

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANALICE ANDREOLIDA SILVA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS BEM
PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso**

Presidente Prudente - SP
2025

ANALICE ANDREOLIDA SILVA

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS BEM
PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elisangela Leal de Oliveira Mercado.

Presidente Prudente - SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S586i	<p data-bbox="491 427 778 454">Silva, Analice Andreoli da</p> <p data-bbox="491 465 1230 577">A Inclusão Escolar de Crianças Bem Pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: : um estudo de caso / Analice Andreoli da Silva. -- Presidente Prudente, 2025</p> <p data-bbox="517 589 759 616">147 p. : tabs. + e-book</p> <p data-bbox="491 667 1251 779">Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p data-bbox="517 790 1054 817">Orientadora: Elisângela Leal de Oliveira Mercado</p> <p data-bbox="491 869 1225 936">1. Educação de crianças. 2. Educação inclusiva. 3. Transtornos do espectro do autismo. 4. Prática de ensino. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

TERMO DE APROVAÇÃO

ANALICE ANDREOLIDA SILVA

A Inclusão Escolar de Crianças Bem Pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Rede Nacional – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Elisangela Leal de Oliveira Mercado - Orientadora/Presidente
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof^a. Dr^a. Gabriela Alias Rios
Instituto Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Soellyn Elene Bataliotti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Presidente Prudente - SP
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANALICE ANDREOLI FRANCHINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 01 dias do mês de julho do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANALICE ANDREOLI FRANCHINI, intitulada **A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. SOELLYN ELENE BATALIOTTI (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. GABRIELA ALIAS RIOS (Participação Virtual) do(a) Polo Jundiaí / Instituto Federal de São Paulo. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final_APROVADO_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 25/07/2025 06:30:10 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

DEDICATÓRIA

A Deus que me concedeu força e sabedoria
para enfrentar todos momentos vivenciados e permitiu que eu chegasse até
aqui

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela vida, saúde, bençãos, coragem e força para superar os obstáculos, por me guiar e proteger em todos os momentos.

Aos meus pais, **Alice e Jorge**, por me apoiarem ao longo dos anos. Obrigada por me ensinarem e educarem fazendo de mim o que sou hoje. Eu não seria nada sem vocês.

À professora **Elisangela Leal de Oliveira Mercado** pelos ensinamentos, competência, disposição, estímulos e orientação. Por me atender aos finais de semana e feriados. Seus ensinamentos contribuíram para meu amadurecimento profissional. Sou grata pela oportunidade concedida para desenvolver esse projeto e principalmente pela paciência nos momentos finais desse trabalho. Obrigada por me orientar.

À professora e amiga **Ana Mayra** por ter me auxiliado e contribuído tanto com esse trabalho, por sanar minhas dúvidas mesmo em momentos e horários inoportunos, disponibilizar seu tempo, apontar questionamentos e reflexões e ajudar no meu crescimento permitindo que eu aprendesse tanto.

À amiga **Rosi** pela paixão à educação e por se fazer disponível mesmo com tantas demandas para ler meus escritos, fazer apontamentos que me fizeram refletir ao longo dessa dissertação e pelos momentos de risadas e

descontração.

Ao meu fofinho **Bartô** que mesmo sem entender, permaneceu ao meu lado, caminhou comigo e ainda me deu lambidas de carinho e apoio.

À minha **psicóloga** que sempre auxiliou a me manter firme e a refletir sobre os fatos, mesmo quando eu teimava em querer o caos.

Aos **coordenadores e professores** do PROFEI que sempre estiveram conosco nesta caminhada, apoiando e possibilitando o caminhar por este rico processo da Educação Inclusiva

Meus mais sinceros agradecimentos ao **PROFEI**, pela oportunidade de realizar uma pós em prol da Educação Inclusiva, e que, com certeza, nos faz refletir e repensar nosso contexto educacional.

Aos **colegas da Turma 3 do PROFEI** pela ajuda, amizade, descontração e por fazerem os momentos mais alegres mesmo quando alguma coisa não saía bem. Mesmo à distância vocês contribuíram indiretamente ou diretamente para a concretização dessa pesquisa. Foi um privilégio ter conhecido vocês.

À **Unidade de Educação Infantil**, que me acolheu e aceitou que a pesquisa pudesse ser realizada no local, em especial às professoras dos maternais que deram o seu “sim” para que a pesquisa fosse realizada; disponibilizando tempo para que eu pudesse realizar todo o processo investigativo, além de permitirem

que observasse suas práticas cotidianas. Minha eterna gratidão.

À **Érika** e a **Patrícia** que disponibilizaram seu tempo para conversarem comigo e me auxiliarem a refletir sobre a Educação Inclusiva de crianças na Educação Infantil.

À **Secretaria Municipal de Educação** que permitiu que eu realizasse essa pesquisa em uma unidade escolar da rede.

A todos aqueles que foram **meus professores** ao longo de toda a minha vida e que fizeram parte da minha formação como indivíduo e profissional.

Aos **membros da banca examinadora**, profas. **Soellyn** e **Gabriela** pela disponibilidade, sugestões e colaboração na correção desta dissertação. Obrigada por realizarem apontamentos tão importantes e pertinentes e por acreditarem na escrita deste trabalho, processo tão difícil e que gera tantas dúvidas em mim. Vocês foram doces, gentis e fonte de mais inspiração.

Aos **amigos** que compartilharam essa caminhada comigo e que me incentivaram a continuar com palavras de apoio ou consolo quando precisava. Obrigada pelo carinho, diversão, conversas, pelos ombros, conselhos, enfim, obrigada por estarem tão presentes mesmo quando eu não estava. Em especial à **Caroline** que se ofereceu inúmeras vezes para auxiliar e sempre buscava formas para facilitar a escrita, inclusive nos momentos de transcrições das

entrevistas, **Pedro** que me socorreu nas questões tecnológicas e a **Juliane** que além da parte tecnológica, trouxe interatividade, boas ideias para o produto educacional e é claro, muitas risadas.

E finalmente, aos profissionais que aceitaram participar e viabilizaram a realização desse projeto. Devido a vocês este trabalho se concretizou. Obrigada pelo tempo, paciência e compreensão.

Obrigada aos que contribuíram com esse projeto porque sem ajuda eu não teria conseguido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.**

EPIGRÁFE

“A educação é a luz que ilumina o caminho para um futuro melhor.”

Malala Yousafza

RESUMO

SILVA, Analice Andreoli da. A Inclusão Escolar de Crianças Bem Pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: um estudo de caso. 2025. 147 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, 2025.

A presente dissertação investiga a inclusão de crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa parte da compreensão de que, na primeira infância, educar e cuidar são dimensões inseparáveis, e que o brincar, a interação e o acolhimento constituem eixos centrais para promover experiências significativas. O estudo foi desenvolvido a partir de um estudo de caso em uma escola municipal, envolvendo entrevistas com professores, gestores e profissionais de apoio, além de observações em turmas de Maternal I e II, que atendem crianças entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses. O objetivo foi compreender como se constroem as práticas inclusivas no cotidiano escolar, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos educadores diante das necessidades das crianças com TEA. Os resultados apontaram avanços importantes, mas também revelaram limites. Os professores demonstraram empenho em acolher as crianças e promover aprendizagens significativas, mas relataram insegurança diante da falta de formação específica e da ausência de apoio contínuo. A escassez de recursos e a fragilidade do trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiram como entraves que comprometem as práticas inclusivas. Ainda assim, observou-se que o brincar e a rotina escolar têm papel fundamental no processo de inclusão, favorecendo vínculos, estimulando interações e garantindo maior segurança às crianças. Outro aspecto evidenciado foi a sobrecarga dos professores, que muitas vezes se sentem sozinhos na tarefa de incluir, sem o suporte necessário da gestão e das políticas públicas. Apesar das barreiras, a pesquisa evidenciou possibilidades promissoras. Experiências de acolhimento sensível, organização de rotinas visuais e adaptação dos espaços e tempos mostraram que a inclusão é viável quando os professores se apoiam em estratégias intencionais e na valorização das singularidades de cada criança. Conclui-se que a inclusão não pode ser entendida apenas como matrícula ou presença física, mas como a criação de condições reais de participação e aprendizagem. Como contribuição prática, o trabalho resultou na elaboração do *e-book*, produzido para apoiar professores da Educação Infantil no trabalho com crianças bem pequenas com TEA. O material oferece reflexões, orientações e propostas pedagógicas que podem auxiliar na construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Ao final, esta pesquisa reafirma que a inclusão é um processo em construção, que demanda compromisso coletivo, investimento em formação docente, fortalecimento das políticas públicas e uma mudança cultural que reconheça o direito de cada criança de estar, aprender e pertencer verdadeiramente à escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Práticas Pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista. Crianças bem pequenas.

ABSTRACT

SILVA, Analice Andreoli da. *The School Inclusion of Very Young Children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education: a case study*. 2025. 147 pages. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education - PROFEI), São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Presidente Prudente, 2025.

This dissertation investigates the inclusion of very young children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, recognizing school as a privileged space for coexistence, learning, and development. The research is based on the understanding that, in early childhood, education and care are inseparable dimensions, and that play, interaction, and nurturing are central axes for promoting meaningful experiences. The study was carried out through a case study in a municipal school, involving interviews with teachers, managers, and support professionals, as well as observations in Maternal I and II classrooms, which serve children between 1 year and 7 months and 3 years and 11 months of age. The objective was to understand how inclusive practices are constructed in daily school life, the challenges faced, and the strategies used by educators to meet the needs of children with ASD. The results indicated significant progress but also revealed important limitations. Teachers showed commitment to welcoming children and promoting meaningful learning but reported insecurity due to the lack of specific training and ongoing support. Scarcity of resources and weak collaboration with Specialized Educational Services (AEE) emerged as obstacles that compromise inclusive practices. Nonetheless, play and school routines were observed to play a fundamental role in the inclusion process, fostering bonds, stimulating interactions, and providing children with greater security. Another aspect highlighted was teacher overload, as many often feel alone in the task of inclusion without adequate support from management and public policies. Despite these barriers, the research identified promising possibilities. Practices of sensitive care, the use of visual routines, and the adaptation of spaces and schedules demonstrated that inclusion is viable when teachers rely on intentional strategies and value the uniqueness of each child. The study concludes that inclusion cannot be understood merely as enrollment or physical presence but as the creation of real conditions for participation and learning. As a practical contribution, the research resulted in the development of the e-book, designed to support Early Childhood Education teachers working with very young children with ASD. The material provides reflections, guidelines, and pedagogical proposals to help build more welcoming and inclusive environments. Ultimately, this research reaffirms that inclusion is a process under construction, demanding collective commitment, investment in teacher training, the strengthening of public policies, and a cultural shift that recognizes every child's right to be, to learn, and to truly belong at school.

Keywords: Early Childhood Education. School inclusion. Pedagogical Practices. Autism Spectrum Disorder. Very young children. Teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Quantidade de escolas por segmento na rede municipal	39
Tabela 2 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação em 2025	40
Tabela 3 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação em 2022	41
Tabela 4 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação em 2023	41
Quadro 1 - Níveis de Suporte do Transtorno do Espectro Autista	31
Quadro 2 - Sinais de alerta para TEA	33
Quadro 3 – Metodologia e análise de dados	38
Quadro 4 - Perfil pessoal e profissional dos participantes	47
Quadro 5 - Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos dos participantes	49
Quadro 6 - Inclusão de crianças bem pequenas com TEA: apontamentos dos participantes	50
Quadro 7 - Com relação ao AEE: apontamentos dos participantes	51
Quadro 8 - Tópicos utilizados para observação da rotina escolar	54
Quadro 9 - Organização Maternal II - verpertino	57
Quadro 10 - Organização Maternal I e II – matutino	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atendimento à Comunidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASG	Auxiliar de Serviço Geral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEE	Gerência da Educação Especial
HEP	Horário de Estudo Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NAEE	Núcleos de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional para Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPM	Planejamento e Preparo de Materiais
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SA	Sala de Aula
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.1. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..	28
2.2. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	31
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1. UNIVERSO DA PESQUISA	39
3.2. PARTICIPANTES	43
3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL AREIA	45
3.5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	46
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
4.2. EQUIPE GESTORA, PROFISSIONAIS DO ÂMBITO ESCOLAR E TRABALHO COLABORATIVO	68
4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
4.4. FORMAÇÃO CONTINUADA	91
5. PRODUTO EDUCACIONAL	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	120
ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/ UNESP/ PRESIDENTE PRUDENTE – SP	120
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR REFERÊNCIA ...	129
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR DE APOIO	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – COORDENADOR PEDAGÓGICO	135
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – DIRETOR ESCOLAR	137
APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – AUXILIAR DE APOIO ESCOLAR	139
APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR DE ATENDIMENTO	

EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	140
APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUPERVISOR DE ENSINO	142

APRESENTAÇÃO

Gostaria¹ de compartilhar com vocês um pouco da minha trajetória e o propósito que conduziu à elaboração desta dissertação.

Minha carreira na educação não é extensa. Concluí minha graduação em Ciências Biológicas em 2010 e atuei como professora substituta de Química em uma escola estadual de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo. Durante três meses substituí diversos professores e conheci diferentes faixas etárias do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, entretanto parecia que algo faltava e comecei a pensar em fazer uma pós *strictu sensu*. Como havia cursado minha graduação em uma instituição particular, não sabia por onde iniciar a busca por essa formação. Assim, adieei esse desejo e ingressei no mercado de trabalho.

Em 2007, ainda como estudante, fui estagiária/bolsista da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE), vinculada à Secretaria Estadual de Gestão Pública e selecionava, por meio de processo seletivo, estudantes do ensino superior, médio e de educação profissional de nível médio para estagiar no setor público. Desta forma, estagiei em um laboratório de pesquisas renais de uma Faculdade de Medicina Pública do município. Nesse laboratório conheci diferentes professores pesquisadores, então durante minha curta jornada como professora substituta, fui convidada por uma dessas professoras que conheci na época, para trabalhar em um laboratório de uma Faculdade de Medicina Particular.

Enquanto atuava nesse laboratório, decidi voltar a estudar e optei por realizar outro curso de graduação. Assim, decidi iniciar o curso de Pedagogia, que concluí em 2018. Ainda durante a graduação, deixei o trabalho no laboratório e passei a estagiar em uma escola de Educação Infantil. Essa experiência, vivida ao longo de 2018, permitiu-me conhecer de fato a importância e o encantamento que a Educação Infantil proporciona.

No mesmo ano de 2018, prestei o concurso de professor no município que resido. E, em fevereiro de 2019, assumi a vaga no concurso público como Professora da Educação Básica I. No momento de escolher a escola para exercício, optei por uma escola de Educação Infantil, iniciando minhas primeiras experiências profissionais nessa etapa inicial da Educação Básica, fase que considero de extrema importância por considerá-la base do desenvolvimento cognitivo, motor e social de uma criança.

Desde 2019, atuo na Educação Infantil. Passei por diferentes escolas e faixas etárias até chegar na que estou atualmente. Realizei trabalho pedagógico nos Berçário II (1, 2 anos), Maternais I e II (2, 3 e 4 anos) e Etapa (5 anos). Desempenhar a docência na Educação Infantil

¹ Na Apresentação utilizo a Primeira Pessoa do Singular para discorrer minha trajetória acadêmica e pessoal.

mostrou a importância do trabalho coletivo em prol do desenvolvimento pleno das crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Ao longo dos anos, observei e experienciei os desafios enfrentados por nós, professores da Educação Infantil, no trabalho com crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista. Consequências de diversos fatores, falta de formação adequada que nos faz pensar que não conseguiremos. As propostas que realizamos sem sucesso e que nos desanimam. Os olhares e a falta de empatia de outros profissionais para os comportamentos da criança, principalmente as bem pequenas que na maioria das vezes estão tendo seu primeiro contato social e estão saindo do aconchego familiar exclusivo. Muitas vezes, perceber que a criança está excluída de práticas, notar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não chega a essas crianças, bem como a falta de outros profissionais que auxiliariam essa criança a ter um pleno desenvolvimento. Esses aspectos passaram a me inquietar e despertaram em mim a necessidade de refletir sobre o processo de inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA.

Diante desse contexto, decidi aprofundar meus estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esse público, reconhecendo a urgência de se conhecer sobre o tema e compreender como a inclusão de crianças bem pequenas com TEA vem sendo realizada nas escolas regulares. Além disso, há poucas pesquisas e estudos considerando as crianças bem pequenas, bem como material disponível, fazendo com que fiquemos mais angustiados por não encontrarmos base teórica que auxilie em nossos estudos e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, e em contato com uma amiga com bastante conhecimento sobre inclusão e educação, busquei um caminho acadêmico, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI. Por meio dessa oportunidade, foi possível conhecer melhor as características que envolvem o TEA, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas que ocorrem com as crianças bem pequenas com TEA e buscar estratégias que possam contribuir com os processos de conhecimento em âmbito pessoal, profissional e educacional como um todo. Sei que ainda existe um longo caminho para percorrermos, mas é importante dar o primeiro passo.

1. INTRODUÇÃO

Como espaço social responsável por assegurar o acesso à educação e promover o desenvolvimento integral, aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e culturais, de todas as crianças, a escola é convocada a ampliar sua escuta e fortalecer sua capacidade de acolhimento diante das múltiplas expressões da infância. Esse desafio torna-se ainda mais sensível na primeira infância, período em que aspectos emocionais, sociais e cognitivos estão em fase de intensa construção.

Assim, a escola é compreendida como uma instituição formal, sob responsabilidade do Estado, cuja função primordial é assegurar o direito à educação a crianças e estudantes, em articulação com as famílias. Sua missão é prepará-los para o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho (Brasil, 1996), promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis, capazes de conviver com as diferenças e de buscar a equidade.

Primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil não deve ser tratada meramente como uma atividade assistencialista. Conforme apontam Boff (1998) e Moreira (2004), reduzir a Educação Infantil a um papel assistencial compromete a garantia dos direitos das crianças, subestimando sua capacidade de aprender e participar ativamente do ambiente escolar. Além disso, essa visão limita as possibilidades de inclusão e desenvolvimento, uma vez que o olhar assistencialista reforça a ideia de dependência e exclusão social, enquanto a abordagem pedagógica propõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo.

Na Educação Infantil, os processos de educar e cuidar são indissociáveis e complementares. Eles se entrelaçam na formação de crianças, desde bebês, como sujeitos críticos, reflexivos, participativos e autônomos.

O brincar e as experiências lúdicas constituem a essência da Educação Infantil, pois representam a forma privilegiada pela qual as crianças se expressam, constroem conhecimentos e se relacionam com o mundo. Mais do que simples passatempo, a ludicidade promove o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, favorecendo a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Ao brincar, as crianças elaboram sentimentos, constroem vínculos afetivos e aprendem a conviver com regras e diferenças, o que torna essa prática indispensável para a aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, o brincar deve ser reconhecido como um direito fundamental e um eixo estruturante do currículo, especialmente quando se busca assegurar processos inclusivos na

primeira infância

Desta forma, a relevância desta pesquisa está pautada na urgência de ampliar o conhecimento sobre a inclusão de crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, etapa ainda carente de investigações aprofundadas. A escassez de estudos sobre essa realidade contribui para o sentimento de insegurança e isolamento dos profissionais que atuam com esse público, muitas vezes sem referências teóricas ou institucionais que orientem sua atuação.

Ao longo de sua formação acadêmica e prática profissional, o docente precisa desenvolver a capacidade de perceber a criança como um ser integral. Estabelecer vínculos de confiança e respeito é fundamental para a criação de ambientes acolhedores e seguros, que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse contexto, cabe ao professor planejar e implementar experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, respeitando as diferentes formas de aprender.

Guiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de uma instituição de educação infantil deve ser pensado, considerando as necessidades, interesses e diferenças, a partir do cotidiano das crianças e de suas relações. As práticas pedagógicas desenvolvidas precisam considerar as especificidades e as barreiras que impedem as crianças bem pequenas com deficiências de serem vistas como sujeitos potentes, criativos, agentes da própria aprendizagem e produtores de cultura. Para tanto, o currículo precisa ser flexível e construído a partir da escuta e observação das crianças bem pequenas com TEA (Brasil, 2018).

A partir da segunda década dos anos 2000, a educação inclusiva passou a ser fortalecida por normativas legais e políticas de acesso universal, fruto de lutas históricas por acessibilidade e pelo direito à educação. No entanto, o aumento da matrícula de crianças com TEA na Educação Infantil ainda é percebido como um desafio por parte dos professores. Além da falta de formação específica, a carência de recursos e a desvalorização profissional são obstáculos ainda não superados, dificultando a implementação de políticas públicas significativas para a ampliação e consolidação da Educação Especial em creches e pré-escolas.

Falcão (2023) destaca que a formação de professores voltada à inclusão de estudantes com TEA é fundamental, sendo o despreparo docente um dos principais desafios que comprometem a participação e a aprendizagem desses alunos na escola. A autora enfatiza a necessidade de formação específica que aborde o transtorno e suas características para garantir uma educação inclusiva significativa. Corroborando essa perspectiva, Miron e Nicolau (2022) ressaltam a importância da formação e da didática do docente no processo de desenvolvimento de alunos com TEA, visto que o autismo é caracterizado por dificuldades significativas na

comunicação e interação social desde os primeiros anos de vida. A ausência de suporte adequado aos docentes, tanto pessoal quanto material, e a falta de estratégias diferenciadas para integrar a criança com TEA no grupo escolar são fatores limitantes para inclusão, conforme apontado por Caldeira (2024).

Lima (2023) explora as contribuições da formação continuada, buscando analisar os desafios encontrados pelos professores e a importância da capacitação para lidar com as especificidades do TEA. Alexandre e Victor (2023) também abordam a relevância da formação de professores, questionando se a capacitação para lidar com alunos com TEA ocorre durante a formação inicial ou se os professores precisam buscar recursos por conta própria após a formação. Camargo (2020) investiga as principais dificuldades, desafios e barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com TEA no contexto inclusivo, buscando diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. Essas pesquisas reforçam a ideia de que o professor desempenha um papel de liderança na criação de uma cultura inclusiva e na adaptação do currículo para que crianças autistas tenham acesso ao processo de escolarização.

Dessa forma, a literatura aponta para uma lacuna na formação de professores e para a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para promover a inclusão significativa de crianças com TEA no ensino regular. O planejamento da educação, conforme Silva (2019) destaca, é um tema crucial que envolve gestores escolares e coordenadores pedagógicos, o que ressalta a importância de abordagens sistêmicas para a garantia do direito à educação inclusiva.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil representa um desafio e uma necessidade premente no cenário educacional contemporâneo. Ferreira (2017) aborda a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, destacando também o desafio da formação de professores. A obra de Ferreira (2017) ressalta a relevância de uma formação continuada que capacite os educadores a lidar com as especificidades do TEA, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Além disso, as manifestações comportamentais das crianças com TEA podem gerar dificuldades de interação com os pares e os adultos, comprometendo o processo de aprendizagem. A ausência de recursos físicos, humanos e financeiros agrava o cenário nas instituições, especialmente diante da percepção equivocada, por parte de algumas famílias, de que a Educação Infantil não é obrigatória, o que contribui para a não efetivação de matrículas.

A singularidade de cada criança com TEA exige abordagens diferenciadas. Mesmo quando o diagnóstico é o mesmo, as necessidades e as formas de interação podem variar significativamente. Nesse sentido, Andrade e Silveira (2023) destacam o papel central dos professores na adaptação do ambiente e na implementação de estratégias inclusivas desde a

primeira infância. Peixoto (2022) reforça que a formação docente deve articular técnicas pedagógicas com posturas éticas e empáticas, favorecendo o acolhimento e o reconhecimento das diferenças.

Ao concentrar a pesquisa nos professores que trabalham com crianças bem pequenas, e especificamente aquelas com TEA, é possível aprofundar a análise sobre as metodologias, desafios e estratégias específicas que são aplicadas nessa fase inicial da vida escolar. Essa faixa etária é marcada por um intenso desenvolvimento motor, sensorial, linguístico e socioemocional, exigindo abordagens pedagógicas particulares que podem não ser igualmente aplicáveis ou prioritárias para crianças um pouco mais velhas. Para crianças com TEA, a intervenção precoce é fundamental e as práticas pedagógicas adotadas por professores que atuam com esse grupo necessitam de um olhar atento e especializado.

A faixa etária compreendida entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses apresenta especificidades que justificam a necessidade de estudos e práticas pedagógicas direcionadas. Barbosa (2021) evidencia que, nesse período, as crianças bem pequenas se expressam por meio de múltiplas linguagens como o gesto, o corpo e o brincar, o que demanda do educador sensibilidade para a escuta e o reconhecimento dessas formas de comunicação como constitutivas da aprendizagem. De modo convergente, Oliveira e Nono (2021) destacam que bebês e crianças bem pequenas devem ser compreendidos como sujeitos de direitos e de cultura, cujo protagonismo se manifesta em interações singulares que exigem propostas pedagógicas abertas e responsivas às suas manifestações expressivas.

No âmbito emocional e da adaptação ao espaço escolar, Vercelli e Negrão (2019) apontam que o ingresso de crianças bem pequenas na creche está marcado pela necessidade de estratégias de acolhimento e pela utilização de objetos transicionais, que favorecem a criação de vínculos afetivos e de segurança para a exploração do ambiente coletivo. Complementarmente, Pereira e Cruz (2024) demonstram que crianças entre dois e três anos possuem uma percepção própria de tempo e espaço, o que reforça a importância de rotinas consistentes e ambientes organizados, capazes de oferecer previsibilidade e confiança, elementos fundamentais para a participação ativa e o desenvolvimento integral. A escolha dessa faixa etária como recorte de investigação justifica-se tanto pela relevância de suas demandas pedagógicas e emocionais quanto pela importância em promover práticas inclusivas que valorizem suas singularidades desde os primeiros anos de vida.

Assim, quais são os anseios, obstáculos e estratégias pedagógicas adotadas pela equipe de uma escola pública de Educação Infantil no processo de inclusão de crianças bem pequenas com TEA? Questões como essas serão aprofundadas ao longo do estudo, buscando compreender como os professores lidam com os desafios cotidianos da inclusão, que recursos utilizam, quais

lacunas enfrentam e de que forma constroem práticas sensíveis às singularidades das crianças com autismo na primeira infância.

Para isso, definiu-se como objetivo geral: investigar os anseios, obstáculos e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de uma escola pública de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo na inclusão de crianças bem pequenas com TEA. E, os objetivos específicos delineados foram: identificar os principais desafios enfrentados pela equipe escolar no atendimento às crianças com TEA; analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes de referência; compreender o papel da articulação com o AEE e profissionais envolvidos no ambiente escolar; e, por fim, a elaboração um *e-book* com sugestões de reflexões, práticas pedagógicas e orientações voltadas à inclusão desse público.

Assim, para esta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, utilizando como método o estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal, envolvendo entrevistas com professores referência, gestores, profissional de apoio escolar, docente do AEE e supervisor de ensino, além de observações diretas em turmas do maternal I e II.

Diante disso, com o intuito de apresentar e explicitar o percurso desta pesquisa, estruturado a partir dos achados obtidos por meio de entrevistas, observações e análise dos dados coletados, este estudo é composto, além da introdução, por três capítulos que contribuem para a ampliação do conhecimento e a reflexão sobre a inclusão de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil.

O primeiro capítulo, de caráter teórico, contempla o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, bem como reflexões sobre a inclusão escolar na Educação Infantil, os pressupostos pedagógicos e o currículo dessa etapa educacional. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico que fundamentou a investigação, abordando a abordagem escolhida, a contextualização do município pesquisado, a caracterização dos participantes, os procedimentos adotados para a coleta de dados empíricos e a forma como esses dados foram analisados.

No terceiro capítulo, referente aos resultados e discussões, são apresentados os dados obtidos e suas respectivas análises. Para melhor organização e clareza, os resultados foram agrupados em cinco categorias: (1) inclusão de crianças com deficiência; (2) equipe gestora, profissionais do âmbito escolar e trabalho colaborativo; (3) práticas pedagógicas e (4) formação docente.

Em seguida, o produto educacional gerado e as considerações finais apresentam os principais achados da pesquisa, seguidas, das referências utilizadas e dos apêndices e anexos com materiais complementares que sustentam o estudo.

2. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A responsabilidade exclusiva pela educação da criança esteve, durante séculos, a cargo da família. A figura feminina, representada pela mãe, era a principal responsável pelos cuidados do lar e pela educação dos filhos. Durante tempos, as crianças foram percebidas como adultos em miniatura.

Com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a atuar no mercado de trabalho; ao deixarem de se dedicar exclusivamente aos cuidados domésticos, surgiu a necessidade de confiar os filhos a terceiros, para que recebessem cuidados enquanto elas trabalhavam fora de casa. Conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda predomina de forma expressiva a figura feminina como principal responsável pelo cuidado das crianças no domicílio (IBGE, 2019). Em 2019, as mulheres dedicaram, em média, 21,4 horas semanais aos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, contra 11 horas dos homens. Além disso, a presença de crianças com até três anos nos domicílios está associada à redução do nível de ocupação das mulheres.

Ao se analisar a literatura acerca do cuidado, destaca-se a feminização dessa prática, associada à posição social tradicionalmente inferiorizada atribuída às mulheres e, conseqüentemente, ao seu trabalho (Contatore *et al.*, 2019). Nesse sentido, sugere-se que a oferta adequada de escolas de educação infantil possa contribuir para o aumento da participação feminina no mercado de trabalho.

De acordo com Oliveira (2002, p. 94-95):

[...] Com a urbanização e a industrialização [...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho.

Foi nesse contexto que surgiram as primeiras creches e jardins de infância. Inicialmente, essas instituições tinham caráter filantrópico e somente posteriormente passaram a ser públicas. Conforme afirma Fontes (2008), a educação infantil iniciou-se de modo assistencialista especialmente para as crianças pertencentes à classe popular no século XIX.

[...] A história das instituições de atendimento à infância é fruto de problemas políticos, econômicos e sociais que atingiram o Brasil nesse período e provocaram as condições históricas para a existência de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, surgindo no país a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos, religiosos, dentre outros (Campos; Pereira, 2015, p. 27).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em decorrência da pressão exercida pelos movimentos feministas e pelos movimentos sociais, o atendimento em creches e pré-

escolas passou a ser dever do Estado e direito da criança.

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.
 [...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1988, p. 129).

