se como introdutório, não sendo formado como guia completo voltado à formação continuada.

III. Guia Pedagógico Formativo: Entre relações e conexões da inclusão escolar (2024). Autora: Shirley Elias de Figueiredo; Josaniel Vieira da Silva. Instituição: Universidade de Pernambuco — Campus Mata Norte

Esse material discute o processo formativo em serviço, voltado não só aos docentes como à gestão escolar. O foco desse produto é a inclusão de estudantes com TEA, trazendo contribuições sobre a educação inclusiva no âmbito escolar. Se trata de uma abordagem ampla, não sendo específica para a Educação Infantil e nem apresentando detalhes de estratégias pedagógicas para esse nível de ensino. Ainda assim, demonstra a relevância da formação continuada no contexto da educação inclusiva.

IV. Guia Norteador para professores da Educação Infantil (2023). Autoria: Ironéa das Dores Gomes Sabino. Instituição: Universidade Federal Fluminense

Este guia foi elaborado a partir das dificuldades apresentadas por professores em sua prática escolar. O foco do material é orientar os docentes da Educação Infantil para o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O guia articula formação continuada a fundamentos teóricos da educação inclusiva na aprendizagem de crianças com TEA. Enquanto PTT, oferece contribuições práticas para o contexto escolar, sendo avaliado com profissionais da área, reforçando a importância e proximidade com a realidade do exercício da docência na Educação Infantil.

Tabela 1 — Descrição dos Guias Formativos

Título	Autor(es)	Instituição	Região	Ano	Público-alvo
Autismo: Guia para educadores, bacanas e responsáveis	Ronald Freitas	Instituto Federal Fluminense (IFF)	Sudeste	2021	Professores e educadores da Educação Básica
Guia rápido para Professores da Educação Infantil: Autismo e Educação	Marcinêis Milhomem da Silva Campos	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Norte	2023	Professores da Educação Infantil
Guia Norteador para professores da Educação Infantil	Ironéa das Dores Gomes Sabino	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Sudeste	2023	Professores da Educação Infantil
Guia Pedagógico Formativo: Entre relações e conexões da inclusão escolar	Shirley Elias de Figueiredo; Josaniel Vieira da Silva.	Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte	Nordeste	2024	Professores e equipe gestão da Educação Básica

Mesmo com a existência de políticas de formação continuada e com a crescente divulgação dos Produtos Técnico-Tecnológicos (PTTs), não foram encontrados materiais anteriores ao período de 2021, que abordassem de maneira próxima a temática desta pesquisa. Frente a essas lacunas, podemos afirmar que os PTTs são relevantes e trazem contribuições significativas para a prática docente, proporcionando capacitação e acesso a conhecimentos essenciais para a inclusão, principalmente no processo de aprendizagem de crianças com TEA. Contudo, a construção desses produtos ainda estão em ascensão e precisam ser mais valorizado, incentivando sua aplicação e reflexão no contexto escolar.

No tocante ao tempo, observamos que os anos de publicação dos guias analisados e apresentados nesta pesquisa, foram produzidos em um período entre os anos de 2021 e 2024, o que demonstra a atualidade das discussões sobre a educação inclusiva e o acompanhamento de crianças com TEA na Educação Infantil. Nos últimos anos, percebe-se uma concentração maior de materiais voltados a temática, e isso está possivelmente relacionado ao aumento das políticas de inclusão e as demandas crescentes por práticas pedagógicas que sejam mais acessíveis no desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

Mesmo após uma busca cuidadosa, identificamos apenas cinco materiais relevantes e mais aproximados a temática central dessa pesquisa, o que releva que mesmo diante de avanços nas políticas de inclusão e da necessidade de práticas pedagógicas, ainda há uma produção de PTTs limitada e incipiente. Embora os guias formativos sejam de extrema relevância para a capacitação continuada do docente, sua existência no cenário educativo ainda é restrita, constatando a necessidade de incentivar novas produções de Produtos Técnicos-Tecnológicos (PTTs). Os guias avaliados refletem um esforço para consolidar conhecimentos e práticas voltadas a inclusão de crianças com TEA, mas também a urgente necessidade de expandir esses conhecimentos ao campo educacional, reconhecendo os PTTs como instrumentos de formação.

