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

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA

ANNA KARLLA DE PONTES SOARES

JOÃO PESSOA - PB
2026

ANNA KARLLA DE PONTES SOARES

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676i Soares, Anna Karlla de Pontes.
A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil de João Pessoa / Anna Karlla de Pontes Soares. - João Pessoa, 2026.
84 f. : il.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão escolar. 4. Formação docente. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

ANNA KARLLA DE PONTES SOARES

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA

APROVADO EM: 14/ 08/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 28/08/2026 10:36:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Thais Oliveira de Souza
(Professora Examinadora)

_____

Prof.ª Ms. Ana Thamiris Batista de Farias
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB
2026

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por me sustentar e fortalecer em todos os momentos desta caminhada. Ao meu filho, Benjamin, minha maior inspiração e razão para nunca desistir dos meus sonhos. À minha mãe, pelo amor, incentivo e apoio incondicional ao longo de toda a minha trajetória. Por fim, dedico esta pesquisa a todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista e às suas famílias, na esperança de que este trabalho contribua para uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui só foi possível porque Deus esteve comigo em cada passo dessa caminhada. A Ele, toda a minha gratidão, por nunca me deixar desistir, por me dar forças quando pensei que não conseguiria e por transformar cada dificuldade em aprendizado. Sem a Sua presença na minha vida, este sonho não teria se tornado realidade.

Ao meu filho, Benjamin, meu maior amor e a razão de tudo. Foi pensando em você que encontrei forças para continuar nos dias mais difíceis. Espero que um dia você olhe para esta conquista e entenda que vale a pena lutar pelos nossos sonhos.

À minha mãe e meu pai, por serem meu porto seguro, por acreditarem em mim até quando eu mesma duvidei e por nunca medirem esforços para me ajudar. Obrigada por todo amor, cuidado e incentivo durante toda a minha vida.

À minha avó, Antônia Alves, por sempre me incentivar a estudar e acreditar que eu seria capaz. Seu apoio, suas orações e seu carinho fizeram toda a diferença ao longo dessa caminhada.

À minha companheira de vida, Naiara Amorim, por estar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por compreender minhas ausências, por me apoiar quando eu estava cansada, por celebrar cada pequena conquista e por nunca me deixar esquecer que eu era capaz. Dividir essa caminhada com você tornou tudo mais leve.

Às minhas colegas de turma, por todos os momentos vividos durante esses anos de graduação. Em especial, à minha amiga Thaís de Souza, que esteve comigo em tantos desafios, trabalhos, risadas e momentos de insegurança desde o início. Obrigada por dividir essa caminhada comigo, por sempre estender a mão quando precisei e por tornar essa fase da minha vida muito mais leve e especial.

À minha orientadora, pela paciência, disponibilidade e por todos os ensinamentos compartilhados. Obrigada por acreditar no meu trabalho e por me orientar com tanto compromisso e dedicação.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, meu muito obrigada. Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada. Nenhuma conquista acontece sozinha, e esta também é de cada pessoa que torceu por mim, acreditou no meu potencial e esteve presente ao longo dessa trajetória. Levo um pedacinho de cada um de vocês comigo nesta realização.

"Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã."

(Lev Semionovich Vygotsky)

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e potencialidades de cada criança. Nesse contexto, o presente trabalho tem como tema a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e objetivou analisar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do CMEI, buscando identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras e os recursos pedagógicos utilizados para promover a participação e o desenvolvimento dessas crianças na sala de referência. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários semiestruturados às professoras da Educação Infantil e do registro em diário de campo, possibilitando compreender as percepções das participantes acerca da inclusão escolar de crianças com TEA. Os dados foram analisados à luz da literatura especializada e dos documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados evidenciam que, embora existam avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada das docentes, à disponibilidade de recursos pedagógicos, ao apoio institucional e às condições de trabalho. Por outro lado, a pesquisa demonstra que práticas pedagógicas planejadas, a mediação intencional do/a professor/a e a articulação entre instituição educacional, família e equipe multiprofissional favorecem significativamente a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA na Educação Infantil. Conclui-se que a formação docente constitui um dos principais elementos para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito de todas as crianças à educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Formação docente. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by changes in the development of communication, social interaction, and behavior, requiring pedagogical practices that respect the singularities and potential of each child. In this context, the present study addresses the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education and aims to analyze how teacher education influences inclusive pedagogical practices for children with ASD, based on the experiences and strategies adopted in a Municipal Early Childhood Education Center (MECE). To achieve this objective, a qualitative, exploratory, and descriptive research approach was adopted, based on bibliographic research, document analysis, and field research. Data were collected through semi-structured questionnaires administered to Early Childhood Education teachers and through field notes recorded in a field diary, making it possible to understand the participants' perceptions regarding the school inclusion of children with ASD. The data were analyzed in light of the specialized literature and the legal documents that guide inclusive education in Brazil. The findings indicate that, although there have been advances in public policies aimed at inclusion, challenges remain regarding initial and continuing teacher education, the availability of pedagogical resources, institutional support, and working conditions. On the other hand, the study demonstrates that well-planned pedagogical practices, intentional teacher mediation, and collaboration among the educational institution, families, and multidisciplinary teams significantly promote the participation, learning, and development of children with ASD in Early Childhood Education. It is concluded that teacher education is one of the main factors for the effective implementation of inclusive education, contributing to the development of pedagogical practices committed to equity, respect for diversity, and the guarantee of every child's right to quality education.

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – American Psychiatric Association
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CID-11 – Classificação Internacional de Doenças – 11ª Revisão
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição, texto revisado
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
SUS – Sistema Único de Saúde
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PEI – Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE – Plano Educacional Individualizado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 15
3 O TEA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 20
3.1 Compreendendo o TEA: conceito e características..... 20
3.2 O desenvolvimento infantil e as especificidades da criança com TEA 23
3.3 Comunicação, interação social e comportamento de crianças com TEA..... 25
3.4 A importância do diagnóstico precoce e das intervenções adequadas..... 27
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... 29
4.1 A Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão..... 29
4.2 Políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva..... 31
4.3 Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil..... 35
4.4 Formação docente e os desafios da inclusão escolar..... 38
4.5 Educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista nas pesquisas acadêmicas..... 42
5 ANÁLISES E DISCUSSÕES..... 46
5.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)..... 47
5.2 Análise das observações registradas no diário de campo..... 49
5.3 Análise dos questionários aplicados às professoras..... 53
5.3.1 Perfil profissional e formação das professoras..... 53
5.3.2 Formação continuada e construção dos conhecimentos sobre o TEA..... 55
5.3.3 Experiências profissionais com crianças com TEA e desafios encontrados 56
5.3.4 Estratégias pedagógicas e recursos utilizados para favorecer a inclusão 57
5.3.5 Dificuldades, apoio institucional e condições para fortalecer a inclusão .. 60
5.3.6 Percepções das professoras sobre a efetivação da inclusão..... 61
5.3.7 Percepção das professoras sobre seu próprio preparo profissional..... 62
5.3.8 Síntese dos resultados dos questionários..... 63
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 65
REFERÊNCIAS..... 69
APÊNDICES
ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido contemporaneamente como um transtorno do neurodesenvolvimento que acompanha o sujeito ao longo da vida e que interfere, em diferentes níveis, nas habilidades de comunicação social, na reciprocidade afetiva, na interação com o meio e na flexibilidade de comportamentos, interesses e atividades. De acordo com Kanner (1943), o autismo caracteriza-se por dificuldades significativas na interação social e na comunicação, manifestadas desde a infância, além da tendência a comportamentos repetitivos e interesses restritos. Devido às suas múltiplas formas de apresentação, o TEA não pode ser compreendido de maneira homogênea, o que exige dos/as profissionais que atuam na primeira infância um olhar sensível, investigativo e comprometido com as especificidades de cada criança.

Na Educação Infantil, etapa que marca a base da formação humana, torna-se imprescindível que o ambiente educacional esteja preparado para acolher, compreender e promover o desenvolvimento integral das crianças com autismo, garantindo que tenham acesso às mesmas oportunidades de participação e aprendizagem que seus pares.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como função primordial o cuidado, a socialização e a ampliação das experiências da criança. É nesse espaço que se constituem vínculos afetivos, se desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais e se consolidam práticas que ajudam a criança a compreender o mundo e a si mesma. Diante disso, crianças com TEA necessitam que os ambientes educacionais adotem práticas pedagógicas organizadas, intencionais e embasadas em princípios inclusivos, que considerem suas necessidades, respeitem seus ritmos e ofereçam suporte adequado para que avancem em seu processo de desenvolvimento. Assim, estudar a inclusão no contexto da Educação Infantil não é apenas uma escolha temática, mas uma urgência social, ética e pedagógica.

A escolha deste tema, portanto, não se dá ao acaso. Ela nasce de um percurso pessoal e profissional anterior à minha formação acadêmica, quando, ainda atuando como auxiliar de sala fui confrontada com situações complexas que envolviam crianças autistas. Em vários momentos, presenciei crises comportamentais, dificuldades de comunicação e desafios de interação que exigiam

muito mais do que boa vontade, exigiam conhecimento técnico, estratégias pedagógicas e preparo profissional. Na época, apesar do desejo de ajudar, eu me via sem recursos e sem orientação adequada para agir de modo assertivo. Essas vivências provocaram inquietações profundas e despertaram em mim a necessidade de compreender melhor o TEA e o papel da escola no desenvolvimento dessas crianças.

Foi dessa inquietação que surgiu a busca por formação adicional. Incentivada por colegas e movida pelo desejo genuíno de contribuir de maneira mais efetiva para o processo de aprendizagem e inclusão, realizei um curso de Acompanhante Terapêutica (AT), com fundamento na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), abordagem amplamente reconhecida pela ciência por sua eficácia no apoio ao desenvolvimento de habilidades em pessoas com TEA. A partir dessa formação, passei a acompanhar de forma mais direta crianças autistas em suas rotinas escolares. Esse novo olhar permitiu que eu presenciasse de maneira mais clara a distância entre a teoria e a prática nas escolas. Muitas professoras, embora dedicadas, demonstravam insegurança, ausência de formação continuada e dificuldades em adaptar o currículo, os materiais e as metodologias para atender às necessidades dessas crianças. Essa realidade era recorrente, principalmente nas escolas particulares onde inicialmente atuei.

Entretanto, a experiência mais marcante e decisiva ocorreu durante o Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de João Pessoa/PB. Além das observações realizadas na prática cotidiana, os relatos das colegas de estágio revelavam um cenário ainda mais delicado: escassez de recursos, falta de formação específica, ausência de planejamento voltado à inclusão e desconhecimento sobre estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com crianças com TEA. A partir dessas vivências, compreendi que a inclusão, apesar de prevista em lei, muitas vezes ainda acontece de forma precarizada, focada apenas na presença física da criança em sala, sem garantir condições reais de aprendizagem e participação. Essa constatação reforçou minha convicção de que o tema precisava ser pesquisado, debatido e aprofundado, principalmente porque diz respeito ao direito fundamental das crianças à educação inclusiva de qualidade.

Há que se considerar, ainda, que a demanda por inclusão na Educação Infantil tem crescido significativamente nos últimos anos. O número de diagnósticos

de TEA vem aumentando, assim como a presença dessas crianças em instituições de ensino, o que torna indispensável que professores/as e demais profissionais da educação estejam preparados/as para atuar com práticas pedagógicas inclusivas e atualizadas. Não se trata apenas de cumprir legislações ou documentos normativos, mas de transformar a escola em um espaço acessível, acolhedor e humanizado, capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança. Para isso, a formação docente assume papel central, pois a ausência de formação continuada e a falta de preparo técnico podem impactar diretamente a qualidade da inclusão, prejudicando o desenvolvimento da criança com TEA e gerando insegurança entre as professoras.

Diante desse cenário, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como a inclusão está sendo construída no cotidiano da Educação Infantil, especialmente em um CMEI do município de João Pessoa/PB, local no qual foram observados práticas, desafios e fragilidades que merecem ser investigados de forma sistematizada. A pesquisa se torna relevante não apenas do ponto de vista acadêmico, mas pelo compromisso social de contribuir para práticas educativas mais humanizadas e embasadas, capazes de apoiar o desenvolvimento das crianças com TEA e favorecer a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, a justificativa deste trabalho se alicerça em três pilares principais: a relevância social e educacional da inclusão de crianças com TEA na primeira infância; a necessidade de investigação sobre a formação e atuação das professoras da Educação Infantil diante dessa demanda; e a trajetória pessoal e profissional que me aproximou da temática e me motivou a compreender de forma mais profunda a realidade vivenciada no contexto escolar.

Diante de todo o exposto, formulou-se a seguinte **questão de pesquisa** que orientou este estudo: Como as professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de João Pessoa/PB, têm promovido a inclusão de crianças com TEA em sala de referência e quais dificuldades enfrentam nesse processo?

Nesse contexto, este estudo tem como **objetivo geral** analisar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do CMEI, buscando identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras e os recursos pedagógicos utilizados para promover a participação e o desenvolvimento dessas crianças na sala de referência. E tem como **objetivos específicos**: refletir

sobre as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados para favorecer a inclusão, considerando possíveis caminhos para seu fortalecimento; analisar a percepção das professoras sobre sua própria formação e preparo para trabalhar com crianças com TEA.

Por fim, para melhor organização e compreensão da pesquisa, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo corresponde à Introdução, na qual são apresentados a temática, a contextualização do estudo, a justificativa, a questão de pesquisa e os objetivos que orientaram a investigação. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, contemplando a abordagem adotada, o campo de investigação, os participantes, os procedimentos de produção dos dados e os aspectos éticos que nortearam o estudo. No terceiro capítulo, intitulado **“Educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”**, é apresentado o referencial teórico que fundamenta a discussão, abordando aspectos relacionados ao TEA, à educação inclusiva, à formação docente e às práticas pedagógicas voltadas à inclusão, além de pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre a temática. O quarto capítulo, **“Formação docente e os desafios da inclusão escolar”**, aprofunda a discussão acerca da formação inicial e continuada dos/as professores/as e dos desafios encontrados para a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil, considerando também os documentos legais e institucionais que orientam essa formação. O quinto capítulo, intitulado **“A formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: análise e discussão dos dados da pesquisa”**, apresenta a caracterização do campo investigado, as observações registradas no diário de campo e a análise dos questionários respondidos pelas professoras participantes, relacionando os dados produzidos aos referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa, os objetivos propostos e as reflexões construídas acerca da formação docente, das práticas pedagógicas e dos desafios para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que orientou este Trabalho de Conclusão de Curso caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, tendo como propósito compreender as percepções, práticas e dificuldades vivenciadas por professoras da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha dessa abordagem esteve relacionada à necessidade de compreender a realidade investigada a partir das experiências das participantes e das situações observadas no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando o contexto em que as situações ocorrem e os significados construídos pelos participantes.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa apresentou caráter exploratório e descritivo. O caráter exploratório esteve relacionado à busca por uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelas professoras diante do processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, possibilitando conhecer suas percepções, experiências e dificuldades. Paralelamente, a pesquisa apresentou caráter descritivo por buscar registrar e analisar aspectos presentes no cotidiano pedagógico das professoras, especialmente aqueles relacionados às estratégias utilizadas, à formação docente e às condições encontradas para promover a participação das crianças com TEA. Conforme Gatti (2004), as pesquisas no campo educacional podem contribuir para a compreensão de diferentes características, práticas e contextos presentes na realidade investigada.