Com esse dispositivo legal, as crianças deixaram de permanecer nas instituições apenas para serem cuidadas enquanto seus responsáveis estavam ausentes, passando a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Além da Constituição Federal, o direito à Educação Infantil é assegurado por diversos instrumentos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 1990, referenda o direito à educação desde o nascimento. De acordo com o ECA, a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ademais, o Estatuto assegura: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; e o acesso à escola pública e gratuita, próxima à sua residência.

Conforme dispõe o artigo 3º:

[...] A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, reconhece e reafirma a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida. Em 2009, o ensino infantil passa a ser obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos, conforme a Emenda Constitucional n.º 59. Somente em 2013, a extensão da obrigatoriedade foi incorporada à LDB, determinando que as crianças nessa etária estejam matriculadas em instituições de educação infantil.

De acordo com o artigo 29:

[...] A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seus anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, p. 11).

É definido também pela LDB que a Educação Infantil será ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 no contexto

da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeiras. De acordo com Ferreira (2021), o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança com TEA, desempenhando um papel tão importante quanto no desenvolvimento de qualquer criança. A autora ressalta que a atividade lúdica auxilia na socialização, tem um impacto positivo na aprendizagem, estimula habilidades importantes e favorece a aquisição de novos conhecimentos (Ferreira, *et. al.*, 2021).

Juntamente com o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Com as DCNEI (2009) que se destaca como um instrumento norteador para a organização do processo de ensino-aprendizagem junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, as escolas que atendem a primeira etapa da Educação Básica passaram a organizar seus projetos pedagógicos, a fim de adequá-los às proposições das novas DCNEI. Além disso, com este documento, o conceito de criança considera-a como um sujeito histórico e de direito, centro do planejamento curricular em que as práticas pedagógicas impulsionam o seu desenvolvimento integral. O desenvolvimento ocorre por meio de interações das crianças com outras crianças e com adultos, além de focar nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo.

Desta forma, o currículo defendido nas DCNEI busca articular as experiências e os saberes das crianças ao conhecimento cultural e científico, assim como promover o contato com a natureza, respeitando a maneira como a criança percebe e se posiciona no mundo.

O Plano Nacional para Educação (PNE), Lei nº 13.005, sancionada em 2014 com o objetivo de alinhar e uniformizar a educação brasileira ao mesmo tempo em que adequa diferentes realidades e contextos escolares, além disso, objetiva universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE. Atualmente, o projeto do Plano Nacional de Educação, que tramita na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 2614/24, de iniciativa do Poder Executivo), prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034, contemplando áreas como Educação Infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior e estrutura e funcionamento da educação básica.

Em 2015, teve início o processo de redação do documento que viria a ser a BNCC. Após a consulta pública, o MEC homologou esse documento que define as aprendizagens essenciais a serem vivenciadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o

Ensino Médio e que como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes sendo importante para promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A homologação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu em 20 de dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC (Brasil, 2017) ao apresentar uma concepção de educação integral reforça a importância do pensamento crítico e a capacidade de questionamento do aluno em relação à realidade que está à sua volta. No âmbito da Educação Infantil, a BNCC privilegia dois eixos, as interações e brincadeiras e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se).

Desta forma:

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

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

Participar, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, p.38, 2017).

Além disso, a BNCC estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, os quais indicam vivências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2017).

As DCNEI definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 14).

Desta forma, a Educação Infantil é compreendida como a base sólida e fundamental, a partir do qual todo conhecimento será construído. As instituições de ensino atuam de forma complementar à aprendizagem adquirida no ambiente familiar, especialmente no que se refere aos processos de socialização, desenvolvimento da autonomia e da comunicação. Cabe a essas instituições ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

Nessa etapa do desenvolvimento, os ambientes em que a criança vive e aprende, bem como a qualidade de suas interações com adultos e cuidadores, têm impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Portanto, ao oferecer creches e pré-escolas de qualidade, estamos garantindo que as crianças tenham experiências positivas e estruturantes, essenciais à construção de suas trajetórias de vida.

Dessa forma, a Educação Infantil revela-se fundamental e indispensável, uma vez que desempenha um papel central no desenvolvimento humano e social da criança. O desenvolvimento cognitivo infantil ocorre por meio do contato com diferentes materiais e objetos, bem como com manifestações artísticas, culturais e científicas. Nesse contexto, a instituição de Educação Infantil deve constituir-se como um espaço onde os professores reconheçam e estimulem a criatividade e as habilidades da criança, independentemente de suas especificidades. Nesse processo, é essencial valorizar o protagonismo da criança, permitindo-lhe fazer escolhas, explorar o ambiente e construir suas próprias suposições acerca do mundo que a cerca.

2.1. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com a consolidação da Educação Infantil como etapa fundamental da educação básica, emerge a necessidade de uma organização curricular que, ao mesmo tempo, atenda às exigências legais previstas na legislação educacional e articule o currículo prescrito ao currículo vivido (Sacristán, 2000) nos contextos das creches e pré-escolas, respeitando as especificidades etárias e de desenvolvimento das crianças (Barbosa e Richter, 2015).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade. Conforme dispõe o artigo 26 da LDB:

[...] Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, p. 2).

O RCNEI diz:

[...] ...é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (Brasil, 1998, p. 16).

As DCNEI estabelecem que o currículo dessa etapa educacional deve emergir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009).

O artigo 4º da Emenda Constitucional nº59 dispõe:

[...] As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A BNCC contempla as aprendizagens essenciais e comuns que toda criança tem o direito de desenvolver ao longo de seu trajeto na educação escolar (Brasil, 2018). Nesse sentido, esse documento normativo estabelece o desenvolvimento de dez competências gerais que abragem as dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, acadêmico, intelectual, físico, social, emocional e cultural. Seu objetivo é promover, nas crianças, a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que resultem na vivência de atitudes positivas no pleno exercício da sua cidadania, preparando-as para o mundo do trabalho e contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ainda nesse sentido, em 2019, foi homologado o Currículo Paulista, o qual apresenta as competências e habilidades essenciais para a educação integral dos estudantes do Estado de São Paulo, constituindo-se como documento orientador para a formação docente e para o planejamento de políticas públicas educacionais. No que se refere à Educação Infantil, esse referencial apresenta diretrizes que norteiam e subsidiam as instituições de educação para a primeira infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas,

com o objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às DCN para Educação Infantil e à BNCC (São Paulo, 2019).

Dessa forma, evidencia-se a centralidade da criança no planejamento pedagógico do professor. Além disso, as particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas prioritariamente, às características socioculturais da comunidade na qual a unidade de educação infantil está inserida, bem como às necessidades da população atendida. Conhecer essa realidade permite compreender as condições concretas de vida das crianças, possibilitando a escolha de temas relevantes ao processo educativo, de forma a contemplar a diversidade presente no grupo social.

A concepção de criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p.38), reforça a necessidade da intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, na escola.

Assim, conforme preconiza a BNCC:

[..] Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Na Educação Infantil, conforme destacam Marsiglia e Martins (2016), o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma clara, exigindo o planejamento do ensino em etapas bem definidas, com a delimitação de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de recursos e a organização do espaço-tempo. Esse planejamento deve levar em consideração, a dinâmica da relação entre a criança e o meio social quanto às características próprias de sua faixa etária. As autoras ressaltam ainda que planejar o trabalho pedagógico é indispensável para garantir uma educação escolar de qualidade, “rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas desenvolvidas”.

Desse modo, o planejamento curricular e as práticas realizadas na escola devem estar centrados na criança, por meio de uma escuta atenta às suas especificidades, interesses e curiosidades. É necessário organizar o cotidiano escolar que promova direitos e aprendizagens significativas, considerando os espaços e materiais como elementos ativos no processo educativo.

O professor, enquanto mediador entre a criança e o conhecimento, deve proporcionar experiências, atividades e sensações carregadas de sentido, com vistas à ampliação da compreensão que a criança constrói sobre o mundo que a cerca. Nesse contexto, o brincar e o lúdico assumem papel essencial, pois possibilitam à criança experimentar diferentes linguagens, explorar sua criatividade e desenvolver formas próprias de interação. Ao inserir o lúdico no cotidiano escolar, amplia-se não apenas a motivação para aprender, mas também a capacidade de elaborar sentidos e de se apropriar da cultura, fortalecendo sua autonomia e participação ativa no grupo.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em 1943, o psiquiatra austríaco Léo Kanner, observou em seus estudos o comportamento de crianças que demonstravam dificuldades de relacionamento interpessoal desde os primeiros anos de vida (Chiote, 2019). Outro psiquiatra austríaco Hans Asperger, no mesmo período, desenvolveu estudo semelhante e relacionado aos comportamentos autísticos (Mota, 2020). Desde então, o autismo passou a ser objeto de discussões e novas reflexões foram sendo apontadas e difundidas ao longo dos anos.

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta através de um desenvolvimento atípico, comportamentos específicos, déficits na comunicação e interação social. Indivíduos com TEA podem ter um repertório limitado de interesses e atividades, dificuldade na reciprocidade social e emocional, problemas na compreensão de brincadeiras simbólicas e limitações na abstração, características frequentemente notadas em ambientes sociais e escolares. Além disso, o transtorno se caracteriza por padrões restritos e repetitivos de comportamento, como o uso estereotipado de fala ou objetos, a insistência em rotinas rígidas, interesses específicos e inflexibilidade a mudanças, sendo as estereotipias motoras e a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais também características comuns associadas ao diagnóstico (American Psychiatric Association, 2014):

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5, o TEA é classificado em três níveis de suporte, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista

Nível 3 de suporte (exige apoio muito substancial)	Nível 2 de suporte (exige apoio substancial)	Nível 1 de suporte (exige apoio)
Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos graves de funcionamento e grande limitação nas interações sociais	Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos de funcionamento e limitação nas interações sociais.	Déficit na comunicação social causando prejuízos notáveis nas interações sociais; interesse reduzido por interações sociais.
Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/ repetitivos que interferem acentadamente no funcionamento.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/repetitivos que interferem no funcionamento.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: American Psychiatric Association (2014, p. 52), adaptado pela autora.

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), em 2008, os conceitos de Inclusão Escolar e Educação Especial Inclusiva passaram a fazer referência aos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), ou seja, “estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento² e altas habilidades ou superdotação; bem como a todas as crianças que frequentam os espaços da escola regular” (Brasil, 2008).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, além de definir que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade contemplando os conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes público da educação especial.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que institui as Diretrizes

² A legislação citada apresenta o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas a partir do DSM – 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), lançado em 18/05/2013), não mais se utiliza essa nomenclatura, sendo criada uma categoria própria: Transtorno do Espectro Autista, com CID 11, por isso, nesta dissertação, optamos a utilização do termo Transtorno do Espectro Autista, sempre que a escrita não for uma citação direta.

Operacionais para o AEE a alunos com deficiências, transtornos e superdotação no ensino regular. O AEE deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular, no contraturno escolar, sem substituição das classes comuns. Este atendimento se expressa por meio de serviços de intervenção precoce, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. Com o aumento das matrículas de crianças público da educação especial e os desafios impostos às escolas e aos professores, tornou-se necessária a implementação e o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

A chamada Lei Berenice Piana, sancionada em 2012 (Lei n.º 12.764/2012), representou um marco na defesa dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Ao reconhecer o TEA como uma deficiência, a lei garante a essas pessoas os mesmos direitos assegurados aos cidadãos com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva. Além disso, a lei incentiva a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para os estudantes com TEA. Prevê, ainda, a possibilidade de acompanhamento especializado em sala de aula, quando necessário, assegurando que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas.

Desta forma, é fundamental acompanhar atentamente as etapas do desenvolvimento infantil. A detecção precoce de sinais indicativos de alterações no desenvolvimento possibilita o início antecipado de intervenções, favorecendo um desenvolvimento pleno e adequado da criança.

Nesse sentido, o Governo do Estado de São Paulo lançou, em 2013, por meio de suas Secretarias de Saúde e dos Direitos da Pessoa com Deficiência, um protocolo voltado ao auxílio no diagnóstico precoce, tratamento e acompanhamento de pessoas com TEA. O objetivo dessa iniciativa é assegurar atendimento de qualidade, padronizado e fundamentado em evidências científicas, na rede básica de saúde. O Quadro 2 a seguir, apresenta sinais de alerta a serem observados:

Quadro 2 – Sinais de alerta para TEA

Idade	Desenvolvimento típico	Sinais de alerta
2 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Criança fixa o olhar; •Reage ao som; •Bebê se aconchega no colo dos pais e troca olhares; 	/
4 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Emite sons; •Mostra interesse em olhar rosto de pessoas, respondendo com sorriso, vocalização ou 	

	<p>choro;</p> <ul style="list-style-type: none"> •Retribui sorriso; 	
6 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri muito ao brincar com pessoas; •Localiza sons; •Acompanha objetos com olhar; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não tem sorrisos e expressões alegres;
9 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri e ri enquanto olha para as pessoas; •Interage com sorrisos, feições amorosas e outras expressões; •Brinca de esconde/achou; •Duplica sílabas; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não responde às tentativas de interação feita pelos outros quando estes sorriem fazem caretas ou sons; •Não busca interação em indo sons, caretas ou sorrisos;
12 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Imita gestos como dar tchau e bater palmas; •Responde ao chamado do nome; •Faz sons como se fosse conversa com ela mesma; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não balbucia ou se expressa como bebê; •Não responde ao seu nome quando chamado; •Não aponta para coisas no intuito de compartilhar atenção; •Não segue com olhar gesto que outros lhe fazem;
15 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Troca com as pessoas muitos sorrisos, sons e gestos em uma sequência; •Executa gestos a pedido; •Fala uma palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não fala palavras que não seja mama, papa, nome de membros da família;
18 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Fala no mínimo 3 palavras; •Reconhece claramente pessoas e partes do corpo quando nomeados; •Faz brincadeiras simples de faz de conta; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não fala palavras (que não seja ecolalia); •Não expressa o que quer; •Utiliza-se da mão do outro para apontar o que quer
24 MESES	<ul style="list-style-type: none"> •Brinca de faz de conta; •Forma frase de duas palavras com sentido que não seja repetição; •Gosta de estar com crianças da mesma idade e tem interesse em brincar conjuntamente; •Procura por objetos familiares que estão fora do campo de visão quando perguntado; 	<ul style="list-style-type: none"> •Não fala frase com duas palavras que não sejam repetição;
36 MESES	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira simbólica com interpretação de personagens; •Brinca com crianças da mesma idade expressando preferências; • Encaixa pensamento e ação nas brincadeiras • Responde a perguntas simples como “onde”, “o que”; • Falam sobre interesses e sentimentos; • Entendem tempo passado e futuro; 	<ul style="list-style-type: none"> •Atraso significativo na fala ou ausência de fala significativa. • Comportamentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou alinhar objetos.

Qualquer perda de linguagem, capacidade de comunicação ou habilidade social já adquirida em qualquer idade.

Fonte: Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (São Paulo, 2013, p. 18-20).

Nos últimos anos, a criação de políticas públicas de inclusão no Brasil contribuiu para um aumento significativo no número de matrículas de crianças com TEA em escolas regulares, o que trouxe novos desafios às instituições escolares, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e à formação docente (Nunes, Azevedo e Schmidt, 2013). Esse movimento é evidenciado pelos dados do Censo Escolar 2024, que apontam crescimento de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA na educação básica, passando de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, demonstrando avanços na identificação e inclusão desses alunos no ensino regular (Brasil, 2024).

No contexto da primeira infância, a identificação precoce do TEA configura um desafio de grande relevância. O professor da Educação Infantil, devido ao seu contato direto e contínuo com as crianças, ocupa uma posição privilegiada para observar comportamentos atípicos que possam indicar a presença do transtorno.

De acordo com Cunha (2020, p. 23):

[...] O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se identifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.

Assim, ressalta-se a necessidade de que escolas e profissionais da educação reconfigurem seus papéis para garantir ambientes verdadeiramente inclusivos às crianças com TEA na Educação Infantil. A escola, enquanto principal espaço de socialização para crianças, demanda um olhar atento e ações concretas para que a inclusão seja significativa. Dessa forma, conforme Drago (2014, p. 19):

[...] A escola, para grande parte das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

A inclusão de alunos com TEA representa um grande desafio para o corpo escolar, conforme afirmam Brande e Zanfelice (2012), devido à necessidade de adaptações ambientais, sociais e metodológicas. Os autores defendem que, para promover a aprendizagem da criança, esse trabalho deve ser realizado de forma cooperativa, integrando escola, família e profissionais

multidisciplinares.

Assim, Bortolotto (2009) afirma que não existe um único método para atuar com alunos com TEA, ressaltando a importância de considerar a subjetividade de cada criança. A adaptação dos materiais pedagógicos é essencial, com a inserção da ludicidade sempre que possível. Isso porque os jogos e brincadeiras promovem um estímulo significativo nas crianças, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e social. Esse método é o principal instrumento para a socialização e inclusão do autista, ensinando a criança a lidar com frustrações, a compartilhar, a reconhecer os colegas como interlocutores, a compreender regras, entre outros aspectos (Bortolotto, 2009).

Sena (2021) destaca a importância de práticas pedagógicas que sejam relevantes e significativas para as crianças com autismo, sublinhando que estas são fundamentais para o desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. A autora busca descrever ações e práticas para o cotidiano escolar que contribuam para uma educação integradora e inclusiva, enfatizando a necessidade de os professores compreenderem como trabalhar com essas crianças. No mesmo sentido, Feitoza (2024) realiza uma revisão da literatura sobre práticas pedagógicas para crianças com TEA, buscando sistematizar as abordagens mais significativas para promover seu desenvolvimento e inclusão. Essa revisão é crucial para mapear as tendências e as lacunas no conhecimento sobre o que realmente funciona no ambiente escolar para esses alunos.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) refletem sobre as abordagens aplicadas na Educação Infantil com crianças com TEA, evidenciando as principais práticas a partir de uma revisão de dados de teses e dissertações. Este estudo reforça a necessidade de se compreender quais práticas são de fato utilizadas e quais resultados elas geram no contexto da primeira infância. Corroborando a importância da reflexão e do compartilhamento de vivências sobre as práticas, Ratuchne e Barby (2024) abordam as reflexões sobre práticas pedagógicas para crianças com TEA na formação continuada de professores da Educação Infantil. As autoras ressaltam a extrema relevância da formação continuada e em serviço para que os profissionais possam expressar e compartilhar suas angústias e vivências.

Diante disso, a convivência com crianças com TEA em creches e pré-escolas convoca os educadores a expandirem sua percepção, indo além da legislação, e a adotarem práticas pedagógicas que respeitem as formas singulares de comportamento, comunicação e interação desse público. Garantir a inclusão, portanto, implica um compromisso ético e pedagógico com a criação de ambientes escolares que favoreçam o acolhimento, a escuta sensível e a participação de todos. Alinhar os princípios da Educação Infantil às demandas específicas das crianças com TEA é assegurar não apenas o ingresso e a permanência dessas crianças na escola, mas também o acesso a experiências educativas significativas, considerando seu ritmo, tempo e modos

próprios de expressão.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo adota o estudo de caso como estratégia metodológica, uma vez que possibilita a análise de fenômenos educacionais em seu contexto real, favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é apropriado quando a pesquisa busca responder a questões em situações nas quais o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e onde o foco está em fenômenos contemporâneos. Essa característica se alinha ao objetivo desta investigação, que pretende compreender os desafios, obstáculos e estratégias pedagógicas vivenciados por uma escola municipal de Educação Infantil em seu cotidiano. Stake (1995) reforça esse caráter interpretativo, ressaltando que o estudo de caso vai além da descrição de fatos, pois envolve compreender o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências, valorizando a voz dos participantes e suas interpretações da realidade.

Nesse mesmo sentido, Merriam (2009) destaca que o estudo de caso qualitativo busca captar a perspectiva dos sujeitos, permitindo que as práticas pedagógicas e os contextos escolares sejam compreendidos em profundidade, algo essencial quando se trata da análise de processos inclusivos na primeira infância.

No Brasil, Lüdke e André (1986) apontam que o estudo de caso é uma das modalidades mais fecundas da pesquisa qualitativa em educação, justamente por permitir ao pesquisador combinar descrição densa, interpretação crítica e análise reflexiva da realidade escolar. Para as autoras, essa abordagem oferece subsídios valiosos para compreender as práticas pedagógicas e as relações institucionais, sem fragmentar o fenômeno estudado. Corroborando essa visão, Triviños (1987) afirma que o estudo de caso possibilita observar a realidade em sua totalidade, respeitando sua complexidade e historicidade, o que o torna especialmente pertinente em investigações que envolvem práticas de inclusão escolar. Gil (2019), por sua vez, destaca a utilidade dessa modalidade de pesquisa por integrar dados qualitativos e quantitativos e por fornecer elementos práticos para a tomada de decisão em contextos educacionais.

Dessa forma, a escolha pelo estudo de caso nesta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender de maneira contextualizada e profunda as práticas inclusivas direcionadas a crianças bem pequenas com TEA, analisando não apenas os discursos dos profissionais, mas também a dinâmica das interações, a organização do espaço escolar e os desafios institucionais enfrentados. O estudo de caso, portanto, revela-se uma abordagem metodológica adequada, pois permite captar nuances, contradições e potencialidades da inclusão na Educação Infantil, oferecendo elementos teóricos e práticos para subsidiar tanto a reflexão acadêmica quanto o

aprimoramento das práticas educativas.

Com o intuito de sistematizar o percurso investigativo, elaborou-se o Quadro 3, que organiza os objetivos da pesquisa em articulação com os instrumentos de coleta, os dados produzidos e as estratégias de análise adotadas. Essa síntese permite visualizar de forma objetiva a relação entre cada etapa do processo metodológico e os procedimentos realizados, destacando o alinhamento entre os objetivos propostos e a produção de conhecimento acerca da inclusão de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil.

Quadro 3 - Metodologia e análise de dados

Objetivo Geral: investigar os anseios, obstáculos e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de uma escola pública de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo na inclusão de crianças bem pequenas com TEA			
Objetivos Específicos	Instrumento de Coleta de Dados	Dados Coletados	Análise
Identificar os principais desafios enfrentados pela equipe escolar no atendimento às crianças com TEA	Entrevistas semiestruturadas	Relatos sobre dificuldades, percepções e condições institucionais	Análise com categorização; confronto com literatura sobre inclusão
Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes de referência;	Observação participante nas turmas de Maternal I e II; entrevistas	Registro de práticas pedagógicas, interações, uso de recursos e adaptações	Análise interpretativa à luz da perspectiva inclusiva; triangulação entre observação e discurso dos participantes
Compreender o papel da articulação com o AEE e e profissionais envolvidos no ambiente escolar;	Entrevistas; análise documental	Evidências de apoio pedagógico, orientações e práticas intersetoriais	Análise crítica da articulação entre profissionais escolares e políticas públicas

Elaborar um <i>e-book</i> com sugestões de reflexões, práticas pedagógicas e orientações voltadas à inclusão desse público	Sistematização dos resultados da pesquisa	Conteúdos organizados	Produção de material pedagógico de devolutiva com base nos achados do estudo
--	---	-----------------------	--

3.1. UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi o município do noroeste do estado de São Paulo, localizado no interior do estado de São Paulo, a aproximadamente 500 km da capital paulista e a 800 km de Brasília. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população total do município era de 480.393 habitantes, com uma densidade demográfica de 1.112,15 hab/km². A estimativa populacional para o ano de 2024 é de 501.597 habitantes.

No que se refere à área educacional, o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 2015 a 2025, registra a existência de 162 unidades escolares pertencentes à rede municipal de ensino. Essas unidades estão distribuídas pelas diferentes regiões do município e ofertam atendimento em diversos níveis: creche (0 a 3 anos), pré-escola (4 a 5 anos), Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais.

A Tabela 1, apresentada a seguir, lista a quantidade de escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo, conforme a faixa etária atendida.

Tabela 1 – Quantidade de escolas por segmento na rede municipal

Educação Infantil Municipal	Perfil de Atendimento
5	2 a 5 anos
10	3 a 5 anos
30	0 a 3 anos
27	4 a 5 anos
21	0 a 5 anos
93	TOTAL
Educação Infantil Conveniadas	Perfil de Atendimento
14	0 a 3 anos

Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Perfil de Atendimento
4	4 a 5 e Fundamental I no mesmo prédio

Fonte: Demandanet de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo

A Rede Municipal de Educação Infantil de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo conta com 93 escolas, que oferecem atendimento em creche e pré-escola, em períodos parciais ou integrais. As unidades estão organizadas da seguinte forma: há unidades que atendem exclusivamente crianças de 0 a 3 anos (creche), outras recebem crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) e há, ainda, aquelas que abrangem ambos os segmentos. Além disso, quatro escolas da rede municipal oferecem, concomitantemente, Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental.

No que se refere às unidades de Educação Infantil administradas por meio de convênios, o município conta com 14 escolas conveniadas. Essa estratégia, adotada por diversos municípios brasileiros, visa à ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Fundamenta-se no pressuposto de que o Poder Público e as instituições conveniadas compartilham interesses comuns, notadamente o atendimento educacional à criança e atuam de forma colaborativa para a concretização desses objetivos.

De acordo com dados fornecidos pela Gerência de Educação Especial do município, atualizados em abril de 2025, o número de crianças com diagnóstico de TEA matriculadas nas escolas da rede municipal da rede municipal de um município do interior paulista está apresentado na tabela a seguir, conforme a faixa etária atendida. Em seguida, são apresentados os dados de 2022, Tabela 3 e de 2023, Tabela 4.

Tabela 2 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação

Segmento:	Número de Alunos
Escolas Fundamental:	602 alunos
Escolas Ed Infantil (creche):	88 alunos
Escolas Ed Infantil (creche e pré escola):	224 alunos
Escolas Ed Infantil (pré escola):	163 alunos
Escolas Fundamental e pré-escola	52 alunos
TOTAL	1129 alunos

Fonte: Dados obtidos através da Gerência de Educação Especial de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo

Tabela 3 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação em 2022

Segmento:	Número de Alunos
Escolas Fundamental:	213 alunos
Escolas Ed Infantil (creche):	70 alunos
Escolas Ed Infantil (creche e pré escola):	122 alunos
Escolas Ed Infantil (pré escola):	76 alunos
Escolas Fundamental e pré-escola	13 alunos
TOTAL	494 alunos

Fonte: Dados obtidos através da Gerência de Educação Especial de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo

Tabela 4 – Quantidade de alunos com TEA matriculados na rede municipal de educação em 2023

Segmento:	Número de Alunos
Escolas Fundamental:	495 alunos
Escolas Ed Infantil (creche):	75 alunos
Escolas Ed Infantil (creche e pré escola):	187 alunos
Escolas Ed Infantil (pré escola):	99 alunos
Escolas Fundamental e pré-escola	17 alunos
TOTAL	873 alunos

Fonte: Dados obtidos através da Gerência de Educação Especial do município de médio porte do interior de São Paulo

De acordo com dados da Gerência de Educação Especial do município, o total de alunos com TEA, em 2025, alcançou 1129, um aumento significativo em comparação com os 494 registrados em 2022 e 845 em 2023.

Esse aumento reflete uma tendência nacional de maior identificação e diagnóstico de TEA, bem como uma crescente busca pela inclusão desses estudantes no ensino regular. A rede municipal um município do interior paulista tem se adequado para acolher essa demanda. A expansão da oferta de vagas, inclusive por meio de escolas conveniadas e com a construção de três novas unidades de Educação Infantil, demonstra o esforço do município em garantir o acesso educacional a todas as crianças.

Esse panorama revela um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o sistema educacional do município. A inclusão de crianças com TEA no ensino regular exige investimentos contínuos em formação de professores, desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, adaptação de currículos e espaços, e aprimoramento do suporte multiprofissional. É fundamental que as escolas estejam preparadas para oferecer um ambiente acolhedor e estimulante, que atenda às especificidades de cada aluno com TEA, promovendo seu desenvolvimento integral e sua plena participação no ambiente escolar e social.

Após a contextualização da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino, que atende crianças na Educação Infantil.

Destaca-se que este estudo foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP – Presidente Prudente/SP, sob o parecer n.º 6.943.755 (Anexo I), com aprovação datada de 11 de julho de 2024. A pesquisa obedece às diretrizes éticas para estudos com seres humanos, resguardando a integridade e a dignidade dos sujeitos participantes.

A carga horária dos docentes da rede municipal um município do interior paulista é atualmente composta pelos seguintes componentes: Horário de Estudo Pedagógico (HEP), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Atendimento à Comunidade (AC), Planejamento e Preparo de Materiais (PPM) e Sala de Aula (SA).

O roteiro de entrevistas foi composto por questões abertas e fechadas (Apêndice A, B, C, D, E, F e G), possibilitando traçar o perfil dos participantes, bem como relatar as experiências e práticas desenvolvidas no atendimento a crianças de 2 a 3 anos com TEA. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e conduzidas respeitando as normas éticas vigentes, assegurando o anonimato, o sigilo e a confidencialidade das informações.

As questões da entrevista foram elaboradas com o objetivo de alcançar as finalidades propostas pela pesquisa e promover a interação entre a pesquisadora e os entrevistados. O roteiro teve a intenção de organizar o processo de interação e garantir clareza nas informações produzidas. Conforme Prodivov e Freitas (2013), a entrevista é um instrumento de produção de dados utilizado na abordagem qualitativa para a “obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (Prodivov; Freitas, 2013, p. 106).

Neste estudo, a entrevista foi utilizada para conhecer as trajetórias de formação dos professores dos Maternais e gestores, considerando suas formações inicial e continuada, além das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças de 2 e 3 anos com TEA.

3.2. PARTICIPANTES

Os funcionários da unidade escolar convidados a participar da pesquisa totalizaram 9 participante, sendo: 1 Diretora, 1 Coordenadora Pedagógica, 3 Professores Referência³, 1 Professora Apoio da unidade escolar⁴ e 1 Profissional de Apoio Escolar⁵ que acompanha as crianças de 2 a 3 anos com TEA, bem como 1 Professor de Educação Especial que atende escolas de acordo com os setores definidos pela rede de ensino do município de médio porte localizado a noroeste do estado de São Paulo.