Observamos que as instituições responsáveis pela produção dos guias, são de ensino superior público, como o Instituto Federal Fluminense, a Universidade Federal do Tocantins, a Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal Fluminense. Ao considerarmos a distribuição regional desses materiais produzidos, há uma concentração maior na região Sudeste, com duas produções dos cinco guias encontrados; apenas um guia produzido na região Norte e o outro na região Nordeste, sendo representados pelos estados de Tocantins e do Pernambuco. Essa distribuição evidenciou uma fragilidade na elaboração de PTTs em algumas regiões, sobretudo no Nordeste, onde há uma limitação de materiais voltados a formação continuada para a escolarização de crianças com TEA.

Há uma desigualdade regional nas produções científicas educacionais, concentrando a produção de materiais em determinadas regiões, enquanto outras apresentam defasagem em publicações acadêmicas, tornando clara a importância de políticas que promovam equidade no desenvolvimento desses produtos pedagógicos. Tratando dessa desigualdade, Guimarães (2017) destaca que há diferenças estruturais entre as regiões do Brasil, deixando regiões como Norte e Nordeste com baixa produção acadêmica. Essa desigualdade reflete no acesso ao ensino superior e na disponibilidade de materiais acadêmicos voltados à formação continuada.

Nessa perspectiva, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEESP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que dispõe de um repositório de programas de bacharelado profissional. Apesar de ser um programa relevante, o repositório ainda demonstra insuficiências quanto à disponibilização de guias formativos voltados à inclusão de crianças com TEA, para a formação de professores da Educação Infantil, reafirmando as lacunas na produção regional. É importante que as instituições do Norte e Nordeste, produzam mais PTTs, colaborando com a formação docente, preparando-os para atender às demandas reais da escola e fortalecendo práticas inclusivas. Embora haja avanços, são necessárias mais iniciativas em diferentes regiões do país, garantindo diversidade de contextos e experiências.

Realizamos uma observação específica voltada para o público-alvo ao qual cada guia foi elaborado, e é possível identificar as diferenças em cada material. O guia produzido por Freitas (2021), apresenta um público amplo, não voltando-se diretamente para professores da Educação Infantil, mas a todos os educadores de maneira geral, e também a familiares de crianças diagnosticadas com TEA, revelando uma proposta conectada a compreensão inicial da temática. Já o guia de Campos (2023) apresenta um produto mais direto ao público-alvo para o qual foi pensado, sendo diretamente articulado para professores da Educação Infantil, aproximando-se mais da realidade da sala de aula e das práticas pedagógicas para a primeira infância.

Por sua vez, o material de Figueirêdo (2024) amplia seu público-alvo, incluindo não apenas professores, mas a equipe gestora e outros profissionais da rede escolar. A proposta do seu material é pensar no processo de inclusão coletivamente, mas não traz um foco maior na prática do professor, especialmente na Educação Infantil, o que revela uma lacuna. Essa evidência demonstra fragilidades na aplicabilidade efetiva do produto frente às demandas presentes no cotidiano escolar. Sob outra perspectiva, o guia de

Sabino (2025) delimita o seu público-alvo mais próximo da proposta desta pesquisa, direcionando seu material a professores da Educação Infantil, com foco na formação contínua desses profissionais para uma atuação pedagógica mais preparada e segura para os desafios encontrados na sala de aula, principalmente na escolarização de crianças com TEA.

Com base no que foi analisado, apesar das contribuições desses guias para a educação inclusiva, nem todos são voltados para a formação docente de forma específica. Em alguns desses casos, o público é mais amplo, fazendo com que as orientações e o produto não se aprofundem nas necessidades específicas reais do professor no âmbito escolar, deixando evidente a necessidade de produções que apoiem o trabalho docente na etapa da Educação Infantil. É importante que esses materiais, ao serem elaborados, tragam orientações práticas que auxiliem nas dificuldades e dúvidas enfrentadas pelos professores na vivência escolar, sendo mais práticos e garantindo sua aplicabilidade.