O campo da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Ernesto Geisel, no município de João Pessoa/PB, pertencente à rede pública municipal de ensino. A escolha da instituição esteve relacionada, principalmente, à experiência anteriormente vivenciada pela pesquisadora durante o Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Infantil realizado no próprio CMEI. Durante esse período, foram observadas situações relacionadas ao processo de inclusão de crianças com TEA, o que despertou o interesse em compreender de maneira mais aprofundada como as professoras desenvolviam suas práticas pedagógicas e quais dificuldades enfrentavam no cotidiano escolar.

Para a realização da pesquisa, inicialmente foi solicitada a autorização junto à Secretaria de Educação do município de João Pessoa/PB, considerando que o CMEI investigado pertence à rede pública municipal de ensino. A autorização para o desenvolvimento do estudo foi formalizada por meio de documento institucional devidamente assinado pelo órgão responsável, constante nos anexos deste trabalho (Anexo A). Após a autorização, foi realizado o contato com a gestão do CMEI, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos previstos e a forma de participação das professoras. A autorização institucional possibilitou a realização das etapas de produção dos dados no espaço escolar, respeitando os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa.

As participantes da pesquisa foram quatro professoras que atuavam nas turmas de Infantil IV e Infantil V do CMEI. Entretanto, no período destinado à produção dos dados, três professoras responderam ao questionário proposto. As participantes foram identificadas ao longo da pesquisa por meio das denominações Professora I, Professora II e Professora III, preservando suas identidades. A escolha das participantes ocorreu de forma intencional, considerando que eram profissionais que atuavam diretamente nas turmas de Educação Infantil nas quais estavam matriculadas crianças com diagnóstico de TEA.

Antes da participação na pesquisa, as professoras foram informadas sobre os objetivos do estudo, os procedimentos que seriam realizados, a finalidade da produção dos dados e a forma como as informações seriam utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso. Também foram esclarecidas quanto ao caráter voluntário da participação, à possibilidade de não responder a alguma questão e à preservação de suas identidades na apresentação dos resultados. Após esses esclarecimentos, as professoras que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B, autorizando sua participação no estudo.

Para a produção dos dados, foram utilizados dois procedimentos principais: a aplicação de questionário semiestruturado às professoras e a observação não participante em sala de referência, com registros em diário de campo. Também foi consultado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, com o objetivo de conhecer aspectos relacionados à organização e às concepções educacionais do CMEI, especialmente no que se refere à educação inclusiva.

O questionário semiestruturado foi composto por questões relacionadas ao perfil profissional das participantes, à formação inicial e continuada, aos conhecimentos sobre o TEA, às práticas pedagógicas, aos recursos utilizados e às dificuldades encontradas no processo de inclusão. A escolha desse instrumento possibilitou que as professoras apresentassem suas experiências e percepções por meio de respostas abertas, permitindo maior liberdade para relatarem situações vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo Eiterer e Medeiros (2010), o questionário pode ser constituído por questões abertas e fechadas e possibilita organizar a coleta de informações a partir de um roteiro previamente estruturado, sendo as questões abertas especialmente relevantes quando se pretende possibilitar que os participantes desenvolvam suas próprias respostas.

Após a apresentação da pesquisa e dos esclarecimentos referentes à participação, o questionário foi disponibilizado às professoras que aceitaram participar do estudo. O instrumento foi respondido individualmente pelas docentes, que tiveram a oportunidade de registrar suas respostas de acordo com suas experiências e percepções acerca do processo de inclusão de crianças com TEA. As questões contemplaram aspectos relacionados à formação inicial e continuada, aos conhecimentos sobre o TEA, às experiências profissionais, às estratégias pedagógicas, aos recursos utilizados e às dificuldades encontradas no cotidiano da sala de referência. Das quatro professoras inicialmente consideradas para a pesquisa, três responderam e devolveram o questionário preenchido, constituindo o conjunto de respostas analisado neste estudo. As respostas foram posteriormente organizadas e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa, mantendo-se a identificação das participantes por meio das denominações Professora I, Professora II e Professora III.

Além do questionário, foram realizadas oito visitas ao CMEI para a realização de observações não participantes nas salas de referência. As observações ocorreram nas turmas de Infantil IV A, Infantil IV B, Infantil V A e Infantil V B, buscando acompanhar aspectos relacionados à rotina pedagógica, às interações entre professoras e crianças, à participação das crianças com TEA nas atividades, às estratégias utilizadas pelas docentes, à organização do ambiente e às situações que apresentavam desafios ou possibilidades para a inclusão.

Durante as visitas, as situações consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa foram registradas em diário de campo. Esses registros possibilitaram

retomar posteriormente aspectos observados durante a rotina escolar e estabelecer relações entre as situações vivenciadas no CMEI e as respostas apresentadas pelas professoras nos questionários. Dessa maneira, a observação não teve como finalidade apenas descrever o cotidiano da instituição, mas contribuir para uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas e dos desafios relacionados à inclusão das crianças com TEA.

A consulta ao Projeto Político-Pedagógico da instituição também contribuiu para a caracterização do campo de pesquisa e para a compreensão das concepções presentes no CMEI. A análise desse documento permitiu identificar que a instituição contempla em seu projeto aspectos relacionados à educação inclusiva, à parceria com as famílias e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Entretanto, não foi identificada no documento uma proposta específica direcionada exclusivamente à inclusão de crianças com TEA.

Os dados produzidos por meio dos questionários e das observações foram analisados qualitativamente, buscando estabelecer relações entre as falas das professoras, as situações registradas no diário de campo e os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo. Para a análise das respostas dos questionários, foram consideradas aproximações, diferenças e recorrências presentes nos relatos das participantes, especialmente em relação à formação docente, à participação em formações continuadas, às estratégias pedagógicas, aos recursos utilizados e às dificuldades encontradas no cotidiano da sala de referência.

Para a organização e interpretação dos dados, tomou-se como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de procedimentos que possibilita organizar e interpretar informações provenientes de diferentes materiais. Nesse processo, foram realizadas a leitura das respostas dos questionários e dos registros do diário de campo, a identificação de aspectos recorrentes e a organização dos dados de acordo com os temas relacionados aos objetivos da pesquisa. A análise possibilitou, assim, identificar elementos que contribuíram para compreender como as professoras percebiam sua formação, quais estratégias utilizavam e quais dificuldades encontravam para promover a inclusão das crianças com TEA.

Em relação aos aspectos éticos, foram preservadas as identidades das professoras participantes, identificadas por meio das denominações Professora I,

Professora II e Professora III. A pesquisa considerou as orientações estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, foram assegurados o sigilo das informações produzidas e o respeito às participantes durante todas as etapas do estudo.

Dessa forma, o percurso metodológico desenvolvido possibilitou reunir diferentes fontes de informação sobre a realidade investigada, articulando as respostas apresentadas pelas professoras nos questionários com as situações acompanhadas durante as oito visitas de observação e com os registros realizados no diário de campo. Essa articulação permitiu analisar não apenas o que as professoras relatavam sobre suas práticas e dificuldades, mas também compreender aspectos do cotidiano pedagógico relacionados à inclusão de crianças com TEA no CMEI pesquisado, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

3 O TEA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O TEA tem sido objeto de crescente interesse no campo da educação, especialmente diante da ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Na Educação Infantil, compreender as características do transtorno torna-se fundamental para que professores/as e demais profissionais da educação possam planejar práticas pedagógicas que respeitem as necessidades individuais de cada criança, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua participação efetiva nas atividades escolares.

Este capítulo apresenta uma abordagem sobre os principais aspectos relacionados ao transtorno, destacando seu conceito, características e implicações no desenvolvimento infantil. Também são discutidas as especificidades do desenvolvimento da criança com TEA, enfatizando aspectos da comunicação, da interação social e do comportamento, bem como a relevância da intervenção precoce para a promoção da aprendizagem, da autonomia e da inclusão na Educação Infantil.

3.1 Compreendendo o TEA: conceito e características

O TEA é reconhecido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo da vida e afeta, principalmente, a comunicação social, a interação social e o comportamento. A compreensão acerca dessa condição passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas, deixando de ser entendida como um transtorno raro para ser reconhecida como uma condição com diferentes formas de manifestação, intensidade e necessidades de apoio. Essa mudança de perspectiva tem contribuído significativamente para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão escolar e para a ampliação das discussões sobre práticas pedagógicas voltadas às crianças com TEA.

As primeiras descrições científicas sobre o autismo foram realizadas pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, ao observar um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas em estabelecer relações sociais, além de interesses restritos e resistência às mudanças. Kanner (1943) identificou características que permanecem presentes nos critérios diagnósticos atuais, como o

isolamento social, a necessidade de rotina e determinados padrões repetitivos de comportamento.

Nas décadas seguintes, novos estudos ampliaram a compreensão do transtorno. Entre eles, destacam-se as contribuições de Lorna Wing, responsável por difundir o conceito de "espectro autista", evidenciando que as manifestações do transtorno não ocorrem de maneira uniforme. Segundo Wing (1997), cada pessoa apresenta características próprias, o que explica a grande diversidade observada entre indivíduos diagnosticados com TEA.

Essa compreensão foi incorporada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR, publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2023), que define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Conforme estabelece o DSM-5-TR:

> Os déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, constituem as características essenciais do transtorno do espectro autista (APA, 2023, p. 57).

Além dessas características, o manual destaca que os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento infantil, ainda que possam tornar-se mais evidentes apenas quando as demandas sociais ultrapassam as capacidades da criança. Dessa forma, o diagnóstico considera não apenas a presença dos sinais clínicos, mas também o impacto dessas manifestações na vida cotidiana e no funcionamento social da criança.

Na mesma perspectiva, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (2022), classifica o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na interação social recíproca, na comunicação social e pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos, que podem variar em intensidade e exigir diferentes níveis de suporte.

É importante destacar que a utilização da expressão "espectro" demonstra que não existe um único perfil de criança autista. Algumas apresentam desenvolvimento da linguagem oral, enquanto outras utilizam formas alternativas de

comunicação; algumas demonstram altas habilidades em áreas específicas, enquanto outras necessitam de apoio intensivo para a realização de atividades da vida diária. Dessa maneira, cada criança deve ser compreendida em sua individualidade, evitando generalizações ou estereótipos.

Segundo Gaiato (2018), compreender o autismo significa reconhecer que cada criança possui potencialidades e desafios próprios, sendo necessário observar atentamente suas formas de comunicação, interesses e maneiras particulares de aprender. Para a autora, conhecer essas características é essencial para que a família e a escola possam oferecer intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto importante refere-se aos níveis de suporte previstos pelo DSM-5-TR, que classificam o TEA em três níveis, conforme o grau de apoio necessário para o desenvolvimento das atividades sociais e da vida cotidiana. O Nível 1 corresponde às pessoas que necessitam de apoio; o Nível 2 refere-se àquelas que necessitam de apoio substancial; e o Nível 3 contempla indivíduos que necessitam de apoio muito substancial. Essa classificação não representa uma medida fixa da capacidade da criança, pois suas necessidades podem variar conforme o contexto e as intervenções recebidas (APA, 2023).

No contexto educacional, compreender essas características é fundamental para o planejamento e a realização de práticas pedagógicas inclusivas. O/A professor/a da Educação Infantil precisa reconhecer que dificuldades na comunicação, na interação social ou na flexibilidade comportamental não representam falta de interesse ou incapacidade para aprender. Ao contrário, indicam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, que respeitem o ritmo de desenvolvimento e favoreçam a participação ativa da criança nas experiências escolares.

Assim, o conhecimento científico acerca do TEA constitui um dos principais pilares para a promoção da inclusão escolar. Quanto maior for a compreensão das características por parte dos/as profissionais da educação, maiores serão as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades da criança, promovam sua aprendizagem e garantam o direito à educação em ambientes verdadeiramente inclusivos.

3.2 O desenvolvimento infantil e as especificidades da criança com TEA

O desenvolvimento infantil corresponde a um processo contínuo de mudanças físicas, cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas que ocorre desde o nascimento e é influenciado pelas interações estabelecidas entre a criança e o ambiente em que vive. Na Educação Infantil, esse desenvolvimento é favorecido por experiências de brincadeira, exploração, convivência e aprendizagem, que contribuem para a construção da identidade, da autonomia e das habilidades necessárias para a vida em sociedade. No caso das crianças com TEA, esse processo ocorre de forma singular, exigindo dos/as profissionais da educação um olhar atento às suas potencialidades e necessidades específicas.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança acontece por meio das relações sociais e da mediação realizada pelos adultos e pelos pares mais experientes. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo a interação social um elemento indispensável para que novas habilidades sejam construídas. Nessa perspectiva, o ambiente educacional desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências que favoreçam a participação da criança em diferentes contextos de aprendizagem.

Ao discutir o desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007, p. 97) afirma que: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Essa concepção reforça a compreensão de que crianças com TEA possuem capacidade de aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas, estratégias pedagógicas planejadas e mediação qualificada. Assim, a presença de limitações em determinadas áreas do desenvolvimento não significa incapacidade para aprender, mas indica a necessidade de adaptações que favoreçam sua participação nas atividades educacionais.

Complementando essa compreensão, Piaget (1999) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira progressiva, sendo resultado da interação entre a criança e o meio. Embora as etapas do desenvolvimento apresentem características comuns, cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem. No caso do TEA, esse ritmo pode apresentar diferenças

significativas, especialmente em relação ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação e das habilidades sociais.

As crianças com TEA frequentemente apresentam perfis heterogêneos de desenvolvimento. Algumas desenvolvem a linguagem oral precocemente, enquanto outras utilizam formas alternativas de comunicação. Há crianças que demonstram excelente memória visual, facilidade para reconhecer padrões e elevado interesse por temas específicos, ao mesmo tempo em que apresentam dificuldades para compreender regras sociais, interpretar expressões faciais ou participar de brincadeiras coletivas.