Foram convidados docentes concursados e contratados com atuação mínima de 10 anos na Educação Infantil, sendo excluídos aqueles com menos tempo de experiência e os que atuam com crianças acima de 3 anos e 11 meses. Essa escolha se justifica porque a experiência permite compreender melhor as especificidades da faixa etária e responder às suas demandas com práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais. Como aponta Kishimoto (2011), a Educação Infantil deve articular cuidado, brincadeira e aprendizagem, tendo as interações como eixo central. De modo semelhante, Oliveira (2012) destaca que o olhar experiente do professor favorece a interpretação das necessidades da criança e a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, o período de 10 anos coincide com a consolidação de importantes marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4/2009 do CNE, a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Assim, os professores convidados não apenas acumularam vivência prática, mas também atravessaram um período de transformações legais e pedagógicas, o que lhes permite articular suas práticas com o contexto histórico da inclusão.

3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico seguiu etapas que podem ser reproduzidas em outros contextos escolares. O primeiro passo foi a definição do objeto de estudo e dos objetivos da investigação,

³ Professor Referência (pessoa-chave) é inspirado na pedagogia participativa e é aquele professor responsável pela turma.

⁴ No município em questão é aquele que transita pelas turmas de acordo com as necessidades da unidade escolar.

⁵ Profissional que acompanha e auxilia em Atividades de Vida Diária (ADV) e Atividades de Vida Prática (AVP) e considerando o “Termo de Referência” - nº 60/2019 da Secretaria Municipal de Educação para contratação de empresa para prestação de serviços contínuos de apoio aos alunos com deficiência que se enquadrem nos requisitos da resolução mencionada acima, na faixa etária de 04 a 14 anos, de natureza permanente ou temporária – cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

que buscaram compreender os desafios, as estratégias pedagógicas e as formas de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no cotidiano da escola. Após aprovação do CEP, os professores da unidade escolar foram convidados a participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, além dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, adaptados às funções de cada profissional, foram definidos os critérios para a observação da rotina escolar, contemplando aspectos como práticas pedagógicas, organização dos espaços, uso de recursos, interações e participação das crianças. Os critérios para observação foram definidos considerando a BNCC e o Currículo Paulista. Desta forma, as informações foram coletadas em dois movimentos: as entrevistas, que permitiram compreender as percepções e os desafios enfrentados pelos profissionais, e as observações realizadas nas turmas de Maternal I e II, que possibilitaram acompanhar o dia a dia das práticas inclusivas. Além disso, documentos institucionais e orientações pedagógicas da SME também foram considerados como parte do material analisado.

Os dados coletados foram organizados em categorias que contemplaram os desafios enfrentados pela equipe escolar, as estratégias utilizadas pelos professores, o papel do AEE e os elementos que tanto fortalecem quanto fragilizam o processo de inclusão. A análise foi realizada de maneira interpretativa, a partir da triangulação entre entrevistas, observações e documentos, o que garantiu maior consistência às interpretações. Esses achados foram confrontados com referenciais teóricos da área, de modo a evidenciar avanços, contradições e lacunas que marcam a realidade vivenciada.

Por fim, como forma de retorno à escola participante e também de contribuição para outros contextos educacionais, os resultados foram sistematizados na produção de um *e-book*. Esse material reúne reflexões, sugestões e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças bem pequenas com TEA, e tem como objetivo apoiar professores e gestores na construção de práticas mais sensíveis e inclusivas na Educação Infantil.

Em comum acordo com a gestão da unidade escolar, a pesquisadora utilizou os Horários de Estudo Pedagógico (HEP) para realizar as entrevistas com os docentes referência dos Maternais I e II, bem como para entrevistar a gestão escolar, o profissional de AEE e a profissional de apoio escolar. A supervisora foi entrevistada no horário de PPM dos docentes. Todas as entrevistas foram agendadas previamente e com a autorização da diretora da unidade.

O roteiro de entrevistas foi disponibilizado de forma impressa e constituído por duas partes. O momento foi gravado em áudio com autorização para posterior análise e conferência. Na primeira parte, constou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III). Neste momento, o participante conheceu o objetivo do estudo e todas as demais informações e confirmou o seu consentimento. Após a leitura do TCLE, o participante iniciou a segunda etapa

que consistiu na entrevista propriamente dita.

O roteiro semiestruturado foi composto por 24 questões para os professores referência e professor apoio; 15 para o coordenador pedagógico; 14 para o diretor; 16 para o profissional de AEE; 9 para profissional de apoio escolar e 11 para o supervisor escolar. Os roteiros foram validados por uma professora doutora em Educação que atua na Educação Infantil e na Educação Inclusiva.

As observações das práticas pedagógicas ocorreram na unidade escolar, nos Maternais I e II, nos turnos manhã e tarde, durante o cotidiano educacional de acolhimento, alimentação e higiene, interações e brincadeiras, bem como na interação criança-criança, criança-adulto, em um período de 15 dias.

A pesquisadora esteve presente em todas as manhãs de segunda, quarta e sexta-feira, cobrindo o período integral dos Maternais I e II matutinos, e em todas as tardes, de segunda a sexta-feira, junto à turma do Maternal II vespertina.

Esse acompanhamento constante permitiu observar a organização da rotina, as práticas pedagógicas, os momentos de alimentação, brincadeira e propostas dirigidas, bem como as estratégias utilizadas pelas professoras diante das necessidades das crianças.

Como lembra Oliveira (2012), a observação deve ser entendida como um processo investigativo, não apenas para confirmar hipóteses, mas para revelar nuances do cotidiano e dar visibilidade a aspectos que muitas vezes passam despercebidos. Dessa forma, a presença da pesquisadora contribuiu para uma coleta de dados densa e significativa, possibilitando uma análise aprofundada da inclusão na Educação Infantil.

3.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL AREIA

O nome da escola foi fictício, para preservar a identidade da instituição. A Escola Areia é uma das 141 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de um município do interior paulista e oferece Educação Infantil pública às crianças.

Sua estrutura física é térrea e dispõe de um pátio amplo, laboratório de informática, secretaria, diretoria, coordenação, almoxarifado, depósito, sala de professores, sete salas de aula (sendo cinco com ar-condicionado), dois banheiros para professores e funcionários, lavanderia, cozinha, dois banheiros infantis (não adaptados para crianças com deficiência física) e não possui trocador para os Maternais. A área externa conta com quatro parques denominados Gangorra, Casinha, Balanço e Gramado, sendo que, exceto o Gramado, possuem areia.

A escola dispõe de recursos eletrônicos, como televisores nas salas de aula, computadores

e impressoras. As salas contam com estantes para livros ao alcance das crianças, jogos, peças de encaixe, riscantes⁶ diversos e suportes⁷.

A unidade não conta com Sala de Recursos Multifuncional, pois essas funcionam em escolas-polo de Ensino Fundamental, conforme a organização regional da cidade. Atualmente, a Escola Areia atende 198 crianças e conta, em termos de recursos humanos, com 15 professores, além de diretora, coordenadora pedagógica, secretária escolar, três funcionárias de limpeza, duas cozinheiras, dois auxiliares de serviços gerais, duas berçaristas e dois guardas, que trabalham em sistema de revezamento.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O estudo de caso constitui uma estratégia metodológica adequada para investigar fenômenos educacionais em profundidade, especialmente quando situados em contextos específicos e complexos. Segundo Yin (2005), esse método possibilita analisar múltiplas dimensões de uma realidade delimitada, indo além da descrição e permitindo compreender significados atribuídos pelos sujeitos. Para Stake (1995), trata-se de uma escolha de objeto, que valoriza o particular como caminho para reflexões mais amplas.

Na área da Educação, André (2005) destaca que o estudo de caso permite dar visibilidade às práticas e interações cotidianas, aspecto essencial para compreender a inclusão de crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Nessa mesma direção, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa exige contato direto e contextualizado com o campo, favorecendo análises sensíveis às especificidades.

Assim, a opção por essa metodologia nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como se organizam as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as estratégias construídas pela equipe escolar na inclusão de crianças de 2 e 3 anos com TEA, produzindo reflexões que contribuam para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Inicialmente, realizou-se a pró-análise, caracterizada pela leitura flutuante das entrevistas transcritas, com o objetivo de identificar temas e categorias emergentes. Em seguida, na fase de exploração do material, as unidades de registro foram classificadas em três categorias principais: identidades, formação e atuação.

⁶ Na Educação Infantil, "riscante" refere-se a qualquer material que a criança usa para marcar, desenhar ou pintar. Esses materiais podem variar desde giz de cera e lápis até pincéis, tintas e outros objetos que permitem a criação de traços e marcas.

⁷ Na educação infantil, suportes referem-se aos materiais e recursos utilizados para que as crianças explorem, criem e se expressem artisticamente, como desenhos, pinturas e outras formas de arte.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados e as observações foram confrontados com a literatura, buscando-se compreender o significado desses resultados para as práticas pedagógicas inclusivas de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que a identidade dos sujeitos participantes foi preservada, sendo atribuídos nomes fictícios, conforme apresentado no Quadro 4, o qual descreve o perfil pessoal e profissional dos participantes. Optou-se pelo uso predominante da linguagem no feminino ao longo desta dissertação em razão de a maioria das participantes da pesquisa serem mulheres. Considerando que o estudo envolveu, sobretudo, professoras, da educação infantil, campo majoritariamente composto por mulheres, a escolha pelo uso do gênero feminino visa refletir a realidade observada no contexto investigado, além de reconhecer e valorizar a atuação dessas profissionais no processo de inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA. Trata-se, portanto, de uma escolha consciente, alinhada aos princípios de representatividade e coerência com o universo pesquisado.

O Quadro 4 apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Perfil pessoal e profissional dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência na Educação
Diretora Escolar	F	66 anos	Graduação em Pedagogia e História	45 anos
Coordenadora Pedagógica	F	50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	22 anos
Professora Referência A	F	40 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil	12 anos
Professora Referência B	F	39 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Fundamentos da Educação e Educação Infantil Mestrado em Ensino e Processos Formativos Doutorado em andamento	17 anos
Professora Referência C	F	44 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	13 anos
Professora Apoio	F	40 anos	Graduação em Pedagogia e Letras Especialização em Literatura e Artes Cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado	11 anos
Professor AEE	M	48 anos	Graduação em Letras e Pedagogia	25 anos

			Especialização em Psicopedagogia Cursando Filosofia	
Supervisora de Ensino	F	47 anos	Graduação em Letras e Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva	25 anos
Profissional de Apoio Escolar	F	27 anos	Técnico em Enfermagem Cursando Terapia Ocupacional	1 ano

Fonte: A autora (2024).

Observa-se que parte significativa das profissionais buscou na pós-graduação um aprofundamento em áreas como Psicopedagogia, Educação Infantil e Fundamentos da Educação, ampliando seus repertórios teóricos e práticos. Destaca-se, contudo, a relevância das formações que dialogam diretamente com a Educação Inclusiva, como as especializações em Psicopedagogia voltadas ao acompanhamento de dificuldades de aprendizagem e, especialmente, a formação em Educação Inclusiva da Supervisora de Ensino, que fornece subsídios específicos para a compreensão das singularidades dos estudantes com deficiência e TEA. Além disso, merece atenção o movimento de continuidade formativa, como o mestrado e doutorado em andamento da Professora Referência B e a especialização em AEE cursada pela Professora de Apoio, indicando esforços individuais de qualificação que se somam às demandas institucionais. Esses dados refletem, portanto, tanto avanços quanto lacunas: se por um lado há profissionais que se dedicam a formações mais específicas sobre inclusão, por outro, nota-se que grande parte das pós-graduações se concentra em áreas mais generalistas, o que pode limitar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, aspecto discutido ao longo desta dissertação.

Assim, a partir das entrevistas foi possível observar e categorizar os apontamentos realizados pelos professores, considerando a formação continuada oferecida pela SME, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e o trabalho coletivo com a gestão escolar, supervisão de ensino e professor de AEE. O quadro 5 apresenta as expressões usadas pelos entrevistados.

Quadro 5 – Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos dos participantes

	Expressão do Participante
--	---------------------------

Professora Referência A	Oferece com poucas vagas e de forma básica e genérica. Tenho que buscar fora do meu horário e por conta própria. Não temos a quem recorrer quando temos dificuldade na prática. Tem que agir de acordo com a especificidade de cada criança.
Professora Referência B	Formações básicas e limitadas. A SME ofereceu um curso sobre autismo, mas muito superficial. Trocas informais entre os professores e busca pelos assuntos através da internet. Há momentos de leituras e estudos sobre o tema de forma particular, troca com as colegas da escola. Faltam políticas públicas, falta funcionário com conhecimento, material pedagógico, falta muito suporte. É frustrante.
Professora Referência C	Não recebemos formação da secretaria. A nossa formação continuada não é voltada para inclusão. Os pais poderiam interagir/ajudar mais. Entre os pares tentamos ajudar uns aos outros, trocando informações. Nossas práticas são como a gente acha que está ajudando a criança com TEA. Tenho muita dificuldade em como agir, estou aprendendo na prática. Falta suporte, apoio. As sugestões do professor do AEE não deram certo e ele não trouxe mais nada para auxiliar.
Professora Apoio	Falta no município uma preparação dos professores e apoios. Os professores desejam se especializar, mas tem que buscar capacitação por conta própria. A formação da secretaria que é mensal, não aborda questões sobre a inclusão. Tudo é muito geral. O profissional do AEE vai visitar a escola e não faz nenhuma orientação.
Professor AEE	Pouca formação em relação ao tema. Dificuldade para trabalhar com a criança com TEA em sala. Necessidade de formação específica para compreender como planejar acerca da criança com TEA e de como trabalhar a inclusão com as demais crianças. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças.
Profissional de Apoio Escolar	Não há nenhum tipo de formação. Profissionais sem preparo e capacitação. Não é exigido nenhum curso ou graduação. A empresa fornece cursos bem precários e simples. Busco conversar com os professores o que posso fazer para auxiliar. Busco livros para entender melhor.
Coordenadora Pedagógica	Sinto distanciamento com professor do AEE. Percebo falta de aceitação dos professores com as crianças atípicas. A secretaria oferece cursos muito simples e sem aprofundamento. Falta acolhimento. Tento fazer a ponte entre direção, SME e AEE. Vejo integração e não inclusão. Falta participação da família. Não estou desempenhando meu papel como gostaria.
Diretora Escolar	Gostaria de ter mais apoio do AEE. Falta acessibilidade, como nos banheiros. A secretaria está oferecendo curso para gestão, mas sem aprofundamento. Embora falte formação, os professores tentam atender as crianças da melhor maneira possível. Faltam cursos, faltam pessoas para auxiliar.
Supervisora Ensino	Foram oferecidos cursos de formação recentemente aos gestores e professores. Outra ação formativa é oferecida pelos professores de AEE, orientando professores, famílias, gestores e outros profissionais. As escolas estão se posicionando de maneira positiva sobre a inclusão de crianças com TEA. Ampliação do acesso aos centros de atendimento especializados de atendimento e apoio às famílias. É necessária a formação continuada dos docentes e de toda

	a equipe.
--	-----------

Fonte: A autora (2025).

Além disso, as entrevistadas apontam para a insuficiência de oportunidades de formação continuada. Mesmo quando cursos são ofertados, há críticas quanto à sua relevância, profundidade e aplicabilidade no cotidiano escolar. Formações genéricas, que não consideram as particularidades da Educação Infantil e as nuances do TEA em crianças bem pequenas, tendem a não suprir as necessidades dos professores. A falta de acompanhamento e suporte após a formação inicial também é um fator preocupante, uma vez que o conhecimento adquirido precisa ser constantemente revisto e adaptado à realidade da sala de aula.

Em suma, a análise dos apontamentos dos entrevistados revela que a falta de oferta de formação, ou a oferta de formações inadequadas, constitui um dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva de crianças com TEA. É fundamental que as políticas educacionais e as instituições de ensino invistam em programas de formação contínua, que sejam relevantes, práticos e acessíveis, garantindo que os professores se sintam seguros, capacitados e apoiados para promover o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos.

Ademais, procurou-se investigar se, na percepção dos entrevistados, as crianças de 2 e 3 anos com TEA estão, de fato, incluídas no cotidiano escolar. O Quadro 6 apresenta as expressões utilizadas pelos participantes a esse respeito.

Quadro 6 – Inclusão de crianças bem pequenas com TEA: apontamentos dos participantes

	Expressão do Participante
Professora Referência A	Concordo parcialmente, pois a escola não tem estrutura física adequada, sem profissionais para auxiliar. O coletivo fica na frente da particularidade da criança.
Professora Referência B	Discordo totalmente, não tem políticas públicas de fato para que as crianças sejam incluídas. Não tem gente capacitada. A educação não tem qualidade nem para as crianças sem deficiência, imagine para as que tem deficiência.
Professora Referência C	Concordo parcialmente, ele está na escola só de “corpo”. Longe do ideal. Eu faço tentativas, mas falta participação familiar da família. Não é só a escola.
Professora Apoio	Concordo parcialmente, pelas vivências que eu vejo aqui. As professoras estão sempre dando o máximo, vejo bastante respeito com as crianças.

Professor AEE	Sim, considerando o Sistema que temos atualmente, considerando as limitações e possibilidades. Se não tiver qualidade de Educação, então não tem inclusão. Pois a Educação sem qualidade não atende nem a criança típica.
Profissional de Apoio Escolar	No começo, eu achava que sim. Achava que inclusão era estar na escola, mas agora, conversando e conhecendo um pouco mais, eu acho que são parcialmente incluídos.
Coordenadora Pedagógica	Discordo totalmente. As crianças estão somente integradas e não tem inclusão de verdade. Eu vejo os esforços dos professores, mas falta muita coisa.
Diretora Escolar	Concordo parcialmente. Muitas crianças não participam ativamente de todo o contexto escolar. Vejo professores angustiados com salas lotadas e sem apoio.
Supervisora Ensino	Concordo totalmente. A inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências está garantida por um conjunto de leis, as quais devem ser cumpridas de forma rigorosa. A Lei nº14.880, sancionada em junho de 2024, criou a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos, especialmente para aquelas com deficiência ou condições de risco.

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria das respostas evidencia que a inclusão de crianças com deficiência constitui um desafio complexo e multifacetado na Educação Infantil. Tal complexidade não reside na concepção de que as diferenças sejam problemas a serem resolvidos, mas sim na necessidade de ressignificar e reorganizar as práticas pedagógicas e institucionais.

Ademais, foram realizadas questões específicas acerca do apoio oferecido pelo Professor de AEE atuante na Escola Areia. O quadro a seguir apresenta as expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Com relação ao AEE: apontamentos dos participantes

	Expressão do Participante
Professora Referência A	Ele vem em um dia e faz observações de alunos com laudo, cada visita é pra um aluno específico. Ele fez alguns poucos apontamentos esse ano e mais que no ano anterior, mas normalmente fala de rotina visual que nós já fazemos.
Professora Referência B	A pessoa do AEE parece que só vem cumprir “tabela”. Não temos um horário para conversar, trocar informações, realmente falar sobre aquela criança.
Professora Referência C	Vem, observa, fala as mesmas coisas, rotina visual, digo algumas coisas que tentei e não deram certo, mas não traz nada diferente, nada novo. Disse para sensibilizar a família. É difícil. A gente sente muito sozinha. Meu aluno, por exemplo, não assistido na sala de

	recursos. O professor de AEE não fez nenhuma reunião com a família.
Professora Apoio	Do tempo que eu estou aqui, pouco vi. Vi algumas vezes em outras salas, fazendo observações, mas o que vejo não parece efetivo. Vejo muitas trocas entre as professoras durante as horas de preparo, mas não com o profissional de AEE.
Profissional de Apoio Escolar	As orientações são mais com o professor da sala. O professor do AEE faz algumas perguntas, mas depois de vários contatos com a criança.
Coordenadora Pedagógica	Precisamos de um professor do AEE atuante, que desse formação também, que é da função dele fazer isso, e não da coordenação, mas não acontece. E os Apoios da SME, que já solicitamos, mas não recebemos.
Supervisora de Ensino	Cabe destacar que, conforme previsto na Resolução SME n.º 06/2021, os professores de AEE são responsáveis pela realização de ações formativas, orientando professores, famílias, gestores e demais profissionais da rede municipal.

Fonte: A autora (2025).

A atuação do Professor de AEE na unidade escolar, conforme os apontamentos das entrevistadas, revela-se um pilar fundamental para a efetivação da educação inclusiva, embora permeada por desafios e percepções diversas sobre sua funcionalidade e integração. A figura do professor de AEE é amplamente reconhecida como um elo essencial na cadeia de suporte aos alunos com TEA, e também como um recurso valioso para os professores do ensino regular.

A percepção é de que esse profissional detém um conhecimento aprofundado sobre as deficiências e os transtornos, sendo capaz de oferecer orientações valiosas que transbordam para a sala de aula comum. Em muitos relatos, a presença do professor de AEE é vista como um fator de segurança para o professor da sala regular, que se sente mais amparado e capacitado para lidar com a diversidade.

Um aspecto recorrente nos apontamentos diz respeito à função de suporte e colaboração. As entrevistadas valorizam a parceria com o professor de AEE na troca de informações sobre o progresso dos alunos e na construção de um olhar mais individualizado para cada criança. Quando essa colaboração é efetiva, a comunicação se mostra fluida, e há uma percepção de trabalho em equipe que beneficia diretamente o aluno. O professor de AEE atua, nesse cenário ideal, como um consultor e um parceiro pedagógico.

No entanto, as entrevistadas também expressam desafios significativos na atuação do professor de AEE. Consequentemente, a atuação do professor de AEE pode ser percebida, em alguns momentos, como fragmentada ou insuficiente, dada a magnitude das necessidades a serem atendidas.

Outro desafio evidente nos relatos é a falta de clareza ou o desalinhamento em relação aos papéis e responsabilidades. Em algumas situações, a atuação do professor de AEE pode ser vista de forma isolada, como se o atendimento fosse restrito apenas ao ambiente da SRM, sem uma integração efetiva com o currículo e as dinâmicas da sala de aula regular. A ausência de um planejamento colaborativo estruturado e de momentos formais de troca pode gerar lacunas na continuidade do trabalho pedagógico.

O AEE no município teve início em 2002 com uma equipe inicial composta por cinco professores. A partir de 2005, o quadro de profissionais foi ampliado para quinze, possibilitando um atendimento abrangente aos alunos com deficiência. Além do atendimento individualizado, esses docentes, vinculados ao Departamento de Educação Especial, dedicavam-se também à orientação pedagógica e à utilização de materiais didáticos adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

A partir de 2012, o AEE nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil foi fortalecido. A ampliação do quadro de professores especializados e a criação das SRMs possibilitaram oferta de um atendimento qualificado e personalizado. As SRMs estão localizadas em escolas de Ensino Fundamental polos, distribuídas por regiões do município, atendendo alunos matriculados nessas unidades e também os das instituições de Educação Infantil situadas em seu entorno.

O professor de AEE detalha o funcionamento do atendimento às crianças com deficiência no município:

[...] de acordo com Resolução SME nº 02/2018, faço visitas às unidade de educação infantil que me cabem. Atualmente, a sala de recursos está na escola de fundamental e visito mais três escolas de educação infantil [...].

[...] hoje, atuo visitando as escolas de infantil as segundas e as quartas, divido essas visitas entre essas três escolas [...].

[...] o foco é no fundamental, atender aos alunos que estão no fundamental, mas “sobrando” vagas, vou puxando e convidando os do infantil, primeiros os que estão na Segunda Etapa, depois, os da Primeira Etapa e por último, os Maternais [...].

Além das professoras referência, cabe ressaltar que a turma de Maternal II do período da manhã possui uma Professora de Apoio que permanece por todo o período de aula dos alunos, pois a Professora Referência B tem redução de carga horária de trabalho e não permanece o total de horas. A SME disponibilizou para cada escola da rede um professor de apoio que atua substituindo os professores atuantes na referida escola quando os mesmos ficam doentes, apresentam atestado e faltas injustificadas, entretanto, no caso da Escola Areia, devido ao caso de um professor ter carga de trabalho reduzida, esse professor de apoio permanece na sala em questão.

Com relação ao Profissional de Apoio Escolar, a empresa terceirizada contrata os funcionários e os designa para as escolas. Ao longo do ano letivo de 2024, vários profissionais atuaram nessa função na Escola Areia, inclusive permanecendo por pouco tempo na unidade escolar. Após a aprovação do Comitê de Ética, dois profissionais que atuaram na unidade foram convidados a participar da pesquisa e não aceitaram. O terceiro aceitou participar, a entrevista foi agendada e realizada.

Após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de observação das turmas dos Maternais I e II (manhã e tarde) na Escola Areia. Através da observação, é possível acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e ajustar as práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira (2012, p. 365), a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe”.

Por isso tanto as observações realizadas no decorrer da pesquisa possibilitaram a coleta de dados importantes a respeito da temática e ajudaram a refletir sobre a rotina na Educação Infantil e as práticas adotadas para a inclusão de crianças bem pequenas com TEA.

Conforme citado, a pesquisa qualitativa foi escolhida por oferecer a possibilidade de deixar os envolvidos agirem de forma mais natural. Mesmo sabendo das observações e participando das entrevistas, os professores estavam cientes quanto as suas contribuições e sabiam que sempre poderiam mostrar suas realidades sem preocupação de julgamentos.

Como defendem Bassedas, Huguet e Solé (1999), os indicadores são essenciais para a organização da observação, pois ajudam a determinar o que será observado e como as informações serão coletadas.

Para que as pautas de observação sejam significativas e realmente se constitua como um instrumento de trabalho capaz de auxiliar na sistematização dos dados, elas foram construídas a partir dos objetivos traçados nessa pesquisa. Assim, o Quadro 8 representa os tópicos criados e utilizados durante as observações.

Quadro 8 – Tópicos utilizados para observação da rotina escolar

OBSERVAÇÕES	PROF REFERÊNCIA A	PROF REFERÊNCIA B	PROF REFERÊNCIA C	PROF APOIO
Rotina visual	Sim	Sim	Sim	Sim
Há interação professor – criança com TEA	Sim	Sim	Sim	Sim
Há interação entre os	Moderada	Moderada	Pouca	Moderada

pares				
Estimula participação de todos	Sim	Sim	Sim	Sim
Propõe atividades em grupo	Sim	Sim	Sim	Sim
Atividades com mediações do professor	Sim	Sim	Sim	Sim
Atividades livres	Sim	Sim	Sim	Sim
Atividades externas	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A autora (2025).

A fase de observação na presente pesquisa foi delineada como um pilar fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas e das interações vivenciadas por crianças bem pequenas com TEA no ambiente da Educação Infantil. Compreendendo a complexidade e a riqueza do cotidiano escolar, optou-se pela observação participante, um método que permitiu à pesquisadora imergir no contexto estudado, acompanhando as dinâmicas da sala de aula e as interações entre crianças e professoras, sem interferir diretamente no fluxo natural das atividades.

Para sistematizar e direcionar o olhar da pesquisadora, foi utilizado um protocolo de observação semiestruturado, conforme ilustrado no "Quadro 8" e em seus instrumentos de coleta. Este protocolo foi elaborado para captar elementos cruciais para os objetivos da pesquisa, englobando: Análise da disposição física do espaço, dos materiais disponíveis e da forma como estes são utilizados para promover a inclusão e o desenvolvimento das crianças com TEA.

As observações foram realizadas em diferentes momentos do dia e em diversas atividades (rotinas, brincadeiras livres, atividades dirigidas), permitindo a coleta de um panorama abrangente da experiência da criança com TEA na unidade escolar.

Os tópicos foram utilizados como indicadores para verificar se as professoras observadas faziam rotinas visuais (recurso que tem como objetivo organizar e estruturar o dia-a-dia da criança, trazendo previsibilidade e segurança com o que irá acontecer para as crianças), interagem com as crianças com TEA bem como o grupo como um todo, propõem atividades em grupo e se realizavam adaptações nas atividades propostas.

A interação entre as crianças também foi objeto de observação, considerando que é por meio das interações sociais que a criança constrói sua identidade, aprendendo a se relacionar consigo mesma e com os outros. Essa análise se mostrou fundamental para a compreensão das práticas e dos desafios relacionados à inclusão educacional de crianças com TEA.

Para a organização do trabalho semanal com as crianças, as professoras fazem uso de um

quadro, que tem a função de organizar a rotina e sistematizar as propostas a serem desenvolvidas ao longo da semana.

Os quadros dos Maternais I e II fornecidos pelos professores referência estão logo abaixo (Quadro 9 e Quadro 10):

Quadro 9 – Organização Maternal II – verpertino

**QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO SEMANAL JUNTO ÀS CRIANÇAS
MATERNAL II**

ENTRADA - 12h40 - 13h/ SAÍDA - 17h – 17h20

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
12h40 - 13h	Entrada/ Acolhimento	Entrada/ Acolhimento	Entrada/ Acolhimento	Entrada/ Acolhimento	Entrada/ Acolhimento
13h05 – 13h20	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ
13:20h – 13h40	Grande Grupo Roda de conversa: chamadinha, contagem dos alunos, dias da semana, tempo.	Grande Grupo Roda de conversa: chamadinha, contagem dos alunos, dias da semana, tempo.	Grande Grupo Roda de conversa: chamadinha, contagem dos alunos, dias da semana, tempo.	Grande Grupo Roda de conversa: chamadinha, contagem dos alunos, dias da semana, tempo.	Grande Grupo Roda de conversa: chamadinha, contagem dos alunos, dias da semana, tempo. Ato cívico
13h40 – 14h30	PARQUE: GRAMADO	PARQUE: GANGORRA	PARQUE: GRAMADO	PARQUE: CASINHA	PARQUE: GANGORRA
14h30 – 15h	Cantinhos de Brincar Trocas	Cantinhos de Brincar Trocas	Cantinhos de Brincar Trocas	Cantinhos de Brincar Trocas	Cantinhos de Brincar Trocas
15h – 15h30	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO
15h30 – 16h50	Roda de música Roda de história - Livro: Atividade:	Roda de música Roda de história - Livro: Atividade:	Roda de música Roda de história - Livro: INFORMÁTICA Atividade:	Roda de música Roda de história - Livro: Atividade:	Roda de música Roda de história - Livro: Atividade:
17h – 17h20	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Quadro 10 – Organização Maternal I e II – matutino

**QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO SEMANAL JUNTO ÀS CRIANÇAS
MATERNAL I e II
ENTRADA - 7h20 - 7h30/ SAÍDA - 11h50 – 12h**

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h20 – 7h30	Acolhimento Sala referência	Acolhimento Sala referência	Acolhimento Sala referência	Acolhimento Sala referência	Acolhimento Sala referência Ato cívico
7h45 – 8h05	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h10 – 9h10	Brincadeiras no Parque	Brincadeiras no Parque	Brincadeiras no Parque	Brincadeiras no Parque	Brincadeiras no Parque
9h15	Lavar as mãos	Lavar as mãos	Lavar as mãos	Lavar as mãos	Lavar as mãos
9h20 - 9h40	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
9h40 – 10h40	Contextos na sala referência Leitura	Contextos na sala referência Leitura	Contextos na sala referência Leitura	Contextos na sala referência Leitura	Contextos na sala referência Leitura
11h30 – 11h45	Brincadeiras na área externa	Brincadeiras na área externa	Brincadeiras na área externa	Brincadeiras na área externa	Brincadeiras na área externa
11h50 - 12h	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Podemos observar, pelos quadros apresentados, que as professoras possuem autonomia para organizar a semana com as crianças e escolher, dentro dos horários estabelecidos de rotina, a melhor forma de desenvolver seu trabalho. No contexto de sala de aula, a autonomia docente é fundamental para que os professores possam exercer sua profissão de forma criativa e eficaz, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos e do contexto escolar.