Quanto ao referencial teórico dos guias selecionados, notamos que há uma aparição frequente de autores reconhecidos na área da educação inclusiva e do desenvolvimento infantil, como a autora Maria Teresa Eglér Mantoan e Lev Vygotsky, que quase majoritariamente são citados nesses produtos. Eles estão presentes nesses materiais para trazer à discussão a importância da inclusão escolar e os processos de aprendizagem na primeira infância, revelando que, mesmo ao se tratar de materiais diferentes, há em comum entre eles um ponto de partida teórico. Apesar dessa observação, cada guia utiliza-se dessas referências de maneiras diferentes, variando o aprofundamento da temática e sua relação com a prática pedagógica. Freitas (2021), utiliza em seu guia uma fundamentação teórica mais introdutória, abordando sobre a educação inclusiva e o conhecimento acerca do autismo, apoiando-se nos estudos de Eugene Bleuler.

Tal conjunto de autores, contribui para a fundamentação de conhecimentos sobre a temática, mas com foco maior na explicação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do que nas práticas em sala de aula, que são necessárias para uma prática efetiva dada às demandas reais desse cenário. Em semelhança, o guia de Campos (2023) apresenta uma base teórica geral, se aproximando da Educação Infantil ao incluir em sua fundamentação, autores como Jean Piaget, cujo foco está no desenvolvimento infantil.

Ao tratar da inclusão no contexto escolar, o guia de Figueirêdo (2024) se destaca ao anterior, por abordar o assunto de modo mais amplo, trazendo um aprofundamento teórico para discussão do tema. Apresentando em seu material autores como Mantoan e Vygotsky, o produto também traz contribuições de Booth e Ainscow, ampliando o debate

para questões como cultura escolar, políticas inclusivas de ensino e a organização escolar. Ainda assim, o material não está voltando diretamente para a Educação Infantil, nem especifica as práticas pedagógicas para esse alvo.

O trabalho de Sabino (2025) traz a discussão a prática docente voltada para a Educação Infantil, destacando uma base teórica mais equilibrada a temática dessa pesquisa, fundamentando com autores que discutem a inclusão, o desenvolvimento infantil e conhecimentos sobre o autismo na infância, como Lorna Wing, uma das principais responsáveis em contribuir para a compreensão do autismo enquanto espectro. Tal abordagem faz com que o material se aproxime da Educação Infantil, subsidiando contribuições aplicáveis ao cotidiano da prática docente. Mesmo que os guias apresentem autores em comum, percebemos algumas divergências na forma como os referenciais teóricos são abordados, e quanto a sua aproximação com a prática pedagógica.

Com base nas informações obtidas na análise, destacamos que os autores mais recorrentes são Mantoan e Vygotsky, com uma base teórica voltada principalmente para a educação inclusiva e ao desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância. Os demais autores citados são colocados de forma pontual nos produtos, conforme o foco com que cada guia foi pensando e elaborado. Ainda que a base teórica apresentada nos guias seja relevante, há algumas dificuldades ao colocar em prática as teorias apresentadas na fundamentação desses guias, especialmente ao tratarmos dos desafios encontrados na formação de professores para lidar com as demandas das crianças com TEA presentes na Educação Infantil. Apesar da contribuição desses materiais, é necessário um aprofundamento na aplicabilidade dessas orientações na rotina escolar, auxiliando e capacitando o docente para uma prática inclusiva.

Os produtos encontrados e apresentados nessa pesquisa, ainda se encontram, em sua maioria, no campo da proposta. Ou seja, não foram aplicados efetivamente em contextos reais de ensino, com a exceção de apenas um. O guia de Freitas (2021), apresenta um caráter mais informativo, de orientação, abordando sobre o autismo e apresentando algumas sugestões para a atuação prática do docente, contudo, não há informações em seu material de aplicação ou teste junto aos professores em âmbito escolar. O material contribui para a compreensão do transtorno, mas não avança para a prática dessas orientações.

Semelhantemente ao guia citado, o material elaborado por Campos (2023) também se apresenta como uma proposta. Apesar de elencar estratégias e oferecer

sugestões importantes para colaborar com o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil, não há evidências de que essas sugestões tenham sido colocadas em prática ou avaliadas na sala de aula, junto a professores. Tal material possui, assim como o de Freitas (2021), potencial para corroborar com a prática dos professores, mas ainda não há resultados inconclusivos de sua utilização. Observando o produto de Figueirêdo (2024), há uma certa aproximação com a realidade escolar, principalmente por estar vinculado a um trabalho de mestrado profissional, o que sugere a prática escolar. Ainda assim, revela imprecisão quanto a sua aplicabilidade, e se passou ou não por um processo de validação. Podemos concluir, a partir disso, que o material ainda não articula teoria e prática, pela ausência de uma comprovação mais evidente.