De acordo com Bosa (2002), o desenvolvimento da criança com TEA caracteriza-se por uma grande variabilidade, tornando inadequada qualquer tentativa de generalização sobre suas capacidades ou limitações. A autora ressalta que conhecer as particularidades de cada criança constitui condição essencial para o planejamento de intervenções educativas efetivas.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que as dificuldades apresentadas pelas crianças com TEA não anulam suas potencialidades. Conforme destaca Gaiato (2018), muitas crianças autistas demonstram habilidades importantes relacionadas à memória, percepção visual, organização, atenção a detalhes e facilidade para aprender quando os conteúdos são apresentados de maneira estruturada e significativa.

Além dos aspectos cognitivos, o desenvolvimento emocional também merece atenção. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades para reconhecer e expressar emoções, compreender sentimentos alheios e lidar com mudanças inesperadas na rotina. Essas características podem influenciar diretamente sua participação nas atividades educacionais e nas interações com colegas e professores/as. Por essa razão, o ambiente educacional deve oferecer segurança, previsibilidade e acolhimento, favorecendo o desenvolvimento socioemocional.

No âmbito da Educação Infantil, as brincadeiras desempenham papel essencial no desenvolvimento da criança com TEA. Por meio das atividades lúdicas, é possível estimular habilidades de comunicação, imaginação, resolução de problemas, coordenação motora e interação social. Quando mediadas pelo/a professor/a, essas experiências tornam-se oportunidades valiosas para ampliar a participação da criança nas diferentes situações do cotidiano educacional.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar pressupõe reconhecer que todas as crianças aprendem, embora o façam em ritmos e formas diferentes. Assim, a escola inclusiva deve organizar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais sem excluir a criança das experiências vivenciadas pelo grupo.

Dessa forma, compreender as especificidades do desenvolvimento infantil da criança com TEA permite ao/à professor/a planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, respeitando as características individuais de cada criança e promovendo sua participação ativa nas experiências educativas. Esse olhar contribui para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, na qual as diferenças são compreendidas como parte da diversidade humana e não como obstáculos ao processo de aprendizagem.

3.3 Comunicação, interação social e comportamento de crianças com TEA

A comunicação, a interação social e o comportamento constituem as principais áreas afetadas pelo TEA, conforme estabelecem os critérios diagnósticos da *American Psychiatric Association* (APA, 2023). Essas características manifestam-se de maneiras distintas entre as crianças, variando quanto à intensidade e ao impacto sobre o desenvolvimento. Na Educação Infantil, compreender essas especificidades é fundamental para que o/a professor/a possa organizar práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a participação da criança nas atividades propostas.

A comunicação representa um dos aspectos mais desafiadores para muitas crianças com TEA. Enquanto algumas desenvolvem a linguagem oral de maneira satisfatória, outras apresentam atraso significativo na fala e precisam fazer uso de formas alternativas de comunicação, como gestos, figuras, símbolos ou dispositivos eletrônicos. Além das dificuldades relacionadas à linguagem verbal, podem ocorrer limitações na comunicação não verbal, como contato visual reduzido, dificuldade em compreender expressões faciais, gestos e diferentes formas de comunicação interpessoal.

Segundo o DSM-5-TR, os déficits na comunicação social envolvem dificuldades para iniciar ou manter conversas, compartilhar interesses, compreender regras implícitas da comunicação e adaptar a linguagem às diferentes situações

sociais (APA, 2023). Essas características podem dificultar a participação da criança nas atividades coletivas da Educação Infantil, especialmente aquelas que envolvem brincadeiras simbólicas, rodas de conversa e interações espontâneas.

Outro aspecto importante refere-se à interação social. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades para compreender normas sociais, compartilhar interesses com os colegas, desenvolver amizades e participar de brincadeiras em grupo. Contudo, essas dificuldades não significam ausência de interesse pelas pessoas. Conforme Bosa (2002), a forma como a criança autista estabelece vínculos sociais pode diferir do padrão esperado, exigindo estratégias pedagógicas que favoreçam oportunidades reais de interação.

No que se refere ao comportamento, é comum a presença de padrões repetitivos, interesses restritos, necessidade de rotina e resistência a mudanças. Algumas crianças podem apresentar movimentos estereotipados, como balançar o corpo, movimentar as mãos repetidamente ou alinhar objetos. Também podem demonstrar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, reagindo de forma intensa a sons, luzes, texturas, cheiros ou contato físico.

Segundo Orrú (2017), compreender esses comportamentos é essencial para evitar interpretações equivocadas no ambiente educacional. Muitas manifestações comportamentais decorrem de dificuldades de comunicação, sobrecarga sensorial ou alterações inesperadas na rotina, não devendo ser entendidas como desobediência ou falta de limites.

Nesse contexto, cabe ao/à professor/a organizar ambientes previsíveis, utilizar recursos visuais, antecipar mudanças na rotina, favorecer diferentes formas de comunicação e promover atividades que estimulem a interação entre as crianças. Essas estratégias reduzem barreiras à aprendizagem e fortalecem a participação da criança com TEA no cotidiano educacional.

Dessa maneira, compreender as especificidades relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento permite que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas, reconhecendo que cada criança possui formas próprias de comunicar-se, aprender e estabelecer relações com o mundo.

3.4 A importância do diagnóstico precoce e das intervenções adequadas

O diagnóstico precoce e as intervenções adequadas são amplamente reconhecidos pela literatura científica como fatores essenciais para favorecer o desenvolvimento das crianças com TEA. Os primeiros anos de vida correspondem a um período de intensa plasticidade cerebral, no qual o cérebro apresenta maior capacidade para estabelecer novas conexões neurais em resposta aos estímulos do ambiente. Dessa forma, quanto mais cedo as dificuldades são identificadas e acompanhadas por profissionais qualificados, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento da comunicação, da interação social, da autonomia e da aprendizagem.

Segundo o Ministério da Saúde (2015), a identificação precoce dos sinais de risco para o TEA possibilita o encaminhamento da criança para avaliação multiprofissional e para intervenções adequadas, reduzindo impactos sobre seu desenvolvimento. O documento destaca que o acompanhamento deve envolver a família, os/as profissionais da saúde e a escola, promovendo ações integradas em benefício da criança.

Na Educação Infantil, o/a professor/a ocupa posição estratégica nesse processo, pois convive diariamente com a criança e pode observar diferenças em seu desenvolvimento, como dificuldades de interação, ausência de brincadeiras simbólicas, atraso na linguagem ou comportamentos repetitivos. Embora o diagnóstico seja atribuição dos/as profissionais da saúde, a instituição educacional desempenha papel relevante ao identificar sinais que podem indicar alterações no desenvolvimento infantil, registrando observações realizadas no cotidiano pedagógico e dialogando com a família de forma ética, sensível e acolhedora. Esse diálogo possibilita o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, favorecendo o encaminhamento para avaliação especializada quando necessário e fortalecendo a parceria entre família e instituição educacional. Além disso, ao acompanhar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a instituição educacional pode planejar estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades, contribuindo para sua participação nas atividades, para a ampliação de suas potencialidades e para a construção de um ambiente inclusivo desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Conforme Gaiato (2018), a intervenção precoce não tem como objetivo modificar a identidade da criança, mas ampliar suas possibilidades de desenvolvimento e qualidade de vida. Quanto mais cedo forem oferecidas oportunidades de aprendizagem, comunicação e interação social, maiores serão as chances de aquisição de habilidades importantes para sua participação nos diferentes contextos sociais.

A instituição educacional exerce papel fundamental na promoção do desenvolvimento da criança com TEA, ao proporcionar experiências pedagógicas significativas, ambientes estruturados, atividades lúdicas e estratégias que favoreçam sua participação nas brincadeiras, nas interações e nas situações de aprendizagem do cotidiano. Além disso, a parceria entre a família, a instituição educacional e a equipe multiprofissional fortalecem o acompanhamento da criança, possibilitando a construção de ações articuladas que contribuam para seu desenvolvimento integral e para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Mantoan (2015) ressalta que a inclusão escolar deve ser compreendida como um direito e não como um benefício concedido à criança com deficiência. Nesse sentido, o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas somente alcançam seus objetivos quando ocorre em ambientes inclusivos, nos quais a criança participa das experiências educativas junto aos demais colegas, desenvolvendo suas potencialidades por meio da convivência e da mediação pedagógica.

Portanto, o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas representam estratégias essenciais para favorecer o desenvolvimento integral da criança com TEA. Quando realizados de maneira interdisciplinar, respeitando as características individuais e articulando as ações entre família, saúde e instituição educacional, contribuem significativamente para a aprendizagem, a autonomia, a participação social e a efetivação da educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil constitui um importante desafio para os sistemas de ensino e para os/as profissionais da educação, uma vez que exige a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e garantam o direito de todas as crianças à aprendizagem e à participação no ambiente educacional. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel fundamental por representar a primeira etapa da Educação Básica e por favorecer experiências essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo da criança.

Este capítulo aborda a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão, destacando sua importância para a promoção de experiências educativas que valorizem a diversidade. Também são discutidas as principais políticas públicas e legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das crianças com TEA e os desafios relacionados à formação docente, evidenciando aspectos fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

4.1 A Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, são construídas importantes aprendizagens relacionadas à convivência, à linguagem, à autonomia, ao brincar e à formação da identidade. Para as crianças com TEA, esse período torna-se ainda mais significativo, pois representa uma oportunidade de ampliar experiências de interação social, comunicação e participação em diferentes contextos educativos.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve garantir às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Brasil, 2018). Esses direitos de aprendizagem devem ser assegurados a todas as crianças, inclusive àquelas com deficiências, síndromes ou transtornos.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos e pelos pares. Dessa forma, a convivência em ambientes inclusivos possibilita que as crianças aprendam umas com as outras, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais. Essa perspectiva reforça a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para a construção de relações de respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Mantoan (2015) afirma que a inclusão escolar não consiste apenas na matrícula da criança com deficiência na instituição educacional regular, mas na transformação das práticas educativas para que todos tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem. Segundo a autora, uma escola inclusiva reconhece que cada criança possui formas próprias de aprender e organiza suas ações pedagógicas considerando essa diversidade.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve promover um ambiente acolhedor, estimulante e acessível, no qual as brincadeiras, as interações e as experiências cotidianas favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças. O/A professor/a assume papel central nesse processo ao planejar atividades flexíveis, utilizar diferentes estratégias pedagógicas e organizar espaços que possibilitem a participação efetiva da criança com TEA em todas as experiências propostas.

Além do trabalho pedagógico, a parceria entre escola, família e equipe multiprofissional fortalece o processo de inclusão. O diálogo permanente entre esses atores possibilita compreender as necessidades da criança, compartilhar estratégias e construir ações conjuntas que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a efetivação da educação inclusiva. Quando fundamentada nos princípios da equidade, do respeito às diferenças e da valorização das potencialidades de cada

criança, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, garantindo que as crianças com TEA tenham assegurado o direito de aprender, brincar, conviver e desenvolver-se em igualdade de oportunidades com seus pares.

4.2 Políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por avanços legais e mudanças nas concepções acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, diferentes documentos nacionais e internacionais passaram a reconhecer que todas as crianças têm direito à educação em ambientes inclusivos, independentemente de suas características ou necessidades específicas. No caso das crianças com TEA, esse conjunto de legislações representa um marco importante para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na Educação Infantil.

A Constituição Federal (CF) de 1988 constitui o principal marco legal da educação brasileira ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 206, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto o artigo 208 determina que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esses princípios fundamentam a organização de sistemas educacionais comprometidos com a inclusão e com a eliminação de barreiras que dificultam a participação dos/as estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça esses princípios ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. A legislação determina que os/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a oferta dos serviços e recursos necessários para favorecer seu processo de escolarização (Brasil, 1996).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994, consolidou o entendimento de que as escolas devem acolher todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo oportunidades de aprendizagem para todos. O documento afirma que as escolas inclusivas

representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e promover uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994). Desde sua publicação, a Declaração de Salamanca tem influenciado significativamente as políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva.

Outro importante avanço ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento estabelece que a educação inclusiva deve garantir não apenas o acesso à escola regular, mas também a participação efetiva dos/as estudantes em todas as atividades escolares, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento ao ensino comum e não como substituição da escolarização (Brasil, 2008).

No caso específico das pessoas com TEA, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o acesso à educação, à saúde, à assistência social, ao trabalho e aos demais direitos fundamentais. Além disso, determina que a pessoa com TEA não pode sofrer qualquer forma de discriminação em razão de sua condição (Brasil, 2012).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, fortaleceu o direito à educação inclusiva ao estabelecer que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional em razão de deficiência. A legislação prevê a adoção de medidas de acessibilidade, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas que assegurem igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Brasil, 2015).

Em continuidade aos avanços normativos relacionados à acessibilidade e à inclusão, destaca-se a Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025, que alterou a Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, e a Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência. A nova legislação dispõe sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com o objetivo de promover a acessibilidade de pessoas com necessidades complexas de comunicação (Brasil, 2025). A medida amplia a compreensão de acessibilidade para além das barreiras físicas, reconhecendo também a necessidade de recursos que favoreçam a comunicação e

a participação social. No contexto educacional, essa perspectiva apresenta especial relevância para estudantes que utilizam formas alternativas de comunicação, uma vez que recursos como pictogramas, símbolos e outros sistemas de comunicação podem contribuir para sua participação nas atividades e interações escolares. Dessa forma, a legislação reforça a importância de considerar as diferentes formas de comunicação das crianças no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas.

No campo específico da educação especial inclusiva, destaca-se ainda o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O documento estabelece como finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação, assegurando igualdade de oportunidades e ausência de discriminação. O decreto reconhece expressamente o estudante com TEA como pessoa com deficiência para fins da política e estabelece que sua inclusão em classes e escolas comuns deve ocorrer com o apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

O Decreto nº 12.686/2025 também apresenta diretrizes diretamente relacionadas aos aspectos discutidos neste trabalho, como a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, a adoção de medidas de apoio individualizadas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente nas escolas comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2025). O documento ainda estabelece entre seus objetivos a promoção da formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva, evidenciando que a qualificação docente constitui elemento fundamental para a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes público da educação especial.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, promoveu alterações no Decreto nº 12.686/2025, aprofundando algumas das medidas relacionadas à organização do atendimento educacional especializado. Entre as alterações, destaca-se a determinação de que o estudo de caso fundamente o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), documentos de natureza pedagógica que devem orientar tanto o trabalho realizado na sala de aula comum quanto as ações desenvolvidas no AEE e as atividades colaborativas da instituição educacional (Brasil, 2025).