Dessa forma, relataremos cenas, situações e ações envolvendo as professoras, as crianças com TEA, as interações entre as professoras, profissionais e as crianças com TEA, bem como as relações estabelecidas entre as próprias crianças, considerando os diferentes contextos e espaços da sala de referência, área externa e ambientes da unidade escolar.

A partir da observação do cotidiano escolar, buscamos compreender como as professoras se organizam para atender às especificidades das crianças com TEA, com a intenção de identificar práticas que promovam a inclusão e a participação ativa das crianças, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Para caracterizar o cotidiano escolar, durante a jornada, foram observadas as manhãs e as tardes, a organização dos espaços e materiais, as atividades e seus respectivos tempos. Focada nesses elementos, analisamos a dinâmica da sala de aula, enfocando nas relações envolvendo as crianças bem pequenas com TEA

Durante as observações, percebe-se que ao iniciar a coleta de dados nas salas dos Maternais, a maioria das crianças não demonstrou incômodo com a presença da pesquisadora, conversaram, perguntaram o nome e o que ela estava fazendo. Da mesma forma, as professoras não demonstraram desconforto com a presença da pesquisadora e mostraram-se dispostas a esclarecer e contribuir com o trabalho realizado.

Os portões da Escola Areia são abertos às 12h40 no período vespertino. As crianças dos Maternais dirigem-se às suas respectivas salas, onde seus professores já se encontram. Acostumadas a essa rotina, despedem-se tranquilamente de suas famílias e entram na unidade escolar. Nesse momento, os familiares não têm contato com os professores, pois as crianças entram no mesmo horário. Caso seja necessário conversar com o professor, os responsáveis devem procurar a secretaria, que repassa o recado. Se a conversa for urgente, os familiares aguardam o fechamento dos portões para que um funcionário conduza o professor até eles. Além disso, há horários específicos de AC destinados a fortalecer o diálogo e a parceria entre família e escola.

No caso da criança com TEA matriculada no Maternal II, que chamaremos ficticiamente de M.H., a professora referência C relatou que a entrada na escola é um momento difícil, pois a criança, em geral, não deseja adentrar o ambiente escolar, chegando a chorar e demonstrar

incômodo, possivelmente devido ao barulho característico desse período. Por isso, foi sugerido à família que trouxesse a criança próximo do horário das 13h, quando o ambiente é tranquilo, mas os responsáveis não atenderam à orientação. Assim, os funcionários se revezam para acompanhar M.H. até a sala, evitando que ele fique exposto por tempo aos sons elevados. A profissional de apoio escolar retorna do intervalo às 13h, e até esse momento, os funcionários da limpeza auxiliam nesse acolhimento.

Durante as observações, a acolhida seguia o mesmo padrão: a professora referência C montava cantinhos diversificados e as crianças escolhiam para quais iriam. As crianças chegavam, guardavam seus pertences e colocavam água em suas garrafinhas demonstrando autonomia para tal. M. H. entrava com seu travesseiro como objeto de apego e deitava no colchão disposto em uma cama. A professora referência C relatou que a cama foi mudada de local, pois a criança aprecia passar os dedos na cortina e com a nova disposição do móvel, isso ficou fácil.

Em seguida, a professora organizava a rotina visual, utilizando fotos das crianças para apresentar as atividades do dia. M.H. participava desse momento, montando a rotina junto à professora, que lhe explicava verbalmente as próximas ações.

Quando a turma se dirigia ao café, M.H. preferia permanecer na sala de aula. A professora referência C relatou que a criança apresenta significativa seletividade alimentar e, no início do ano, recusava-se a se alimentar na escola. A família enviava cinco porções de leite em pó, que eram oferecidas ao longo do período escolar. Diversas tentativas foram realizadas para incluir M.H. no lanche coletivo, mas, diante da falta de sucesso, optou-se por manter a mamadeira e estimular, de forma gradual, sua participação. Nos dias observados, M.H. saiu para o lanche em apenas duas ocasiões, preferindo permanecer na sala nos outros dias.

Após o lanche, as crianças retornavam à sala, organizavam-se para o parque, e a professora novamente apresentava a rotina visual. M.H., embora convidado, diversas vezes não se aproximava dos colegas, permanecendo no colchão ou circulando pela sala, balançando os braços e pulando.

Durante as atividades externas, a participação de M.H. restringiu-se a dias. Na maioria das vezes, ele recusava-se a ir, chorava ou tentava deitar-se no chão. Quando permaneceu no parque, demonstrou interesse pela areia e pela água, chegando a sentar-se sob um irrigador, rindo e pressionando os dedos indicadores — comportamento que, segundo a professora, indica alegria.

As crianças, então, seguiam em fila para o parque, e a profissional de apoio escolar acompanhava M.H. até a área externa. Nos dias observados, M.H. demonstrou interesse em sair em apenas três ocasiões. Nos dias, apesar da insistência da professora e da profissional de apoio, a criança recusou-se, iniciando episódios de choro e tentativas de jogar-se no chão. Em duas

oportunidades, M.H. puxou a profissional de apoio escolar e retornou para a sala de aula. Em outras ocasiões, permaneceu no pátio correndo e pulando.

Nos dias em que aceitou ir ao parque e permanecer com os colegas, M.H. demonstrou interesse pela areia. A professora referência C incentivava a turma a levar baldinhos, pазinhas e a sentar-se próximo a M.H., estimulando a interação. Em dois momentos, um irrigador estava ligado, e M.H. apreciou sentar-se sob ele, recebendo gotas de água no rosto e no corpo. A criança ria e pressionava os dedos indicadores e, ao ser questionado sobre esse comportamento, a professora referência afirmou que esses momentos parecem expressar alegria.

Ainda assim, M.H. não permanecia durante o período de atividade externa junto aos colegas, manifestando o desejo de retornar para a sala. Cabe ressaltar que a criança não reconhece situações de perigo, transitando próximo aos balanços e escorregadores, razão pela qual a professora referência C alertava constantemente as crianças para que tomassem cuidado e evitassem acidentes.

A professora referência C e a profissional de apoio escolar fizeram diferentes tentativas, mas a criança preferiu sair. Não sabemos se pelo barulho ou por outra questão. Cabe informar que M. H. não é verbal e apresenta Deficiência Intelectual (DI) além do diagnóstico de TEA. M. H. permanece reproduzindo um som de “iiihhh” ao longo do dia e a professora referência C mencionou que utiliza o aumento da intensidade desse som para antecipar situações em que a criança começa a se agredir e se automutilar. Esses momentos foram presenciados durante as observações e são desesperadores, pois a criança se acerta com força e no rosto e pernas.

Observamos M. H. alimentando-se com auxílio da profissional de apoio escolar, a criança está sendo incentivada a utilizar talheres, pois come com as mãos. Com os esforços do professor referência e do profissional de apoio escolar, a criança passou a alimentar-se de arroz e frango e em situações de feijão e macarrão. Com relação às frutas servidas, M. H. não se alimenta do cardápio. Em seguida, a turma pegou seus pertences e dirigiu-se para escovar os dentes, M. H. não aceitou mesmo com as tentativas e inclusive já mordeu outro profissional de apoio que trabalhava na Escola Areia. Em conversas com a professora referência C, o mesmo relatou que em conversa com o pai, o mesmo disse que em casa também não conseguem escovar os dentes de M. H.

Em seguida, a turma foi convidada para lerem o livro do dia, M. H. permaneceu deitado e tomando mamadeira, após, ficou pulando pela sala. Observou-se as crianças levando livros e mostrando as imagens para M.H. e em três situações, M. H. pegou os livros e sentou para olhá-los. Em relato, a professora referência C mencionou que incentiva que as crianças levem livros e brinquedos para M.H., além disso, a professora referência C relatou que M. H. apreciava os livros,

mas, que foi perdendo o apreço e demonstrando interesse na televisão. Foi sugerido pelo professor de AEE que a profissional de apoio escolar utilizasse o celular para levar M. H. nos parques da escola, entretanto, a professora referência C mencionou que com o celular M. H. não se interessava na área externa e que não aceitava a aproximação das outras crianças

Considerando as propostas direcionadas, as crianças exploraram tintas, diferentes texturas e materiais. A professora referência, C, sempre incentivava a participação de M.H., e a profissional de apoio escolar, em diversas ocasiões, utilizava a própria mão para estimular a criança a tocar nos materiais. Em um dia específico, a proposta envolveu argila e elementos da natureza. Apesar das tentativas, M.H. não quis sair da sala de aula para ir até o local onde sua turma se encontrava. Diante disso, a professora referência C organizou uma bandeja com os itens, e o profissional de apoio escolar os ofereceu dentro da sala. Pude observar M.H. tocando os materiais por minutos, chegando inclusive a levá-los à boca e a espalhá-los pelo próprio corpo.

Em relato, a professora referência C comentou que, no início, M.H. não interagiu com brinquedos, materiais ou objetos, mas que, aos poucos, e com cuidado e afeto, especialmente após a chegada desse profissional de apoio escolar, a professora referência C foi introduzindo gradativamente a massinha de modelar, areia, farinha e farinha de rosca, o que despertou o interesse da criança.

Cabe ressaltar que, nos Maternais, são realizadas as chamadas Bandejas de Experimentação. Nessa atividade, as crianças são protagonistas de suas próprias descobertas. Ao explorar diferentes materiais e situações, desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico, enquanto o professor atua como observador e facilitador.

Durante as observações, houve um momento especialmente encantador. Como o município apresenta temperaturas elevadas, as professoras dos Maternais frequentemente propõem atividades com água. Em uma dessas ocasiões, a mangueira foi presa a uma árvore, e as crianças enchiam baldinhos e potes, jogando água para o alto. M.H. começou a demonstrar interesse, e as crianças do Maternal I passaram a compartilhar a água com ele. Juntas, cavaram um buraco na terra, e M.H. sentou-se ali, permanecendo por bastante tempo, sorrindo e pressionando os dedos indicadores, enquanto as crianças jogavam água sobre ele e riam, brincando.

Com relação à higiene, M. H. utiliza fraldas e a profissional de apoio escolar relatou que suas fezes são moles, necessitando de banhos constantes e que a criança apreciava esses momentos, então, a profissional de apoio aproveitava e deixava que M. H. apreciasse água caindo em seu corpo.

Ainda durante as observações, notou-se que M. H. começa a aumentar o seu som vocal próximo do horário da saída e a professora referência C quanto a profissional de apoio escolar mencionou que por volta das 16h30, M. H. inicia os momentos de choro, gritos, de se bater, tentar morder e nesses casos, a profissional de apoio escolar tenta levá-lo para andar, tenta distraí-lo, oferece mamadeira e em duas situações a televisão foi oferecida. Após, em conversa com a professora referência C e a mesma relatou que ao longo do ano, a televisão era uma questão forte, inclusive para a família que pedia para que ligassem para que a criança se acalmasse. A professora referência C e a profissional de apoio foram realizando tentativas de diminuir essa dependência, colocando músicas na caixa de som, realizando passeios pela escola e que aos poucos foi surtindo efeito.

Além disso, a professora referência C mencionou que ao longo do ano, passaram profissionais de apoio escolar e que a maioria decidia não permanecer quando conheciam M. H., além da baixa remuneração e que a alta rotatividade atrapalhava a formação de laços afetivos. Mencionou ainda que M. H. tinha crises, jogando-se no chão, agredindo-se e que a família não atuava de forma colaborativa ao serem chamados para reuniões.

A professora referência C relatou que M.H. sempre busca o apoio de um adulto para deslocar-se ou quando quer atenção do adulto, pegando a mão deste para levar até onde ele quer e fazendo apontamentos, como quando deseja sua mamadeira. Salientamos ainda que M.H. não atende quando chamado pelo seu nome e não realiza contato visual ao conversarmos com ele.

Observou-se que a professora referência C conversa bastante com as crianças da turma, sempre explicando para tomarem cuidado com M.H., pois conforme mencionado a criança não reconhece situações de perigo. Incentiva que levem brinquedos e materiais, fiquem próximos, demonstrem interesse em brincar com M.H e principalmente que reconheçam os interesses da criança. Além disso, as crianças da turma costumam diminuir os sons quando percebem que M.H. está demonstrando desconforto e até mesmo escolhem músicas que sabem que a criança aprecia

Considerando o período matutino, embora os portões da Escola Areia abram às 7h20, a maioria das crianças dos Maternais chegavam entre 7h30 até 7h40. Assim que portões eram abertos, as crianças entravam no pátio e dirigiam-se a sala de aula, local em que os professores aguardavam as crianças das duas salas (Maternal I e II) juntas. Assim como acontece no período vespertino, os responsáveis não tem contato com as professoras de seus filhos nesse momento. Nesse momento de acolhida, a sala estava sempre com um som instrumental baixo para receber as crianças que na maioria das vezes chegava sonolenta. As professoras, referência A e B conversavam com as crianças e as auxiliavam a guardar seus pertences.

Considerando as crianças com TEA matriculada no Maternal I e II, as chamaremos de

forma fictícia de L. A. quando referida à criança do Maternal I e L. M. quando fizermos referência a criança do Maternal II. Cabe ressaltar que L. A. está em investigação para TEA e L. M. possui diagnóstico, realizando inclusive acompanhamento como fonoaudiólogo e terapia ocupacional.

Após a acolhida, as crianças tomam café da manhã, L. M quanto L. A. caminham com a turma, L. A. comeu uma bolacha de água e sal, fato que se repetiu nos dias seguintes em que tal bolacha foi servida. As crianças, então, foram chamadas para irem ao parque. Observou-se que as duas turmas têm bastante afinidade e brincaram juntas. L. A. por diversas vezes jogou areia em seus colegas e conversando com os professores, os mesmos disseram que a criança apresenta preferência por determinada criança no dia e costuma ter tais atitudes.

Em seguida ao parque, as crianças lavaram suas mãos e foram almoçar e observei que a maioria, em especial, o Maternal II, servia-se sozinha, demonstrando autonomia para tal. L.M. comeu sempre arroz e em três situações, acrescentou feijão, já L.A. não comeu, durante as observações, fato confirmado pelos professores e permaneceu andando entre as mesas. Quanto a higiene, as duas crianças utilizam fraldas e ainda não demonstram incomodo.

Considerando que as duas turmas permanecem juntas, ao retornarem para a sala de aula, os professores dividem-se para realizar as propostas, um convida para a leitura, o outro montou contextos com tinta, massinha, giz de cera, diferentes suportes e jogos. Observou-se o movimento das crianças que andavam livremente pelos espaços escolhendo onde queriam participar.

Em determinados momentos, L.A. batia nas mesas, ficava colocando as mãos e puxando colega, jogava itens pela sala. Notamos as crianças reclamando sobre o barulho atrapalhar a leitura, uma das professoras referência quanto a professora de apoio sempre buscavam conversar com L. A., chamavam para participar e buscavam encontrar algo que tivesse seu interesse. Já L. M. participou das propostas e demonstrou interesse nas tintas, riscantes, nas músicas e leituras e permaneceu bastante tempo desenhando, atividade preferida, conforme as professoras. Notou-se que quando o colega chamava, L.M. interagia com seus pares. Diversas vezes, observamos as professoras estimulando que L.M. fosse chamado para brincar e desenhar. Além disso, em conversas foi relatado que quando contrariado, L.M. joga o que tiver ao seu alcance, entretanto, não observou-se esse fato nos dias em que acompanhamos as turmas.

Observou-se que L.A. tentar por diversas vezes sair da sala de referência e as professoras sempre buscavam a criança e ofereciam algo, principalmente carrinhos, inclusive, notamos em duas oportunidades que chegou à Escola Areia com um carrinho nas mãos.

Considerando a higiene, as duas crianças utilizam fraldas e não demonstram incomodo. Cabe mencionar que L. M. não se comunica verbalmente e que para ser entendido utiliza de gestos e apontamentos, já L. A. iniciou palavras ao final do ano letivo. Observou-se que L. M.

entendia as comandas das professoras, já L. A., não, desta forma, era necessário sempre um adulto próximo.

No período da manhã, a professora referência B encerra sua jornada às 11h, sendo substituída pela professora de apoio até o fim das atividades. Embora L. M. e L. A., ambos com TEA, não demandem suporte específico por estarem ajustados ao grupo em sua faixa etária, a escassez de profissionais na Escola Areia impacta negativamente o trabalho docente. Destaca-se que a profissional de apoio escolar atua com uma criança da Primeira Etapa com TEA e maior necessidade de auxílio, devido a comportamentos como fuga, ecolalia e ausência de controle esfinteriano.

Observou-se que, nos casos de L. A. e L. M., as famílias demonstram baixa participação no ambiente escolar, comparecendo raramente às reuniões, segundo os professores. Embora a parceria entre escola e família seja fundamental para o desenvolvimento da criança, a própria LDB, em seu Art. 29, estabelece que a Educação Infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de forma complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, Art. 29). Nos casos analisados, contudo, essa relação entre escola e família mostra-se frágil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir deste ponto, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, tendo como norte os objetivos inicialmente estabelecidos. A análise temática, que se baseou em entrevistas e observações, permitiu um aprofundamento dos dados ao adotar uma perspectiva que transcende a análise isolada. A criação de categorias de análise possibilitou estabelecer relações entre os diferentes elementos do corpus, conferindo originalidade à análise e permitindo uma discussão mais abrangente.

4.1. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a inclusão escolar, durante as entrevistas, buscamos compreender se os profissionais da Escola Municipal A veem as crianças com TEA realmente incluídas no contexto escolar.

Analisando as respostas, 77,78% dos profissionais entrevistados não acreditam que as crianças com TEA estão realmente incluídas no contexto escolar. Conforme exemplificado pela Professora Referência A:

[...] Porque a escola não tem uma estrutura física adequada, que não é voltado para esse público. Não conta com profissionais capacitados para auxiliar em momentos de dificuldade e principalmente considerando o coletivo que muitas vezes acaba ficando na frente da particularidade da criança. Não temos nem adequações estruturais. Já começam com as barreiras físicas no ambiente, então, imagina o resto [...].

Durante a pesquisa, as cinco professoras entrevistadas trouxeram a questão de como se sentem em relação à inclusão de crianças bem pequenas com TEA em relação ao trabalho pedagógico e com quem podem buscar apoio e auxílio quando sentem necessidade.

Conforme exemplificado na fala da Professora Referência B:

[...] A pessoa do AEE vem só pra cumprir o horário, conversa em horário que estamos com todos os alunos, sem horário para conversarmos com o profissional da educação especial. Não tive nenhum tipo de orientação do profissional do AAE, o máximo que eles sabem falar é fazer a rotina visual, eles não sabem falar mais nada, só isso. É tudo mascarado, é esquisito, eles fingem que estão oferecendo, que estão cumprindo a Lei, mas na prática não fazem nada. Mas quem está na linha de frente é o professor, então nós tentamos nos desdobrar, nós estudamos [...].

As participantes pontuam que sentem falta de uma rede de apoio no contexto cotidiano, vivenciando sobrecarga de tarefas e contando com poucas pessoas que possam colaborar nesse processo. As professoras defendem que a atuação conjunta com outros profissionais é essencial para oferecer um atendimento qualificado às crianças com deficiência.

Essa percepção pode ser ilustrada na fala da Professora Referência C, que exemplifica:

[...] A escola deveria ter mais estrutura para receber as inclusões, pois as escolas ainda não estão preparadas. Até as assistentes (Apoios) também não tem preparo, esses profissionais não tem cursos de capacitação. A maioria, pois muitas passaram e desistiram só este ano, viram como a criança é e o pouco salário que ganham para ficar o dia inteiro com criança muito difícil, por isso saíram. As assistentes (Apoios) não tem capacitação e nem preparo para ficar com essas crianças. Elas têm alta rotatividade na escola, carga horário extensa e cansativa, além de ter que dividir elas com o restante da escola, pois a criança mais dependente de Apoio é quem fica mais, o que pode gerar situações complexas para as turmas e para as crianças, inclusive com risco grave de acidentes [...].

Além disso, sentem falta da participação da família no ambiente escolar, conforme exemplifica a Professora Referência C:

[...] Eu chamei inúmeras vezes para reunião, conversei, quis conhecer as terapeutas, tudo pensando no bem estar da criança, pensando em melhorar a forma como ele fica na escola, mas todas as vezes, a família não ligou e quando eu comecei a insistir, disseram que a médica tinha dado “alta” das terapias [...].

Os desafios enfrentados no contexto escolar geram, nos professores, sentimento de frustração e impotência, impactando diretamente sua prática pedagógica. Parrilla e Daniels (2004) argumentam que a ausência de apoio aos professores, diante das dificuldades cotidianas em sala de aula, provoca desânimo e dificulta a busca por novas soluções. Como consequência, acabam adotadas práticas pedagógicas tradicionais, que podem resultar na exclusão de alunos que não correspondem ao padrão esperado.

As práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil têm sido objeto de estudo em diferentes contextos, revelando tanto avanços quanto desafios. A literatura aponta que, embora haja uma crescente valorização da inclusão, ainda é recorrente a fragilidade na formação docente e na estrutura oferecida pelas escolas para sustentar práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Silva *et al.* (2019) destacam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil com crianças com TEA devem considerar o conhecimento aprofundado da criança e suas especificidades, buscando propostas que respeitem seu tempo de aprendizagem e suas formas de comunicação. Entre as estratégias observadas, estão o uso de recursos visuais, adaptação do tempo de execução das atividades, valorização dos interesses da criança e organização de atividades em pequenos grupos, favorecendo a interação social. A mediação atenta do professor e a flexibilização curricular são elementos centrais nas propostas inclusivas.

De forma semelhante, Lima *et al.* (2024) identificam, a partir de observações em escolas públicas e privadas, que professores enfrentam dificuldades no planejamento de rotinas

pedagógicas, no uso de espaços escolares e na comunicação com as famílias. Ainda assim, as práticas bem-sucedidas descritas envolvem adaptações acessíveis, como ambientes organizados com previsibilidade, uso de pistas visuais, e acolhimento afetivo como parte da rotina.

Schmidt *et al.* (2016) reforçam que a maioria dos docentes não se sente preparada para lidar com alunos com TEA em classes regulares, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de formação específica e de apoio institucional leva muitos professores a se apoiarem em estratégias intuitivas, com foco limitado no desenvolvimento acadêmico e maior ênfase em aspectos comportamentais ou sociais.

Nossos achados, em consonância com as reflexões de Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024), destacam que as práticas mais eficazes no contexto da primeira infância e do TEA envolvem uma alta dose de individualização, ludicidade e uso de recursos multissensoriais. No entanto, as dificuldades reportadas pelas professoras quanto à falta de recursos e tempo para planejamento reforçam a importância da formação continuada e em serviço, conforme defendido por Ratuchne e Barby (2024). A oportunidade de expressar angústias e compartilhar vivências, conforme as autoras sugerem, é fundamental para que os educadores se sintam apoiados e capacitados a aprimorar suas práticas.

Em suma, a discussão dos resultados de nossa pesquisa reforça a tese de que a qualidade das práticas pedagógicas é o cerne da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Para que essas práticas sejam verdadeiramente transformadoras, é indispensável investir em programas de formação contínua que não apenas transmitam conhecimentos teóricos, mas que também promovam o intercâmbio de experiências e a construção coletiva de estratégias adaptadas, garantindo o direito à educação de qualidade para todas as crianças, desde suas fases mais precoces.

Em síntese, os estudos revelam que, apesar do esforço de algumas docentes, as práticas pedagógicas inclusivas ainda estão em construção, especialmente na Educação Infantil. Elas exigem planejamento intencional, conhecimento específico sobre o TEA e suporte institucional, incluindo formação continuada, materiais acessíveis e trabalho colaborativo.

4.2. EQUIPE GESTORA, PROFISSIONAIS DO ÂMBITO ESCOLAR E TRABALHO COLABORATIVO

De acordo com Marsiglia (2011), a escola, enquanto instituição social, exerce o papel fundamental de democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitando às novas gerações a construção de seu futuro a partir do legado histórico-cultural. Silva (2009) destaca que

a liderança do gestor educacional é essencial para a constituição de um ambiente escolar colaborativo, no qual os profissionais se sintam valorizados e motivados a contribuir para a efetividade do processo educativo.

Nessa perspectiva, conforme aponta Luck (2009, p. 24):

[...] Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento. Ademais, a administração escolar deve estar articulada às demandas sociais e ao cumprimento de determinados fins.

Nesse contexto, a gestão escolar torna-se sinônimo de autonomia e participação, exigindo um trabalho colaborativo dos envolvidos. O gestor deve ser um líder democrático, que articula, viabiliza e incentiva o trabalho em equipe, visando um ambiente escolar de qualidade e segurança para as crianças e alunos.

Segundo Libâneo (2003, p. 66):

[...] O gestor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

A atuação dos gestores exerce uma influência significativa no direcionamento das ações escolares. Suas práticas, voltadas para o trabalho em equipe e para a promoção da aprendizagem contínua, envolvem a comunidade escolar, contribuindo para a construção de um ambiente de constante aprendizado e reflexão. Nesse sentido, a fala da Coordenadora Pedagógica, ao relatar como seu trabalho auxilia as professoras a lidarem com os casos de inclusão de crianças bem pequenas com TEA na unidade escolar, exemplifica essa atuação:

[...] Primeiro tentar acalmar a ansiedade. Pois percebe-se que a ansiedade acaba afetando o emocional do professor. Acredito que o primeiro passo é acalmar os professores. Sabemos que são muitas demandas, mas muitas vezes o choque inicial afeta muito. E, dentro da medida do possível, dar suporte, inclusive pedindo pro professor do AEE, quando vem a escola, conversar com as professoras, fazendo orientações, que é a função dele. Sempre tentar atuar de forma conjunta com a SME e o AEE [...].

A mesma questão sobre como o trabalho auxilia os professores a lidarem com os casos de inclusão de crianças bem pequenas com TEA na unidade escolar foi abordada com a Diretora que articulou:

[...] Procuro acolher, tranquilizar, ouvindo os professores, atendendo dentro das possibilidades, orientação para os pais, aproximação com a família [...].

Com relação a Supervisora de Ensino, exemplicamos dois momentos, primeiro, em como o trabalho do supervisor auxilia as unidades escolares diante dos casos de inclusão de crianças bem pequenas com TEA e qual acredita ser o maior desafio enfrentado pelas unidades considerando a inclusão de crianças bem pequenas com TEA:

[...] Auxiliar no sentido de sistematizar e articular as diretrizes emanadas da política educacional e dos direitos das crianças e adolescentes, a fim de subsidiar tomadas de decisões e medidas que viabilizem a proposta pedagógica das escolas. Também são atribuições do supervisor de ensino, promover a integração do sistema municipal de ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações e diretrizes dos órgãos superiores, assistindo aos diretores na análise dos textos legais [...].

[...] A inclusão envolve adaptações materiais e de acessibilidade, recursos humanos, formação continuada docente e de toda a equipe, buscando o atendimento pedagógico de boa qualidade a todas as crianças a fim de garantir sua permanência e de melhorar a permanência destas crianças no âmbito escolar. Entendo que o maior desafio reside na mudança de concepção dos profissionais, na formação contínua e assertiva, considerando-se as especificidades da infância que é comum a todas as crianças, as particularidades das deficiências ou transtornos e as estratégias utilizadas de forma planejada e intencional a fim de garantir a inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA, ou seja sensibilizar as pessoas envolvidas no processo de escolarização das crianças atípicas [...].

A supervisora ainda destaca a necessidade de articulações intersetoriais entre escola, saúde e assistência social para garantir um atendimento integral às crianças. Ela afirma concordar totalmente com a inclusão de crianças bem pequenas com TEA na rede regular, desde que acompanhada de condições adequadas, como formação docente, apoio técnico e planejamento pedagógico colaborativo.

Os dados da entrevista com a supervisora dialogam com a literatura que trata das práticas inclusivas na Educação Infantil. O relato aponta que, embora haja normativas legais e um discurso institucional de apoio à inclusão, a efetivação desse direito ainda esbarra em obstáculos como a formação insuficiente dos profissionais, a carência de recursos materiais e humanos, e a pouca valorização do trabalho intersetorial.

Essa realidade confirma o que destacam Lima *et al.* (2024) e Silva *et al.* (2019), ao afirmarem que a inclusão de crianças com TEA exige mais do que diretrizes, requer suporte concreto à prática pedagógica, investimento na formação inicial e continuada dos docentes e organização escolar sensível à infância e à diversidade.

Observa-se na fala da entrevistada a compreensão de que a inclusão vai além da matrícula: exige um compromisso ético com o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança. Ela reconhece a importância do professor de AEE, da individualização do ensino e da construção de estratégias colaborativas para garantir a permanência com qualidade dessas

crianças nas instituições.

Assim, a supervisora reforça que o avanço na inclusão de crianças bem pequenas com TEA está diretamente relacionado à capacidade das redes de ensino de oferecerem condições reais de apoio, articulação e formação, bem como à disposição dos profissionais em revisar suas práticas e concepções à luz de uma pedagogia inclusiva e humanizada.

É fundamental que a equipe gestora seja capaz de ouvir e atender às demandas do grupo, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo. Ao considerar as proposições do grupo, a equipe gestora contribui para o fortalecimento do trabalho em equipe. Assim, a gestão poderá a partir do diálogo e exposição das questões enfrentadas pelas professoras, compreender as necessidades e buscar ações mais eficazes e de forma coletiva.