Por sua vez, o último guia apresenta um produto que foi aplicado e avaliado. O material produzido por Sabino (2025), foi desenvolvido em contexto real, com a participação de professores, permitindo-nos a observação de suas contribuições na prática pedagógica desses profissionais. Percebemos que há uma lacuna nos produtos anteriormente citados e analisados, não dispondo de evidência quanto a sua validação prática, elucidando ainda mais a importância de produtos técnicos-tecnológicos que proponham de estratégias e orientações, que sejam colocados em prática e avaliadas em contextos reais do âmbito educacional.

Assim, podemos reconhecer que, embora haja iniciativas relevantes, os estudos apresentam limitações quanto à profundidade e aplicabilidade. Nenhum dos guias formativos citados, integra de forma sistemática a formação continuada, práticas pedagógicas e características da Educação Infantil no contexto do TEA, revelando limitações significativas na área.

5.2 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT) PROPOSTO NA PESQUISA

Após realizar a análise nas bases de dados e ao identificar algumas lacunas nesses materiais, aponta-se, portanto, a necessidade de um PTT que articule os conhecimentos teóricos acerca do TEA e estratégias pedagógicas que possam ser aplicáveis à prática docente na Educação Infantil. A pesquisa propõe a construção de um Guia Formativo orientado ao docente da Educação Infantil, trazendo clareza e foco no aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma educação inclusiva. Este guia foi produzido de maneira didática e sequencial, iniciando com o conhecimento sobre o TEA e a identificação dos

sinais apresentados pela criança, até a aplicação prática das estratégias de ensino para o âmbito escolar.

O material introduz a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), trazendo definições, características centrais do transtorno e sinais que podem ser observados na primeira infância. O material também destaca o papel da escola no reconhecimento dessas funções. Em seguida, o guia apresenta comportamentos que são apresentados pelas crianças com TEA, abordando a diferença entre situações de birra e de desregulação sensorial, que por vezes são confundidas devido a sua similaridade, assim como, orientações ao professor para saber interpretar esses comportamentos desafiadores e evitar práticas inadequadas, que possam vir a dificultar ainda mais o desenvolvimento da criança autista.

Em continuidade, apresentamos estratégias pedagógicas direcionadas para a o processo de inclusão no contexto do Centro Municipal Infantil (CMEI), com enfoque na organização da rotina, uso de recursos visuais, adaptação de atividades executadas coletivamente ou individualmente. Essas orientações possibilitam a adequação à realidade da rede pública de ensino. O produto também apresenta orientações centrais para a gestão de comportamentos desafiadores e qual a maneira ideal de intervir durante crises, além do acompanhamento pedagógico através de registros estruturados para melhor avaliação da criança com TEA.

Da mesma forma, o guia produzido discute o papel do docente na educação inclusiva, elucidando a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e a família, e da compreensão da responsabilidade coletiva nesse processo inclusivo. Portanto, o guia oferece instrumentos práticos para a atuação do professor, modelos de fichas para observação da criança, sugestões de rotinas visuais que possam ser utilizadas na sala de referência, checklist de sinais para auxiliar o professor em sua avaliação e sugestões de planos para adaptação pedagógica. Esse produto se diferencia dos materiais analisados e categorizados por apresentar uma abordagem articulada entre teoria e prática, de forma acessível, voltada à realidade da Educação Infantil para o trabalho com crianças com TEA no processo de escolarização.

Este material foi elaborado, pensando na escassez de produtos formativos que sejam realmente efetivos, diante às demandas reais do contexto escolar. A partir dos conhecimentos em evidência na área da educação inclusiva, voltados aos transtornos globais do desenvolvimento, especialmente ao Transtorno do Espectro Autista, é necessário que os educadores estejam preparados para essas demandas, buscando

conhecimento e capacitação para lidar com as singularidades que fazem parte do desenvolvimento de uma criança com TEA. A falta de preparo e de segurança no exercício da docência torna a rotina escolar mais exaustiva e desafiadora.