As alterações também estabelecem requisitos de formação continuada para profissionais diretamente envolvidos com a educação especial inclusiva. O(a) professor que atua no AEE deve possuir formação continuada específica, com carga horária mínima de 360 horas, enquanto o(a) profissional de apoio escolar deve possuir formação continuada de, no mínimo, 180 horas (Brasil, 2025). Essas determinações assumem especial relevância para o presente estudo, uma vez que a formação e o preparo dos(as) profissionais constituem aspectos centrais da investigação realizada com as professoras do CMEI pesquisado.

No âmbito curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, constituem um importante marco para a organização das práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica. As Diretrizes estabelecem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar às crianças o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens, garantindo-lhes o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009). Além disso, o artigo 8º determina que as propostas pedagógicas devem promover a igualdade de oportunidades educacionais, respeitando os princípios da inclusão, da diversidade e da valorização das diferenças, assegurando que todas as crianças participem das experiências educativas sem qualquer forma de discriminação.

Em consonância com as DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que todas as crianças têm direito de participar das experiências educativas na Educação Infantil, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos que constroem conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras. Conforme a BNCC:

> [...] nas creches e pré-escolas, em espaços institucionais não domésticos, as crianças precisam ter oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 38).

A base orienta que o planejamento pedagógico seja organizado de modo a garantir a participação de todas as crianças nas experiências propostas, respeitando suas singularidades, seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas formas de interação. Dessa maneira, o documento reforça os princípios da educação inclusiva ao reconhecer a diversidade como característica inerente aos contextos educativos

e ao orientar que as práticas pedagógicas promovam equidade, participação e aprendizagem para todas as crianças.

A análise do conjunto dessas legislações evidencia que a educação inclusiva ultrapassa a garantia do acesso à instituição educacional, exigindo condições efetivas para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Na Educação Infantil, isso implica a organização de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança, assegurem ambientes acessíveis e promovam experiências educativas fundamentadas na equidade, na valorização da diversidade e no direito de aprender em contextos inclusivos.

Dessa forma, observa-se que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta uma base legal consistente e em permanente atualização para a efetivação da educação inclusiva. As normativas mais recentes reforçam que a inclusão não se resume à matrícula ou à presença física da criança na instituição, mas envolve a garantia de participação, permanência, aprendizagem, acessibilidade e desenvolvimento. No caso das crianças com TEA, isso implica assegurar recursos de comunicação, estratégias pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado, apoios individualizados e profissionais preparados para atender às diferentes necessidades educacionais. Entretanto, a existência das leis, por si só, não garante a efetivação desses direitos. É necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas por investimentos em formação docente, recursos pedagógicos, acessibilidade, apoio institucional e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, de modo que os direitos assegurados legalmente sejam concretizados no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

4.3 Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil

A efetivação da inclusão escolar das crianças com TEA depende, em grande medida, das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário construir experiências educativas que promovam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças. Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve considerar as características individuais dos/as estudantes, respeitando seus diferentes ritmos, formas de comunicação e modos de aprender.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão exige uma reorganização das práticas educativas, rompendo com modelos homogêneos de ensino e reconhecendo que todas as crianças possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas. Para a autora, a diversidade deve ser compreendida como elemento constitutivo da escola, e não como obstáculo ao processo educativo.

Na Educação Infantil, o brincar ocupa posição central no desenvolvimento da criança e constitui importante estratégia para favorecer a inclusão das crianças com TEA. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações sociais, desenvolvem a imaginação, a linguagem, a coordenação motora, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, além de construírem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Para Kishimoto (2017), o brincar representa uma atividade fundamental na infância, pois possibilita experiências de aprendizagem significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural da criança.

Na mesma perspectiva, Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira cria condições para que a criança desenvolva funções psicológicas superiores, amplie sua capacidade de interação social e construa novos conhecimentos por meio das experiências compartilhadas. Dessa forma, quando mediadas pelo/a professor/a, as brincadeiras tornam-se oportunidades significativas para estimular habilidades comunicativas, cognitivas e socioemocionais das crianças com TEA, favorecendo sua participação nas atividades propostas e fortalecendo os vínculos com os colegas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira. De acordo com o artigo 9º, "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]" (Brasil, 2009, p. 4). Esse princípio evidencia que brincar não constitui apenas um momento recreativo, mas um elemento estruturante do processo educativo e do desenvolvimento infantil.

Em consonância com as DCNEI (2009), a BNCC (2018) reafirma que as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil e orienta que todas as crianças tenham assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, respeitando seus diferentes ritmos,

necessidades e formas de aprendizagem (Brasil, 2018). Para as crianças com TEA, isso implica organizar atividades acessíveis, diversificar estratégias metodológicas e utilizar recursos pedagógicos que favoreçam sua participação efetiva nas experiências propostas pelo grupo, promovendo uma educação inclusiva desde os primeiros anos da escolarização.

Entre as estratégias pedagógicas frequentemente apontadas pela literatura destacam-se a utilização de rotinas estruturadas, agendas visuais, recursos imagéticos, jogos educativos, histórias sociais, comunicação alternativa quando necessária, organização previsível do ambiente e adaptação de materiais didáticos. Essas estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas nos diferentes campos de experiências previstos pela BNCC (2018), como "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", favorecendo a participação ativa da criança com TEA nas interações, nas brincadeiras e nas demais experiências educativas propostas pela instituição educacional (Brasil, 2018). Essas estratégias pedagógicas contribuem para reduzir barreiras à aprendizagem e favorecem a autonomia da criança no ambiente educacional (Orrú, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à flexibilização curricular. Essa flexibilização não significa reduzir os objetivos de aprendizagem, mas adaptar metodologias, recursos, formas de avaliação e organização das atividades, possibilitando que cada criança participe das experiências educativas de acordo com suas necessidades e potencialidades. Conforme Glat e Pletsch (2012), o currículo inclusivo deve ser suficientemente flexível para contemplar a diversidade presente nas salas de referência, assegurando oportunidades reais de aprendizagem para todos.

O/a professor/a também desempenha papel fundamental como mediador/a das relações sociais estabelecidas entre as crianças. Cabe-lhe incentivar a cooperação, promover atividades em pequenos grupos, estimular brincadeiras compartilhadas e criar situações que favoreçam o respeito às diferenças. Essas experiências contribuem para a construção de atitudes inclusivas desde os primeiros anos da escolarização, beneficiando não apenas a criança com TEA, mas todo o grupo.

Além disso, a parceria entre a instituição educacional, a família e a equipe multiprofissional fortalece significativamente as práticas pedagógicas. O diálogo

permanente entre esses atores possibilita compartilhar informações sobre as necessidades da criança, acompanhar seu desenvolvimento e construir estratégias conjuntas para favorecer sua aprendizagem e participação nas atividades escolares.

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil devem estar fundamentadas nos princípios da equidade, da valorização da diversidade e do respeito às singularidades de cada criança. Quando planejadas de forma intencional, flexível e colaborativa, essas práticas contribuem para que a criança com TEA desenvolva suas potencialidades e exerça plenamente seu direito à educação em ambientes verdadeiramente inclusivos.

4.4 Formação docente e os desafios da inclusão escolar

A consolidação da educação inclusiva depende, entre outros fatores, da formação inicial e continuada dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil. Embora a legislação brasileira assegure o direito das crianças com TEA à escolarização em classes comuns do ensino regular, a efetivação desse direito está diretamente relacionada à preparação dos/as profissionais para compreender as especificidades do desenvolvimento infantil, planejar práticas pedagógicas inclusivas e promover um ambiente educacional acolhedor e acessível.

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar modificou significativamente o papel do/a professor/a. Se anteriormente a atuação docente estava centrada em práticas homogêneas de ensino, atualmente espera-se que o/a professor/a reconheça a diversidade presente na sala de referência e desenvolva estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos/as estudantes. Nesse contexto, a formação docente deixa de ser compreendida como um processo concluído na graduação e passa a constituir um percurso permanente de atualização, reflexão e aperfeiçoamento profissional.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças profundas na cultura, na organização e nas práticas das instituições educacionais. Para a autora, o principal desafio não está na presença da criança com deficiência ou TEA na escola regular, mas na transformação das práticas pedagógicas para que todos/as os/as estudantes tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem. Assim, a formação docente deve possibilitar ao/à professor/a

compreender a diversidade como elemento constitutivo da educação e desenvolver competências para atuar em contextos inclusivos.

Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática. Segundo o autor, o/a professor/a precisa assumir uma postura investigativa e comprometida com a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, compreendendo que o processo educativo se constrói por meio do diálogo, da escuta e da valorização das experiências dos/as educandos/as. Essa concepção torna-se especialmente relevante na Educação Infantil, uma vez que o planejamento pedagógico deve partir da observação cuidadosa das necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Conforme afirma Freire (1996, p. 25): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa compreensão evidencia que o trabalho do/a professor/a não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas na criação de situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa de todas as crianças, respeitando seus diferentes ritmos de desenvolvimento e formas de aprender.

No contexto da inclusão de crianças com TEA, pesquisas desenvolvidas por Pimentel e Fernandes (2014), Ferreira (2017) e Cardoso (2024) evidenciam que muitos/as professores/as ainda relatam insegurança diante das demandas relacionadas ao atendimento educacional inclusivo, principalmente em razão da insuficiência de formação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista durante a formação inicial e continuada.

Em estudo realizado com professores que atuavam com crianças com autismo, Pimentel e Fernandes (2014) verificaram que os participantes apontaram dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre o transtorno, ao planejamento de estratégias pedagógicas e à escassez de apoio para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Da mesma forma, Ferreira (2017), ao investigar a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, constatou que muitas professoras se sentiam despreparadas para atender às necessidades dessas crianças, destacando a necessidade de investimentos em formação continuada e apoio institucional.

Em pesquisa mais recente, desenvolvida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Cardoso (2024) também identificou que a formação continuada constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que as docentes participantes relataram dificuldades para

compreender as especificidades do TEA e organizar práticas pedagógicas que favorecessem a participação e a aprendizagem das crianças. Essas condições podem comprometer o planejamento das atividades e dificultar a implementação de estratégias pedagógicas capazes de promover a aprendizagem e a participação da criança com TEA no contexto da Educação Infantil.

Glat e Pletsch (2012) ressaltam que a formação continuada constitui um dos principais instrumentos para superar esses desafios, pois possibilita ao/à professor/a refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e conhecer metodologias inclusivas fundamentadas em evidências científicas. As autoras defendem que a formação deve estar articulada às situações reais vivenciadas nas instituições educacionais, aproximando teoria e prática e contribuindo para a construção de soluções pedagógicas contextualizadas.

Além da formação docente, a inclusão escolar exige trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. O diálogo entre professores/as, gestores/as, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionais e demais integrantes da equipe multiprofissional amplia as possibilidades de compreensão das necessidades da criança e favorece o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes. Essa atuação integrada também fortalece a parceria com as famílias, permitindo maior continuidade das estratégias de desenvolvimento entre os diferentes contextos de convivência da criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao compromisso institucional com a formação inicial e continuada dos/as professores/as, reconhecida como condição indispensável para a consolidação da educação inclusiva. A LDBEN (1996) estabelece, em seu artigo 61, que a formação dos/as profissionais da educação deve fundamentar-se na associação entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores. Além disso, o artigo 62 determina que a formação para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, assegurando uma preparação compatível com as demandas do exercício docente (Brasil, 1996).

No âmbito da formação inicial, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelece que o egresso deve estar apto a atuar com ética e compromisso social, respeitando as diferenças e contribuindo para a inclusão educacional de todos os

estudantes (Brasil, 2009). Essa diretriz reforça que a formação do/a pedagogo/a deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos voltados à diversidade humana e às necessidades educacionais presentes nos diferentes contextos escolares.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, reafirma que os cursos de licenciatura devem preparar os/as futuros/as docentes para atuar em contextos inclusivos, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação dos/as estudantes (Brasil, 2024).

Nesse contexto, a formação docente não se limita ao período da graduação, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional. A BNCC (2018) orienta que a Educação Infantil promova experiências fundamentadas na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade (Brasil, 2018). Para que esses princípios sejam efetivamente concretizados, torna-se indispensável que os sistemas de ensino invistam em programas de formação continuada, acompanhamento pedagógico, disponibilização de recursos didáticos acessíveis e fortalecimento das redes de apoio às instituições educacionais.

Essa perspectiva também está presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que concebe a formação do/a pedagogo/a como resultado de uma construção coletiva, fundamentada na sólida articulação entre teoria e prática e no compromisso com as demandas sociais da educação. O documento destaca que a formação deve preparar profissionais capazes de pensar, planejar e executar ações educativas em diferentes contextos, tendo como princípios a formação sólida, o trabalho coletivo interdisciplinar e a relação entre teoria e prática (UFPB, 2007).

Além disso, o PPC evidencia o compromisso institucional com a educação inclusiva ao prever, em sua organização curricular, o componente curricular obrigatório Educação Especial, com carga horária de 60 horas, cuja ementa contempla conhecimentos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como a educação de estudantes com deficiência e altas habilidades. O curso também oferece a Área de aprofundamento em Educação Especial, composta por disciplinas específicas, como Teoria do Desenvolvimento I, Teoria do Desenvolvimento II, Avaliação de Procedimentos de Intervenção e Estágio

Supervisionado V, além de uma disciplina optativa específica da área, possibilitando aos/às estudantes de Pedagogia ampliar sua formação para atuar em contextos educacionais inclusivos (UFPB, 2007).

O próprio PPC justifica a criação da Área de Aprofundamento em Educação Especial ao reconhecer a necessidade de formar professores/as capazes de identificar e atender às necessidades educacionais dos/as estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino, evidenciando o compromisso da UFPB com uma formação docente voltada para a inclusão escolar e para a garantia do direito à educação de todos (UFPB,2007).

É importante destacar que a formação docente não se restringe ao domínio de conhecimentos técnicos sobre o TEA. Envolve, sobretudo, o desenvolvimento de uma postura ética, sensível e comprometida com a garantia do direito à educação para todos. Conforme afirma Mantoan (2015), a inclusão escolar representa um processo de transformação da escola e da sociedade, exigindo que o/a professor/a compreenda a diversidade como uma característica inerente à condição humana e organize sua prática pedagógica a partir desse princípio.