Desta forma, a formação continuada, facilitada pela gestão escolar, é essencial para a qualificação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino. Ao promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a formação continuada capacita os docentes a enfrentar os desafios da sala de aula de forma mais eficaz. À vista disso, a construção coletiva de propostas pedagógicas, aliada à implementação de ações estratégicas pela gestão, é essencial para avançar na qualificação da Inclusão Escolar. Essa abordagem integrada pode gerar práticas mais inclusivas e equitativas. Conforme Heredero e Seneda (2019, p. 31):

[...] A educação numa Escola Inclusiva, em prol desse objetivo comum e sua coordenação, deve considerar o gestor escolar, o qual assume importante papel no contexto escolar, tendo em vista a especificidade de sua função, que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, conseqüentemente, ao pedagógico para promover o câmbio e a transformação.

Assim, uma gestão democrática é essencial para a construção de uma escola inclusiva. Ao envolver todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, a gestão garante que as necessidades de todos sejam consideradas e que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos.

Os professores de AEE, em articulação com os professores da sala de aula regular, são responsáveis por identificar as necessidades dos estudantes e elaborar recursos pedagógicos que favoreçam a inclusão escolar, conforme as orientações da legislação (Brasil, 2009).

Nesse contexto, uma das responsabilidades do professor do AEE é elaborar um plano de atendimento e produzir relatórios semestrais descritivos de acompanhamento, que documentam a evolução do aluno na escola ao longo do ano letivo.

Assim, o estudante também possui uma ficha de registro de atividades, que registra seu desenvolvimento e a frequência dos atendimentos, e seus trabalhos são arquivados para embasar os processos de avaliação. Desta forma, a Educação Infantil também pode se beneficiar desse

procedimento, uma vez que as unidades escolares próximas às sedes dos Núcleos têm a opção de solicitar visitas semanais dos professores para a observação e acompanhamento das crianças, além da orientação à equipe docente.

Cabe mencionar que o professor de AEE atua em uma SRM localizada em uma escola de Ensino Fundamental I e faz visitas em 3 ou 4 escolas de Educação Infantil próximas (Núcleo).

Tendo como objetivo identificar como o professor de AEE está se articulando com os professores referência de sala de aula, na entrevista, foi direcionada uma pergunta referente ao AEE. A pergunta era se o professor de AEE atuava na unidade com sugestões de forma a auxiliar na prática pedagógica na sala de aula regular.

Entre as atribuições do professor de AEE que estão estabelecidas na Resolução nº 4 (Brasil, 2009) destacam-se:

[...] O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art 2º, Brasil, 2009).

[...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Parágrafo Único, Brasil, 2009).

[...] articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Art 9º, Brasil, 2009).

Desta forma, no município de médio porte do noroeste do estado de São Paulo/SP, a Resolução SME nº06/2021 trata sobre a ação formativa do profissional de AEE e destaca como função:

[...] orientação para os professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

[...] atendimento e orientações aos gestores, professores e demais profissionais da educação, estagiários de apoio a inclusão, acompanhante de apoio escolar/interprete de libras, que busquem auxílio na área da educação especial e inclusão, desde que relacionados a necessidades do estudante em questão e na forma de orientação individual ou coletiva em momentos específicos ou em em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (SME, 2021).

A sala de aula regular é o principal cenário para a inclusão escolar, mas também é onde se concentram as maiores barreiras à participação das crianças com deficiência. O AEE, ao atuar em conjunto com os professores, oferece o suporte necessário para superar esses desafios. A articulação entre os profissionais é fundamental para garantir que a escola seja um espaço inclusivo para todos. Entretanto de acordo com as falas das entrevistadas podemos notar que não está ocorrendo essa articulação de forma a se sentirem auxiliadas, conforme exemplificado nas

falas da Professora Referência C e na Professora de Apoio:

[...] Vem, observa, fala as mesmas coisas, rotina visual, digo algumas coisas que tentei e não deram certo, mas não traz nada diferente, nada novo. Disse para sensibilizar a família. É difícil. A gente sente muito sozinha. Meu aluno, por exemplo, não é assistido na sala de recursos [...].

[...] Vi algumas vezes em outras salas, fazendo observações, mas o que vejo não parece efetivo. Vejo muito mais as trocas entre as professoras durante as horas de preparo, mas não com o profissional de AEE [...].

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) destacam que a colaboração entre professores do AEE e da classe comum é essencial para remover barreiras à inclusão escolar. Alinhada à essa perspectiva, a PNEEPEI (Brasil, 2008) determina que os sistemas de ensino assegurem acessibilidade, incluindo o apoio de monitores ou cuidadores para estudantes que necessitem de auxílio contínuo. Esse direito também é garantido pela Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), que prevê acompanhante especializado para alunos autistas. Contudo, a função do profissional de apoio não segue uma regulamentação única, sendo organizada conforme as especificidades de cada rede de ensino (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2018). No entanto, ao analisar os documentos oficiais das redes pesquisadas, observam-se um consenso quanto à importância da colaboração entre os professores e profissionais de apoio.

No caso da rede municipal de um município de médio porte do interior paulista, uma empresa terceirizada é contratada para fornecer os profissionais que atuam como apoio nas escolas, não havendo concurso ou edital para o recrutamento e a seleção. As funções principais desse profissional, que recebe o nome de “Profissional de Apoio Escolar para Educação Especial” são: a) garantir acesso e deslocamento em ambiente escolar, acompanhar para uso de sanitário, troca de vestuário e/ou fraldas, oferecer alimentação e auxiliá-lo; b) deslocar e movimentar com segurança o aluno; c) desempenhar as ações referenciais relacionada a rotina diária do aluno.

A falta de um processo seletivo justo e transparente, com edital e normas claras, prejudica a qualidade do atendimento aos estudantes e desvaloriza a função do profissional de apoio escolar. A ausência de critérios objetivos para a seleção impede a contratação de profissionais que possuam as competências e características necessárias para garantir a inclusão e o sucesso dos alunos.

As entrevistas revelaram que os profissionais de apoio iniciaram suas atividades sem orientação prévia do setor de educação especial do município, sendo apenas informados de que atenderiam alunos com deficiência. Essa ausência de preparo inicial, conforme apontam Martins (2011) e Lopes (2018), pode gerar desvio de função, inadequação de perfil e terceirização de tarefas. A inexistência de um documento oficial que defina claramente suas atribuições e a falta de um processo seletivo criterioso comprometem a qualidade do serviço prestado e o bem-estar

dos estudantes.

[...] a empresa não avisa quem são os alunos, a idade que vamos atuar para gente buscar se preparar [...].

[...] só pedem ensino médio para a contratação [...].

[...] profissionais sem preparação, são oferecidos cursos bem simples pela empresa [...].

Durante as observações realizadas, foi possível identificar que, em diversas situações, a atuação das profissionais de apoio se caracterizava por uma postura excessivamente antecipatória em relação às necessidades das crianças, o que resultava na limitação de experiências fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. Práticas como alimentar a criança diretamente na boca, colocar seus sapatos sem permitir qualquer tentativa prévia, ou mesmo entregar objetos, mamadeiras ou garrafas, diante de simples gestos indicativos, eram recorrentes.

Notou-se também que, diante de manifestações de irritação, as profissionais ofereciam rapidamente múltiplos objetos ou distrações, sem buscar compreender a causa do desconforto, o que revelava uma preocupação maior com a contenção imediata do comportamento do que com a escuta atenta e responsiva. Ademais, por receio de possíveis acidentes, as profissionais frequentemente antecipavam ações de subir ou descer degraus, retirando da criança a oportunidade de explorar e testar suas capacidades motoras de forma segura e supervisionada. Tais condutas, ainda que bem-intencionadas, evidenciam uma concepção de cuidado que tende a subestimar as competências da criança e a limitar seu protagonismo nas atividades cotidianas, contrariando princípios pedagógicos que valorizam a autonomia, a iniciativa e o direito à participação ativa na rotina escolar (Barbosa, 2010; Brasil, 2018).

Segundo Diniz (2003) e Nuernberg (2020), a inclusão de crianças bem pequenas com TEA requer estratégias e recursos que eliminem barreiras no ambiente escolar. Nesse contexto, a profissional de apoio desempenha papel essencial ao garantir acessibilidade e participação, atuando de forma complementar a professora referência. A colaboração entre ambas é indispensável para promover a autonomia e o pleno desenvolvimento da criança.

Dessa forma, destaca-se que o profissional deve apoiar o desenvolvimento da autonomia da criança com deficiência, incentivando sua independência nas escolhas, na resolução de problemas e na construção de sua identidade.

A vivência escolar inclusiva depende de ambientes que acolham a diversidade, respeitem os tempos de cada criança e valorizem o brincar como eixo central do desenvolvimento. As experiências analisadas evidenciam que, embora haja avanços nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à formação continuada e ao apoio institucional.

4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para promover uma aprendizagem significativa na Educação Infantil, o professor precisa oferecer experiências significativas que desenvolvam a autonomia das crianças, incentivando-as a explorar o mundo ao seu redor e a construir seu próprio conhecimento. Desta forma, a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional e significativa, visando o desenvolvimento integral da criança, com foco na construção da autonomia, da cidadania e do pensamento crítico.

Na prática cotidiana, muitos professores demonstram sensibilidade e empenho em acolher as crianças com TEA, como evidenciam os trabalhos de Silva *et al.* (2019) e Lima *et al.* (2024). Contudo, esses mesmos estudos também revelam que tais práticas frequentemente dependem da iniciativa individual do docente, em um contexto marcado por escassez de recursos, ausência de apoio especializado e fragilidade na formação específica.

A partir disso, nota-se que a prática pedagógica ainda se apoia, muitas vezes, em ações pontuais e adaptativas, mais do que em planejamentos sistemáticos e respaldados por políticas efetivas de inclusão. Como destaca Schmidt *et al.* (2016), a ausência de ajustes curriculares adequados limita a aprendizagem das crianças com TEA, que acabam tendo sua escolarização reduzida ao aspecto social ou comportamental.

Essa realidade aponta para a necessidade de repensar o papel da escola como instituição formadora e transformadora. É preciso avançar da visão da inclusão como simples presença física para uma inclusão de fato, que promova o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Isso implica investir na formação inicial e continuada dos docentes, repensar o currículo à luz da diversidade e garantir recursos e apoio técnico-pedagógico, conforme também sustentam Nascimento *et al.* (2016).

Assim, a discussão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil com crianças com TEA deve estar ancorada não apenas nas estratégias aplicadas em sala, mas também nas condições que viabilizam ou inviabilizam sua efetivação. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre vontade política, formação docente e um projeto pedagógico comprometido com o direito à aprendizagem de todos.

Considerando o desenvolvimento da autonomia, as crianças seguem horários preestabelecidos, devido a organização do espaço escolar, entretanto, durante o cotidiano, elas não são submetidas o tempo todo a regras ou instruções estabelecidas em via única. Elas participam ativamente dos diferentes momentos, dando sugestões, explicitando idéias, fazendo opções e decidindo com o grupo o que fazer. Desta forma é possível que a reciprocidade e a

cooperação durante toda a rotina, contribuam para que as crianças tornem-se autônomas.

A prática pedagógica na Educação Infantil deve ser construída em parceria com as crianças, considerando seus conhecimentos prévios e suas singularidades. Ao estabelecer uma relação de respeito e confiança, o professor pode promover um ambiente de aprendizagem onde as crianças se sintam seguras para explorar, experimentar e construir seu próprio conhecimento, pois de acordo com Barbosa (2011. p. 16):

[...] A educação infantil caracteriza-se em ações complementares de cuidados e educação, tendo como suporte as propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais. A prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento.

As ações educativas na Educação Infantil devem ser permeadas pela ludicidade, promovendo um ambiente de aprendizagem divertido e desafiador, onde as crianças possam interagir, brincar e construir conhecimentos de forma significativa. Através de atividades dinâmicas e jogos, é possível estimular o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas experiências e necessidades individuais.

As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil ofereçam experiências diversificadas e significativas para as crianças. Para isso, a atuação pedagógica deve focar em ações que possibilitem o conhecimento de si e do mundo, o que se dá por meio da ampliação de vivências sensoriais, expressivas e corporais. É crucial que a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito aos ritmos e desejos de cada criança sejam priorizados, garantindo que o aprendizado seja um processo que valorize a singularidade (Brasil, 2010).

Além disso, as DCNEI ressaltam a importância de favorecer a imersão das crianças nas diversas linguagens gestual, verbal, plástica, dramática e musical para que adquiram um domínio progressivo de variadas formas de expressão. Nesse sentido, é vital que sejam oferecidas experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, em contato com diferentes suportes e gêneros textuais. A proposta curricular também deve recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais, incentivando a curiosidade e o questionamento sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza (Brasil, 2010).

A autonomia das crianças é um dos pilares dessas diretrizes, devendo ser elaborada por meio de situações de aprendizagem mediadas que a capacitem nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. A confiança e a participação em atividades individuais e

coletivas precisam ser ampliadas. Para isso, é fundamental que as crianças tenham vivências éticas e estéticas com outras culturas e grupos, o que irá alargar seus padrões de referência e identidade por meio do diálogo e do conhecimento da diversidade. A interação com manifestações artísticas como música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, bem como com as tradições culturais brasileiras, deve ser constante. Por fim, as diretrizes preveem a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, como gravadores, projetores, computadores e câmeras fotográficas, como ferramentas de aprendizagem. A partir de todas essas considerações, cada instituição, com suas particularidades, identidade e escolhas coletivas, estabelecerá os modos de integração dessas experiências em sua proposta curricular (Brasil, 2010).

Desta forma, é fundamental que o professor conheça profundamente cada criança, pois a partir de suas individualidades é possível planejar ações pedagógicas mais eficazes e personalizadas, promovendo o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Chiote (2019) enfatiza a importância de tornar as atividades significativas para crianças com TEA, envolvendo-as ativamente no processo. Ao fazer com a criança e não apenas para ela, o professor a torna protagonista de sua própria aprendizagem, preparando-a para a autonomia. Quando as atividades são propostas de forma a atender às necessidades e interesses da criança, elas se tornam mais significativas e facilitam a aprendizagem."

Segundo Costa (2015), as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA, pois promovem a inclusão, a interação social e contribuem significativamente para o processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil têm se diversificado, valorizando as múltiplas linguagens, o brincar e as experiências infantis. No entanto, essa abordagem, por mais rica que seja, nem sempre atende às especificidades de todas as crianças, especialmente daquelas com TEA, então é fundamental reconhecer que a diversidade humana se manifesta de diversas formas, e que as crianças com TEA apresentam particularidades que exigem um olhar mais individualizado e especializado. Adotar uma perspectiva social ao compreender a criança com deficiência significa reconhecer a singularidade de cada indivíduo, além de suas características específicas, e valorizar o potencial de aprendizado de todos.

Nessa linha, cabe destacar que as práticas pedagógicas observadas nesta pesquisa demonstram uma clara inclinação para a inclusão, evidenciada pela dedicação das professoras em criar experiências de aprendizagem que valorizem as diversas linguagens de todas as crianças.

Seguindo os apontamentos de Drago (2014), ressaltamos a importância de considerar a singularidade de cada indivíduo e de promover relações interpessoais significativas no contexto

escolar.

A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, tem um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, como aponta Mendes (2010):

[...] Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (2010, p. 47-48).

A despeito do empenho das professoras, a ausência de uma formação adequada em Educação Inclusiva gera insegurança e dificulta a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Essa lacuna nos leva a questionar a qualidade da formação inicial de professores:

[...] se a formação docente não capacita os(as) professores(as) para ensinar a todos(as), quem são os(as) alunos(as) almejados pela formação docente, majoritariamente desenvolvida nas diferentes instituições brasileiras de ensino superior? Quais elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva? Em outras palavras, quais questões ocupam o centro da formação docente nas instituições públicas de ensino superior, num momento em que todos e todas, independente de raça, etnia, classe, geração, deficiência, conquistaram legalmente o direito de matricular-se, permanecer e concluir seus estudos com qualidade nas instituições de ensino regular? (Novais, 2010, p. 192).

A formação em Pedagogia dos participantes deste estudo, embora relevante, não assegura, por si só, a competência necessária para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A necessidade de formação continuada revela-se evidente, a fim de que os professores desenvolvam as habilidades indispensáveis à Educação Inclusiva. É interessante observar que essa perspectiva, embora teoricamente alinhada às práticas da Educação Infantil, provoca insegurança nos professores ao se depararem com laudos ou diagnósticos. Essa discrepância entre o discurso e a prática evidencia a urgência de um aprofundamento teórico acerca da inclusão.

Costa (2015) destaca que a Educação Inclusiva valoriza a diversidade em suas manifestações. Ao atender às especificidades da criança, a escola contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa perspectiva, alinhada aos estudos de Chiote (2019), encontra respaldo em práticas pedagógicas como a brincadeira, a mediação e a explicitação dos significados das ações, as quais favorecem a construção de aprendizagens significativas para as crianças.

Conhecer a criança em suas dimensões constitui o primeiro passo para a oferta de uma

educação personalizada e efetivamente significativa. Nesse processo, a troca de informações entre os diferentes sujeitos envolvidos é fundamental, como evidencia a fala da Professora Referência C:

[...] O contato com a criança com TEA no dia a dia, ir conhecendo, percebendo o que incomoda, o que agrada, ler mais sobre o tema, trocar com os profissionais da saúde que atendem a criança e ter um contato mais próximo com os pais para entender e conhecer melhor a criança [...].

A pesquisa de Cunha (2020) evidencia a importância de conhecer as particularidades de cada criança, especialmente aquelas com TEA. Ao compreender suas demandas e interesses, o professor pode criar as atividades, considerando, por exemplo, o tempo de atenção e concentração, o que favorece o processo de aprendizagem. Assim, conhecer a criança permite uma visão ampliada, a ruptura das barreiras existentes e conseqüentemente o planejamento de ações pedagógicas coerentes ao desenvolvimento dessa criança.

O sucesso da inclusão na escola, especialmente na Educação Infantil, depende da construção de ações colaborativas. A criança, mesmo aquelas que não se comunicam verbalmente, possui experiências e formas únicas de interação. A colaboração entre os envolvidos é fundamental para identificar essas particularidades e oferecer um atendimento integral, evitando assim o fracasso das práticas inclusivas.

Nesse sentido, as atividades lúdicas se destacam como ferramentas válidas, contribuindo tanto para o desenvolvimento integral da criança quanto para a promoção da inclusão e da interação social. Podemos perceber que de fato as professoras trabalham de forma lúdica e considerando os interesses das crianças, pois sempre trazem algo em que as crianças aprendam brincando, como foi observado e citado pela pesquisadora:

[...] Uma das crianças encontrou uma minhoca no parque do gramado e levou junto com seus colegas para a professora, deste momento, as crianças se interessaram sobre a vida das minhocas e a professora fez perguntas sobre o que elas achavam que a minhoca comia, se tinha olhos, como andava. As crianças fizeram diferentes comentários e após, a professora levou esse fato para discutirem em roda e realizarem pesquisas.

O brincar e o uso de atividades lúdicas constituem-se como estratégias fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. A brincadeira, além de ser uma linguagem própria da infância, emerge como espaço privilegiado de interação social, construção de significados, simbolização e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa demonstraram que, mesmo em um contexto de desafios como a falta de formação específica e o tempo limitado, os professores intuitivamente

reconhecem e, muitas vezes, tentam incorporar o brincar em suas práticas. Essa observação se alinha com o que Azevedo *et al.* (2023) destacam: o uso de recursos lúdicos é cada vez mais benéfico e vantajoso na educação infantil para crianças com TEA, promovendo a aprendizagem e a superação de adversidades comunicativas e obstáculos na esfera social. A intervenção precoce, enfatizada por Azevedo *et al.* (2023), encontra no brincar um de seus esteios fundamentais.

A relevância do brincar como atividade central no desenvolvimento infantil é amplamente defendida pela abordagem histórico-cultural, conforme abordado por Loureiro, Cardoso e Chiote (2022). A mediação pedagógica, conceito chave nessa perspectiva e também explorado por Chiote (2011) e Lacerda e Massaro (2023), ganha um significado ainda mais profundo quando aplicada por meio de atividades lúdicas. O professor, ao mediar as interações e o acesso ao brincar, auxilia a criança com TEA a desenvolver o faz de conta, a imitação e a imaginação, habilidades que podem ser desafiadoras para esse público, mas que são cruciais para a construção de sentidos e significados, como aponta Silva (2017) em sua discussão sobre o brincar de faz de conta.

Pezzi e Frison (2024) evidenciam que as compreensões das professoras sobre o brincar impactam diretamente suas práticas pedagógicas e revelam o potencial que o brincar e o ensinar adquirem na Educação Infantil para crianças com TEA. Isso corrobora a nossa percepção de que, apesar das dificuldades, a intuição e a experiência dos docentes já apontam para a centralidade do lúdico. No entanto, é fundamental que essa intuição seja embasada em formação e recursos adequados, como sugerido por Costa (2015), que investiga as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil com atividades lúdicas envolvendo crianças com TEA. A pesquisa de Lobato (2021) também reforça os desafios para as práticas pedagógicas na inclusão de alunos com TEA, o que destaca a necessidade de que o brincar e o lúdico sejam implementados de forma intencional e planejada, e não apenas como atividades isoladas.

Portanto, a discussão de nossos achados, à luz da literatura, sublinha que o brincar e o lúdico não são apenas estratégias complementares, mas elementos essenciais para o desenvolvimento de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil. A promoção de ambientes ricos em oportunidades de brincadeira, mediadas por professores capacitados e sensíveis às necessidades individuais, é um caminho promissor para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize as potencialidades de cada criança e promova sua participação plena no ambiente escolar e social. Esses achados reforçam que o brincar deve ser reconhecido como direito da criança e como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para crianças com TEA, o acesso ao brincar mediado, simbólico e socialmente

compartilhado não apenas contribui para seu desenvolvimento, mas também rompe com a lógica da exclusão, reafirmando sua condição de sujeito de direitos, capaz de viver plenamente a infância em sua diversidade.

No espaço da sala de referência e, no espaço externo da escola, as crianças desenvolviam brincadeiras simbólicas, relacionadas ao contexto de casinha, preparando comidinha, cuidando dos “filhos”, com cachorrinhos de estimação, ligações para familiares, “enquanto seu lobo não vem” e sempre incluíam a professora referência (em especial a professora referência do período vespertino que permanece junto às crianças).

Geralmente, nesses momentos, organizavam-se em grupos de quatro e cinco crianças e a professora referência C incluía M. H. dizendo que era o filhinho que estava tomando banho ou brincando, desta forma, as crianças sempre chamavam, levavam brinquedos e objetos e faziam comentários:

[...] quando acabar de tomar banho, vamos jantar e arrumar os brinquedos pra dormir
 [...] Inclusive, uma criança me disse [...] eu achava que M.H. era bebê porque ele não fala, mas a professora disse que ele fala de outro jeito, eu levo água, levo almofadas, levo até ele pegar o que quer [...]

Nos períodos de brincar na sala referência, as crianças envolviam-se em jogos, construções com peças não estruturadas ou de encaixe, brincadeiras com carros e pistas, no contexto de cozinha, de salão de beleza, animais emborrachados e de plástico.

Em 2024, as salas de referência dos Maternais apresentavam várias subdivisões, como: espaço do jogo simbólico que era formado por um espaço com geladeira, armário com pia, penteadeira, cama, fogão e máquina de lavar em MDF e com bonecas, itens de cozinha de variadas materialidades como em plástico, inox e silicone, frutas de plástico e secador de cabelo, pentes e toucas. Uma estante com peças de madeira, cilindros de encaixar, cones de plástico e cestas com sementes e pinhas secas.

Um espaço para a linguagem gráfica em que estavam dispostos diferentes riscantes, como canetinhas, giz de cera, lápis de cor e diversos suportes, como papel branco, colorido, camurça e lixa. Contava com uma estante de livros que eram trocados regularmente, tapete e almofadas para que as crianças ficassem a vontade e uma cama com conchão. Além disso, duas mesas com quatro cadeiras, um espelho na parede, fotos de flores, animais, imagens de itens indígenas e celebridades pretas ficavam dispostos nas paredes, bem como um espaço para as crianças colocarem suas obras.

As duas salas de referência são bem parecidas com relação aos itens, variando na disposição dos mesmos, como o fato de mudar a cama de local para favorecer que M. H. pudesse deitar e segurar as pontas da cortina.

Uma dificuldade relacionada ao espaço da sala de aula era a temperatura, principalmente no período vespertino. Embora a sala possuísse duas janelas grandes, presença de dois ventiladores não eram suficientes para resolver o problema do calor. A ventilação era pouca e as crianças reclamavam do calor.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), a qualidade do ambiente físico influencia diretamente o bem-estar das crianças. Espaços abertos, iluminados e arejados contribuem para um desenvolvimento mais saudável, enquanto ambientes fechados e pouco estimulantes podem gerar mal-estar, desconforto e até mesmo apatia e agressividade.

Por fim, é importante mencionar ainda que a sala referência, em ambas as turmas, foi um espaço planejado, organizado e, gradativamente, qualificado pelos professores e considerando as características, as necessidades e os interesses das crianças que foram traduzidas ao longo do ano letivo em construção e composição dos locais.

Ademais, observando as professoras com as crianças percebemos que todos entendem a essência da relação entre o cuidar e o educar, pois a partir do momento que o professor educa, ele também cuida, então enquanto a criança brinca, ela se educa e é cuidada.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p.24), o ato de cuidar e educar, na Educação Infantil, significa:

[...] Compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Durante as observações, as professoras trouxeram seus sentimentos, suas angústias e necessidades, entretanto apesar de pensarem e externarem que não dão conta de realmente incluir crianças bem pequenas com TEA, percebe-se claramente que todas as professoras tentam olhar para cada criança de forma singular e estabelecendo estratégias para superação e ou eliminação de barreiras existentes.

De modo geral, as dificuldades apontadas e a necessidade de olhar para cada criança, buscando compreender suas especificidades, direcionando melhor as suas práticas enquanto docentes já é realizada na Escola Areia, percebe-se o envolvimento das professoras na comunicação, na interação, no interesse, nas questões sensoriais ou adaptativas, na mobilidade e outras especificidades das crianças.

Inclusive a Professora Referência C, exemplificou uma situação vivenciada, na qual, ela sempre convidava M. H. para a roda de música, mas a criança não demonstrava interesse e ao longo das diversas tentativas, um dia, M. H. ficou próximo e começou a sorrir enquanto as crianças cantavam, fato muito comemorado pelas crianças, essa fala enfatiza a importância de esperar o tempo da criança e de oferecer diversas vezes a oportunidade de participação.

Outro exemplo citado foi sobre sempre entregar massinha de modelar a M. H. e a criança não aceitar pegar e, recentemente, esta criança pegou em suas mãos e levou a professora referência até o local onde ficam os potes de massinha. Considerando esses exemplos, podemos observar as estratégias adotadas para lidar com as situações do dia a dia e o papel fundamental da professora referência C para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, adequando as propostas para favorecer a participação e o pertencimento das crianças bem pequenas com TEA com a turma.

Ao serem perguntados sobre as dificuldades que enfrentam em desenvolver a sua prática no cotidiano escolar, as professoras referência A, B e C, e a professora de apoio responderam, respectivamente que:

[...] As dificuldades que encontro é o fato de achar que são muitas crianças, poucos pra auxiliar na hora de preparar e montar uma atividade. Eu vou respeitar a criança, mas é difícil quando você não tem como deixar que a criança não faça pintura, por exemplo, se não tem outro adulto para auxiliar.

[...] Apoio insuficiente. A gente quer fazer muita coisa, mas fica amarrado. É difícil.

[...] Sinto falta de ter mais recursos, por exemplo, quando vou fazer bandeja de experimentação, preciso pedir farinha, café e outros itens. A escola compra com o dinheiro da APM, mas não tem só minha sala. Além disso, falta gente para ajudar a montar, organizar, ficar com as crianças conforme elas vão acabando a proposta. Sinto falta da participação dos pais de algumas crianças também, inclusive de M. H. porque muitas vezes eu pedi ajuda e eles não demonstraram interesse.

[...] Eu vejo a dificuldade que dá preparar tudo sozinha, sem apoio, porque tem coisas que precisam estar organizadas antes das crianças chegarem para realizar a atividade.

Cabe mencionar que a Professora Referência C citou como dificuldade a participação familiar de M.H., inclusive, a mesma relatou um fato para ilustrar:

[...] M. H. mordia muito, fazia diversas tentativas de morder e muitas vezes, conseguia. Um dia conversei com o pai sobre a questão de um mordedor e o pai disse que iria perguntar para o médico. Passou bastante tempo e nada, até que um dia, M. H. mordeu muito forte uma profissional de apoio escolar que trabalhava aqui. Quando eu relatei, o pai disse que o médico não achou necessário um mordedor. Então, eu fui e comprei um que deixava aqui. Aos poucos, M.H. foi melhorando nas mordidas e agora, dificilmente tenta morder.

Analisando essa fala podemos perceber o quanto é importante a participação da família nessa fase para o desenvolvimento das crianças. Conforme a LDB, inciso VI do artigo 12, é fundamental “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da

sociedade com a escola” (Brasil, 1996, Art 12). Além disso, a limitação de recursos pedagógicos, um problema mencionado pelos participantes, demonstra a urgente necessidade de mais investimentos na Educação Infantil.

A partir das observações realizadas, vimos que as professoras referênciam utilizam a rotina visual na sala de aula, inclusive com fotos das próprias crianças realizando os momentos. De acordo com Silva (2012), o apego à rotina é um aspecto frequentemente observado em estudantes com TEA, o que pode influenciar diretamente em sua adaptação a diferentes ambientes e situações:

[...] No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia. (Silva, 2012, p. 121).

Ao analisar as atividades propostas as professoras referênciam A e B, percebeu-se uma ênfase na interação social. Apesar dos esforços dos colegas em auxiliar a criança L. M., a mesma demonstrou, em diversas ocasiões, autonomia para resolver os desafios propostos, principalmente nas propostas que envolviam desenhos. Já considerando a turma da professora referênciam C, a interação entre as crianças é menor, pois M. H. pouco interage com o restante da turma, apesar disso, a professora sempre estimula que as crianças brinquem perto, levem brinquedos, cantem e contem histórias mesmo que pareça que a criança não está participando convencionalmente.

As atividades na Escola Areia dos Maternais I e II matutino com as crianças com TEA são sempre mediadas pelas professoras, que explicam as atividades em pequenos grupos, além de sempre que possível darem espaço para as crianças escolherem de quais atividades querem participar. Enquanto que no Maternal II vespertino, as atividades que a criança tem interesse em participar, são geralmente mediadas pela profissional de apoio escolar, geralmente em espaços distintos do que estão a turma, com as orientações da professora referênciam, mas com autonomia para que a profissional de apoio escolar decida a melhor forma de conduzir a partir do interesse de M. H.

Quanto às atividades livres vale ressaltar que são atividades escolhidas pelas crianças, como brincadeiras de correr, de faz de conta, com brinquedos, jogos de encaixe entre outros, mas sempre com a supervisão dos professores. Seguindo a perspectiva de Carvalho e Rubiano (1995), o movimento corporal é fundamental para o desenvolvimento infantil.

O parque oferecia um ambiente rico para a exploração corporal, permitindo que as crianças se movimentassem livremente, seja através de equipamentos como escorregadores e

balanços, seja através de ações espontâneas como jogar areia para cima como L. A.. Essa liberdade de movimento, como apontam Carvalho e Rubiano (1995), é fundamental para o desenvolvimento da consciência corporal e do autocontrole.

O professor deve atuar como mediador do desenvolvimento infantil, oferecendo suporte e orientação às crianças em suas brincadeiras. Ao intervir de forma adequada, ele auxilia na resolução de conflitos e promove a autonomia das crianças. Segundo Lino (1998), experiências que envolvam a tomada de decisões, a resolução de problemas e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao vivenciar essas experiências, as crianças aprendem a cuidar de si mesmas, a respeitar os outros e a lidar com os desafios do dia a dia.

As observações realizadas nas salas evidenciaram a presença de conflitos infantis, principalmente relacionados a objetos, categorias descritas por Galvão (1998) como comuns em interações entre pares. DeVries e Zan (1998) destacam que a resolução de conflitos é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da autonomia, pois proporciona às crianças a oportunidade de aprender a lidar com divergências, a negociar e a tomar decisões. Vale ressaltar que esses episódios de conflitos não aconteceram com o envolvimento de M. H. Para exemplificar uma dessas condutas, a seguir episódio em que foram observadas as seguintes categorias: objeto (disputas ou desacordos sobre a posse de brinquedos, materiais pessoais ou coletivos):

[...] L. M. pegou o pincel que estava na mão de C. que tentou algumas vezes retirar o item da mão do colega e ao não conseguir, começou a chorar. M. E. disse: “é só pegar outro”. Então C. pegou outro e todos continuaram pintando e misturando as cores. Nesse momento, L. M. vem novamente pegar o pincel e M. E. diz: “não, você só vai pegar quando ele terminar”. A criança insistiu e quis buscar auxílio do professor referência que observava a cena próximo as mesas de pintura. Buscou a mão do professor que ao aproximar-se de C. disse que L. M. deveria esperar que o colega terminasse. L. M. puxou novamente o pincel e M. E. retirou da sua mão e devolveu a C.

As observações realizadas no cotidiano da Educação Infantil revelaram um aspecto inerente às interações infantis: a presença de conflitos, sobretudo aqueles relacionados à posse e ao uso de objetos. Tais episódios, como apontado por Galvão (1998) e corroborado pela literatura, são comuns e esperados no processo de desenvolvimento social das crianças pequenas. Eles servem como oportunidades valiosas para a construção de habilidades de negociação, empatia e resolução de problemas, elementos fundamentais para a convivência em grupo.

Nesse contexto, os estudos de Corsi (2011) aprofundam a compreensão sobre como as crianças percebem e lidam com esses conflitos. A autora destaca a importância de "dar voz às crianças", compreendendo-as como sujeitos ativos capazes de refletir sobre as situações de desentendimento e propor soluções. A pesquisa de Corsi (2011) enfatiza que os conflitos por

objetos são uma parte intrínseca da dinâmica da sala de aula, onde as crianças buscam afirmar sua individualidade, aprender a compartilhar e a negociar espaços e materiais.

Da mesma forma, Gomes (2024), ao investigar a "Concepção de Conflitos" a partir da perspectiva de professoras da Educação Infantil, reitera que os conflitos são situações frequentes e geralmente ocorrem durante a interação das crianças no estabelecimento de suas relações. O artigo sublinha que as concepções dos professores sobre os conflitos moldam suas estratégias de mediação, reforçando a ideia de que esses episódios não devem ser meramente suprimidos, mas compreendidos e mediados para promover o desenvolvimento.

O que se destaca de forma particular em nossas observações é a ausência de envolvimento da criança M. H. nos conflitos diretamente relacionados à disputa por objetos. Enquanto o ambiente da sala vibrava com as naturais (e pedagógicas) contendidas por brinquedos e materiais, M. H. demonstrava padrões de interação distintos, não se inserindo ativamente nessas dinâmicas de posse.

A não participação de M. H. nesses embates, que são tão "comuns" para o desenvolvimento típico, pode ser um indicativo de particularidades em suas habilidades de comunicação, interesses ou estratégias de engajamento com o ambiente e os pares. Essa observação pontual convida a uma reflexão mais aprofundada sobre como as características do TEA podem influenciar a forma como a criança se insere e reage às dinâmicas sociais da sala de aula, e como as práticas pedagógicas e a mediação do professor podem (ou não) estar influenciando essa dinâmica. Talvez M. H. esteja processando as interações de uma forma diferente, ou suas prioridades de engajamento com os objetos ou com os outros não o levem a disputas pela posse, como ocorre com os demais. Este dado particular oferece um rico ponto de partida para aprofundar a discussão sobre a inclusão efetiva e a participação social das crianças com TEA, em contraponto ao desenvolvimento típico ressaltado pelas obras de Corsi e Gomes.

Assim, a partir da observação das práticas pedagógicas das professoras dos Maternais I e II, observamos que há práticas inclusivas, sobretudo da professora referência C que sempre busca atividades e interações com M. H., o que favorece a inclusão e desenvolvimento. Podemos citar uma situação ocorrida no parque da gangorra, a professora incentivava as crianças a imaginarem um trem e ficarem próximas, uma atrás da outra:

[...]Agora o trem vai sair disse a professora e todo começaram a fazer o barulho do trem. A professora perguntou para onde iriam e uma criança responde: "pra praia". Todas concordaram e outra criança disse que deveriam pegar a boia. Nesse momento, a professora disse: "M. H. está esperando na praia". E todos concordaram e uma criança disse que ira pegar um baldinho para dar ao colega. As crianças foram andando com o trem até chegar perto de M. H. que se molhava na mangueira. Assim que chegaram à praia, sentaram e passaram a brincar de castelinhos, de jogar água, tomar sol e cavarem um buraco envolta de M. H. para fazer uma banheira. A criança começou a rir quando

viu a água a sua volta.

Apesar de não participar ativamente da brincadeira, M. H. recebeu as crianças, riu quando os colegas colocaram água a sua volta e demonstrou interesse nos castelinhos de areia. Estimular a imaginação e o faz de conta é fundamental para o desenvolvimento infantil. De acordo com Wadsworth (2003), a capacidade de simbolizar é um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo particularmente evidente no estágio pré-operacional (2 a 7 anos). Para Piaget (2007), o jogo simbólico, presente no estágio pré-operacional, é fundamental. É um mecanismo cognitivo que permite à criança assimilar o mundo a seus esquemas mentais, transformando-o para satisfazer seus desejos. Essa atividade, ao promover a liberdade de expressão e a exploração imaginativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da inteligência da criança.

A comunicação, verbal e não verbal, é crucial, especialmente para crianças com autismo. Estratégias personalizadas, que usam modelos e instruções verbais, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA, e variam de acordo com o nível de comprometimento de cada uma. Além disso, a expressão de emoções por meio de movimentos pode ser difícil para crianças autistas, o que exige que os professores identifiquem essas barreiras e ofereçam acompanhamento cuidadoso (Silva Carvalho, Nascimento, 2015).

Estratégias que facilitem a comunicação não verbal são importantes para a criação de um ambiente mais inclusivo e receptivo, e devem ser consideradas pelos professores que buscam aprimorar suas práticas (Alvarenga, *et. al.*, 2020). Durante as observações, as professoras utilizavam fotos, imagens dos momentos durante a permanência das crianças na escola, bem como se abaixavam e falavam na altura de todas as crianças.

Em relação ao relacionamento das crianças com as professoras referência, professora de apoio e profissional de apoio escolar e dos mesmos entre si podemos dizer que: as professoras referência A e B e a professora de apoio tem uma relação harmoniosa com as crianças, abaixam-se para conversar com elas, falam calmamente, respeitam e escutam a opinião das crianças mesmo quando elas estão em conflito e disputam brinquedos, por exemplo. Da mesma forma, a professora referência C atua de forma respeitosa, com a voz serena e tranquila, pude observar que juntamente com a profissional de apoio escolar, estão em sintonia, observando M. H. e tentando antecipar situações que possam ser desconfortáveis para a criança.

Considerando o período vespertino, as crianças brincam próximas a M. H. mesmo sem a sua participação, cantam músicas como a do “patinho colorido” e disseram muitas vezes que a criança a aprecia. Elas sempre buscam a professora referência ou a profissional de apoio perguntando sobre questões relacionadas a M. H. e o que podem ou não fazer.

O que ficou evidente é a falta de apoio de outros funcionários, como estagiários ou de suporte, pois por tratar-se de crianças bem pequenas, necessitam de constante suporte e atenção e as professoras não conseguem dar conta de tudo e ao mesmo tempo. Considerando a Escola Areia, são duas berçaristas (carga definido pela empresa contratada por fornecer esses profissionais às escolas da rede do município de médio porte do interior paulista), entretanto, nenhuma delas auxilia nos maternais, ao questionar as professoras, nenhuma soube dizer os motivos por esses profissionais estarem sempre em turmas com crianças de 4 e 5 anos e não com as crianças bem pequenas de 2 e 3 anos.

Em sua dissertação de mestrado, Chamarelli (2013) destaca o papel fundamental dos auxiliares de educação infantil nas instituições municipais do Rio de Janeiro. Ao desempenharem tanto funções pedagógicas quanto de apoio, esses profissionais contribuem significativamente para a qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Em sua pesquisa de mestrado, Silva (2019) investigou a prática educativa de 11 profissionais de apoio da Educação Especial em creches e pré-escolas de Santa Luzia, Minas Gerais. A autora buscou compreender como esses profissionais, embora atuem na Educação Especial, exercem suas funções no contexto da Educação Infantil. As auxiliares atuam em conjunto com o professor, oferecendo apoio nas atividades pedagógicas e nos cuidados com as crianças. O papel das auxiliares, embora abrangente, ainda é frequentemente reduzido à dimensão assistencialista na percepção social. Como consequência, as decisões de cada município moldam os requisitos de qualificação, as atribuições, a remuneração e a identidade profissional das auxiliares de educação infantil, gerando disparidade entre as diferentes localidades.

Na presente pesquisa, observou-se que as profissionais de apoio, embora atuassem com intencionalidade de cuidado e proteção, frequentemente antecipavam as ações das crianças, realizando por elas atividades como alimentar, calçar ou entregar objetos, o que limitava experiências fundamentais para a construção da autonomia. Além disso, a preocupação constante em evitar frustrações ou possíveis acidentes levava essas profissionais a intervir de forma precoce em situações de exploração, como ao subir ou descer degraus, reduzindo as oportunidades de vivência e protagonismo infantil. Esses achados dialogam com as análises de Chamarelli e Silva ao evidenciarem a tensão entre a função de apoio e uma prática que, muitas vezes, assume contornos assistencialistas, em detrimento de uma atuação que favoreça a escuta, a iniciativa e a participação ativa da criança no cotidiano escolar.

A persistente associação das auxiliares de educação infantil a funções de cuidado, desconsiderando sua formação e o papel pedagógico, reflete uma visão limitada e historicamente construída. Essa desvalorização profissional impacta diretamente a qualidade da educação

infantil, uma vez que a valorização dos profissionais que atuam na primeira infância é fundamental para garantir o direito à educação e o desenvolvimento integral das crianças. No caso específico da Escola Areia, não sabemos se esses profissionais foram designados as determinadas turmas pela gestão ou pela SME, a situação é, que apesar de estarem na unidade escolar, as mesmas não auxiliam nas turmas de Maternais, sobrecarregando as professoras.

A parceria entre professoras referência, professora de apoio e profissional de apoio escolar garante que cada criança seja vista em sua singularidade, recebendo estímulos e oportunidades para desenvolver suas potencialidades de forma integral. A necessidade de um profissional de apoio escolar se justifica quando a criança com deficiência não é atendida no contexto dos cuidados disponibilizados as outras crianças, visando promover sua autonomia. A responsabilidade da criança com deficiência, não é dessa profissional de apoio escolar, mas ela deverá atuar juntamente com a professora referência.

A auxiliar de apoio escolar atua como mediadora, facilitando a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de habilidades básicas. Sua atuação abrange diferentes contextos escolares, incluindo sala de aula, pátio e atividades externas. Em parceria com a professora referência, a profissional de apoio escolar pode promover a autonomia da criança em diversas áreas, como higiene, alimentação e atividades de vida diária. Considerando a Escola Areia, é uma funcionária contratada por uma empresa que trabalha oito horas diárias, durante o turno da manhã e da tarde, um funcionário pode atuar com até cinco crianças com deficiência, conforme o caso.

Observa-se que, no contexto brasileiro, a execução das políticas públicas voltadas para a saúde e a educação de pessoas com deficiência ainda é limitada. A necessidade de investimentos robustos, tanto na alocação de recursos financeiros quanto na qualificação de profissionais, se mostra evidente para garantir o pleno exercício dos direitos.

Durante as observações foi possível notar em determinadas situações, que a profissional de apoio escolar dava atenção centralizada à criança com deficiência, em uma das ocasiões, a professora referência mencionou que isso não deveria acontecer e que a profissional deve ter uma interação com toda turma, colaborando para que a criança com deficiência interaja com seus pares. Em outra situação, a professora referência C mencionou que a profissional de apoio escolar ficava aflita com o fato de M. H. não demonstrar interesse por nada e pelos colegas em sala de aula e que essa situação também foi muito sentida pela professora referência C no início do ano letivo, ela mencionou:

[...] fui percebendo que na medida que M. H. interagia com o ambiente ele também aprende. Essa criança ganha possibilidade de se desenvolver. É importante sempre convidá-lo e levá-lo até as crianças da turma ou chamar para que as crianças se aproximem dele, sempre respeitando o tempo de M. H. [...].

O ambiente inclusivo da Educação Infantil proporciona às crianças oportunidades de desenvolvimento integral. Mesmo quando não participam ativamente de todas as atividades, como uma roda de conversa ou de leitura, elas estão aprendendo a se relacionar com os outros, a ouvir e a construir conhecimentos a partir das experiências compartilhadas. É importante desenvolver propostas que valorizem a construção da personalidade da criança, evidenciando o respeito às diferenças. Conforme Lopes (2012), é preciso considerar as particularidades de cada criança, oferecendo oportunidades para que ela se desenvolva em todos os aspectos, de forma autônoma e respeitando seus limites.

Segundo Miranda (2014) a inclusão escolar não se limita ao acesso físico, mas exige que o professor considere as individualidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e superando as barreiras que impedem sua participação plena. A educação inclusiva requer a construção de uma escola para todos, o que implica em ações que vão além da permanência no espaço físico. É necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação, na adaptação dos espaços e recursos, e na criação de um currículo flexível e significativo para todos os alunos.

Desta forma, um professor inclusivo está em constante aprendizado, busca conhecer a criança e a sua realidade e tem como princípio, o respeito às diferenças, opiniões, modos de ser e de agir. Reforçando a importância da inclusão na Educação Infantil, recorremos às palavras de Silva Neto *et al.* (2018, p. 90):

[...] É preciso que entendamos que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças. A inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a rediscutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois é necessária uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola.

Nesse contexto, a educação inclusiva desafia os educadores a aprofundarem seu entendimento sobre a complexidade da diversidade humana. Isso implica não apenas reconhecer, mas também compreender as especificidades individuais de cada aluno, compreendendo suas maneiras únicas de pensar, sentir, agir e aprender.

Trata-se de adotar uma abordagem pedagógica flexível e personalizada, que valorize as diferenças individuais e as integre ao núcleo do processo educativo, com o objetivo de promover uma educação equitativa, significativa e transformadora.

4.4. FORMAÇÃO CONTINUADA

Embora a formação docente não constitua o foco central desta pesquisa, ela emerge como uma questão crucial diante dos relatos das professoras e demais profissionais entrevistados. O quadro analisado evidencia tanto avanços quanto lacunas no percurso formativo: se por um lado alguns docentes buscaram especializações e até pós-graduações relacionadas à Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Inclusiva, por outro, nota-se que a maioria das formações possui caráter generalista, pouco dialogando com as especificidades da inclusão de crianças bem pequenas com TEA. Essa realidade revela a distância entre a formação ofertada e as demandas concretas do cotidiano escolar, produzindo sentimentos de angústia, insegurança e frustração entre os educadores. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a formação continuada como um processo permanente, coletivo e situado, capaz de oferecer subsídios concretos para a construção de estratégias pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças com TEA na Educação Infantil.

Considerando o papel do professor na Educação Infantil, é fundamental destacar a importância da formação continuada, especialmente a que ocorre em serviço, para promover a inclusão. Estudos como os de Rabelo (2012) e Ferreira (2017) evidenciam que a formação inadequada dos professores é um dos principais desafios para a implementação da Educação Inclusiva.

Rabelo (2012) evidencia em sua pesquisa que, mesmo com o avanço das políticas inclusivas, a realidade das escolas brasileiras ainda apresenta lacunas no atendimento aos alunos com deficiência, o que gera insatisfação entre os professores.

A formação do professor é um dos pilares da educação inclusiva. Conforme Ferreira (2017, p. 45), “[...]a formação adequada das professoras é um aspecto importante para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados”. Afinal, é o professor quem, no dia a dia, estabelece relações com os alunos e pode identificar suas particularidades. Uma formação de qualidade permite que ele atue de forma mais eficaz, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos."

O assunto sobre oferecimento de formação continuada pela SME trouxe discordância em relação aos professores e gestores da unidade escolar e professor do AEE e supervisão. Os profissionais da unidade disseram não serem oferecidos ou oferecidos com vagas insuficientes, pela SME, cursos voltados para a inclusão de crianças com TEA e que sentem-se angustiados, confusos e perdidos em relação as práticas inclusivas, entretanto, a supervisão e o professor do AEE alegam que são realizadas formações constantes para auxiliar os professores em sala de

aula, conforme exemplificado pela Supervisora de Ensino:

[...]podemos acompanhar a formação que é oferecida aos gestores e professores. Recentemente foram oferecidos os cursos de formação: o autismo e a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, comunicação suplementar e alternativa na escola e acessibilidade nas escolas [...].

Embora a lei assegure o direito de todas as crianças à educação inclusiva, muitos professores ainda se sentem despreparados para atender as necessidades de alunos com deficiência, apontando a formação inicial e a continuada como uma lacuna.

De acordo com Valle e Connor (2014, p.52):

[...] Muitos educadores não acreditam em práticas inclusivas por uma série de razões. Alguns professores do ensino regular expressam preocupação com o fato de não terem treinamento, recursos e/ou apoio para proporcionar instrução individualizada e especializada para estudantes com deficiência.

Dessa forma, a qualificação das práticas pedagógicas exige uma formação contínua e diversificada. Além dos cursos e palestras, é necessário promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, que possibilitem aos professores buscar, de forma colaborativa, soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A formação deve ser contextualizada, isto é, conectada à realidade da sala de aula, para que os docentes possam aplicar os novos conhecimentos de maneira efetiva, significativa e inclusiva. De acordo com Imbernón (2016), a formação dos professores constitui um percurso contínuo e ininterrupto, que acompanha as transformações sociais e deve ser moldado pelas necessidades individuais dos alunos.

A formação docente, como apontam estudos autores como Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), Lück (2009), Imbernón (2016) e Nóvoa (2019), deve configurar-se como um processo permanente e articulado à prática pedagógica. Ao oferecer oportunidades para que os professores reflitam sobre suas experiências e construam, coletivamente, alternativas para os desafios cotidianos, a formação contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma educação inclusiva e significativa.

É fundamental que professores e gestores atuem de forma colaborativa em processos de formação continuada, a fim de identificar e superar fragilidades no processo de inclusão de crianças com deficiência. A prática e o diálogo coletivo são essenciais não apenas para garantir o acesso dessas crianças à escola, mas também para assegurar sua permanência e a qualidade do atendimento oferecido.

A partir da análise das entrevistas realizadas, constatou-se que a ausência de formação continuada gera angústias e frustrações no ambiente escolar. Diversos estudos (Glat, 2000;

Nogueira, 2002; Pletsch, 2005; Vilaronga; Mendes, 2014) evidenciam a necessidade de qualificar a formação inicial quanto a continuada dos professores, para que possam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos capazes de atender às demandas educacionais específicas. Conforme Gomes e Barbosa (2006), a formação docente deve ser concebida como um processo permanente, possibilitando aos professores o aprimoramento de suas práticas e a apropriação dos instrumentos e referenciais necessários para promover o progresso de os alunos.

As professoras entrevistadas reconheceram a formação continuada como uma necessidade urgente para o aprimoramento de suas práticas inclusivas e para o atendimento às demandas específicas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, destaca-se a fala da professora referência B, que aborda a questão:

[...] A formação oferecida pela SME é uma vez por mês e segue o mesmo tema o ano inteiro e não aborda sobre inclusão, por exemplo. Recentemente, eles tentaram alguns cursos de 30 horas, mas só tem 30 vagas, a Rede tem muitos professores, além de não aprofundarem no tema, é bem básica, só pra entender o que é o autismo, bem superficial, com vagas limitadas. Esse curso não tem continuidade. É frustrante! [...]

A fala da Professora Apoio que atua na Escola Areia também exemplifica sobre a questão da formação contínuada:

[...] Falta no município oferecer preparo para os professores e apoios sobre esse assunto em específico. Os professores que desejam e precisam se especializar tem que buscar essa capacitação por conta própria. Conversar com os colegas, trocar experiências. Infelizmente o município não oferece esse suporte [...].

A formação continuada é um processo que articula a dimensão pessoal com a profissional, promovendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento docente.

De acordo com Gatti *et al* (2019, p. 187):

[...] Formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria Gatti *et al*.

A partir da reflexão sobre suas experiências, o professor pode construir um conhecimento aprofundado acerca de sua prática e buscar novas possibilidades de atuação. Ao analisarmos as falas dos participantes, percebe-se que, embora exista uma demanda por formações externas, é fundamental valorizar a reflexão individual sobre a prática como ponto de partida para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a construção coletiva do conhecimento configura-se como um processo de enriquecimento mútuo. Os professores, por meio de iniciativas

individuais e da troca de experiências com seus colegas, constroem novas abordagens pedagógicas e demonstram empenho em trabalhar de forma colaborativa, realizando reflexões conjuntas. Ao ser questionado sobre sugestões de práticas pedagógicas na Educação Infantil, o Professor de AEE exemplifica essa questão:

[...]sim, tento fazer sugestões de acordo com a criança que estou observando, entretanto depende da abertura do professor, se eu achar que ele será receptivo [...].

Desta forma, a busca por soluções para os desafios da docência requer um esforço conjunto. A formação continuada pode contribuir significativamente para esse processo, desde que seja pensada como um espaço de diálogo e construção coletiva, onde os professores possam compartilhar suas experiências e construir conhecimentos de forma colaborativa.

Nesse sentido, a formação continuada é aquela que acontece no cotidiano escolar, nas interações com os pares, nos momentos de planejamento, assim, conforme Mantoan (2015), é fundamental que os professores tenham a oportunidade de construir suas próprias teorias pedagógicas nesse espaço de formação.

Salles (2004) ressalta que a formação continuada em serviço, por ser um processo colaborativo, contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. Ao trabalhar em conjunto com os profissionais da escola, os professores podem discutir e implementar novas estratégias pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos e do contexto escolar.

Os estudos sobre educação, em particular aqueles voltados para a Educação Inclusiva, têm destacado a relevância da formação docente. Conforme Ferreira (2017), a formação inicial e continuada dos professores, no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, apresenta sérias deficiências. A maioria dos docentes entrevistados não se sentiu preparada para atender a essa demanda, sendo muito vaga conforme relatado pelos entrevistados para este estudo.

Os resultados da nossa pesquisa corroboram as observações de Falcão (2023) e Miron e Nicolau (2022) ao indicar que a formação específica para lidar com as particularidades do TEA é um ponto crítico para os professores que atuam com crianças bem pequenas. As dificuldades reportadas pelos participantes da pesquisa, como a falta de estratégias pedagógicas adaptadas e o suporte insuficiente, ressoam com os achados de Caldeira (2024), que aponta a ausência de suporte e estratégias diferenciadas como fatores limitantes para a inclusão efetiva.

A necessidade de formação continuada, enfatizada por Lima (2023), Alexandre e Victer (2023), e Camargo (2020), é um aspecto central para aprimorar a atuação dos professores de crianças bem pequenas com TEA. Nossos dados sugerem que, mesmo com a crescente inclusão,

os educadores ainda buscam, muitas vezes de forma autônoma, conhecimentos e recursos para atender às demandas desses alunos. Isso reforça a importância de que a formação não seja apenas inicial, mas contínua e focada nas especificidades da faixa etária e do TEA. A discussão sobre o momento em que essa formação ocorre, levantada por Alexandre e Victor (2023), é particularmente relevante no contexto da Educação Infantil, onde a intervenção precoce é crucial.

Em suma, a análise dos dados de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo, aliada à literatura consultada, evidencia que o aumento da matrícula de crianças com TEA na Educação Infantil exige uma resposta em termos de formação e suporte aos professores. A inclusão depende de uma cultura escolar que valorize a formação contínua, a adaptação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas específicas, garantindo que os professores se sintam preparados e apoiados para promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças, especialmente aquelas com TEA, desde os primeiros anos de vida escolar.

Mendes (2010) ressalta a relevância da inclusão escolar desde os primeiros anos de escolarização e destaca a necessidade de uma formação docente específica para atender às demandas da Educação Inclusiva. O autor enfatiza, ainda, a importância de aperfeiçoar a formação dos professores especializados, a fim de que possam atuar como multiplicadores de conhecimento e auxiliar seus colegas na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando Moreira (2004) os produtos educacionais devem possibilitar: “melhoria do ensino em área específica, sugerindo-se que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

Desta forma, os produtos educacionais desenvolvidos nos programas profissionais como o PROFEI, na linha de práticas e processos formativos de educadores para a inclusão, são disponibilizados para comunidade e/ou público para uso, replicação e reflexão. A confecção de um *e-book* no caso do produto da pesquisa, corresponde a um material de orientação para professores e profissionais que atuam na educação infantil com crianças bem pequenas com TEA.

A escolha do *e-book* ocorre devido a aproximação da vida moderna com recursos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks, computadores e dispositivos eletrônicos ou leitores de livros digitais, bem como a facilidade devido a praticidade dos leitores conseguirem acessar o conteúdo quando e onde quiserem e o baixo custo para a sua disponibilização e implementação.

Com a rotina exaustiva dos professores, o desenvolvimento de diversas atividades, como planejamento, documentação, preenchimentos de documentos, é difícil um estudo mais aprofundando do tema.

A elaboração do *e-book* foi realizada por meio da plataforma Canva, uma ferramenta intuitiva e acessível que permite a criação de materiais digitais com qualidade profissional. O processo teve como foco a organização clara dos conteúdos, o equilíbrio visual e a valorização da estética como forma de tornar a leitura mais leve, envolvente e significativa.

Para compor a identidade visual do *e-book*, optou-se por uma paleta de cores que combina tons de azul e lilás. Cada uma dessas cores foi escolhida intencionalmente, considerando seus significados e o efeito que produzem na experiência do leitor. Azul evoca tranquilidade, confiança e equilíbrio. Foi utilizado como base para planos de fundo e elementos organizacionais, contribuindo para a sensação de clareza e estrutura. Lilás simboliza sensibilidade, inclusão e imaginação. Essa cor aparece em detalhes e blocos de destaque, criando pontos de respiro e humanizando o visual do e-book, especialmente em se tratando de temas relacionados à infância e à diversidade.

A combinação dessas cores cria uma harmonia visual que respeita a acessibilidade e favorece a leitura, sobretudo ao tratar de temas como inclusão, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil. O design priorizou fontes legíveis, ícones ilustrativos e espaços em branco para facilitar a navegação do leitor, tornando o *e-book* não apenas informativo, mas também agradável e convidativo.

O *e-book* “Brincar e Incluir” é o produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “A inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA Educação Infantil: um estudo de caso”, realizado em uma escola pública de Educação Infantil de um município do noroeste paulista.

O material foi elaborado como ferramenta de apoio para profissionais da Educação Infantil, oferecendo orientações práticas e reflexões baseadas na escuta, na observação e na valorização das singularidades das crianças com TEA. Com linguagem acessível e recursos visuais, o *e-book* articula teoria e prática, e apresenta um conjunto de princípios pedagógicos e estratégias centradas na construção de uma escola inclusiva, acolhedora e sensível à diversidade.

Organizado em seções temáticas, o *e-book* trata da importância da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, das características do TEA e da relevância do diagnóstico precoce, das bases legais que sustentam o direito à inclusão, e das práticas pedagógicas que respeitam a individualidade e promovem o brincar, a interação social, a comunicação, a autonomia e a participação das famílias no processo educativo.

Mais do que um guia de ações, o *e-book* é apresentado como um convite à reflexão crítica e ao comprometimento com a transformação das práticas escolares, reforçando que não há receitas prontas para a inclusão, pois cada criança é única em seu modo de sentir, comunicar e aprender.

Para conhecer o *e-book* acesse o QR Code abaixo.



Além do acesso ao material completo por meio do QR Code, as imagens ilustrativas do produto educacional elaborado estão a seguir. Essas páginas foram selecionadas para dar uma visão geral da proposta e organização, possibilitando conhecer os conteúdos e recursos que compõem o material.

Universidade Estadual Paulista - UNESP
Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI



Brincar e Incluir

Práticas Pedagógicas para crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil



Brincar e Incluir

Práticas Pedagógicas para crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil



Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

MESTRANDA:
ANALICE ANDREOLI

ORIENTADORA:
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

ESTE MATERIAL É RESULTADO DO PROJETO DE PESQUISA INTITULADO "A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO", ELABORADO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PROFEI)

DESIGN INTERATIVO:
JULIANA SANCHES

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2025

APRESENTAÇÃO

PRODUTO EDUCACIONAL APRESENTADO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PROFEI) DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP, COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE.

ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

MESTRANDA: ANALICE ANDREOLI

LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ESSE MATERIAL FOI ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA DE MESTRADO "A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO", TENDO COMO INTENÇÃO COMPARTILHAR A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA E BUSCA OFERECER ORIENTAÇÕES PRÁTICAS, BASEADAS NA ESCUTA, OBSERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES DE CADA CRIANÇA.



FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de gestão administrativa de livros catalográficos

Maria Aparecida de Souza (Autora) e **Elisângela Leal de Oliveira Mercado** (Revisora)

UNESP - PROFEI - 2025

ISBN: 978-65-98123-4-5

1. Educação infantil 2. Educação de crianças 3. Transtorno do espectro de autismo 4. Prática de ensino



Um pouquinho de nós...



ANALICE ANDREOLI
Atualmente é professora da Educação Infantil e aluna do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Possui graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas. Atua como professora substituta na rede estadual de ensino. Possui especialização em Educação Infantil.



ELISANGELA LEAL
Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial. Mestre em Linguística e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Ministra disciplinas pedagógicas voltadas à área de Gestão Educacional, Estágio Supervisionado, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, Processo Ensino e Aprendizagem, Educação Especial, Educação Infantil, Alfabetização e Lésitamento e Inspeção Escolar.

NOTA EDITORIAL: este e-book foi desenvolvido na ferramenta digital Canva.

Olá,

É com grande satisfação que apresentamos este e-book, dedicado ao estudo e à reflexão sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Esta obra é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que teve como objetivo investigar, compreender e propor caminhos para qualificar as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A partir de uma perspectiva que situa o diálogo entre a teoria e a prática, esta pesquisa buscou ouvir professores, analisar experiências e conservar propostas que possam colaborar com o fortalecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Sabemos que o ingresso de crianças com TEA nas instituições de ensino não representa apenas um avanço no que tange ao direito à educação, mas também envolve importantes desafios relacionados à adaptação curricular, à formação docente e à construção de um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor e acessível.

Boa leitura!

Este material busca, portanto, oferecer uma contribuição significativa aos profissionais da Educação Infantil, trazendo reflexões teóricas, relatos de experiências e estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças com TEA, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Além disso, aborda as principais dificuldades relacionadas pelos educadores, como a ausência de formação especializada, e escassez de recursos e profissionais e as barreiras comunicacionais.

Esperamos que esta leitura inspire, motive e fortaleça todos aqueles que atuam diretamente com a educação das crianças bem pequenas, promovendo práticas pedagógicas cada vez mais humanizadas, inclusivas e eficazes.

Que este e-book, fruto de um percurso de pesquisa e compromisso com a transformação de nossas práticas educacionais, contribua para a construção de uma escola mais acolhedora, justa e plural.


VAMOS LÁ

Incluir crianças bem pequenas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade de transformar a escola em um espaço mais humano, justo e acolhedor. Mais do que garantir a matrícula, precisamos criar condições para que cada criança participe, aprenda e se sinta pertencente.

Que este e-book seja um convite para refletir sobre a prática pedagógica, repensar rotinas e valorizar o brincar como eixo central do desenvolvimento. Que você encontre experiências, reflexões e estratégias que possam inspirar seu trabalho e fortalecer sua atuação cotidiana.

Que a leitura seja um ponto de partida para novas descobertas e para a construção de uma escola em que toda criança tenha voz, vez e lugar.

Abraços



SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL11

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ..12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA16


MITOS E VERDADES17

LEGISLAÇÃO18

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS23

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS32

AGRADECIMENTOS33



EDUCAÇÃO INFANTIL

SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 3 anos e 011 meses. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral nos aspectos físico, emocional, social, intelectual e cultural, por meio de práticas pedagógicas que integram o cuidar e o educar.

Esta fase é fundamental para a formação da criança, pois promove o desenvolvimento de capacidades motoras, sociais e cognitivas através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a Educação Infantil seja organizada a partir das interações e brincadeiras, respeitando os direitos de aprendizagem das crianças: conhecer, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O currículo deve ser flexível, acolhedor e centrado na criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos, ativo na construção de seu conhecimento.

11

SOBRE O TEA


Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteração no neurodesenvolvimento que dificulta a organização de pensamentos, sentimentos e emoções, com reflexos no comportamento frente a algumas situações da vida diária, gerando prejuízo nas interações sociais e na comunicação.

Níveis de Suporte do Transtorno do Espectro Autista

NÍVEL DE SUORTE	NÍVEL DE SUORTE	NÍVEL DE SUORTE
Alto	Moderado	Baixo
Comunicação verbal e não verbal limitada, com ausência de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.	Comunicação verbal e não verbal limitada, com presença de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.	Comunicação verbal e não verbal limitada, com presença de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.
Comunicação verbal e não verbal limitada, com ausência de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.	Comunicação verbal e não verbal limitada, com presença de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.	Comunicação verbal e não verbal limitada, com presença de linguagem verbal funcional e uso limitado de linguagem não verbal.

Fonte: American Psychiatric Association (2014, p. 82), adaptado pela autora.



12

SOBRE O TEA

Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteração no neurodesenvolvimento que dificulta a organização de pensamentos/sentimentos/emoções, com reflexos no comportamento frente a diversas situações da vida diária, gerando prejuízo nas interações sociais e na comunicação.

Níveis de Suporte do Transtorno do Espectro Autista

Nível de suporte	Como se manifesta	Como se manifesta	Como se manifesta
Alto	Com o apoio mínimo ou sem apoio, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio mínimo ou sem apoio, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio mínimo ou sem apoio, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.
Moderado	Com o apoio substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.
Baixo	Com o apoio muito substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio muito substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.	Com o apoio muito substancial, o indivíduo com TEA pode realizar atividades de vida diária, acadêmicas, sociais e profissionais.

Fonte: American Psychiatric Association (2014), p. 323, adaptado pelo autor.

SOBRE O TEA

Transtorno do Espectro Autista

Em 2013, Governo do Estado de São Paulo, lançou por meio de suas secretarias de Saúde e Direitos da Pessoa com Deficiência, um protocolo para auxiliar no diagnóstico precoce, tratamento e encaminhamento de pessoas com TEA.

Sinais de alerta para TEA

Fonte: Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (2013), p. 18-20.

PARA ACESSAR O PROTOCOLO COMPLETO, CLIQUE EM: PROTOCOLO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E ENCAMINHAMENTO DE PACIENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SOBRE O TEA

Transtorno do Espectro Autista

No contexto da primeira infância, a identificação precoce do TEA representa um desafio de grande relevância.

O professor da Educação Infantil, em virtude de seu contato direto com as crianças, encontra-se em uma posição privilegiada para observar comportamentos atípicos que possam indicar a presença do TEA.

CONHECER OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO E IDENTIFICAR SINAIS INICIAIS DE ALTERAÇÕES DE COMPORTAMENTO, PODE AJUDAR NA INTERVENÇÃO PRECOZE PARA O TEA. PARA SABER MAIS SOBRE INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ACESSE O MATERIAL: DIBRIZES DE ATENÇÃO À REABILITAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

SOBRE O TEA

O ABRIL AZUL É UM MÊS DEDICADO À CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O TEA, PROMOVIDO PELA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E CELEBRADO ANUALMENTE, COM O OBJETIVO DE DAR VISIBILIDADE À CONDIÇÃO E COMBATER PRECONCEITOS.

NO 22º EPISÓDIO DO IPDQ CAST, O CEO, ROMAN MAIA, RECEBE FERNANDO SILVEIRA, MESTRE E DOUTOR EM PSICOLOGIA E COORDENADOR DO IPDQ, PARA UM BATE-PAPO IMPERDÍVEL SOBRE DIAGNÓSTICO, DESAFIOS E TRATAMENTOS

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL - FOGCAST

OU

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO - YOUTUBE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ESCOLA DEVE SER UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DE DEMOCRACIA INCLUSIVA, OU SEJA, DEVE MATRICULAR TODOS OS ALUNOS, SEM DISTINÇÕES, E OFERECER CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA TODOS.

uma escola inclusiva é aquela que garante o atendimento à diversidade humana e é capaz de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças. Incluir é muito mais que inserir, demandando que sejam oportunizados o aprendizado, o respeito e convivência com as diferenças.

A INCLUSÃO É UM PROCESSO GRADUAL, CONSTANTE E DE TODOS, QUE DEMANDA UMA MUDANÇA PROFUNDA NA ROTINA DA ESCOLA, VISANDO VALORIZAR A DIVERSIDADE E TORNAR AS OPORTUNIDADES IGUAIS PARA TODOS.

MITOS E VERDADES

Vamos refletir sobre mitos e verdades do TEA para desmistificar o assunto?

MITO OU VERDADE?

ACESSE AQUI

MITOS E VERDADES

MITOS E VERDADES

Cada criança é única, pois nenhum trajetória de desenvolvimento é igual – compreender esta singularidade é essencial para oferecer uma educação que respeite, acolha e potencialize os diferentes modos de ser, sentir e aprender.

Muitas vezes por não conseguirem expressar o que sentem ou querem, episódios de raiva ou frustração podem ocorrer.

cada criança necessita de um tipo de acompanhamento específico e individualizado com a participação dos pais e de uma equipe de diferentes profissionais de forma a identificar cada criança os recursos, talentos, condições, desenvolver formas de se comunicar socialmente e de ter maior estabilidade emocional.

Promover um sistema de educação inclusivo requer ações coordenadas e colaborativas.

Essa não é uma responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar – família, pais e responsáveis, comunidade.

Para que a criança se sinta acolhida e segura, é fundamental que a família esteja presente, acompanhando, protegendo e incentivando seu desenvolvimento nas áreas em que mais necessita.

A família representa a primeira experiência de interação social da criança e, a partir desta base, ela poderá estabelecer outras relações.

A escola/professores devem buscar parceria com as famílias para conhecer hábitos e costumes das crianças bem pequenas com TEA, pois os pais têm informações valiosas podendo contribuir com o acompanhamento das ações pedagógicas.

UM POUCO DA LEGISLAÇÃO...

1. Constituição Federal de 1988
2. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990)
3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)
4. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
5. Resolução CNE/CEB nº 4/2009 Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
6. Resolução CNE/CEB nº 5/2009 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
7. Lei nº 12.764/2012 (Lei Brasileira de Inclusão) Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

CLIQUE PARA LER OS DOCUMENTOS NA ÍNTEGRA

UM POUCO DA LEGISLAÇÃO...

8. Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017/2018)
9. Currículo Paulista (2019) Documento orientador de Educação no Estado de São Paulo
10. Diaceter CNE/CEP nº 59/2023 (homologado em 2024) Orienta os sistemas de ensino quanto ao atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
11. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024 Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias de prevenção à violência contra crianças
12. Lei nº 15.145, de 9 de junho de 2025 Institui o Dia Nacional do Brincar, a ser comemorado anualmente em 28 de maio
13. Lei nº 18.182, de 21 de agosto de 2025 Institui garantias à criança com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento no ambiente escolar.

CLIQUE PARA LER OS DOCUMENTOS NA ÍNTEGRA

UM POUCO DA LEGISLAÇÃO...

Você sabia que brincar, aprender e conviver são direitos garantidos por lei para todas as crianças?

No Brasil, a Constituição assegura inclusão na educação.

Neste vídeo, você vai conhecer as principais leis e resoluções que fortalecem esse direito e ajudam a construir uma escola mais

ACESSE O VÍDEO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pontos a Considerar:

O BRINCAR COMO APRENDIZAGEM: A BRINCADEIRA É A PRINCIPAL FORMA DE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS APRENDEREM SOBRE O MUNDO, AS PESSOAS E SI MESMAS

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO: A INTERAÇÃO SOCIAL É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS, PERMITINDO QUE ELAS APRENDA SOBRE A CULTURA, AS PESSOAS E AS RELAÇÕES

A INDIVIDUALIDADE E A DIVERSIDADE: É IMPORTANTE RESPEITAR A INDIVIDUALIDADE E A DIVERSIDADE DE CADA CRIANÇA, RECONHECENDO QUE ELAS TÊM SEUS PRÓPRIOS RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA: AS CRIANÇAS DEVEM SER VISTAS COMO PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, COM VOZ E VÍZ NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA: A FAMÍLIA É UM PARCEIRO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COLABORANDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pontos a Considerar:

O BRINCAR COMO APRENDIZAGEM:
A BRINCADEIRA É A PRINCIPAL FORMA DE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS APRENDEREM SOBRE O MUNDO, AS PESSOAS E SI MESMAS

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO:
A INTERAÇÃO SOCIAL É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS, PERMITINDO QUE ELAS APRENDAM SOBRE A CULTURA, AS PESSOAS E AS RELAÇÕES

A INDIVIDUALIDADE E A DIVERSIDADE:
É IMPORTANTE RESPEITAR A INDIVIDUALIDADE E A DIVERSIDADE DE CADA CRIANÇA, RECONHECENDO QUE ELAS TÊM SEUS PRÓPRIOS RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA:
AS CRIANÇAS DEVEM SER VISTAS COMO PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, COM VOZ E VEZ NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA:
A FAMÍLIA É UM PARCEIRO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COLABORANDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

**IMPORTANTE!!
FALANDO NO BRINCAR...**

O DIREITO DE BRINCAR É GARANTIDO NO BRASIL TANTO PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL QUANTO PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, ALÉM DE SER RECONHECIDO INTERNACIONALMENTE PELA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA DA ONU

A LEI Nº 14.826/2024, QUE INSTITUI A PARENTALIDADE POSITIVA E O DIREITO AO BRINCAR COMO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS, REFORÇA ESSA GARANTIA E POR ÚLTIMO, A RECEM APROVADA, LEI Nº 15145/2025

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pontos a Considerar:

ATIVIDADES LÚDICAS E CRIATIVAS:
PROMOVER ATIVIDADES DE FAZ DE CONTA DE FORMA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE

OFERECER OPORTUNIDADES PARA EXPRESSÃO ARTÍSTICA, COMO PINTURA, MÚSICA, DANÇA

CUIDADO E ATENÇÃO:
ATENSTAR AOS MOVIMENTOS RELACIONAIS INDIVIDUAIS E DO GRUPO DE FORMA A FAVORECER O DESENVOLVIMENTO CORPORAL, AFETIVO E COGNITIVO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CRIAR UM AMBIENTE ACOLHEDOR E SEGURO, ONDE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS SE SENTAM À VONTADE PARA EXPLORAR E BRINCAR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pontos a Considerar:

OBSERVAÇÃO E REGISTRO:
OBSERVAR AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM SUAS PROPOSTAS, IDENTIFICANDO SEUS INTERESSES, CURIOSIDADES

REGISTRAR AS PROPOSTAS REALIZADAS, AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS AVANÇOS EM SEU DESENVOLVIMENTO

FLEXIBILIDADE:
REALIZAR PROPOSTAS DE ACORDO COM A REALIDADE DE CADA CRIANÇA, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO SUAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E SEU RITMO DE APRENDIZAGEM

OFERECER MAIS DE UMA VEZ AS PROPOSTAS, POIS A REPETIÇÃO OFERECE UMA SENSAÇÃO DE PREVISIBILIDADE E SEGURANÇA, O QUE É FUNDAMENTAL PARA A SENSAÇÃO DE SEGURANÇA E A REDUÇÃO DA ANSIEDADE

PROMOVER E ESTIMULAR A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA BUSCANDO A COLABORAÇÃO E PARCERIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ROTINA:
A PREVISIBILIDADE PROPORCIONADA POR UMA ROTINA CONSISTENTE OFERECE SEGURANÇA EMOCIONAL, REDUZ A ANSIEDADE E FACILITA A ADAPTAÇÃO A NOVAS SITUAÇÕES

SEGURANÇA E PREVISIBILIDADE:
AUXILIAM A CRIAR UM AMBIENTE PREVISÍVEL, COMO FORMA DE LIDAR COM MUDANÇAS E INCERTEZAS

REDUÇÃO DE ANSIEDADE:
A PREVISIBILIDADE DAS ROTINAS AJUDA A REDUZIR A ANSIEDADE, O QUE PODE SER UM DESAFIO SIGNIFICATIVO PARA CRIANÇAS COM TEA

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES:
REFORÇAR DIFERENTES HABILIDADES, COMO HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, VESTIMENTA E BRINCADEIRAS

NOVAS SITUAÇÕES:
AS CRIANÇAS TENDEM A SE ADAPTAR MELHOR A MUDANÇAS E A NOVAS SITUAÇÕES

COMUNICAÇÃO:
PODE SER UTILIZADA COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO, ATRAVÉS DE QUADROS DE ROTINAS VISUAIS QUE PODEM FACILITAR A COMPREENSÃO DO QUE IRÁ ACONTECER

AUTONOMIA:
A CRIANÇA COMEÇA A SE SENTIR MAIS INDEPENDENTE E A REALIZAR ATIVIDADES DE FORMA AUTÔNOMA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

NÃO SE LIMITE APENAS A COMUNICAÇÃO VERBAL

USE A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE PARA TORNAR A COMUNICAÇÃO MAIS INTERESSANTE E ENVOLVENTE

SE A CRIANÇA TIVER DIFICULDADES EM SE COMUNICAR VERBALMENTE, EXPLORE OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

ESTAR ATENTO AOS SINAIS NÃO VERBAIS

FALAR NA ALTURA DAS CRIANÇAS:
A CRIANÇA SE SENTE MAIS À VONTADE PARA SE EXPRESSAR

PROMOVE UMA CONEXÃO EMOCIONAL MAIS FORTE A CRIANÇA SE SENTE MAIS CONFIANTE E VALORIZADA APRENDE QUE É IMPORTANTE OUVIR E SER OUVIDA

IMPORTANTE!!

RESPEITAR O RITMO INDIVIDUAL DE CADA CRIANÇA CRIANDO CONDIÇÕES PARA QUE SUAS VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS ACONTEÇAM A PARTIR DE SUAS POSSIBILIDADES

CADA CRIANÇA É ÚNICA E POR ISSO ESSE E-BOOK NÃO É UMA RECEITA PRONTA, MAS UM CONVITE PARA QUE EDUCADORES CONHEÇAM PROFUNDAMENTE CADA CRIANÇA E, A PARTIR DE SUAS SINGULARIDADES, POSSAM OFERECER AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, AFETIVO E SIGNIFICATIVO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5 ed. Washington DC, 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/About-the-manual/FAQs/20130101.aspx>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/2024). Disponível em: <https://www.conselho.gov.br/brasil-conselho-nacional-de-educacao/resolucao-cne-ceb-12-de-1-de-dezembro-de-2020-intermediada-em-17-02-2024>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 12, de 1 de dezembro de 2020 (intermediada em 17/02/202

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, ao investigar a inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil, por meio de um estudo de caso, revela um cenário de complexidade e desafios que se estende por diferentes instâncias. A pesquisa, que combinou entrevistas com profissionais de uma escola municipal de Educação Infantil de um município do noroeste paulista e observações da rotina escolar, conclui que a inclusão é uma realidade em construção, cujo fortalecimento depende de um esforço sistêmico e colaborativo, indo muito além da simples presença da criança na sala de aula.

A partir da análise das informações coletadas foi possível observar que a temática da inclusão escolar tem gerado um movimento significativo nas escolas, desafiando estruturas e paradigmas enraizados. Embora se observem avanços consideráveis na compreensão da diversidade, como a criação de leis e políticas públicas mais inclusivas, persistentemente, concepções sobre a deficiência, a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e o distanciamento das famílias ainda constituem como obstáculos.

Ao longo do estudo, observou-se que as dificuldades vivenciadas pelos profissionais não decorrem da falta de sensibilidade ou comprometimento, mas de uma lacuna formativa que limita o uso de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas dessas crianças. Também ficou evidente a carência de articulação entre os setores responsáveis pela educação especial e os espaços escolares, o que contribui para o sentimento de insegurança por parte dos educadores.

Um elemento que se evidenciou como algo significativo foi o fato de as partícipes da pesquisa não se sentirem “preparadas” e muitas vezes “sozinhas” para o processo de ensino da criança bem pequena com TEA. Fato que suscita questionamentos interessantes, como por exemplo: o que significa não estar preparado? Parte de uma concepção biomédica do TEA? O que os professores realmente buscam para sentirem-se preparados?

Neste contexto, um ponto citado na pesquisa, relaciona-se com a formação continuada dos professores. A educação inclusiva exige uma formação docente específica e contínua para garantir a qualidade do atendimento às crianças com deficiência. Diante disso, a formação continuada deve estar conectada à realidade da sala de aula, para que os professores possam aplicar os conhecimentos de forma significativa e inclusiva. Além disso, a formação deve ser colaborativa, promovendo a troca de experiências e a construção de conhecimentos coletivos. Investir na formação dos professores é uma medida fundamental para que as escolas possam oferecer um atendimento mais adequado às especificidades das crianças e, assim, promover verdadeiramente a inclusão.

Considerando, a atuação da profissional de apoio escolar e do professor de AEE emergiu como um elemento essencial, mas com ambivalências. A pesquisa identificou que a profissional de apoio, por vezes, atua de forma colaborativa com a professora referência, servindo como um recurso de acessibilidade humano que realiza a quebra de barreiras e favorece a inclusão. Contudo, a pesquisa também revelou situações em que a profissional de apoio assume uma função de acompanhamento individual e exclusivo, o que, mesmo estando no mesmo ambiente, pode levar a uma exclusão da criança do coletivo e limitar sua participação com equidade. Além disso, em diversas situações, a criança com TEA não estava com sua turma.

De forma complementar, a análise evidenciou que o professor de AEE, na maioria das vezes, não realiza apontamentos dentro da realidade escolar da unidade, o que sugere a ausência de um ensino colaborativo e de um suporte consistente na prática pedagógica, corroborando o sentimento de distanciamento e falta de apoio por parte das professoras referência.

Uma questão citada nesse trabalho foi com relação a pouca participação das famílias das crianças em parceria com a escola. A construção de uma relação de confiança e parceria entre escola e família é fundamental para garantir a inclusão de todos os alunos. A pesquisa revelou que a falta de envolvimento familiar, muitas vezes decorrente de questões socioeconômicas e culturais, dificulta a implementação de práticas inclusivas. As famílias desempenham um papel fundamental na inclusão dos alunos com TEA. É importante envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem e promover a comunicação entre a escola e a família.

Ademais, a pesquisa identificou possíveis recursos e práticas para as crianças bem pequenas com TEA, como considerar as particularidades da criança, inclusive modificando o espaço para um melhor acolhimento, utilização de brinquedos e itens de acordo com os interesses da criança, utilização de rotinas visuais para previsibilizar o dia escolar e dar maior segurança à criança.

O atendimento às crianças na Educação Infantil perpassa dois aspectos que se referem ao cuidar e ao educar. Na Educação Infantil, o cuidar e o educar se entrelaçam em cada aspecto do cotidiano escolar. Desde a escolha dos materiais e a organização do espaço até a construção da rotina, todas as ações visam promover o desenvolvimento integral da criança, oferecendo experiências significativas e acolhedoras.

O acolhimento e o olhar para cada particularidade se mostram como os alicerces de uma inclusão de fato. Os relatos das professoras e as observações de campo revelam que, antes de qualquer técnica ou estratégia, a disposição em receber a criança com empatia e respeito por sua individualidade é o que verdadeiramente constrói um ambiente inclusivo. A pesquisa reforça que a inclusão se materializa no ato de observar atentamente a criança, de interpretar suas formas de

comunicação, verbais ou não e de planejar ações que partam de seus interesses, habilidades e necessidades específicas. Essa atenção individualizada é o que transforma a presença física da criança na escola em um processo de pertencimento genuíno.

É neste ponto que a pesquisa converge para a necessidade de valorizar e aprofundar o entendimento sobre a centralidade do brincar para o desenvolvimento infantil. Para a criança com TEA ou não, o brincar é um poderoso meio de comunicação e de exploração do mundo, e não apenas uma atividade de lazer.

A rotina, outro pilar da Educação Infantil, emerge como um ponto de reflexão fundamental. Para a criança com TEA, a previsibilidade da rotina não é apenas um guia, mas uma fonte de segurança e estabilidade que reduz a ansiedade e favorece o engajamento. O estudo também aponta para o desafio de encontrar o equilíbrio entre a previsibilidade necessária e a flexibilidade para acolher as demandas e os ritmos singulares de cada criança, permitindo momentos de espontaneidade e de intervenções pedagógicas individualizadas.

A análise permitiu identificar práticas espontâneas, construídas a partir da experiência cotidiana, que indicam caminhos possíveis para uma atuação mais inclusiva e humanizada. A escuta sensível, a observação atenta, a adaptação do ambiente e a colaboração entre os membros da equipe foram aspectos recorrentes que demonstraram potencial para promover o desenvolvimento e a participação ativa das crianças com TEA.

A maior provocação deste estudo reside na distinção entre estar presente e pertencer. A inclusão física, hoje, é uma realidade. Mas a inclusão pedagógica, social e emocional ainda é um desafio. Ao final desta jornada, reiteramos que a inclusão escolar não é uma política que se implementa, mas uma cultura que se constrói, dia após dia, com base na reflexão, na formação contínua e na coragem de questionar nossas próprias certezas.

A inclusão de crianças bem pequenas com TEA exige um sistema de apoio, uma rede de colaboração ativa e, acima de tudo, o reconhecimento de que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser celebrada. A responsabilidade por essa transformação não recai sobre um único profissional, mas sobre a nossa capacidade coletiva de repensar a escola para que ela seja, de fato, um lugar para todos.

Em suma, as considerações finais desta dissertação convergem para a ideia de que a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo complexo que demanda uma atuação em rede. A consolidação da inclusão não reside em um único fator, mas na sinergia entre todos os envolvidos, desde a gestão até o trabalho em sala de aula. É indispensável que o sistema educacional invista na formação continuada que capacite a equipe a valorizar o brincar, a estabelecer rotinas acolhedoras e a ter um olhar sensível para cada

particularidade. Somente a partir de um esforço coletivo e integrado será possível transformar a inclusão de uma idealização em uma cultura institucional, onde todos os envolvidos se sintam amparados e capacitados para garantir o direito de toda criança, em sua singularidade, de estar e de pertencer verdadeiramente à escola.

Assim, retomando o objetivo deste estudo, investigar a inclusão escolar de crianças bem pequenas com TEA na Educação Infantil, reafirma-se que a pesquisa evidenciou avanços importantes, mas também lacunas que ainda precisam ser enfrentadas para que a inclusão se concretize como pertencimento real e não apenas como presença física. Os resultados apontaram que a construção de práticas inclusivas depende da sensibilidade dos profissionais, da articulação entre escola e família, da organização dos espaços e tempos, e, sobretudo, de uma rede de apoio que sustente o trabalho pedagógico cotidiano.

Diante disso, a formação do professor se coloca como elemento central e inadiável. Para além de cursos pontuais, faz-se necessário um investimento sistemático em formação inicial e continuada que dialogue com a realidade da sala de aula, possibilite a reflexão sobre as práticas, e ofereça subsídios teóricos e metodológicos para lidar com a complexidade da inclusão. Nesse sentido, este estudo indica que a formação docente, aliada a um trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio, gestores e famílias, é o caminho mais promissor para transformar a inclusão em uma cultura institucional.

O estudo amplia a compreensão sobre as práticas pedagógicas, revela a importância da escuta sensível, da adaptação de rotinas e da valorização do brincar, e oferece um material pedagógico que pode servir como subsídio para reflexão de professores e demais profissionais da educação considerando as crianças bem pequenas com TEA.

O brincar, ao longo desta pesquisa, revelou-se como um caminho para a inclusão. Mais do que um momento de diversão, ele se mostrou como linguagem, comunicação e forma de expressão que possibilita à criança com TEA criar vínculos, explorar suas potencialidades e se colocar no mundo de maneira singular. Foi possível perceber que, quando o brincar é valorizado, a escola se torna um espaço em que a imaginação, a interação e o desenvolvimento caminham juntos, abrindo novas possibilidades de aprendizagem e convivência.

Do mesmo modo, o acolhimento apareceu como elemento essencial na prática pedagógica. Incluir crianças bem pequenas com TEA significa olhar para cada uma em sua unicidade, respeitar seus tempos, reconhecer suas formas próprias de se comunicar e aprender. Quando a escola adota esse olhar sensível, transforma a presença em pertencimento e garante que cada criança não apenas esteja, mas se sinta parte do grupo. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser apenas uma proposta e passa a se concretizar nas pequenas ações cotidianas que tornam a

escola mais humana, justa e verdadeiramente inclusiva.

Entretanto, esta pesquisa apresenta limites, sobretudo por tratar-se de um estudo de caso único, situado em um contexto municipal específico, o que restringe a possibilidade de generalizações. Além disso, o tempo de investigação e a abrangência dos dados não permitem abarcar todas as dimensões da inclusão escolar. Tais limites, contudo, abrem espaço para novas pesquisas, que podem contemplar comparações entre diferentes redes, estudos longitudinais que acompanhem o percurso das crianças ao longo da Educação Infantil e investigações que articulem de maneira mais profunda a voz das famílias e dos profissionais do AEE no processo inclusivo.

Por fim, este trabalho reforça que a inclusão de crianças bem pequenas com TEA não pode ser entendida como um ponto de chegada, mas como um caminho coletivo em permanente construção. Cabe às instituições educacionais, aos professores, às famílias e à sociedade assumir o compromisso de transformar a presença em pertencimento, e a convivência em oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania. A verdadeira inclusão nasce do encontro entre sensibilidades e do reconhecimento de que cada criança tem o direito de estar, ser e pertencer.

Fechar este percurso investigativo, portanto, é também abrir a perspectiva de que a escola infantil pode e deve ser um espaço onde brincar, aprender e pertencer caminham juntos, reafirmando o direito de todas as crianças a uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, P. A.; VICTER, E. F. **Autismo no âmbito da formação de professores de Matemática e o relacionamento na sala de aula.** *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 5, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4361>. Acesso em 20 jan. 2025.

ALVARENGA DIAS, F. M., et. al., **A visão do professor em relação ao transtorno do espectro autista.** 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S.A1_ID_16092020115207.pdf. Acesso 21 abr. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM. 5 ed. Washington D/C, 2013. Disponível em: Acesso em 30 jul. 2024.

AZEVEDO, J. L. S.; et al. **O lúdico e suas contribuições na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** uma revisão integrativa. SAUDEUNIFAN, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://saudeunifan.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Artigo-5-O-LUDICO-E-SUAS-CONTRIBUICOES-NA-APRENDIZAGEM-DA-CRIANCA-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-AUTISTA-TEA-UMA-REVISAO-INTEGRATIVA.pdf>. Acesso em 28 mar. 2025.

BARBOSA, M. C. S. & RITCHER, S. R. S. **Campos de Experiência:** uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro* (p. 185-198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **A prática educativa I:** organização e planejamento In *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap 3., p 91-128.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M. **Educação inclusiva no Brasil e Espanha:** discussão conceitual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1 30(115), 438-457, 2022.

BORTOLOTTO, P. T. O. **Como acontece o processo de socialização com crianças autistas.** Trabalho de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33286?locale=en>. Acesso em 25 mar. 2025.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. *Psicologia e sociedade*, v. 21, n. 1, 2009, p. 65-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKsGgR>. Acesso em 01 mai. 2025.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo:** diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, 2012, p. 43-56.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial** - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 13 dez. 2024

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. Brasília: DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. **LeiN.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação:** em cena, os funcionários da escola. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/DiretrizesCurriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação**. MEC/SEB, Brasília (DF) Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf. Acesso em 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial (SEESP)**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em

20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. 2012. Disponível em: Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 15 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em 14 jul. 2025.

CALDEIRA, T. M. N., ALVES, O. S. **Caminhos para a Inclusão: Desafios e Estratégias no Atendimento a Crianças com Autismo na Educação Infantil em Belém/PA**. Revista Científica Semana Acadêmica, v.12, n.250. Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/caminhos-para-inclusao-desafios-e-estrategias-no-atendimento-criancas-com-autismo-na-educacao>. Acesso em 10 jan. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; *et al.* **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo**: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. EDUR Educação em Revista, v. 36, n. 214220, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2025.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 78, 1991.

CAMPOS, R. K. N.; PEREIRA, A. L. S. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira**: uma abordagem histórica (1870-1940). In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais do XII EDUCERE, 2015.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. **Organização do espaço em instituições Pré-escolares**. In OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) Educação infantil: olhares. 2ed., São Paulo: Cortez, 1995, 187p.

CHAMARELLI, L. G. **O que fazer com o auxiliar de educação infantil?**: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO1_303ce32ef15af46280233443a0e50837. Acesso em 10 jan. 2025.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. 148 p.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/d0c28b51-6de3-41cc-ba8f-12d253b1a241/content>. Acesso em 29 nov. 2024.

CORSI, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil:** o que elas pensam e falam sobre isso. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Curitiba, v. 22, n. 42, p. 279-296, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y35Xz6Rvk3HWt79R7q5bJkm/>. Acesso em 28 abr. 2025.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA.** 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/74f5b2b6-3d97-4668-bcd5-7b2feeb1d92a>. Acesso em 30 nov. 2024.

COSTA, F. N. A. **Cuidar e o educar na Educação Infantil.** In: ANGOTTI, M. (org). Educação Infantil: Para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006.

CRUZ, D. R. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com Autismo.** 168f. Dissertação (Mestrado Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11356601. Acesso em 15 nov. 2024.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DEMETERKO, J.; SACHELLI, G. S. **Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n.º 4, 6 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 06 out. 2024.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 328p.

DIAS, P. et al. **Atitudes dos pares sobre a inclusão:** Contributos da adaptação de um instrumento. Psicologia, Lisboa, v. 30, n.2, p.95-106, dez., 2016.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão:** um estudo de caso em vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Brasileira, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d16.pdf>. Acesso em 10 dez. de 2024.

FALCÃO, F. T. F. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de estudantes autistas: uma revisão narrativa.** RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 7, e473564, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3564>. Acesso 10 jan. 2025.

FEITOZA, M. A. **Práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão da literatura.** 2024. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2024. (Formato de TCC). Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15250/1/Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20crian%C3%A7as%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20%28TEA%29%20uma%20revis%C3%A3o%20da%20literatura.pdf>. Acesso em 16 mai. 2025.

FERREIRA M. C. V., *et al.* **A brincadeira intencional na educação da criança com TEA.** Rev. Psicopedag., 2021; 38(116):291-298. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/679/a-brincadeira-intencional-na-educacao-da-crianca-com-tea>. Acesso em 05 mai. 2025.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: O desafio da formação de professoras.** 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

FONTES, F. C. O. **Um passeio pela história da educação infantil no Brasil.** In: III Semana de Estudos, teorias e Práticas Educacionais. Pau dos Ferros, 2008.

FRANCÊS, L. A. **Experiências de uma criança com TEA na educação infantil: sentidos atribuídos à escola.** 149f. Dissertação (Mestrado Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9407781. Acesso em 15 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GALVÃO, I. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil.** 1998, 209f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, 1998.

GIUSTA, A. S. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, 1985.

GLAT, R. (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial IV).

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.** Revista Souza Marques, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Revista Integração, Brasília, DF, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, T. **Formação de professores para a educação inclusiva: um desafio para as universidades.** Educação Especial, 14(25), 13-28, 2000.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. **A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GOMES, L.; *et al.* **Concepção de conflitos: o que diz uma professora da educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE, v. 10, n. 4, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13661>. Acesso em 16 mai. 2025.

GUARÁ, M. F. R. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec: Educação Integral, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

HEREDERO, E. S.; SENEDA, E. V. **Práticas educativas inclusivas: interface entre o gestor e o trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.** Brazilian Journal Of Development, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31714-31722, 2019. Disponível em: . Acesso em 19 jan. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo da população de São José do Rio Preto/ SP de 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-do-rio-preto.html>. Acesso 08 jan. 2025.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

KLEM, C. D. A. P. **Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo:** Construindo um E-book com Orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10164875. Acesso em 15 nov. 2024.

LACERDA, R. S. L.; MASSARO, M. **A mediação pedagógica para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** Revista Educare, João Pessoa, v. 9, n. Dossiê: Retos y Desafíos para una Educación Inclusiva, p. 1-31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/67156/37814>. Acesso em 20 mai. 2025.

LIBÂNEO, Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. A. O.; *et al.* **Formação continuada de professores e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA.** Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales. v.16, n.12, p. 32784-32802, São José dos Pinhais, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3847/2525>. Acesso 10 jan. 2025.

LINO, D. B. **A rotina diária nas experiências-chaves do modelo High/Scope** In: ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: artmed, 1998. Cap 9, p 185-205.

LOBATO, D. M. N. **Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021. (Formato de dissertação). Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8461/5/DISS_DnaviaLobato_PPGECH.pdf. Acesso em 20 mai. 2025.

LOPES, C. A. O. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: O que pensam as crianças e suas professoras**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14486>. Acesso em 28 dez. 2024.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em 20 dez. 2024.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 24, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Escola boa é escola para**. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Incluindo: para uma educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular: movimentos legais e políticos na Educação Infantil**. Revista Linhas, v. 20, n.º 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em 14 ago. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: BAURU. Secretaria Municipal de Educação. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 575-584. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em 18 nov. 2024.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em 30 nov. 2024.

MAZZOTTA, M, J, S.; D'ANTINO, M, E, F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer.** Saúde soc., v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches.** 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 30 set. 2024.

MENDES, G. E. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010. pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em 12 nov. 2024.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. **O Ensino Colaborativo como Facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 45-60, 20 set. 2017. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.05.p45>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em 25 out. 2024.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, p. 387-405. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 dez. 2024.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** In: Educar em Revista, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 mai. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, E. G. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.** São Paulo: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G. OLIVEIRA, F. R. de; NOGUEIRA, M. **Educação inclusiva e formação docente: políticas, práticas e tensões.** Campinas: Autores Associados, 2023.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10585/1/Dissert_Adriana%20Menezes.pdf. Acesso em 27 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, M. J. C. **Educação infantil inclusiva no Brasil e na Espanha: uma análise comparada de percepções de diretores(as) e de suas equipes**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MIRON, D.; NICOLAU, K. B. K. **Formação docente e práticas de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Revista Científica Intelletto, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/192>. Acesso em 20 jan. 2025.

MIRON, D.; NICOLAU, K. B. K. **Formação docente e práticas de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA**. Revista Científica Intelletto, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/192/178>. Acesso em 30 mai. 2025.

MOTA, C. **Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar**. Curitiba, Pr: Appris, 2020. 197 p.

MOVIMENTO PELA BASE. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Brasília: Movimento pela Base, 2019**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%AAs-Ancias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em 10 set. 2024.

NASCIMENTO, F, F., CRUZ, M, M.; BRAUN, P. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.24, n.125, 2017.

NOVAIS, G. S. (Org.). **Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?** In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 9 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: formação e profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A.; SPINDOLA, A. M. A. S. **Linguagens na Educação Infantil III – Literatura Infantil** – Cuiabá: Edufimt, 1990.

OLIVEIRA, C. H. QUEIROZ, C. M. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em. Acesso em 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, Edson Coelho de. **Gestão escolar: o papel do diretor na perspectiva de uma gestão participativa**. 2016. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, F. L. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v. 20, n.º 34, 8 set. de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 22 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. **Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?format=pdf>. Acesso em 6 ago. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. (org). **O trabalho do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical description and diagnostic guidelines*. Genebra, Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>. Acesso 20 jun. 2023.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**/Silvia Ester Orrú; prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**. In: BAURU. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/62/Periodiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20infantil%20e%20a%C3%A7%C3%B5es%20educativas.pdf>. Acesso em 25 out. 2024.

PAULA, E. **Crianças e infâncias: universos a desvendar**. Zero-a-Seis, v. 6, n.º 10, p. 33-41, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10048/9241>. Acesso em 09 nov. 2024.

PEIXOTO, R.; CAMPOS, R. A.; NOGUEIRA, G. C. **Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: desafios e necessidades**. EDUCERE–Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 331-347. 2022. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/8865/4402>. Acesso 25 jan. 2025.

PEZZI, F. A. S.; FRISON, M. D. **As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290105, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jnx9zRRvmytZrQYSNW8n5Wv/?lang=pt>. Acesso em 30 mai. 2025.

PIAGET, J. **A função semiótica ou simbólica**, In: A psicologia da criança. Tradução Octavio Mendes Cajado. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. Cap III.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 121 f. 2005. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10727>. Acesso 19 jan. 2025.

PORTELINHA, Â. M. S. et al. **A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular**. Temas & Matizes, v. 11, n.º 20, p. 30-43, 2017. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632>. Acesso em 06 out. 2024. Prefeitura de São José do Rio Preto - SP. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/plano-escolar/plano-escolar-2020/educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em 19 jan. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. (Formato de dissertação). Acesso em 30 mai. 2025.

RATUCHNE, P. A. O.; BARBY, A. A. O. M. **Reflexões sobre práticas pedagógicas para crianças com TEA na formação continuada de professores da educação infantil**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-20, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4972/3756>. Acesso em 30 mai. 2025.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 16**, de 13 de novembro de 2011. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em . Acesso em 19.mar. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº 7, de 08 de fevereiro de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em. Acesso em 19 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: **Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 15 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em 20 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em 21 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp->

content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em 15 nov. 2024.

SCHMIDT, C., et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. *Psicol. teor. prá.* São Paulo, v. 18, n.1, p.222-235, abr. 2016.

SENA, A. R. **Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas**. *Revista Científica do Centro Universitário Claretiano, Batatais*, v. 1, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://pleiade.uni america.br/index.php/pleiade/article/view/634/794>. Acesso em 31 mai. 2025.

SHÖN, D. A. (1983). **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Porto Alegre: Artmed. 1983.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p.81-92, 2018.

SILVA, A. V.; SILVA, G. **O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda**. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wtD3xD9dNVYGch5RnsBCKRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, B. S. C., NASCIMENTO, L. F. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina-PI. **Revista Educação Especial**, p. 677-690, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17327/pdf>. Acesso em 30 abr. 2025.

SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V. **Educação Integral e Educação Inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças**. Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão/SE, 2012.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: um campo em disputa**. In: *Musicoterapia & Autismo: campos de comunicação e afeto. Forma & Conteúdo Comunicação Integrada*, p. 30-60, Florianópolis, 2019.

SILVA, T. S. **Estudo sobre a formação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2019. Disponível em https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_TatianeSallesDaSilva_5455_Textocompleto.pdf. Acesso em 28 dez. 2024.

SILVA, W. N.; FREITAS, F. P. M. **Atividades de Adaptação Curricular para Crianças Com transtorno do espectro Autista na perspectiva do programa teacch: relato de experiência**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.3, n.2, p. 117-126, jul. 2016.

SOARES, J. J. S. **Alunos com transtorno do espectro autista: buscando um novo olhar. 2020**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10177701. Acesso em 15 nov. 2024.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102252>. Acesso em 09 out. 2024.

STECIUK, G. A., *et al.* **Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD**. *Colloquium Humanarum*, v. 21, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287>. Acesso em 02 jun. 2025.

VILARONGA, C. A. R. MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 26 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1983.

WADSWORTH, B. J. **O desenvolvimento do pensamento pré-operacional**. In: _____ *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Tradução de Esméria Rovai. 5ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Cap. IV.

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/ UNESP/ PRESIDENTE PRUDENTE - SP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ANALICE ANDREOLI FRANCHINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80384524.7.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.943.755

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A INCLUSÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL" tem como objetivo discutir quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos professores referência na inclusão de crianças bem pequenas com TEA. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cunho exploratório, baseada no método do estudo de caso. Realizada em uma instituição pública de educação infantil com professores e gestores que acompanham crianças de 2 a 3 anos com TEA. A coleta de dados compreende entrevistas semiestruturadas, observação participante, registro em diário de campo e análise documental. Os dados coletados são analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Amostra=8.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Discutir quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos professores referência na inclusão de crianças bem pequenas com TEA.

Objetivo Secundário:

Conhecer o processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil; Observar

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.943.755

as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com TEA em uma instituição pública de educação infantil; Entrevistar professores sobre o processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil; Analisar as práticas pedagógicas realizadas com crianças de 2 a 3 anos com TEA;

Produzir um e-book para os professores com sugestões de práticas pedagógicas voltadas as crianças com TEA na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não antevê riscos. Em relação aos benefícios, "Espera-se desenvolver um Material Textual com Propostas de Intervenção Pedagógicas que possam servir de inspiração para professores de crianças bem pequenas e adaptadas à sua realidade a partir da observação individualizada de suas crianças. O material será disponibilizado em formato digital."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a comentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que todos os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados, cuidadosamente, em consonância com os critérios estabelecidos pelo sistema CEP/CONEP:

Folha de rosto

Comprovante de recepção

Informações básicas

Termo de compromisso

Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa

Projeto de pesquisa

Cronograma

Instrumento de coleta de dados: Roteiro de entrevista semiestruturada

Autorização da Instituição

Termo de compromisso Livre e esclarecido (TCLE adulto)

Termo de Assentimento

Recomendações:

Nada a recomendar.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05

Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900

UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.943.755

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após criteriosa avaliação do projeto detalhado, dos termos de apresentação obrigatória, e do cronograma de execução da pesquisa, recomento a APROVAÇÃO do projeto de pesquisa ao Colegiado do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2306783.pdf	30/05/2024 10:58:10		Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADEassinado.pdf	30/05/2024 10:53:23	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecidoassinado.pdf	30/05/2024 10:46:15	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Outros	termo_compromissoassinado.pdf	30/05/2024 10:45:07	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Analice_enviado_cep_maio.pdf	30/05/2024 10:33:17	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_escola.pdf	30/05/2024 10:23:47	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_secretaria.pdf	30/05/2024 10:23:35	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Cronograma	Cronograma_Analice.pdf	30/05/2024 10:00:56	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2306783.pdf	14/04/2024 14:50:45		Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05

Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900

UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.943.755

Outros	Infraestrutura.pdf	14/04/2024 14:49:44	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Outros	Infraestrutura.pdf	14/04/2024 14:49:44	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Recusado
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	14/04/2024 14:47:51	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_A S_NORMAS_assinado.pdf	14/04/2024 14:45:11	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_A S_NORMAS_assinado.pdf	14/04/2024 14:45:11	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Recusado
Outros	DECLARACAO_CRITERIOS_SUSPEN DER_ENCERRAR_PESQUISAS_assina do.pdf	14/04/2024 14:43:21	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Outros	DECLARACAO_CRITERIOS_SUSPEN DER_ENCERRAR_PESQUISAS_assina do.pdf	14/04/2024 14:43:21	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Recusado
Cronograma	Cronograma.pdf	05/04/2024 20:03:40	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Analice_cep.pdf	05/04/2024 20:02:45	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido .pdf	05/04/2024 20:02:08	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido .pdf	05/04/2024 20:02:08	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Recusado
Folha de Rosto	FolhaRosto_Analice.pdf	05/04/2024 19:53:18	ANALICE ANDREOLI FRANCHINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.943.755

PRESIDENTE PRUDENTE, 11 de Julho de 2024

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título da Pesquisa: “A INCLUSÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Nome do (a) Pesquisador (a): Analice Andreoli da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Elisangela Leal de Oliveira Mercado

- 1. Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas para crianças de 2 a 3 anos com TEA na Educação Infantil.
- 2. Participantes da pesquisa:** São 8 participantes convidados, entre eles: 1 Diretora, 1 Coordenadora Pedagógica, 3 professores referência, 1 professor apoio da instituição e 1 Profissional de Apoio Escolar que acompanham crianças de 2 a 3 anos com TEA, bem como 1 Professor de Educação Especial que atende a escola de local da pesquisa. Serão docentes concursados e contratados atuantes na Educação Infantil por pelo menos 10 anos. Não participarão deste estudo professores que atuem por menos que 10 anos na Educação Infantil e nem os docentes que atuem com crianças acima de 3 anos e 11 meses.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores no processo de inclusão de crianças com 2 a 3 anos com TEA na Educação Infantil. Incluindo a busca por estratégias adequadas de comunicação e interação, apontando para as lacunas existentes na formação de professores e na estrutura das instituições de ensino, além de evidenciar a importância da formação continuada de professores e profissionais da educação.
- 4. Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada na unidade escolar municipal de do referido município do noroeste paulista, durante horário pedagógico de estudo e de forma a não atrapalhar o trabalho docente. Será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Além da entrevista que será individual, utilizaremos seu diário de campo, realizaremos observações dos momentos de rotina em sua sala e faremos gravações de vídeo como parte do objeto de pesquisa.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e ética, considerando os riscos associados ao preenchimento do questionário, considera-se que os mesmos sejam de grau mínimo, podendo ocorrer cansaço no momento do preenchimento do questionário, assim como constrangimento. Se isso ocorrer e você desejar, poderá encerrar a sua participação a qualquer momento, assim como retornar, se assim desejar. Será garantido também o direito de não responder às questões que não desejar, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Também será garantido o direito ao acesso do teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Porém, você somente terá acesso às perguntas depois que tiver dado o seu consentimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes e que possamos contribuir com os profissionais da educação de forma que pensem e reflitam a inclusão para as crianças de 2 a 3 anos com TEA na Educação Infantil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa permita identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores no processo de inclusão de crianças com 2 a 3 anos com TEA na Educação Infantil, incluindo a busca por estratégias adequadas de comunicação e interação, bem como. contribuir com a elaboração de um e-book com sugestões que poderá ser implementado pela Secretaria Municipal de Educação do município e representando, desta forma, um instrumento chave para as futuras formações de professores e pesquisadores. A expectativa é de contribuir e incentivar práticas que fomentem um ambiente escolar baseado no respeito mútuo, na valorização da diversidade e no reconhecimento das capacidades de cada criança, independentemente de suas particularidades, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das

informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Analice Andreoli da Silva / Telefone: (17) 98109-0135

Orientador: Elisangela Leal de Oliveira Mercado/ Telefone: (82) 99107-7189

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo - Vice-
Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo/Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526/
E-mail cep.fct@unesp.br**

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR REFERÊNCIA**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****Entrevista semiestruturada com o Professor Referência**

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós- graduação:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Unidade Escolar:

Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?

- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente

Durante a sua graduação foi abordado o tema de inclusão? De que forma?

A quanto tempo você atua como professora de educação infantil? Conte sobre a sua trajetória na educação infantil?

Qual a sua concepção de inclusão? Houve alguma mudança após o contato com suas crianças?

Você já teve alunos com deficiências? Quais?

Como você foi construindo os conhecimentos e habilidades necessárias pensando em suas práticas inclusivas?

Como foi para você receber uma criança bem pequena com TEA?

Quais os desafios que você encontra na sua atuação em sala de aula considerando a presença

de crianças bem pequenas com TEA?

Você pode me dizer que fatores facilitam sua atuação em sala de aula tendo em vista que possui crianças bem pequenas com TEA? Como você torna sua sala de aula inclusiva? O que você faz?

Na sua opinião quais habilidades e competências você possui para o processo de inclusão de crianças bem pequenas com TEA?

Quais ações desenvolvidas por você em sala de aula regular que na sua opinião contribuem com o processo de ensino aprendizagem de crianças pequenas com TEA?

As famílias são participativas com as questões escolares? Exemplifique

Você considera que as crianças bem pequenas com TEA estão incluídas no contexto escolar?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Com base em que informações sobre as crianças bem pequenas com TEA que você planeja as atividades?

Você elabora o planejamento das aulas de acordo com as particularidades de cada criança?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Você elabora o planejamento das aulas de acordo com algum material?

- Sim
- Não

Se sim, qual?

O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou

capacitação com enfoque sobre a educação inclusiva?

O professor de AEE participa com sugestões, estudos de forma a auxiliar na prática pedagógica com as crianças bem pequenas com TEA na unidade escolar?

Você considera que a rede municipal contribui com o aprimoramento da sua prática pedagógica no atendimento de crianças de 2 a 3 anos com TEA?

Sim

Não

Parcialmente

Você busca formações continuadas externas que auxiliem em sua prática pedagógica no atendimento de crianças bem pequenas com TEA?

Sim

Não

Se sim, onde?

Além do que foi abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR DE APOIO**Instrumento de Coleta de Dados****Entrevista Semiestruturada com o Professor de Apoio**

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós-graduação:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Unidade Escolar:

Durante esse tempo que ficou na educação, sempre foi com aluno ou exerceu outras funções, que não era de professora?

Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?

Durante a sua graduação foi abordado o tema de inclusão? De que forma?

A quanto tempo você atua como professora do infantil?

Conte um pouco da sua trajetória na educação infantil?

Qual a sua concepção de inclusão? Houve alguma mudança após contato com crianças com deficiências?

Você já teve algum outro aluno com deficiência, além do TEA?

Como construiu seu conhecimento e suas habilidades necessárias, pensando em práticas inclusivas?

Como foi pra você a sua primeira sensação quando você recebeu uma criança com TEA?

Quais os desafios que você encontra na sala de aula considerando a presença de crianças bem pequenas com TEA?

Você pode dizer quais fatores facilitam a sua atuação em sala de aula, considerando as crianças bem pequenas com TEA? Como você torna a sua sala de aula inclusiva?

Na sua opinião quais são as suas habilidades e competências para o processo de inclusão de crianças bem pequenas com TEA?

Quais ações que você desenvolve na sala de aula e que acredita que contribui para o processo de ensino-aprendizagem com crianças bem pequenas com TEA?

Você acredita que as famílias são participativas com as questões escolares?

Você considera que as crianças bem pequenas com TEA estão incluídas no contexto escolar aqui da unidade?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Com base em que informações de crianças bem pequenas com TEA você planeja as suas atividades?

Você elabora o planejamento de acordo com a particularidade de cada criança?

Você elabora o planejamento das suas aulas de acordo com a particularidade de cada criança?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Você elabora o planejamento das aulas de acordo com algum material?

- Sim
- Não

Se sim, qual?

O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitação com enfoque sobre a educação inclusiva?

Você considera que a rede municipal contribui com o aprimoramento da sua prática pedagógica no atendimento de crianças de 2 a 3 anos com TEA?

Sim

Não

Parcialmente

O professor de AEE participa com sugestões, estudos de forma a auxiliar na prática pedagógica com as crianças bem pequenas com TEA na unidade escolar?

Você busca formações continuada externas que auxiliem em sua prática pedagógica no atendimento de crianças bem pequenas com TEA?

Sim

Não

Se sim, onde?

Além do que abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – COORDENADOR PEDAGÓGICO**Instrumento de Coleta de Dados****Entrevista Semiestruturada com o Coordenador Pedagógico**

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós-graduação:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Unidade Escolar:

Como foi o processo que percorreu para entrar na coordenação e chegar até a Rede Municipal?

Como e quando foi sua formação para trabalhar na educação?

Como foi a transição do Fundamental para o Infantil, já que trabalhou nos dois segmentos?

Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva? Acha que é importante para sua atuação na escola? Justifique

Qual a função da coordenação frente a inclusão?

Como é o seu relacionamento com o profissional do AEE daqui desta unidade?

Qual o impacto da inclusão de crianças bem pequenas com TEA na Unidade Escolar?

O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitação com enfoque sobre a educação inclusiva de crianças bem pequenas com TEA?

Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças bem pequenas com TEA na rede regular?

- Concordo
- Discordo
- Concordo Parcialmente

Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão de crianças bem pequenas com TEA na unidade escolar?

Na sua opinião, de que forma a coordenação está envolvida no processo de inclusão de crianças bem pequenas com TEA?

Qual seu posicionamento sobre o trabalho da professora em relação ao atendimento às crianças bem pequenas com TEA?

O que você acredita ser o maior desafio enfrentado pela escola nos casos de inclusões?

Na sua opinião existe alguma ação conjunta que poderia contribuir para inclusão de crianças bem pequenas com TEA na sua escola? Quais?

A equipe da unidade escolar se reúne para tratar sobre a inclusão das crianças bem pequenas matriculadas?

Você considera que as crianças bem pequenas com TEA estão incluídas no contexto escolar?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Além do que foi abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – DIRETOR ESCOLAR**Instrumento de Coleta de Dados
Entrevista Semiestruturada com Diretor da Escola****Nome:****Idade:****Formação:****Pós-graduação:****Atuação:****Tempo na educação:****Tempo na Unidade Escolar:****Como e quando foi sua formação para trabalhar na educação?****Há quanto tempo atua como Diretora de Escola?****Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva? Acha que é importante para sua atuação na escola? Justifique****Qual a função da direção frente a inclusão?****Qual o impacto da inclusão de alunos com deficiência na Unidade Escolar. Exemplifique.****O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitação com enfoque sobre a educação inclusiva de crianças bem pequenas com TEA?****Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças bem pequenas com TEA na rede regular?**

- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente

Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão

de crianças bem pequenas com TEA?

Na sua opinião, de que forma a direção está envolvida no processo de inclusão das crianças bem pequenas com TEA?

Qual seu posicionamento sobre o trabalho da professora em relação ao atendimento das crianças bem pequenas com TEA?

Qual acredita ser o maior desafio enfrentado pela escola nos casos de inclusões de crianças bem pequenas com TEA?

Na sua opinião existe alguma ação conjunta que poderia contribuir para inclusão de crianças bem pequenas com TEA na sua escola? Quais?

Você considera que as crianças bem pequenas com TEA estão incluídas no contexto escolar?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Além do que foi abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – AUXILIAR DE APOIO ESCOLAR**Instrumento de Coleta de Dados****Entrevista Semiestruturada com o Auxiliar de Apoio Escolar**

Nome:

Idade:

Graduação:

Cursos na área:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Unidade Escolar:

Com quantos alunos/crianças você trabalha?

Qual a sua reação ao ser informada que ficaria responsável por crianças bem pequenas com TEA?

Relate sua experiência com as crianças bem pequenas com TEA.

O que acredita que poderia ser diferente?

Você recebe alguma orientação do professor ou outro profissional acerca das crianças bem pequenas com TEA?

Existe um planejamento para ser realizado com as crianças? Quem elabora? Você participa de forma colaborativa?

A empresa fornece cursos sobre a inclusão de crianças bem pequenas com TEA?

O que facilita e o que dificulta sua atuação com as crianças bem pequenas com TEA?

Além do que foi abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Instrumento de Coleta de Dados

Entrevista semiestruturada com o Professor de Atendimento Educacional Especializado

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós- graduação:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Unidade Escolar:

Tempo de atuação:

Como você escolheu trabalhar com alunos com deficiência?

Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?

() Concordo Totalmente

() Concordo Parcialmente

() Discordo Totalmente

Comente as contribuições ou não da sua formação para sua atuação profissional?

Qual a sua concepção de inclusão? Houve alguma mudança após o contato com os estudantes público-alvo da educação especial?

Na sua opinião quais habilidades e competências você possui para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?

Quais são as maiores dificuldades?

Como você trabalha na rede em questão?

Quantos alunos você atende na sala de recursos multifuncionais?

Como é desenvolvido o trabalho da Educação Especial na Educação Infantil?

Como é o trabalho realizado com as crianças bem pequenas com TEA?

O trabalho é em colaboração com a família? Exemplifique

Como é o trabalho com o professor referência da educação infantil? Exemplifique

Você faz recomendações de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil? Exemplifique.

A rede em que atua oferece cursos para auxiliar na prática inclusiva? Você acredita que eles deveriam ser compartilhados com os professores da sala de aula comum na educação infantil?

Você considera que a criança com deficiência, especial com TEA, está incluída no contexto escolar na educação infantil?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente

Além do que foi abordado, você gostaria de acrescentar algo que não foi mencionado?

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUPERVISOR DE ENSINO**Instrumento de Coleta de Dados****Entrevista semiestruturada com o Supervisor de Ensino**

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós-graduação:

Atuação:

Tempo na educação:

Tempo na Supervisão:

Conte sua trajetória até chegar ao seu cargo

Em quantas unidades escolares você atua?

Como e quando foi sua formação para atuar na educação?

Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva? Acha que é importante para sua atuação como supervisora? Justifique.

Qual a função como supervisora frente a inclusão?

Qual o impacto da inclusão de crianças bem pequenas com TEA nas unidades escolares em que atua? Exemplifique.

O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitação com enfoque sobre a educação inclusiva de crianças bem pequenas com TEA para supervisores?

Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças bem pequenas com TEA na rede regular? Justifique.

() Concordo Totalmente

Concordo Parcialmente

Discordo Totalmente

Como o seu trabalho auxilia as unidades escolares diante dos casos de inclusão de crianças bem pequenas com TEA?

Qual acredita ser o maior desafio enfrentado pelas unidades escolares nos casos de inclusões de crianças bem pequenas com TEA?

**Qual a sua opinião existe alguma ação conjunta que poderia contribuir para a inclusão crianças bem pequenas com TEA nas unidades escolares em que supervisionam?
Quais?**

Você considera que as crianças bem pequenas com TEA estão incluídas no contexto escolar? Justifique.

Concordo Totalmente

Concordo Parcialmente

Discordo Totalmente