As buscas realizadas nos bancos de dados, expuseram essas lacunas na formação docente e nas produções de materiais que sejam completos ao apresentar arcabouços teóricos que contemplem as áreas de foco desta pesquisa. Mais do que apresentar orientações gerais, este guia surge da necessidade real de apoiar o fazer pedagógico no contexto da Educação Infantil, considerando as dificuldades que as crianças com TEA apresentam em seu desenvolvimento. Ao integrar esses três elementos, a formação continuada, as práticas pedagógicas na Educação Infantil e as especificidades do TEA, o material oferece caminhos possíveis para a inclusão escolar dessas crianças, auxiliando na construção de um ensino mais intencional e consciente. Ao reconhecer que cada criança possui singularidades e formas diversas de aprender, o professor desenvolve um olhar mais atento, acolhedor e responsável na elaboração de atividades pedagógicas.

Nesse sentido, o guia formativo produzido é relevante porque não traz apenas informações, mas também orienta, forma e encoraja o educador no processo de ensino, promovendo, de fato, a participação da criança nas vivências propostas, potencializando o aprendizado e senso de pertencimento no contexto da Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desempenhadas ao longo dessa pesquisa, elucidou que a Educação Infantil enfrenta desafios consideráveis no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente pelas lacunas apresentadas na formação inicial do professor, dificultando a prática pedagógica necessária para lidar com a diversidade da sala de aula e as especificidades da criança com TEA. A pesquisa relevou que, embora haja avanços normativos e políticas públicas que são voltadas para a inclusão, ainda há déficits na preparação docente que precisam ser reparados. Isso reforça a importância de um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento didático-pedagógico.

A formação continuada articulada às demandas reais do contexto escolar, torna-se uma ferramenta necessária para o fortalecimento da prática pedagógica. Ao oferecermos conhecimentos voltados para o autismo, estratégias pedagógicas com fundamentação científica que sejam aplicáveis na sala de referência e instrumentos práticos para o educando, isso possibilita que o professor desenvolva habilidades ainda mais seguras para o exercício de sua função, com maior reflexão e intencionalidade, respeitando a singularidade de cada criança com TEA. Tal processo não apenas expande a capacidade técnica do professor, mas contribui também para uma postura mais sensível e de acolhimento para a criança, ações que são fundamentais para a construção de experiências de aprendizagem e participação.

As lacunas existentes entre o que é abordado na formação inicial do docente e o que se é esperando no cotidiano do âmbito escolar, denuncia a necessidade de uma maior integração entre teoria prática, apresentando conhecimentos, mas também sugestões práticas que possam ser aplicadas e adequadas a realidade da Educação Infantil. Ou seja, apenas os conhecimentos teóricos não são suficientes para o exercício da docência. Produtos como o Guia construído nesse estudo, servem como ponte entre o que é discutido teoricamente e a aplicação das habilidades, com orientações claras e estratégias inclusivas possíveis de serem executadas. O trabalho desenvolvido em alinhamento com profissionais de apoio, acompanhantes terapêuticos e especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), potencializa a atuação do professor para o processo de inclusão das crianças com TEA no contexto escolar.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas precisa de capacitação técnica, mas também do compromisso ético e reflexivo pelo educador. É importante desenvolver uma escuta ativa e sensível às necessidades educativas de cada criança, principalmente as

crianças com autismo evidenciadas nesse estudo. A adaptação de recursos e a aplicação de estratégias pedagógicas fazem parte do processo dinâmico pela inclusão, exigindo avaliações e ajustes necessários, na medida em que as demandas vão surgindo no cotidiano da escola. O preparo de um ambiente que seja acolhedor e estruturado possibilita uma participação mais consistente, gerando maior autonomia e desenvolvimento integral da criança, reafirmando o impacto direto do professor como mediador da aprendizagem, formando juntos novas experiências educativas.

A partir dos achados desta pesquisa, conclui-se que a formação continuada é um componente imprescindível para uma educação inclusiva de qualidade e mais efetiva. Ao proporcionarmos o suporte teórico necessário para construção de uma base sólida, somada as práticas docentes específicas às necessidades de crianças com TEA, caminhamos para a superação das lacunas históricas existentes na formação inicial do professor. Essa unidade proporciona maior segurança a prática docente e promove o desenvolvimento de novas estratégias de ensino que seja intencionais as especificidades de cada criança com TEA no âmbito escolar. Tais práticas não apenas beneficia a criança com TEA, mas evidencia ainda mais a importância da diversidade, equidade e cidadania, no processo de escolarização, tornando o ambiente educacional mais acolhedor e capaz de corresponder às necessidades emergentes dos estudantes.