Dessa forma, a formação inicial e continuada dos/as professores/as constitui um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva. Quando associada ao apoio institucional, ao trabalho colaborativo e ao compromisso com a aprendizagem de todas as crianças, contribui para que a inclusão deixe de representar apenas um direito previsto na legislação e se concretize como uma prática cotidiana capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

4.5 Educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista nas pesquisas acadêmicas

A produção científica desenvolvida no âmbito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia desempenha importante papel na compreensão dos desafios e das possibilidades relacionados à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. As pesquisas produzidas na UFPB evidenciam diferentes perspectivas sobre essa temática, abordando aspectos como a formação docente, a afetividade no processo educativo e as práticas pedagógicas inclusivas. A análise desses estudos permitiu identificar elementos que dialogam diretamente com a presente pesquisa,

contribuindo para ampliar a compreensão acerca da efetivação da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil.

Entre os trabalhos analisados, destaca-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Cardoso (2024), intitulado “Crianças com TEA na Educação Infantil: a importância da formação continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão”. A autora buscou compreender a importância da formação continuada para a atuação das professoras da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA. A pesquisa evidenciou que, embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, muitos/as professores/as ainda relatam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas adequadas em razão da insuficiência de formação específica. O estudo ressalta que a formação continuada fortalece a segurança dos/as docentes, amplia seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a participação e a aprendizagem das crianças com TEA.

Outro estudo relevante é o TCC de Oliveira (2025), intitulado “A afetividade no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil”. A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, utilizando abordagem qualitativa, observação direta e questionários aplicados em uma instituição de Educação Infantil. Os resultados demonstraram que as relações afetivas estabelecidas entre professores/as e crianças favorecem a aprendizagem, fortalecem a interação social e contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores. A autora também identificou que desafios como a ausência de formação específica, a sobrecarga docente e a necessidade de maior apoio institucional ainda dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Também merece destaque o TCC de Silva (2024), intitulado “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma revisão integrativa da literatura”. Por meio de uma revisão integrativa, a autora analisou produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que as pesquisas convergem para a compreensão de que a inclusão escolar exige muito mais do que o acesso da criança à instituição educacional, demandando práticas pedagógicas planejadas, formação continuada dos/as professores/as, participação da família e compromisso

institucional com a eliminação das barreiras à aprendizagem. O estudo também destaca que a formação docente é apontada pela literatura como um dos principais fatores para a efetivação da inclusão, reafirmando a necessidade de investimentos permanentes na qualificação dos/as profissionais da educação.

Ao analisar conjuntamente esses trabalhos, observa-se uma convergência significativa entre seus resultados. Embora desenvolvidos sob diferentes perspectivas metodológicas, todos destacam que a efetivação da inclusão escolar das crianças com TEA depende de um conjunto de fatores articulados, entre eles a formação inicial e continuada dos/as professores/as, a organização de práticas pedagógicas inclusivas, o fortalecimento das relações afetivas no ambiente escolar e a parceria entre instituição educacional, família e equipe multiprofissional. Esses aspectos também constituem o eixo central da presente pesquisa, reforçando que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas educativas e das concepções acerca da diversidade.

Com o objetivo de sintetizar os principais aspectos abordados nos trabalhos analisados, apresenta-se o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos Trabalhos de Conclusão de Curso analisados

Autor(a)	**Ano**	**Título**	**Principal contribuição**
Cardoso, Bruna Ferreira	2024	*Crianças com TEA na Educação Infantil: a importância da formação continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão*	Evidenciou que a formação continuada fortalece a prática pedagógica e favorece a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.
Oliveira, Alice Helena de Araújo	2025	*A afetividade no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil*	Demonstrou que a afetividade constitui elemento essencial para promover a aprendizagem, a interação social e o desenvolvimento das crianças com TEA.
Silva, Francyneves de Morais	2024	*Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma revisão integrativa da literatura*	Identificou que a literatura científica aponta a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e a parceria entre escola e família como fatores fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Cardoso (2024), Oliveira (2025) e Silva (2024).

As pesquisas analisadas indicam que a produção científica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba tem contribuído significativamente

para ampliar as discussões sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Em conjunto, os estudos reforçam que a garantia do direito à educação inclusiva depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da formação qualificada dos/as professores/as, da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às singularidades das crianças, da valorização das relações afetivas e do fortalecimento das parcerias entre escola, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Dessa forma, esses trabalhos dialogam diretamente com a presente pesquisa e reafirmam a necessidade de continuar investindo na construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento integral e a participação de todas as crianças.

Ao longo deste capítulo, discutiu-se a Educação Infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista, destacando-se os fundamentos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, as práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as e as contribuições das pesquisas acadêmicas produzidas sobre a temática. A análise da literatura evidenciou que a efetivação da inclusão depende de um conjunto de fatores articulados, envolvendo políticas públicas, compromisso institucional, práticas pedagógicas intencionais, formação docente e a atuação colaborativa entre instituição educacional, família e equipe multiprofissional. Nesse sentido, compreende-se que a inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo condições que assegurem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

A partir dessas discussões teóricas, o capítulo seguinte apresenta a análise e a discussão dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender de que maneira a formação das docentes influencia as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, estabelecendo um diálogo entre os resultados obtidos e os referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados produzidos durante a pesquisa de campo, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de João Pessoa/PB. A investigação teve como objetivo compreender de que maneira a formação das docentes influencia as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as vivências observadas no cotidiano escolar e as percepções das professoras participantes da pesquisa.

Para a produção dos dados, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o diário de campo, elaborado a partir de observações não participantes realizadas nas salas de referência da Educação Infantil, e um questionário semiestruturado aplicado às docentes da instituição. As observações possibilitaram acompanhar diferentes momentos da rotina escolar, permitindo identificar aspectos relacionados ao acolhimento das crianças com TEA, à organização do ambiente, às interações estabelecidas entre professoras e crianças, às estratégias pedagógicas adotadas, às práticas inclusivas desenvolvidas e aos desafios encontrados no cotidiano da instituição.

A análise dos dados foi realizada à luz da abordagem qualitativa, articulando as informações obtidas na pesquisa de campo com os referenciais teóricos e os documentos legais discutidos nos capítulos anteriores. Dessa forma, buscou-se compreender como as práticas observadas se aproximam ou se distanciam dos princípios da educação inclusiva, evidenciando avanços, limites e possibilidades para a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil.

Para melhor organização da discussão, este capítulo encontra-se estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se a caracterização da instituição investigada. Em seguida, são analisados os registros produzidos no diário de campo, destacando os aspectos observados durante a rotina escolar. Posteriormente, são discutidos os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações decorrentes da análise dos dados, relacionando os resultados encontrados aos objetivos da pesquisa e às contribuições da literatura sobre educação inclusiva e formação docente.

5.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), instituição pertencente à Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, localizada no bairro Ernesto Geisel, zona urbana do município. A escolha da instituição ocorreu em razão da proximidade estabelecida durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, momento em que foi possível conhecer a rotina, observar o funcionamento da instituição e identificar desafios relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas experiências despertaram o interesse em aprofundar a investigação acerca das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nesse contexto, motivando a realização da presente pesquisa.

O CMEI atende, aproximadamente, 260 crianças com idades entre seis meses e cinco anos, distribuídas em dez turmas, compreendendo o Berçário e as turmas de Infantil II, III, IV e V, sendo duas turmas para cada etapa. A instituição funciona em período integral, das 7h às 17h, oferecendo cinco refeições diárias às crianças e desenvolvendo atividades pedagógicas fundamentadas nos princípios da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A estrutura física da instituição ocupa uma área aproximada de 2.800 metros quadrados, construída em alvenaria e planejada para atender às necessidades das crianças da primeira infância. O espaço dispõe de secretaria, diretoria, almoxarifado, cozinha, despensa, copa, lactário, lavanderia, estacionamento, banheiros adaptados à faixa etária, pátio coberto, pátio descoberto, playground e dez salas de referência climatizadas. As salas contam com mobiliário adequado ao tamanho das crianças e a rotina contempla momentos de banho de sol organizados por turma, além de monitoramento por câmeras de segurança nas áreas de circulação durante vinte e quatro horas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que a instituição passou por reorganizações em sua estrutura física para atender ao aumento da demanda por matrículas. Em razão dessa necessidade, os espaços anteriormente destinados à brinquedoteca e ao laboratório de informática foram adaptados para a criação de duas novas salas de referência, ampliando o número de turmas atendidas de oito para dez. Embora essa reorganização tenha possibilitado o atendimento de

um maior número de crianças, observa-se que a adequação dos espaços destinados às atividades lúdicas representa um aspecto importante para o desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, em que o brincar constitui um dos eixos estruturantes do currículo (Brasil 2009; Brasil, 2018).

A equipe educacional é composta por direção, coordenação pedagógica, dez professoras regentes, quatorze auxiliares e aproximadamente vinte cuidadoras. As professoras regentes são responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, pela organização da rotina e pela condução das experiências propostas às crianças. As auxiliares atuam no suporte à professora regente e à turma como um todo, contribuindo para a organização da rotina, o acompanhamento das atividades e o atendimento às necessidades das crianças. As cuidadoras acompanham as crianças que necessitam de apoio específico, auxiliando-as nas atividades de cuidado, higiene, alimentação, locomoção, autonomia e participação nas diferentes situações da rotina escolar, conforme as necessidades apresentadas e a organização da instituição.

A distribuição das cuidadoras entre as turmas ocorre de acordo com a presença de crianças que demandam acompanhamento específico, não havendo, portanto, uma distribuição necessariamente uniforme entre todas as salas de referência. No período de realização da pesquisa, verificou-se que as profissionais estavam distribuídas entre as turmas conforme as necessidades identificadas pela instituição, especialmente em relação às crianças público da Educação Especial.

A instituição também dispõe de uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que contribui para o acompanhamento das crianças público da Educação Especial, por meio de ações complementares ao trabalho desenvolvido na sala de referência. Não há profissionais como psicólogo, assistente social ou fonoaudiólogo atuando de forma permanente na unidade escolar, sendo esses atendimentos, quando necessários, realizados por outros serviços da rede municipal.

No que se refere à educação inclusiva, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição contempla princípios relacionados à inclusão, à parceria entre CMEI e família e à organização das práticas pedagógicas em consonância com a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Entretanto, não foram identificadas propostas específicas destinadas exclusivamente à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, aspecto que evidencia a

necessidade de constante fortalecimento das ações voltadas ao atendimento das especificidades desse público.

Quanto aos recursos pedagógicos, verificou-se a existência de materiais destinados ao atendimento das crianças da Educação Especial, entre eles: jogos pedagógicos, materiais de encaixe, recursos visuais, materiais sensoriais, livros, brinquedos, entre outros. Também foram observados recursos visuais empregados em algumas situações da rotina, embora sua utilização não ocorresse de forma sistemática em todas as turmas observadas. Desse modo, embora a instituição disponha de recursos que podem contribuir para a participação e a aprendizagem das crianças público da Educação Especial, observou-se que a disponibilidade desses materiais não significa, necessariamente, sua utilização sistemática nas práticas pedagógicas cotidianas.

As observações da pesquisa concentraram-se nas turmas de Infantil IV A, Infantil IV B e Infantil V A, envolvendo três professoras regentes e aproximadamente quinze crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas nessas turmas. Ao todo, foram realizadas oito visitas à instituição, possibilitando acompanhar diferentes momentos da rotina, das atividades pedagógicas e das interações estabelecidas entre professoras, crianças e profissionais de apoio.

A caracterização da instituição permitiu compreender o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e forneceu elementos importantes para a interpretação dos dados apresentados nas seções seguintes. Conhecer a organização do espaço, a estrutura física, a equipe de profissionais e as condições de funcionamento do CMEI contribui para uma análise mais ampla das práticas pedagógicas inclusivas observadas, uma vez que tais aspectos influenciam diretamente as possibilidades e os desafios enfrentados pelas professoras na promoção da inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

5.2 Análise das observações registradas no diário de campo

As observações realizadas durante a pesquisa de campo constituíram importante instrumento para compreender como as práticas pedagógicas inclusivas são desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os registros foram produzidos em diferentes turmas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI),

possibilitando acompanhar momentos da rotina, das atividades pedagógicas, das interações entre as crianças e da atuação das professoras diante das especificidades apresentadas pelas crianças com TEA.

De maneira geral, foi possível observar que a instituição demonstra preocupação em garantir o acesso e a permanência das crianças com TEA no ambiente escolar. As crianças participavam das atividades desenvolvidas junto aos demais colegas e permaneciam inseridas na rotina da sala de referência, evidenciando o compromisso da instituição com os princípios da educação inclusiva. Entretanto, os registros também revelaram que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à organização das práticas pedagógicas, à mediação docente e à formação dos/as profissionais.

Um dos aspectos observados refere-se à organização da rotina escolar. As atividades eram conduzidas de maneira previamente estabelecida pelas professoras, envolvendo momentos de acolhimento, roda de conversa, atividades dirigidas, alimentação, recreação e brincadeiras. No entanto, verificou-se que, em algumas turmas, não havia utilização de recursos visuais que antecipassem a rotina para as crianças com TEA, como cartaz ilustrado, painéis de sequência de atividades ou outros recursos de comunicação visual. Considerando que muitas crianças com TEA apresentam maior necessidade de previsibilidade e organização do ambiente, a utilização desses recursos poderia favorecer sua autonomia, compreensão da rotina e participação nas atividades. Conforme Orrú (2017), a organização do ambiente e o uso de estratégias visuais constituem importantes recursos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e reduzir situações de ansiedade e insegurança.

Outro aspecto identificado durante as observações diz respeito à participação das crianças nas atividades propostas. Em diversos momentos, as crianças com TEA permaneceram junto ao grupo, acompanhando as atividades coletivas, as brincadeiras e as propostas pedagógicas. Entretanto, percebeu-se que essa participação nem sempre ocorria de forma ativa, sendo necessárias intervenções frequentes das cuidadoras para estimular o envolvimento nas atividades. Em algumas situações, observou-se que a mediação individual das crianças com TEA durante as atividades era realizada predominantemente pelas cuidadoras, que ofereciam suporte direto para favorecer a atenção, a compreensão das orientações e a participação nas propostas. Enquanto isso, a professora permanecia

responsável pela condução da atividade destinada ao grupo como um todo. Essa dinâmica evidencia a importância de delimitar e articular as funções dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, de modo que o apoio individual não substitua a responsabilidade pedagógica da professora pela aprendizagem e participação da criança com TEA.

Nesse contexto, as observações corroboram as reflexões de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão escolar não se concretiza apenas pela presença da criança na escola, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas para assegurar a participação efetiva de todos os estudantes. A autora defende que o trabalho docente deve considerar as diferenças como elemento constitutivo da sala de referência, promovendo oportunidades reais de aprendizagem para cada criança.

Também foi possível identificar que as interações entre as crianças ocorreram de maneira espontânea em diferentes momentos da rotina, especialmente durante as brincadeiras livres. Em algumas situações, os colegas demonstravam atitudes de acolhimento, auxiliando as crianças com TEA nas atividades ou convidando-as para participar das brincadeiras. Esses momentos evidenciam o potencial da convivência cotidiana para o desenvolvimento das habilidades sociais e da construção de relações pautadas no respeito às diferenças.

Sob essa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas, sendo a mediação do outro fundamental para a construção da aprendizagem. Na Educação Infantil, as brincadeiras, as interações e a convivência entre as crianças constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo a comunicação, a socialização e a autonomia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, reafirmando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere às estratégias pedagógicas, observou-se que as professoras utilizavam atividades diversificadas, como músicas, contação de histórias, rodas de conversa, jogos e atividades impressas. Contudo, verificou-se que poucas propostas apresentavam adaptações específicas para atender às necessidades das crianças com TEA. Em algumas situações, o suporte oferecido durante a realização das atividades restringia-se ao auxílio individual prestado pela cuidadora, sem que

fossem identificadas modificações significativas nos recursos, na metodologia ou na organização das propostas. Durante o período de observação, também não foram identificados momentos sistemáticos de planejamento conjunto entre as professoras e as cuidadoras especificamente destinados à definição de adaptações para as crianças com TEA. Essa ausência de momentos de planejamento colaborativo, quando observada, pode limitar a articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e o apoio individual oferecido às crianças, evidenciando a importância de ações coletivas que favoreçam a construção de estratégias inclusivas.

Durante as observações, também foi possível perceber o empenho das professoras em acolher as crianças e manter um ambiente respeitoso e afetivo. A relação estabelecida entre professoras, cuidadoras e crianças caracterizava-se pelo diálogo, pelo incentivo e pelo cuidado, aspectos que contribuem significativamente para a construção de vínculos e para o desenvolvimento infantil. Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta sensível e compromisso com a aprendizagem de todos, princípios que se mostraram presentes em diferentes momentos observados durante a pesquisa.

Entretanto, os registros do diário de campo também evidenciaram desafios que dialogam diretamente com os resultados apresentados pela literatura científica. Entre eles destacam-se a necessidade de ampliar a formação continuada dos/as professores/as, fortalecer o planejamento colaborativo entre docentes e profissionais de apoio, ampliar a utilização de recursos pedagógicos acessíveis e consolidar estratégias inclusivas que favoreçam a participação ativa das crianças com TEA em todas as experiências propostas pela instituição.

De modo geral, as observações realizadas demonstram que a instituição investigada desenvolve importantes ações voltadas à inclusão das crianças com TEA, especialmente no que se refere ao acolhimento e à permanência dessas crianças na Educação Infantil. Contudo, os registros também evidenciam que a efetivação da inclusão exige investimentos permanentes na formação docente, no planejamento pedagógico e na organização de práticas que considerem as singularidades de cada criança. Esses resultados dialogam com os pressupostos discutidos ao longo deste trabalho e reforçam que a inclusão constitui um processo contínuo de construção coletiva, no qual o compromisso da instituição educacional,

dos/as professores/as, das famílias e dos demais profissionais envolvidos é essencial para assegurar uma educação de qualidade para todos.

5.3 Análise dos questionários aplicados às professoras

Os questionários semiestruturados constituíram um dos instrumentos utilizados para a produção dos dados desta pesquisa, possibilitando conhecer as percepções, experiências e práticas das professoras que atuam diretamente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no CMEI investigado. As questões foram organizadas em diferentes blocos, contemplando o perfil profissional das participantes, sua formação sobre o TEA, as experiências vivenciadas com crianças autistas, as práticas pedagógicas e estratégias de inclusão, as dificuldades encontradas, o apoio institucional e suas percepções sobre a inclusão escolar.

A análise das respostas foi realizada considerando os objetivos propostos neste estudo e estabelecendo diálogo com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Dessa forma, buscou-se compreender não apenas o que as professoras afirmam realizar em suas práticas, mas também como suas falas revelam as relações entre formação docente, experiência profissional, estratégias pedagógicas, condições de trabalho e efetivação da inclusão. Conforme previsto na metodologia, os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar aproximações, diferenças, desafios e possibilidades presentes nas respostas das participantes.

5.3.1 Perfil profissional e formação das professoras

As três participantes da pesquisa são mulheres e possuem formação inicial em Pedagogia. Todas atuam em turmas da pré-escola e possuem vínculo empregatício contratado. Entretanto, apresentam trajetórias profissionais distintas, especialmente em relação ao tempo de atuação docente e à experiência na Educação Infantil.

A Professora I possui 20 anos de atuação como docente e também 20 anos de experiência na Educação Infantil. A Professora II possui dois anos de atuação docente e 2 anos de atuação na Educação Infantil. E a Professora III possui 12 anos de atuação como docente e 10 anos de experiência na Educação Infantil. Nenhuma

das três participantes declarou possuir especialização, pós-graduação ou curso específico na área de Educação Inclusiva ou do TEA.

Quadro 2 – Perfil profissional das professoras participantes

Aspecto	Professora I	Professora II	Professora III
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	Não informada	48 anos	54 anos
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Formação específica em Educação Inclusiva/TEA	Não possui	Não possui	Não possui
Tempo de atuação docente	20 anos	2 anos	12 anos
Tempo de atuação na Educação Infantil	20 anos	2 anos	10 anos
Vínculo	Contratada	Contratada	Contratada
Etapa em que atua	Pré-escola	Pré-escola	Pré-escola

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados no quadro permitem perceber que a experiência profissional não está necessariamente acompanhada de uma formação específica para o trabalho com crianças com TEA. A Professora I, por exemplo, possui duas décadas de experiência docente e na Educação Infantil, enquanto a Professora II se encontra no início de sua trajetória profissional. Ainda assim, ambas declararam não possuir formação específica na área.

Essa característica é importante para o presente estudo porque a experiência cotidiana pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, mas não substitui a necessidade de formação sistematizada. Nesse sentido, Mantoan (2015) discute que a inclusão demanda transformações nas práticas pedagógicas e na organização da escola, enquanto Freire (1996) compreende a prática docente como um processo que exige reflexão permanente sobre o fazer pedagógico.

A formação inicial também aparece como um ponto de diferença entre as participantes. A Professora I afirmou que não estudou sobre TEA durante sua formação inicial. A Professora II apresentou resposta semelhante, afirmando que não foram ofertadas, nas disciplinas da estrutura curricular do curso, formações sobre esse transtorno ou sobre outros transtornos do desenvolvimento. Já a Professora III afirmou ter estudado sobre TEA durante sua formação inicial e avaliou essa formação como positiva, destacando que aprendeu sobre a importância de promover um ambiente inclusivo e garantir oportunidades de aprendizagem integral para as crianças com TEA.

A diferença entre as respostas evidencia que, mesmo entre profissionais com formação inicial em Pedagogia, as experiências formativas relacionadas ao TEA podem ocorrer de maneiras distintas. Esse dado dialoga diretamente com um dos objetivos específicos desta pesquisa, que busca analisar a percepção das professoras sobre sua própria formação e preparo para trabalhar com crianças autistas.

5.3.2 Formação continuada e construção dos conhecimentos sobre o TEA

No que se refere à formação continuada, observa-se uma diferença significativa entre as participantes. A Professora I informou que nunca participou de formação continuada sobre TEA. A Professora II também declarou não ter participado de formações continuadas e afirmou que o pouco conhecimento que possui sobre o TEA e outros transtornos do desenvolvimento foi construído por meio de pesquisas próprias. Em contrapartida, a Professora III afirmou ter participado de formações oferecidas pelo próprio CMEI. A resposta da Professora II chama atenção por evidenciar uma busca individual por conhecimento diante da ausência de formação específica. Embora essa iniciativa demonstre interesse e responsabilidade profissional, também revela que parte da preparação para o trabalho com crianças com TEA pode estar sendo construída de maneira autônoma, sem necessariamente estar articulada a um processo institucional e sistemático de formação.

Por outro lado, a Professora III relaciona diretamente as formações oferecidas pelo CMEI à ampliação de seus conhecimentos e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Segundo sua resposta, as formações contribuíram para ampliar seus conhecimentos sobre o TEA, conhecer estratégias pedagógicas inclusivas, respeitar as características de cada criança e refletir continuamente sobre as vivências realizadas.

Apesar dessa diferença, a Professora III também reconhece que sua formação não está concluída. Ao responder sobre os conhecimentos que ainda necessita desenvolver, afirma ser necessário aprofundar os conhecimentos sobre o TEA e desenvolver práticas e estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento das crianças.

Esse aspecto aproxima-se da concepção de formação docente defendida por Freire (1996), apresentada anteriormente neste trabalho, segundo a qual o exercício

da docência envolve reflexão sobre a própria prática e um processo contínuo de construção de conhecimentos. Também se relaciona às discussões de Glat e Pletsch (2012), para quem a formação continuada deve estar articulada às situações concretas vivenciadas pelos/as professores/as, aproximando os conhecimentos teóricos das demandas encontradas no cotidiano escolar.

Assim, as respostas indicam que a formação continuada aparece, para as participantes, como uma necessidade concreta para o trabalho com crianças com TEA. Ao mesmo tempo, evidenciam uma diferença importante entre as docentes: enquanto duas participantes relatam ausência de formação continuada, uma delas teve acesso a formações oferecidas pela própria instituição.

5.3.3 Experiências profissionais com crianças com TEA e desafios encontrados

As respostas referentes às experiências profissionais demonstram que as três professoras já tiveram contato com crianças com TEA, embora apresentem tempos e experiências distintas.

A Professora I afirmou trabalhar ou já ter trabalhado com crianças com TEA há 15 anos. Ao recordar sua primeira experiência, descreveu-a como um momento de “muito aprendizado e descobertas”, mas relatou que, inicialmente, sentiu insegurança. O principal desafio apontado foi compreender as necessidades individuais de cada criança e identificar suas diferentes formas de comunicação.

A Professora II informou possuir dois anos de experiência com crianças com TEA. Sua primeira experiência foi descrita como tranquila, considerando que as duas crianças de sua turma apresentavam, segundo sua percepção, características que ela classificou como de “grau leve”. Entretanto, apontou como principal dificuldade lidar com a criança em situações de desregulação e agressividade.

Já a Professora III afirmou trabalhar com crianças com TEA desde sua primeira turma, após concluir sua formação em 2014. Sua primeira experiência foi considerada desafiadora porque, naquele momento, possuía pouco conhecimento e poucas orientações sobre o transtorno. Como principal dificuldade, destacou não compreender inicialmente as necessidades da criança e não possuir formação sobre o TEA.

As respostas revelam que as dificuldades encontradas pelas professoras não são exatamente iguais, mas possuem um ponto de aproximação: a necessidade de compreender as particularidades de cada criança. Enquanto a Professora I destaca as diferentes formas de comunicação, a Professora II enfatiza as situações de desregulação e a Professora III aponta a dificuldade inicial de compreender as necessidades da criança.

Essa diversidade de respostas reforça a compreensão de que o TEA não pode ser tratado a partir de uma única forma de intervenção. O próprio referencial utilizado neste trabalho destaca a importância de considerar as singularidades das crianças e de construir práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades presentes no cotidiano do CMEI.

5.3.4 Estratégias pedagógicas e recursos utilizados para favorecer a inclusão

As respostas referentes às práticas pedagógicas apresentam elementos importantes para compreender como a inclusão vem sendo desenvolvida no CMEI. Embora as professoras possuam diferentes trajetórias formativas e profissionais, as três relatam utilizar estratégias que buscam considerar as características e necessidades das crianças com TEA.

A Professora I afirma utilizar estratégias que respeitam o ritmo da criança e realizar adaptações de acordo com suas necessidades e habilidades. Entre os recursos considerados eficazes, cita jogos educativos, materiais concretos, recursos visuais e músicas. Também afirma organizar uma rotina estruturada, previsível e acolhedora, buscando manter a criança incluída nas experiências coletivas. Para favorecer a interação com os colegas, utiliza brincadeiras coletivas, atividades em grupo e músicas.

A Professora II apresenta uma resposta mais detalhada quanto à organização das estratégias. Afirma considerar a singularidade, os interesses, a forma de comunicação e o ritmo de aprendizagem da criança, realizando adaptações quando necessário. Também menciona uma rotina previsível e estruturada e o incentivo à interação com os pares em brincadeiras e experiências coletivas. Em relação às adaptações, relata simplificar comandos, flexibilizar o tempo e realizar mediação individualizada. Como recurso pedagógico, destaca os materiais concretos, por facilitarem a compreensão das vivências e da sequência da rotina.

A Professora III, por sua vez, relata utilizar recursos visuais, respeitar o tempo da criança, inseri-la em vivências de socialização e realizar adaptações quando necessário. Entre os recursos que considera eficazes, menciona fantoches, recursos visuais, jogos, materiais concretos e atividades cooperativas. Sua organização da rotina utiliza cartões com as atividades previstas para o dia, que ficam expostos na sala. Para promover a interação, utiliza brincadeiras em grupo, jogos cooperativos e momentos de musicalização.

Quadro 3 – Estratégias pedagógicas e recursos utilizados pelas professoras

Aspecto	Professora I	Professora II	Professora III
Estratégias para participação	Respeito ao ritmo da criança	Respeito à singularidade, interesses, comunicação e ritmo	Recursos visuais, respeito ao tempo, socialização e adaptações
Adaptação das atividades	Conforme necessidades e habilidades	Simplificação de comandos, flexibilização do tempo e mediação individualizada	Planejamento de atividades possíveis para todas as crianças
Recursos citados	Jogos, materiais concretos, recursos visuais e músicas	Materiais concretos	Fantoches, recursos visuais, jogos, materiais concretos e atividades cooperativas
Organização da rotina	Estruturada, previsível e acolhedora	Estruturada e previsível	Cartões com as atividades do dia expostos na sala
Interação com os pares	Brincadeiras coletivas, atividades em grupo e músicas	Pequenos grupos e propostas cooperativas	Brincadeiras em grupo, jogos cooperativos e musicalização

Fonte: Dados da Pesquisa (2026).

A comparação permite perceber uma aproximação entre as práticas relatadas. As três professoras mencionam a importância de respeitar o ritmo ou as características individuais da criança, realizar adaptações quando necessário, utilizar recursos concretos ou visuais e promover experiências coletivas com os demais colegas. As respostas indicam, portanto, que as professoras reconhecem a importância de estratégias que favoreçam a participação das crianças com TEA e demonstram conhecimento sobre diferentes possibilidades de apoio pedagógico.

Essas respostas dialogam diretamente com a discussão realizada no capítulo anterior acerca das práticas pedagógicas inclusivas. A literatura analisada no trabalho aponta que a inclusão não significa simplesmente inserir a criança na atividade planejada para o grupo, mas criar condições para que ela possa participar, interagir e aprender. Nesse sentido, as estratégias relatadas pelas professoras

demonstram a presença de iniciativas voltadas à remoção de algumas barreiras de participação.

Também merece destaque a utilização de recursos visuais e a organização previsível da rotina, mencionadas pelas Professoras I, II e III. Tais estratégias podem contribuir para tornar o ambiente mais compreensível e organizado para as crianças, especialmente quando articuladas à observação das necessidades individuais. A resposta da Professora III apresenta, nesse aspecto, uma prática mais específica, ao relatar que utiliza cartões com as atividades do dia e mantém a rotina exposta na sala.

Entretanto, é necessário confrontar essa informação com os registros do diário de campo apresentados na seção 5.2. Durante as observações realizadas nas turmas de Infantil IV A, Infantil IV B e Infantil V A, verificou-se que os recursos visuais não eram utilizados de forma sistemática em todas as turmas e situações observadas. Embora as professoras tenham relatado a utilização de recursos visuais e de estratégias voltadas à organização previsível da rotina, em parte dos momentos acompanhados não foram identificados cartazes ilustrados, painéis de sequência de atividades ou outros recursos visuais utilizados de maneira contínua para antecipar a rotina às crianças com TEA.

Essa diferença não significa, necessariamente, uma contradição entre as respostas das professoras e as observações realizadas, mas evidencia que a utilização dessas estratégias pode ocorrer de maneira pontual ou variar de acordo com a situação, a turma e a necessidade identificada no momento. No caso da Professora III, por exemplo, o uso de cartões para apresentar as atividades do dia demonstra uma prática mais sistematizada, enquanto, nas demais situações observadas, não foi possível identificar a utilização contínua de recursos semelhantes. Dessa forma, os dados sugerem que, embora as professoras reconheçam a importância dos recursos visuais como estratégia inclusiva, ainda existem possibilidades de ampliar sua utilização de maneira planejada e sistemática no cotidiano escolar.

As respostas também se aproximam da concepção de educação inclusiva defendida por Mantoan (2015), para quem a inclusão exige transformação das práticas e não apenas a presença da criança na escola. Dessa maneira, embora as professoras relatem estratégias inclusivas, os dados precisam ser compreendidos juntamente com as observações realizadas no cotidiano, pois a existência de

práticas inclusivas relatadas não significa que elas sejam desenvolvidas de forma sistemática em todas as situações. O confronto entre os dados evidencia, portanto, que há iniciativas importantes no trabalho das professoras, mas também desafios relacionados à continuidade, à sistematização e ao planejamento dessas estratégias.

5.3.5 Dificuldades, apoio institucional e condições para fortalecer a inclusão

Quando questionadas sobre as principais dificuldades encontradas no trabalho com crianças com TEA, as respostas revelam diferentes dimensões do processo de inclusão.

A Professora I destaca dificuldades relacionadas à comunicação e à interação social. Apesar disso, considera que o CMEI oferece um apoio importante para o desenvolvimento da prática inclusiva. Como condição para melhorar sua atuação, aponta a importância de formações continuadas e práticas sobre autismo.

A Professora II apresenta uma dificuldade relacionada às condições concretas de trabalho. Segundo sua resposta, há muitas crianças por turma e, mesmo com a presença dos educadores sociais, o trabalho permanece difícil, pois, em sua percepção, esses profissionais também não possuem preparo suficiente para lidar com as crianças. Embora considere que o CMEI oferece alguns suportes, como acompanhamento pedagógico e busca por estratégias, reconhece que ainda existem desafios a serem superados. Entre as condições que poderiam contribuir para sua atuação, menciona formação continuada sobre TEA, apoio e parceria com o AEE.

A Professora III destaca como desafio a compreensão das características e particularidades de cada criança e a construção de uma parceria com as famílias, mencionando que algumas famílias não aceitam as orientações. Em relação ao apoio institucional, afirma que o CMEI oferece suporte por meio do AEE e da equipe gestora. Também considera importante a continuidade das formações específicas sobre TEA, a troca de experiências com a equipe do AEE e o melhor acesso aos recursos pedagógicos inclusivos.

As respostas mostram, portanto, que as dificuldades da inclusão não estão concentradas exclusivamente na atuação individual das professoras. Elas envolvem formação, recursos, número de crianças por turma, apoio especializado, trabalho colaborativo e relação com as famílias. Esse resultado é significativo para a questão

de pesquisa deste trabalho, que busca identificar não apenas como as professoras promovem a inclusão, mas também quais dificuldades enfrentam nesse processo.

Nesse sentido, as falas das participantes reforçam a discussão desenvolvida por Glat e Pletsch (2012), apresentada no capítulo teórico, sobre a necessidade de articular formação docente e condições concretas de trabalho. A formação, embora fundamental, não pode ser compreendida de maneira isolada de outros elementos que interferem na prática pedagógica.

5.3.6 Percepções das professoras sobre a efetivação da inclusão

As respostas referentes ao significado de inclusão escolar apresentam uma compreensão bastante próxima entre as participantes. A Professora I entende inclusão como oferecer condições, estratégias, recursos e apoio para cada criança. A Professora II associa a inclusão à garantia de acesso, participação e oportunidades de aprendizagem em um ambiente respeitoso, que valorize as potencialidades e promova o desenvolvimento de forma equitativa. A Professora III destaca a necessidade de proporcionar práticas inclusivas para que as crianças com TEA possam participar, aprender, conviver com as demais crianças e alcançar seu desenvolvimento integral.

Essas respostas apresentam uma concepção de inclusão que ultrapassa o simples acesso à instituição educacional. As professoras relacionam inclusão a participação, aprendizagem, convivência, respeito às diferenças e desenvolvimento. Essa compreensão está de acordo com a perspectiva apresentada ao longo deste trabalho, segundo a qual a inclusão escolar precisa garantir condições efetivas para que a criança participe das experiências educativas.

Entretanto, quando questionadas se consideram que a inclusão acontece de forma efetiva na Educação Infantil, nenhuma das respostas indica uma percepção de plena efetivação. A Professora I afirma que a inclusão vem ocorrendo de forma gradual. A Professora II considera que houve avanços, mas ainda existem desafios relacionados à formação docente, aos recursos pedagógicos, ao apoio especializado e às condições de trabalho. A Professora III também reconhece avanços, mas afirma que a inclusão ainda não acontece em todos os contextos, apontando desafios relacionados à formação dos profissionais, à parceria com as famílias e aos recursos disponíveis.

As respostas tornam evidente uma diferença entre aquilo que as professoras compreendem como inclusão e aquilo que percebem como realidade cotidiana. Existe uma concepção de inclusão associada à participação e à aprendizagem, mas as próprias participantes identificam obstáculos para que esses princípios sejam efetivamente concretizados.

5.3.7 Percepção das professoras sobre seu próprio preparo profissional

Uma das questões que mais diretamente dialoga com o objetivo geral e com os objetivos específicos desta pesquisa é aquela que solicita às professoras que avaliem seu preparo atual para atuar com crianças com TEA.

A Professora I considera-se **parcialmente preparada**, justificando que já possui algumas experiências com crianças com TEA. A Professora II considera-se **pouco preparada**, afirmando que não realizou curso específico para lidar com transtornos do desenvolvimento e que, por isso, considera seu preparo insuficiente. Já a Professora III também se considera **parcialmente preparada**, destacando que o TEA é um espectro amplo, que cada criança apresenta características diferentes e que isso exige atualização constante. Mesmo tendo experiência prática e participado de formações, considera necessário continuar buscando novos conhecimentos e estratégias.

Quadro 4 – Autoavaliação das professoras sobre o preparo para atuar com crianças com TEA

Professora	Avaliação do preparo	Justificativa apresentada
Professora I	Parcialmente preparada	Considera possuir algumas experiências com crianças com TEA.
Professora II	Pouco preparada	Não realizou curso específico sobre transtornos do desenvolvimento e considera seu preparo insuficiente.
Professora III	Parcialmente preparada	Reconhece a diversidade do espectro, a necessidade de atualização constante e a importância de continuar buscando conhecimentos e estratégias.

Fonte: Dados da Pesquisa (2026).

O resultado desse quadro é especialmente relevante para esta pesquisa. Mesmo a professora que participou de formação continuada não se considera plenamente preparada para trabalhar com crianças com TEA. Isso demonstra que a formação não deve ser entendida como uma ação pontual capaz de encerrar as

necessidades formativas do/a professor/a, mas como um processo permanente de estudo, reflexão e atualização.

A Professora II apresenta a avaliação mais crítica sobre seu preparo, o que pode ser relacionado à sua trajetória profissional mais recente e à ausência de formação específica declarada. Por outro lado, a Professora I, mesmo possuindo 20 anos de experiência docente e 15 anos de experiência com crianças com TEA, também não se considera plenamente preparada. A Professora III, que possui dez anos de experiência na Educação Infantil e declarou ter participado de formações oferecidas pelo CMEI, igualmente reconhece a necessidade de continuar aprendendo.

Essa constatação dialoga diretamente com o objetivo específico que busca analisar a percepção das professoras sobre sua própria formação e preparo para trabalhar com crianças autistas. Os dados indicam que a experiência profissional contribui para a construção de conhecimentos, mas não elimina a percepção de necessidade de formação permanente.

5.3.8 Síntese dos resultados dos questionários

De modo geral, a análise dos questionários evidencia que as três professoras reconhecem a importância da inclusão das crianças com TEA e relatam desenvolver estratégias destinadas a favorecer sua participação nas atividades da sala de referência. Entre as práticas mencionadas estão a adaptação das propostas, o respeito ao ritmo e às características individuais, a organização previsível da rotina, a utilização de recursos concretos e visuais e a promoção de brincadeiras e atividades coletivas.

Ao mesmo tempo, os dados revelam limites importantes para a efetivação dessas práticas. A ausência de formação específica aparece de maneira significativa nas respostas das Professoras I e II, enquanto a Professora III, apesar de ter participado de formação continuada oferecida pelo CMEI, também reconhece a necessidade de aprofundar seus conhecimentos e continuar buscando novas estratégias.

Outro aspecto relevante é que as dificuldades apontadas pelas participantes ultrapassam o conhecimento sobre o TEA. As professoras mencionam questões relacionadas à comunicação e interação social, às situações de desregulação, ao

número de crianças por turma, ao preparo dos profissionais que atuam como apoio, à disponibilidade de recursos, ao apoio especializado e à parceria com as famílias. Dessa forma, os dados indicam que a inclusão constitui um processo que depende de diferentes elementos articulados e não apenas da iniciativa individual da professora.

As respostas também permitem observar que as docentes possuem uma concepção de inclusão próxima aos princípios discutidos no referencial teórico deste trabalho. Para elas, incluir significa garantir participação, aprendizagem, convivência, respeito e desenvolvimento, e não apenas assegurar a presença física da criança no espaço educacional. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Mantoan (2015), discutidas anteriormente, ao considerar que a inclusão requer transformação das práticas e da própria organização da instituição.

Nesse sentido, os resultados obtidos nos questionários contribuem para responder à questão de pesquisa deste estudo, uma vez que mostram que as professoras têm promovido a inclusão por meio de diferentes estratégias pedagógicas, especialmente adaptações das atividades, respeito às singularidades, organização da rotina, utilização de recursos visuais e concretos e incentivo às interações entre as crianças. Entretanto, também evidenciam dificuldades relacionadas principalmente à formação, às condições de trabalho, ao apoio especializado e à articulação com as famílias.

Os dados analisados reforçam, portanto, que a inclusão das crianças com TEA no contexto investigado apresenta avanços e práticas pedagógicas significativas, mas ainda encontra barreiras que precisam ser enfrentadas institucionalmente. A formação inicial e continuada aparece como um dos elementos centrais desse processo, mas deve estar acompanhada de condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos, apoio especializado e ações colaborativas entre professoras, equipe gestora, AEE e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou aprofundar a compreensão acerca da formação docente e da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de João Pessoa/PB. A escolha da temática esteve relacionada à sua relevância social e educacional, mas também à minha trajetória acadêmica e profissional, marcada pelo contato com crianças com TEA e pelas inquietações construídas a partir dessas experiências.

Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender a inclusão para além da presença física da criança na instituição escolar. As discussões teóricas realizadas evidenciaram que uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe o reconhecimento das singularidades de cada criança, a valorização de suas potencialidades e a construção de práticas pedagógicas que possibilitem sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse percurso, os estudos de autores como Vygotsky (2007, 2010), Mantoan (2015), Freire (1996), Bosa (2002, 2012), Glat e Pletsch (2012) contribuíram para compreender que a aprendizagem acontece nas relações sociais e que a escola possui papel fundamental na criação de condições para que todas as crianças possam participar do processo educativo.

A discussão sobre a formação docente mostrou-se fundamental para compreender os desafios da inclusão. Ao longo do trabalho, foi possível perceber que a formação inicial constitui uma base importante, mas não é suficiente para responder à diversidade presente nas salas de referência. A formação continuada, portanto, precisa ser compreendida como um processo permanente, relacionado às situações concretas vivenciadas pelos/as professores/as e às necessidades apresentadas pelas crianças. Mais do que adquirir conhecimentos específicos sobre o TEA, é necessário desenvolver uma postura reflexiva, sensível e comprometida com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O percurso metodológico possibilitou aproximar a discussão teórica da realidade investigada. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando observação não participante, registros em diário de campo, questionário aplicado às professoras e análise de documentos institucionais. A utilização dessas diferentes fontes permitiu construir uma compreensão mais ampla

sobre o contexto pesquisado e relacionar as percepções das docentes às situações observadas no cotidiano do CMEI.

Os resultados demonstraram que existe um movimento de construção da inclusão na instituição investigada. As crianças com TEA participam da rotina e das experiências propostas e as professoras utilizam diferentes estratégias para favorecer sua participação, considerando seus ritmos, características e necessidades. A adaptação de atividades, a mediação individualizada, a organização da rotina, o uso de materiais concretos e recursos visuais e a flexibilização das propostas constituem exemplos das possibilidades encontradas no cotidiano observado.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que a efetivação da inclusão ainda encontra obstáculos. As dificuldades identificadas não estão relacionadas somente ao conhecimento individual das professoras, mas envolvem aspectos mais amplos, como a necessidade de formação continuada, a disponibilidade de recursos, as condições de trabalho, o apoio aos profissionais e a articulação entre escola, família e demais integrantes da rede de atendimento. Dessa forma, os resultados reforçam que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da professora da sala de referência, mas como um compromisso coletivo e institucional.

A análise dos questionários também evidenciou diferentes trajetórias formativas entre as professoras participantes. Enquanto algumas não tiveram contato com conteúdos específicos sobre TEA em sua formação inicial ou não participaram de formações continuadas, outra docente relatou experiências formativas relacionadas à temática. Essas diferenças reforçam a necessidade de ampliar e fortalecer oportunidades de formação continuada, especialmente aquelas que possibilitem às professoras relacionar os conhecimentos teóricos às situações que enfrentam diariamente.

Outro aspecto importante identificado foi a compreensão das próprias professoras sobre o significado da inclusão. As participantes demonstraram reconhecer que incluir não significa apenas garantir o acesso da criança à instituição, mas possibilitar sua participação, convivência, aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, nenhuma considerou que a inclusão esteja plenamente efetivada, o que revela a existência de uma distância entre os princípios defendidos pela educação inclusiva e as condições concretas encontradas no cotidiano escolar.

A análise dos trabalhos acadêmicos produzidos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba também contribuiu para situar esta pesquisa dentro de uma produção que vem discutindo a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Os estudos analisados apresentaram aproximações com esta investigação, especialmente ao destacarem a importância da formação docente, das relações estabelecidas no ambiente escolar e das práticas pedagógicas inclusivas. Assim, esta pesquisa soma-se às produções existentes ao trazer para discussão uma realidade específica e as experiências de profissionais que atuam diretamente com crianças com TEA.

Retomando a questão de pesquisa, que buscou compreender como as professoras têm promovido a inclusão de crianças com TEA em sala de referência e quais dificuldades enfrentam nesse processo, entende-se que a inclusão ocorre por meio de esforços e estratégias desenvolvidas no cotidiano, mas ainda é atravessada por diferentes desafios. Esses desafios evidenciam que garantir a inclusão exige investimentos contínuos na formação docente, no apoio institucional, na organização do trabalho pedagógico e na articulação entre os diferentes profissionais e sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considera-se, portanto, que o objetivo geral e os objetivos específicos propostos foram alcançados, uma vez que a pesquisa possibilitou analisar as percepções das professoras sobre sua formação e preparo, identificar experiências de formação continuada, compreender estratégias e recursos utilizados e levantar dificuldades presentes no cotidiano da sala de referência. Mais do que apresentar respostas definitivas, o estudo permitiu compreender a complexidade da inclusão e reconhecer que sua efetivação constitui um processo contínuo de construção.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada em apenas um CMEI e contou com um número restrito de participantes, não sendo possível generalizar seus resultados para todas as instituições de Educação Infantil. Ainda assim, considera-se que o estudo apresenta contribuições relevantes por possibilitar um olhar mais próximo sobre uma realidade concreta e por favorecer a reflexão acerca das condições necessárias para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, a realização desta pesquisa também provocou transformações no meu próprio olhar enquanto estudante e futura pedagoga. Ao retomar experiências que fizeram parte da minha trajetória e confrontá-las com os conhecimentos construídos durante a graduação, compreendi ainda mais que incluir não significa

apenas estar presente, mas ter oportunidades reais de participar, aprender, brincar, interagir e desenvolver-se. A inclusão é construída diariamente, por meio das relações, das escolhas pedagógicas e do compromisso de todos que fazem parte da escola.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar as discussões sobre formação docente e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, incentivando novas pesquisas e práticas que fortaleçam o trabalho dos/as professores/as e favoreçam a construção de espaços educativos cada vez mais acolhedores, acessíveis e comprometidos com o direito de todas as crianças à educação, à participação e ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 21-24, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006.

BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Mônica. Os dilemas do educador na inclusão de crianças com autismo na educação infantil. In: BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia; ROSELLI, Carla Cristina B.; LARA, Márcia Fernandes A. (org.). **Inclusão: o direito de ser e participar**. Piracicaba: Biscalchin, 2012. p. 111-129.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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, DF, 28 dez. 2012.

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, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 nov. 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.

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.

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

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

CARDOSO, Bruna Ferreira. **Crianças com TEA na Educação Infantil:** a importância da formação continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Núcleo de Integração:** metodologia de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERNANDES, Andréia; SILVA, Rosângela Gonçalves da. Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 1 set. 2025.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – UFMG, 2017.

FERREIRA, Rosana Fátima Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, Bruna da Silva. **O aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil:** caracterização da rotina escolar. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIATO, Mayra. **SOS Autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 nov. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise**. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, New York, v. 2, p. 217-250, 1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MONTEIRO, Flávia Cristina Barbosa. **A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista:** novos desafios e possibilidades. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Alice Helena de Araújo. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – CID-11**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTEL, Adriana Gomes Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012.

SANINI, Cláudia; BACKES, Bruna; BOSA, Cleonice Alves. Transtorno do Espectro Autista e inclusão na Educação Infantil: qualidade da mediação. *In:* OLIVEIRA, José Pires de; ANTOSZCYSZEN, Silvia; MATA, Simone Pires da; SORANO, Karina Rodrigues (org.). **Educação especial: desenvolvimento infantil e processos educativos**. Curitiba: CRV, 2015. p. 37-63.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na Educação Infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *In*: ALMEIDA, Fabiana Alves (org.). **Autismo: avanços e desafios**. São Paulo: Científica Digital, 2021. p. 71-89.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Mônica; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com os pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013.

SILVA, Francyneves de Morais. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: uma revisão integrativa da literatura. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. João Pessoa: Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, **2006**.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich;

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Obras completas: tomo 5: fundamentos de defectologia. **Havana: Editorial Pueblo y Educación**, 1989.

WING, Lorna. **The autistic spectrum:** a guide for parents and professionals. London: Constable, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Identificação

Data: ___/____/____ Horário: _____ Tempo de observação: _____
Turma: _____ Faixa etária: _____
Número de crianças: _____ Quantidade de crianças com TEA: _____
Professora observada: _____ Tempo de observação: _____

VISITA 1 – ACOLHIMENTO E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

Objetivo - Observar como a criança com TEA é recebida e como o espaço favorece a inclusão.

Aspectos a observar:

- Como ocorre a chegada da criança?
- A professora acolhe individualmente a criança com TEA?
- O ambiente possui recursos visuais?
- Há organização previsível da rotina?
- A criança demonstra segurança ao entrar na sala?
- Como ocorre a interação inicial com os colegas?

VISITA 2 – PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Objetivo - Analisar a participação da criança nas propostas da professora.

Aspectos a observar

- A criança participa das atividades?
- Necessita de mediação constante?
- A professora adapta atividades?
- Há materiais diferenciados?
- A criança compreende os comandos?
- Como reage diante das propostas?

VISITA 3 – INTERAÇÃO PROFESSORA E CRIANÇA COM TEA

Objetivo - Analisar a mediação docente.

Aspectos a observar

- Como a professora se comunica com a criança?
- Utiliza linguagem simples e objetiva?
- Respeita o tempo da criança?
- Incentiva sua participação?
- Demonstra sensibilidade às necessidades da criança?

VISITA 4 – INTERAÇÃO COM OS COLEGAS

Objetivo - Observar as relações sociais.

Aspectos a observar

- A criança interage espontaneamente?
- Os colegas a incluem nas brincadeiras?
- A professora estimula a interação?
- Existem situações de isolamento?
- Como os colegas respondem às iniciativas da criança?

VISITA 5 – BRINCADEIRAS E MOMENTOS LÚDICOS
Objetivo - Investigar a participação em atividades livres e dirigidas.
Aspectos a observar

- Participa das brincadeiras?
- Prefere brincar sozinha?
- Compartilha brinquedos?
- Há mediação da professora?

VISITA 6 – ROTINA E COMPORTAMENTOS DESAFIADORES
Objetivo - Observar como a professora conduz situações de dificuldade.
Aspectos a observar

- A criança apresenta resistência às mudanças?
- Há crises, choro ou comportamentos desafiadores?
- Como a professora intervém?
- Que estratégias utiliza para reorganizar a criança?
- As intervenções favorecem o retorno às atividades?

VISITA 7 – RECURSOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS
Objetivo - Identificar práticas pedagógicas inclusivas.
Aspectos a observar

- Uso de imagens, pictogramas ou recursos visuais.
- Adaptação de materiais.
- Diferenciação de atividades.
- Estratégias de comunicação.
- Organização da rotina.
- Incentivo à autonomia.

VISITA 8 – SÍNTESE DA INCLUSÃO NO COTIDIANO
Objetivo - Realizar uma visão geral do processo inclusivo.
Aspectos a observar

- A criança participa das atividades da turma?
- evidências de pertencimento ao grupo?
- A professora demonstra preparo para trabalhar com crianças com TEA?

- Quais práticas favorecem a inclusão?
- Quais dificuldades permanecem?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma pesquisa sobre **A inclusão de crianças com TEA na educação infantil** e será desenvolvida por Anna Karlla de Pontes Soares, estudante do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim.

O objetivo da pesquisa é analisar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do CMEI, buscando identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras e os mecanismos pedagógicos utilizados para promover a participação e o desenvolvimento dessas crianças na sala de referência.

Solicitamos a sua colaboração para a realização da pesquisa respondendo ao questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. E informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos envolvidos no estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), concordo em participar da pesquisa e dou o meu consentimento para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia do documento.

Local e data: _____

Nome completo do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

RG: _____

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora responsável: Anna Karlla de Pontes Soares.

APÊNDICE C – Questionário

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

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Título da Pesquisa: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil
Pesquisadora: Anna Soares
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

APRESENTAÇÃO
Prezado(a) participante,
Este questionário faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvida no Curso de Pedagogia, e tem como objetivo investigar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir das percepções e experiências de professoras que atuam nessa etapa da educação básica.
Sua participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Em nenhum momento sua identidade ou a instituição em que trabalha será divulgada.
O preenchimento do questionário levará aproximadamente **15 a 20 minutos**.
Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Data: __/___/____
Município: _____
Instituição: _____

I – PERFIL PROFISSIONAL
1. Sexo:
( ) Feminino
( ) Masculino

2. Idade:
_____ anos
3. Formação inicial:

4. Possui especialização, pós-graduação ou cursos na área da Educação Inclusiva ou do TEA?
( ) Sim
( ) Não
Se sim, quais?

5. Há quanto tempo atua como docente?

6. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

7. Qual é o seu vínculo empregatício?
( ) Concursada
( ) Contratada
( ) Outro: _____
8. Atualmente trabalha em qual faixa etária da Educação Infantil?
( ) Berçário
( ) Maternal
( ) Pré-escola
( ) Outra: _____

II – FORMAÇÃO SOBRE O TEA
9. Durante sua formação inicial, você estudou sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Como avalia essa formação?

10. Você já participou de formações continuadas sobre TEA?
( ) Sim
( ) Não
Se sim, quais?

11. De que forma essas formações contribuíram para sua prática pedagógica?

12. Quais conhecimentos você considera que ainda necessita desenvolver para atuar com crianças com TEA?

III – EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM TEA
13. Há quanto tempo você trabalha ou já trabalhou com crianças com TEA?

14. Como foi sua primeira experiência com uma criança com TEA?

15. Quais foram os principais desafios encontrados nesse processo?

IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

16. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para favorecer a participação da criança com TEA nas atividades da sala de aula?

17. Você realiza adaptações nas atividades propostas? Como elas são feitas?

18. Quais recursos pedagógicos considera mais eficazes para favorecer a aprendizagem da criança com TEA?

19. Como organiza a rotina da turma para favorecer a inclusão da criança com TEA?

20. Como você promove a interação entre a criança com TEA e os demais colegas?

V – DIFICULDADES E APOIO INSTITUCIONAL

21. Quais são as principais dificuldades encontradas no trabalho com crianças com TEA?

22. Você considera que o CMEI oferece apoio suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas? Justifique sua resposta.

23. Quais recursos, formações ou condições poderiam contribuir para melhorar sua atuação junto às crianças com TEA?

24. Como você costuma lidar com situações de crise ou comportamentos considerados desafiadores apresentados pela criança com TEA?

VI – PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

25. O que significa inclusão escolar para você?

26. Na sua percepção, a inclusão de crianças com TEA acontece de forma efetiva na Educação Infantil? Por quê?

27. Quais avanços você percebe na inclusão de crianças com TEA no contexto educacional nos últimos anos?

28. Quais mudanças você considera necessárias para fortalecer a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

29. Como você avalia seu preparo atual para atuar com crianças com TEA?
( ) Muito preparado(a)
( ) Preparado(a)
( ) Parcialmente preparado(a)
( ) Pouco preparado(a)
( ) Não preparado(a)
Justifique sua resposta:

30. Gostaria de acrescentar alguma experiência, sugestão ou reflexão sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – Documento de autorização da Prefeitura

JOÃO PESSOA cidade em crescimento

Secretaria de Educação e Cultura

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS INTEGRADORES

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com o projeto de pesquisa para Conclusão de Curso - TCC, da aluna **Anna Karlla de Pontes Soares, do** Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, intitulado: **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, que será desenvolvido no **CMEI** [redacted], sob a orientação da Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim. O projeto tem como **objetivo geral**: Analisar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do CMEI Arlete de Almeida Nunes, identificando as dificuldades enfrentadas pelas professoras e os mecanismos pedagógicos utilizados para a promoção da participação e do desenvolvimento dessas crianças na sala de referência. Os **objetivos específicos**: Identificar se as professoras da Educação Infantil participam ou já participaram de formações continuadas relacionadas ao TEA e à educação inclusiva; Compreender as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados pelas professoras para favorecer a inclusão das crianças com TEA; Levantar as principais dificuldades encontradas pelas docentes no processo de inclusão no cotidiano da sala de referência; Analisar a percepção das professoras sobre sua própria formação e preparo para trabalhar com crianças autistas; Refletir sobre os caminhos que podem fortalecer a inclusão no contexto da Educação Infantil. Ressaltamos que a autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 13 de fevereiro de 2026.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação

Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Rua Diógenes Chianca, 1777, Água Fria, João Pessoa-PB. CEP: 58053-000