Como limitações desta pesquisa, é importante destacar que o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem bibliográfica, não contemplando a aplicação prática do Guia Formativo no ambiente escolar. Além disso, a quantidade reduzida de materiais específicos voltados à Educação Infantil e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) limitou a abrangência das análises realizadas.

Diante disso, como possibilidades para estudos futuros, considera-se relevante a aplicação do Guia Formativo em contextos reais de ensino, especialmente em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com o objetivo de compreender sua contribuição na prática pedagógica dos docentes. Destaca-se ainda, a importância de pesquisas que envolvam a escuta dos professores, valorizando suas experiências, desafios e necessidades específicas no processo de inclusão de crianças com TEA. Por fim, compreende-se que esses desdobramentos possam contribuir não apenas para o aprimoramento do material desenvolvido, mas também para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às demandas reais do cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. *Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais par a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Brasília: MEC, 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. *Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Altera o art. 208 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 22 dez. de 2025.

BRASIL. Lei nº 570, de 2012. *Institui o Programa Brasil Carinhoso*. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 dez. de 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Autismo*. Brasília: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/autismo>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância)*. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União (extraído de portal de normas). Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-4-2009_111425.html. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRITO, Cristiane Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues. *A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos planos nacionais de educação*. EccoS – Revista Científica, n. 44, p. 43-66, 2017.

CAMPOS, Marcinêis Milhomem da Silva et al. *Guia Rápido para Professores da Educação Infantil: Autismo & Educação*. Porto Nacional, TO: UFT, 2023.

CASTILHOS, Ítalo Martins Lôbo et al. *Formação de professores para a educação de alunos com Autismo*. Caderno Pedagógico. Editora Univates, 2024

DAWSON, Geraldine; ROGERS, Sally J. *Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lisboa: LIDEL, 2014.

FERNANDES, A.; LIMA, P. *Inclusão e diversidade na Educação Infantil: desafios contemporâneos*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 4, p. 1792-1809, 2019.

FIGUEIRÊDO, Shirley Elias de. *Entre relações e conexões da inclusão escolar: conhecer, respeitar e incluir o/a estudante com TEA*. Universidade de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/973118>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREITAS, Ronald Gomes. *Autismo: guia para educadores bacanas e responsáveis*. Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642980> Acesso em: 15 mar. 2026.

GARCIA, R. L.; MICHELS, M. H. *Inclusão escolar de crianças com TEA: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 221-236, 2018.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e formação de professores: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, Maria Clara et. al. *Formação docente e inclusão: lacunas no preparo para o atendimento de alunos com TEA*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, L. R. *A formação docente para a Educação Infantil: desafios e perspectivas*. Educação em Revista, v. 34, n. 3, p. 95-112, 2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

RIBEIRO, S. H. et. al. *Prevalência do Transtorno do Espectro Autista e avanços na identificação precoce no Brasil: uma revisão narrativa*. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, v. 12, n. 32, 2020.

SABINO, Ironéa das Dores Gomes. *Elaboração de um guia norteador para a inclusão de alunos autistas na educação infantil*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1057160>. Acesso em: 15 mar. 2026

SANTOS, J. A.; NUNES, L. R. O. *Práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na educação brasileira*. Revista Educação Especial, v. 34, p. 1-20, 2021.

SILVA, Carlos Alberto. *Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto escolar: Uma revisão sistemática*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, n. 2, p. 123-135, 2025.

SILVA, R.; SANTOS, J. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil: avanços e limites*. Educação & Sociedade, São Leopoldo, v. 37, n. 134, p. 67-84, 2016.

SOUZA, A. C.; PEREIRA, J. L. *Formação de professores da Educação Infantil: limites e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 77, p. 1-19, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – GUIA FORMATIVO

O Guia Formativo, elaborado como produto desta pesquisa, pode ser acessado por meio do link abaixo ou através do QR Code:

[Um Guia para Inclusão](#)

Realize a leitura do QR Code abaixo:

