



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE

PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA

EDUCAÇÃO

FRANCISCA VANUZA CALIXTO DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

PARIS, 2025



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

FRANCISCA VANUZA CALIXTO DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Diogenes José Gusmão Coutinho

PARIS, 2025



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

Identifiant: 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

Oliveira, Francisca Vanuza Calixto de

Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: formação e prática pedagógica dos docentes. Francisca Vanuza Calixto de Oliveira/ Christian Business School. – Paris, 2025.

82 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Christian Business School. Paris. 2025.

1. Educação Infantil. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação Docente. 5. Práticas Pedagógicas. I. Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho (Orient.). II. Christian Business School. III. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: formação e prática pedagógica dos docentes.

Paris/FR/Biblioteca CBS

Elaborado por Miriam Portela Wanderley de Medeiros – CRB-4/1183



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

FRANCISCA VANUZA CALIXTO DE OLIVEIRA

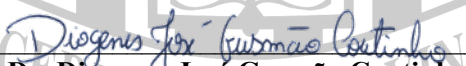
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

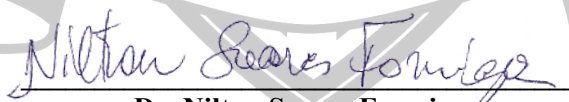
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

Data de aprovação:


Dr. Elton Gomes dos Reis


Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho


Dr. Nilton Soares Formiga





Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

Dedicatória

A Deus, fonte de força, fé e sabedoria em todos os momentos da minha jornada.

Ao meu querido esposo, Luiz Gonzaga Batista — in memoriam, por todo amor, incentivo e apoio que sempre me dedicou. Sua memória permanece viva em cada conquista.

Aos meus filhos, Ana Laura e Davi, dedico este trabalho com todo o meu amor. Davi, você foi minha inspiração para a escolha deste tema. Ser sua mãe tem sido meu maior aprendizado, minha motivação diária e a razão pela qual luto por uma educação mais humana e inclusiva.



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, que, com carinho e compreensão, me apoiaram nos momentos de cansaço e desafios.

Às minhas amigas queridas e às incansáveis mães de pessoas com deficiência, com quem compartilho lutas, sonhos e esperanças. Que esta dissertação seja também um reflexo da força de cada uma de vocês.





Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

“Incluir não é apenas colocar o diferente no mesmo espaço. É transformar o espaço para que ele aceite e valorize o diferente.”

Maria Teresa Eglér Mantoan



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

RESUMO

Esta dissertação investigou as práticas pedagógicas adotadas por docentes da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na formação docente, nas estratégias metodológicas e nos desafios enfrentados. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar da rede pública municipal de Porto Velho – RO, com a participação de cinco professoras que atuam com alunos diagnosticados com TEA. A abordagem foi qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um questionário semiestruturado e entrevistas individuais. Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, com base nos referenciais de Bardin. Os resultados revelaram fragilidades na formação inicial e continuada das participantes quanto à inclusão, bem como a ausência de suporte institucional, especialmente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar das dificuldades, observou-se o uso de estratégias como rotinas visuais, materiais adaptados, atividades sensoriais e organização do espaço pedagógico, que demonstraram compromisso ético das docentes com a inclusão. Constatou-se, ainda, que as práticas pedagógicas inclusivas são marcadas pela criatividade e sensibilidade, embora careçam de planejamento sistemático e respaldo técnico. A pesquisa conclui que a efetivação da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil depende de formação docente consistente, apoio institucional e políticas públicas articuladas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

ABSTRACT

This dissertation investigated the pedagogical practices adopted by Early Childhood Education teachers in the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on teacher training, methodological strategies, and the challenges faced. The study was conducted in a public school in Porto Velho, Rondônia (Brazil), with the participation of five teachers who work directly with children diagnosed with ASD. The research adopted a qualitative, exploratory-descriptive approach. Data collection was carried out through a semi-structured questionnaire and individual interviews. The data were organized and analyzed using content analysis techniques, based on Bardin's theoretical framework. The results revealed weaknesses in both initial and continuing teacher education regarding inclusive education, as well as a lack of institutional support, especially from the Specialized Educational Service (AEE). Despite the limitations, the study identified the use of inclusive strategies such as visual routines, adapted materials, sensory activities, and the organization of inclusive learning environments. These practices reflect the teachers' ethical commitment to inclusion, although they are still performed in an unsystematic manner and without technical support. The research concludes that effective inclusion of children with ASD in Early Childhood Education depends on consistent teacher training, institutional support, and coordinated public policies.

Keywords: Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Teacher Training. Pedagogical Practices.



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais leis, decretos, resoluções, políticas e programas de 1994 a 2020, que contribuem e impactam as práticas educacionais inclusivas.....	42
Quadro 2 – Instrumentais da pesquisa.....	61
Quadro 3 – Respostas dos participantes ao questionário e à entrevista.....	62
Quadro 4 – Estratégias metodológicas relatadas pelas professoras.....	68



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campos de Experiência na Educação Infantil.....	35
---	----



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Escolar Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS SOBRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEA.....	18
2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Definições, Aspectos Históricos e Diagnósticos.....	26
2.2 A Educação Infantil e a Inclusão Escolar no Brasil.....	28
2.3 Formação Docente para a Inclusão de Crianças com TEA.....	36
2.4 Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil.....	38
2.5 Legislação e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.....	41
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa.....	58
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	58
3.3 Procedimentos da análise de dados.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
4.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	61
4.2 Formação Docente e Desafios para a Inclusão.....	64
4.3 Estratégias Metodológicas Utilizadas com Crianças com TEA.....	66
4.4 Adaptações Curriculares e Recursos Inclusivos.....	68
4.5 Contribuições das Práticas Inclusivas Identificadas.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES.....	80

1 INTRODUÇÃO

O texto dissertativo consiste em trazer para a sociedade resultados científicos a partir de uma discussão que perfaz o rol de debates educacionais, em relação a inclusão enquanto direito, especificamente dos alunos na Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Educação Infantil constitui a base do processo educacional, sendo a primeira etapa da Educação Básica, destinada a promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, conforme assegura a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste espaço educativo inicial, a criança vivencia experiências formativas fundamentais que marcam sua constituição como sujeito histórico, social e cultural. Quando se trata da inclusão de crianças com deficiência, especialmente aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Educação Infantil torna-se ainda mais desafiadora e complexa, exigindo práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e fundamentadas na perspectiva dos direitos humanos e da equidade.

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações qualitativas na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais restritivos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2014). Essas características se manifestam desde os primeiros anos de vida, com intensidade variável e, frequentemente, impactam o processo de escolarização da criança.

A heterogeneidade do espectro demanda dos profissionais da educação o reconhecimento das especificidades de cada sujeito, bem como o planejamento de ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos.

Com a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, o autismo passou a ser reconhecido legalmente como uma deficiência para fins de atendimento educacional especializado, o que fortaleceu o direito dos indivíduos com TEA à matrícula em escolas regulares e ao acesso a apoios e serviços que garantam sua inclusão plena e efetiva.

No entanto, apesar dos avanços legais e normativos, a realidade educacional brasileira ainda apresenta entraves significativos no que se refere à inclusão de crianças autistas, especialmente na Educação Infantil, diante dessa perspectiva, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, foi promulgada, em 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015),

também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A lei tem como objetivo central garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

A criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) foi fundamentada no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

No Capítulo IV, esse documento trata especificamente do direito à educação. No Artigo 28, são definidas como responsabilidades do poder público:

- Aprimorar os sistemas educacionais
- Implementar projetos pedagógicos que institucionalizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Garantir que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo em condições de igualdade
- Adotar medidas individualizadas e coletivas que possibilitem seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015).

Todavia, para consubstanciar a execução das leis, entre os principais desafios enfrentados está a formação docente. Estudos demonstram que a maioria dos professores da Educação Infantil não se sente preparada para atender às necessidades específicas de alunos com TEA (Mendes, 2010; Carneiro, 2012).

A ausência de disciplinas específicas na formação inicial, bem como a insuficiência de programas de formação continuada que contemplem a inclusão escolar sob uma perspectiva crítica e dialógica, contribuem para a insegurança profissional, o uso de práticas excludentes e a negação do direito à aprendizagem de milhares de crianças com autismo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marco internacional dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, defende que as escolas regulares devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O documento enfatiza que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e de participação ativa e significativa dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Isso exige o fortalecimento da formação de professores, da gestão democrática e da atuação da equipe pedagógica escolar.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe a transformação das escolas em espaços inclusivos, por meio da reorganização do trabalho pedagógico, do uso de recursos de acessibilidade e da promoção de práticas curriculares flexíveis e diversificadas.

Contudo, observa-se que, na prática, a inclusão de alunos com TEA ainda é permeada por obstáculos estruturais, culturais e formativos, o que se revela, muitas vezes, na invisibilização dos direitos dessas crianças e na fragilização de sua experiência escolar.

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucional de socialização ampla para a criança, e, para as crianças com autismo, essa etapa pode significar a primeira tentativa concreta de inserção em contextos coletivos. A forma como a escola acolhe e interage com essas crianças terá reflexos significativos em sua trajetória educacional e social.

Diante disso, a atuação do professor torna-se elemento central nesse processo, pois é ele quem planeja, executa e avalia as atividades pedagógicas, organiza o ambiente educativo e estabelece vínculos afetivos e comunicativos com as crianças.

A presente pesquisa se insere nesse cenário e parte da premissa de que compreender a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil é condição essencial para o aprimoramento da qualidade da educação pública e para o fortalecimento da justiça social.

A análise da atuação dos professores, suas estratégias metodológicas, seus desafios e conquistas pode oferecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas educacionais mais efetivas e para o desenvolvimento de propostas formativas que atendam às reais demandas da prática educativa.

Com o cenário exposto, um problema latente ainda se observa nas escolas: a carência de formação docente específica para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, especialmente crianças autistas. Surge, então, uma reflexão central: Como os professores podem proporcionar um atendimento adequado que respeite a diversidade e promova a inclusão efetiva de crianças com TEA? Quais práticas pedagógicas e metodológicas são mais eficazes no processo de ensino aprendizagem desses alunos?

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a formação e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil que atuam com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender de que forma esses profissionais têm lidado com as exigências da inclusão e quais caminhos podem ser trilhados para fortalecer a atuação docente nesse campo.

Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar a formação específica dos professores para a inclusão de crianças com TEA; (2) evidenciar as estratégias e

metodologias pedagógicas utilizadas no atendimento às crianças com TEA; (3) observar quais adaptações curriculares são utilizadas para promover práticas pedagógicas mais inclusivas aos alunos TEA.

Para alcançar esses objetivos, foi adotada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo por meio da revisão bibliográfica. A pesquisa em sua coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com professores da Educação Infantil que atuam com crianças com TEA. A análise dos dados teve sua base a orientação da análise de conteúdo orientada por categorias teóricas previamente definidas (Bardin, 2016), mas também abertas a emergências interpretativas a partir do material empírico.

A relevância do estudo justifica-se por diversos aspectos. Em primeiro lugar, pela urgência de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a singularidade das crianças com autismo e garantam seu pleno desenvolvimento. Em segundo lugar, pela escassez de pesquisas que abordem especificamente a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, etapa que apresenta características próprias e requer um olhar cuidadoso.

Tão logo, a pesquisa visa contribuir com a formação inicial e continuada dos professores, subsidiando reflexões, ações e políticas educacionais voltadas à promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo introdutório, apresenta-se a contextualização do tema, os objetivos da pesquisa, sua justificativa e estrutura. No segundo capítulo, intitulado “Fundamentos conceituais e legais sobre inclusão, Educação Infantil e o TEA”, discutem-se os fundamentos teóricos e legais que sustentam informações sobre o “Transtorno do Espectro Autista (TEA): Definições, Aspectos Históricos e Diagnósticos”, a “Educação Infantil e a Inclusão Escolar no Brasil”, a “Formação Docente para a Inclusão de Crianças com TEA”, “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil” e Legislação e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

Por conseguinte, o terceiro capítulo descreve a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir da investigação empírica, relacionando-os com os referenciais teóricos mobilizados. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais do estudo, destacando as contribuições da pesquisa, suas limitações e sugestões para futuras investigações na área.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS SOBRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEA

Para contextualizar os fundamentos conceituais e legais sobre a inclusão, Educação Infantil e o TEA nessa seção, insere-se primeiramente um contexto histórico de definições.

De acordo com Antunes (2022), a cada período histórico a sociedade tentou impor padrões na tentativa de aniquilar a identidade dos sujeitos e seu potencial de resistência, impondo-lhes a forma de pensar e agir, reproduzindo os costumes de uma época sem permitir o questionamento. Antunes (2002) dialoga com o pensamento de Adorno (2012) ao enfatizar que a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente.

Tão logo, voltar ao passado é encontrar possibilidades de apresentar os caminhos tortuosos da história que apresenta reflexões e olhares que podem ser vislumbrados na contemporaneidade com inúmeros rastros de exclusão que se perpetuaram até o tempo presente, além de demonstrar confrontos e as formas de dominação e exclusão da sociedade, pois as adaptações curriculares caminham com a promulgação de legislações que pensam nos direitos dos alunos da Educação Especial.

Assim, para falar da historiografia sobre as adaptações é importante fazer um recorte da Educação Especial na perspectiva de entender a sua aplicabilidade no atendimento ao direito educacional dos educandos. Sendo assim, as menções históricas da Educação Especial referem, inicialmente, que na antiguidade as crianças com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou sacrificadas, rotuladas como anormais, aleijadas, aberrações, inválidas, entre outras designações (Antunes, 2022).

A autora acrescenta que naquela época algumas famílias, temerosas pela vida de seus filhos, escondiam-os dentro de casa para que não fossem perseguidos ou mortos; outros eram deixados em abrigos, longe do convívio social. Isso era muito comum no Brasil na primeira metade do século XX, pela existência de uma normalização que determinava as respectivas celas nos reformatórios, a exemplo da casa dos enjeitados.

Trata-se de um momento histórico, mas que nos leva a refletir que muitas ações permanecem, como casas de abrigos para menores e outras práticas, ou seja, não é um comportamento preso à antiguidade, mesmo na contemporaneidade ainda se vislumbra esses ambientes e atos.

Por vários séculos, foi tirado das pessoas com deficiência o direito à interação

social, à frequentar a escola, e quando conquistado esse direito, por muito tempo elas ficaram à margem, nas classes exclusivas, que tinham um cunho muito mais assistencialista do que pedagógico (Antunes, 2022). Esse período histórico é, segundo Jannuzzi (2012, p. 7), demarcado por quatro etapas históricas, a saber:

[...] exclusão, segregação, integração e inclusão. Essas etapas não são lineares e, apesar de mais evidentes em uma época do que em outra, deixaram resquícios ao longo da história, com consequências no presente. A exclusão social, mais fortemente evidenciada da antiguidade até o século XIX teve como prática o isolamento social e o abandono das pessoas que apresentavam alguma anormalidade, sendo elas consideradas pela sociedade como inválidas, incapazes, aleijadas; por isto, eram comumente abandonadas à própria sorte por seus próprios familiares.

No Brasil, ao realizar um arcabouço teórico, os primeiros registros realizados demarcam o ano de 1717, quando na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo recolhiam as crianças abandonadas e, entre elas, possivelmente havia crianças com deficiência:

[...] ignoro como se havia a Santa Casa com esses órfãos [...]. Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos, que muitas vezes as mutilavam ou matavam (Jannuzzi, 2012, p. 8).

Nas ideias defendidas por Jannuzzi (2012) ao resgatar a história, permite-se ter a compreensão de que os marcos trazem para o cenário científico as discussões em relação ao abandono de crianças com deficiência, na época, por meio das rodas dos enjeitados, local onde as crianças eram abandonadas. Além de Jannuzzi (2012), existem as contribuições realizadas por Andrade (2019) ao apresentar alguns marcos históricos no século XVIII em razão do crescente número de crianças “não brancas” nascidas do estupro de pessoas negras e indígenas, cometido em sua maioria por pessoas brancas, o que fez com que a pobreza se acentuasse criando categorias de identificação.

Todavia, esse panorama descrito advinha de um cenário que foi sendo ampliado desde a chegada dos portugueses no século XVI, em que as crianças e adolescentes em situação de rua incomodavam os governantes, que buscavam diversas formas de sanar o problema. Isso porque durante os primeiros séculos de colonização do Brasil, a maioria dos abandonados eram originados das relações extraconjugais ou da gravidez de moças solteiras, contribuindo para a rejeição e o abandono das crianças (Andrade, 2019).

Para tanto, algumas ações foram feitas de maneira informal, sem contribuições dos governos, dentre as quais eram efetivados convênios com as confrarias das Santas Casas

de Misericórdia, nos quais se estabeleceram as Rodas dos Expostos, Casas dos Expostos e Recolhimentos. Souza Neto (2014, p. 354) infere que as “Irmandades das Santas Casas de Misericórdia talvez sejam as primeiras entidades assistenciais brasileiras”. Dialogando com a fala de Souza Neto, para Andrade (2019, p. 35), a efetivação da Roda dos Expostos também “chamada de ‘Rodas dos Enjeitados’, que consistia em um instrumento feito por madeira em forma de tonel giratório que unia a rua ao interior das Santas Casas”.

Ressalta-se que a primeira “roda” foi feita no ano de 1726 e tinha por finalidade receber as crianças enjeitadas por diferentes motivos, entre eles a presença de alguma anomalia física ou mental. No entanto, em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças (até os sete anos de idade), perfilando o atendimento da educação e alimentação. Nesse arcabouço de diálogos, destaca-se uma fala de Jannuzzi (2012), quando fundamenta a realidade daquele momento histórico:

As meninas e os meninos que atingiam os sete anos de idade e não eram adotados seguiam para seminários, como o da Glória, fundado em 1825, onde as meninas permaneciam até o casamento, e os meninos, até a obtenção de uma profissão. Em meio a esses encaminhamentos, estavam as crianças com deficiência, largadas por seus responsáveis. Assim, crianças com anomalias não acentuadas tiveram recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para doentes alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital (Jannuzzi, 2012, p. 9).

Trata-se de uma atenção voltada para o assistencialismo, quando se realizava a prática de acolher esses cidadãos nas Santas Casas de Misericórdia, em asilos e em outras instituições sem atendimento educacional ou com oferta precária de oficinas para os considerados sem condições de aprender (Antunes, 2022). Contudo, o autor expõe que ao chegar no ano de 1835, através do projeto do deputado Cornélio França, foi criado o cargo de professor das primeiras letras para o ensino de surdos, porém, a ideia foi arquivada, ressurgindo 22 anos após a sua criação. Nesse período, havia sido instituída a Constituição de 1824, a qual previa o direito de todos à educação, porém, ficava somente na redação textual. Não passava de um registro documental, pois as pessoas com deficiência continuavam à margem, de um atendimento caritativo com enfoque assistencial.

Andrade (2019) destaca que devido a algumas transformações ocorridas em relação aos atendimentos das crianças e adolescentes em situação de rua, os chamados menores, que necessitavam de direitos, frisa-se o Código de Menores do ano de 1927. Esse Código justificava a melhoria da qualidade desses menores, especificamente os de

rua, que muitas vezes estavam trancafiados em instituições, mas que deveriam mudar esse cenário.

No entanto, somente a partir da década de 1950 começam a surgir escolas para atendimento a pessoas com deficiência (Antunes, 2022). Mazzotta (2011, p. 27) menciona que “inspirados em experiências internacionais, alguns brasileiros iniciaram no século XIX a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos”. Tais ações configuraram “iniciativas oficiais e particulares que impulsionaram o interesse de educadores para o atendimento educacional especializado” (Mazzotta, 2011, p. 27).

Esse prenúncio feito por Mazzotta (2011, p. 28) refere que os primeiros “registros de atendimento educacional especial às pessoas com deficiência no Brasil datam de meados do século XX no ano de 1854”, ao instituir no país o Decreto Imperial n.º 1.428, quando D. Pedro II tomou as primeiras providências para a “fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro”.

Todavia, ao chegar em 1890, o Decreto n.º 408 alterou o nome da fundação para o Instituto Nacional dos Cegos e aprovou todas as normatizações previstas no regulamento. No entanto, em 24 de janeiro de 1891 denominou-se como Instituto Benjamin Constant (IBC) (Araújo, 2023b).

Sobre o processo histórico da educação especial no Brasil, Mantoan (2011) enfatiza que:

[...] inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (Mantoan, 2011, p. 2).

Durante esse processo, Antunes (2022) descreve que a Educação Especial experimentou diferentes propostas, entre elas:

A escola especial, de caráter assistencialista, sofreu duras críticas por parte dos pesquisadores. Nesta organização, essas escolas direcionam um trabalho distinto ao oferecido nas escolas do ensino regular; não favoreciam a aprendizagem sistematizada, pouco era investido no potencial do estudante com deficiência, além de não contribuírem com o processo de socialização. A continuidade da segregação deste público permanecia (Antunes, 2022, p. 28).

A criticidade do formato adotado impulsionou, conforme destaca a autora, a propositura de um novo modelo para promover a integração, por meio da

institucionalização do atendimento aos estudantes da Educação Especial que eram inseridos em turmas do ensino regular.

Todavia, no processo de implantação, Antunes (2022) frisa que existiam consequentes mazelas em detrimento da falta de investimento e do próprio desenvolvimento educacional, visto que não havia a demonstração de aprendizagem, somente o ato de socializar, porém, não demonstrado com frequência, uma vez que as unidades não estavam pedagogicamente organizadas com a Educação Especial.

Com a ascensão do movimento escolanovista no país, no começo do século XX, inúmeros movimentos educacionais ocorreram na luta das desigualdades sociais para diminuir a desigualdade e as transformações para seguridade dos estudantes com deficiência, visto que um dos preceitos da escola nova era a garantia gratuita e a igualdade para todos de forma obrigatória.

Nesse percurso idealístico, Mazzotta (2011, p. 31) registra que unidades escolares “prestavam atendimento escolar especial aos deficientes mentais”, garantidos pelo “poder público, sendo um federal e os demais estaduais”. Foram 14 estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também alunos com outras deficiências.

Toda essa organização legal para criar uma normatização é discutida por Siqueira (2022) ao retratar que inúmeras escolas especiais foram inauguradas na intenção de receber indivíduos com deficiência, cuja convivência restringia-se ao contexto familiar, sendo isolados dos outros grupos sociais. Novamente, percebemos nessa proposição/ação a manutenção de movimentos segregacionistas.

A partir desse movimento, algumas instituições especializadas abrem no país, dentre as quais, em 1945, está a Pestalozzi, no Rio de Janeiro, fundada pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, reconhecida socialmente como a “pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, a qual foi responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil” (Mazzotta, 2011, p. 46).

Na sequência de fatos históricos, ocorreu a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no ano de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, recebendo o apoio do Governo Federal. A partir desse momento, começam significativos movimentos para a fundação de várias associações no país, propagando atenção voltada para a Educação Especial.

Além dessas instituições instaladas, um ganho ocorreu em 20 de dezembro de

1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4.024 (Araújo, 2023b). Na lei há dois artigos que reconhecem nacionalmente a importância de políticas públicas para garantir o ensino dos estudantes que perfazem o público da Educação Especial. No Título X – da Educação de Excepcionais, está explicitado:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções (Brasil, 1961, Título X).

Sobre essas constituições, Mantoan (2006) faz um comentário acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024/61, que garantiu o direito dos alunos excepcionais à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 a integração desses estudantes no sistema geral de educação. Contudo, no ano de 1971, período da ditadura militar brasileira, num contexto de repressão e tensões, foi promulgada a Lei n.º 5.692, que trazia uma reforma do ensino do 1º e 2º graus, tendo em seu Artigo 9º o tratamento especial aos “excepcionais” (Barros, 2021).

A autora especifica que os alunos, ao apresentar deficiências físicas ou mentais, em detrimento do atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação, segundo a Lei n.º 5.692/1971.

Entrando na década de 1980, Antunes (2022) evidencia que em 1981 a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu o Ano Internacional das pessoas com deficiência, com o tema Participação Plena e Igualdade, cujo objetivo foi chamar à atenção dos países, dos dirigentes governamentais, da sociedade em geral e das próprias pessoas com deficiência sobre os direitos fundamentais desse grupo.

A autora afirma que o evento pode ser considerado como marco histórico para o segmento, em que a sociedade foi chamada a atentar para as demandas das pessoas com deficiência, não com o olhar assistencialista, mas como protagonistas sociais. O evento promovido pela ONU resultou na Década Internacional das Pessoas Deficientes, que durou de 1983 a 1992 (Antunes, 2022). E deu origem à elaboração de documentos e declarações que influenciaram na elaboração de leis e decretos nacionais e na Secretaria de Educação Especial (SESPE) através do Decreto n.º 93.613, que integrou a Secretaria à estrutura básica do Ministério de Educação (MEC) (Araújo, 2023a).

Entretanto, alguns pontos que ascenderam do cenário atual foram norteados pela Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a qual referendou ao país o Estado Democrático de Direito para todos os cidadãos brasileiros, dentre os quais estavam as pessoas com deficiência, ordenando que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Segundo as definições realizadas por Damasceno (2006, p. 61), a Constituição Federal de 1988 apresentou documentos importantes para a Educação Especial, como é o caso da “Constituição Cidadã”, representando avanços inegáveis para o acesso à educação das pessoas da Educação Especial. A partir da Constituição Federal, promulgou-se a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, trazendo para a Educação Especial uma legislação para recusa de matrículas nas unidades escolares (Brasil, 1989).

Entretanto, foi na Conferência de Jomtien, na Tailândia, na década de 1990, que os olhares foram ampliados com a promulgação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na qual o Brasil foi signatário firmando o compromisso em universalizar a Educação Básica nacionalmente. Verifica-se, no Art. 1, alguns trechos salutarres:

Art. 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitude), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

Desse modo, no ano de 1993, a Secretaria de Educação Especial lançou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que tinha por objetivo garantir o atendimento educacional aos estudantes da Educação Especial (Mazzotta, 2011).

A Declaração de Salamanca trouxe um pacto pela redação de um compromisso com a educação para todos:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das 25 crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Após dois anos de institucionalização da Declaração no Brasil, promulgou-se a LDBEN, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que impulsionou o panorama atual da educação e da Educação Especial. Nesse contexto, Silva e Carvalho (2017) norteiam que no Brasil:

Evidenciam-se inúmeras leis, decretos, portarias, programas, ou seja, inúmeros documentos oficiais, que constituem o arcabouço legal das Políticas inclusivas para pessoas com deficiência, como por exemplo: Constituição Federal de 1988; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC/1994; Lei de Diretrizes 15 e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que foi estabelecida pelo Decreto n.º 3.298 de 1999; Lei n.º 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, garantindo educação bilíngue aos surdos. Além do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e mais recente o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015 (Silva; Carvalho, 2017, p. 14).

No Brasil, quanto às políticas públicas, a Educação Especial está amparada pela LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, nos artigos 58 a 60; pela Constituição Federal (Brasil, 1988), por meio do § 1º, inciso II, artigo 227; pela Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e pela Resolução n.º 4/2009, que apresenta as diretrizes operacionais para esse tipo de atendimento, sendo essas apresentadas na próxima seção, visto que as adaptações curriculares começam a ser inseridas a partir dos encaminhamentos legais para a Educação Especial.

A partir deste recorte histórico a inclusão a partir dos aportes realizados pela Educação Especial verifica-se a menção de direitos ao incluir o aluno com deficiência no

ambiente educacional, dentre os quais estão aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Definições, Aspectos Históricos e Diagnósticos

Os caminhos para a inclusão nos oferecem diferentes abordagens e intervenções que possibilitam o alcance da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de forma a valorizar suas expressões e características, bem como nos convidam a um aprendizado contínuo sobre o espectro autista.

O termo “autismo” caracteriza uma síndrome comportamental descrita inicialmente em 1943 por Leo Kanner (1943). Nas décadas seguintes, o autismo se fortaleceu como uma entidade diagnóstica e passou a ser estudado por muitos pesquisadores. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico de base biológica, caracterizado por deficiências em dois domínios principais: (1) déficits na comunicação e interação social e (2) padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivos e restritos (Medavarapu *et al.*, 2019).

Godim e Sobral (2019) frisam que os sinais do TEA podem ser observados antes mesmo dos três anos de idade, tendo uma prevalência quatro vezes maior em meninos do que em meninas, podendo ter ou não alguma comorbidade associada, afetando em média uma a cada 59 crianças. Os autores relatam que a diferença existente consiste nas condições de acesso que as famílias possuem em sistemas de saúde e redes de apoio. Quanto mais cedo o alcance a esses sistemas, mais favorecido fica o desenvolvimento do diagnóstico diferenciado e, conseqüentemente, as intervenções necessárias para estimular a criança frente aos seus déficits.

Denomina-se “Autismo” uma condição possível de ser identificada logo na primeira infância, quando as crianças diagnosticadas apresentam uma forma diferente de se comunicar com os outros, uma vez que, para alguns, a fala simplesmente não aparece ao longo de todo o desenvolvimento, já para outras, com o mesmo diagnóstico, a fala está presente, mas com diversas peculiaridades (Araújo, 2023a). Para a autora, não somente a fala, mas toda a comunicação parece ser afetada, desde o uso de gestos, como o apontar, as expressões faciais, o olhar, até os movimentos corporais. Soma-se a tudo isso comportamentos inflexíveis e repetitivos que desafiam o que conhecemos até então sobre o desenvolvimento humano.

Tão logo, nota-se que o TEA é um transtorno com origem no desenvolvimento e funcionamento cerebral. E a partir das formas de interação e cuidado que uma família habitualmente pode oferecer, a criança tem a oportunidade de se desenvolver saudavelmente. Esses sintomas podem surgir desde os primeiros meses de vida ou após um período de desenvolvimento normal (com regressão no desenvolvimento).

Diante desse cenário, é fundamental que se compreenda quais são as principais peculiaridades cognitivas do TEA. Tal entendimento permitirá analisar de que forma essas especificidades impactam na aprendizagem e quais estratégias poderão ser utilizadas para melhor incluir e adaptar as pessoas com TEA.

Considerando os sintomas típicos do TEA, algumas características inerentes a esse diagnóstico trazem dificuldades na rotina das pessoas com o transtorno. A dificuldade para mudanças (rigidez), a tendência à hiperfocalização nos assuntos repetitivos, a falta de motivação para compartilhar socialmente interesses e as dificuldades de comunicação verbal e não verbal já trazem em si uma grande dificuldade para o dia a dia escolar (Araújo, 2023a).

Segundo Bosa (2002), o TEA pode ser associado à deficiência intelectual e dificuldades de coordenação motora e de atenção. Além disso, às vezes, as pessoas com autismo têm problemas de saúde física, tais como distúrbios do sono e gastrointestinais, e podem apresentar outras condições, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia ou dispraxia. Na adolescência, podem desenvolver ansiedade e depressão.

Para Orrú (2016), vivenciamos três realidades no que tange ao estudante com autismo: 1) a criança ou a pessoa (aluno) que se encontra segregada em instituições especializadas ou em classes especiais; 2) a criança ou a pessoa adulta que se encontra apartada dentro de suas próprias casas; e 3) o aluno matriculado em classes da rede regular de ensino.

No Brasil, o diagnóstico do autismo é apoiado pelo Código Internacional de Doenças, décima edição (CID-10) e pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais) da *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria), o DSM, que está em sua quinta edição. A conclusão do diagnóstico é realizada através de observação clínica e de dados fornecidos pelos pais ou responsáveis, por meio de anamnese e de instrumentos de rastreamento, visto que não existem marcadores biológicos que definem o quadro.

Passemos à transcrição dos critérios do DSM-5 referentes ao TEA. De acordo com o Manual, os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista apresentam sintomas relacionados a dificuldades de comunicação/interação social e de comportamento desde a infância. Vejamos mais detalhadamente os critérios que, segundo o DSM-5, devem ser preenchidos para o diagnóstico do TEA (American Psychiatric Association, 2014).

2.2 A Educação Infantil e a Inclusão Escolar no Brasil

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é um campo que tem sido amplamente discutido e aprimorado nas últimas décadas, tanto no âmbito teórico quanto no prático. Essa etapa é essencial para o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Historicamente, as concepções de Educação Infantil passaram por transformações significativas, refletindo diferentes paradigmas sobre a infância e o papel da educação. Inicialmente voltada para o cuidado e a assistência, essa etapa foi ressignificada ao longo do tempo, consolidando-se como um espaço educativo que valoriza a criança como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem (Oliveira, 2012).

Ademais, quando a Educação Infantil passou a receber mais atenção, tanto pelas políticas públicas, quanto dos pesquisadores, o conceito de infância passou a ser discutido e repensado em seus aspectos social e cultural, pois a infância é modificada constantemente, recriada pelas crianças em cada momento histórico e conjuntura vivida. Segundo Sarmento (2011, p. 583), “a infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente, este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos [...]”.

Essa categoria social tem jeito próprio de sentir, vivenciar, experimentar e interpretar o mundo, fundamentada em seu ambiente cultural, que à medida que vivencia será alargado com experiências e interações com outras culturas, produzindo e reproduzindo culturas infantis. As concepções de infância foram se modificando ao longo dos anos no Brasil. Desde o período do Brasil Colônia, a criança estava exposta aos mandos e desmandos do adulto, que representava o poder, a perfeição e, acima de tudo, a força, seja física ou simbólica, cristalizando as suas vivências e registros na história escrita e oral (Guimarães, 2023).

A concepção e a compreensão sobre o ser criança e infância como temos hoje variou e evoluiu durante os tempos, obtendo mais êxito, a partir dos estudos da sociologia

aplicada a infância, cujos estudos se desenvolveu durante o século XX, ganhando mais destaque nas últimas décadas desse século, sendo representada pelas mudanças nas perspectivas acadêmicas em relação à infância e a criança, passando a considerá-las, não mais apenas como objetos de estudo, mas como participantes nessas investigações.

Assim, a Educação Infantil é hoje concebida como um espaço de interação e troca, no qual se potencializam práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral, assegurando os direitos das crianças à educação e à proteção. Conforme explana Sarmento¹ (2005, p. 13), a “modernidade desenvolveu um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância”, os quais estabelecem normas, atitudes e prescrições, nem sempre escritos ou formalizados, que condicionam e direcionam a vida das crianças em sociedade.

Entretanto, para promover a devida discussão é necessário saber quem é essa criança que se apresenta no estudo, em que “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 15).

Segundo Kramer (2006), crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Para dialogar nessa concepção de criança, insere-se a ideia de Pinto & Sarmento (1997, p. 17), que asseveram:

Ser criança varia entre os tipos de sociedades, formas culturais, e formas de comunidade, que podem variar no interior da pátria, sendo que dentro de uma mesma família pode variar a estrutura social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Ressalta Pinto & Sarmento (1997, p. 15), sobre o respeito do limite etário para a definição do ser criança, destacando a inexistência de um consenso, visto que alguns estudos enfatizam a condição da criança como sujeito de direitos desde a sua concepção. Referindo-se à infância como uma categoria social e histórica, as legislações a trazem como “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (Brasil, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental participação, tendo, na família e na sociedade, um espaço reconhecido e especificado para ela, do

¹ O autor contextualiza suas ideias a partir da defesa da Sociologia da Infância.

século XIX em diante. Começa a surgir novos olhares em relação às faixas etárias e as atribuições que devem ser ordenadas para assegurar os cuidados para fundamentar o desenvolvimento pleno, quadro esse que vê-se com maior ascensão e sistematização em tempos contemporâneos ao reconhecer o termo infância (Ariès, 2006).

Acrescenta Ariès (2006), que a construção do que ele denomina sentimento de infância relaciona-se à emergência da instituição escolar como espaço para a formação de crianças e jovens e à organização da família nuclear moderna nos meios burgueses, entre outros.

Até a Idade Média a infância parecia não ser reconhecida, a criança era representada na iconografia como um adulto em miniatura, e a própria denominação *enfant* (aquele que não fala) é indicadora de sua invisibilidade. A infância era uma fase sem importância, já que a própria sobrevivência das crianças era problemática, pairando um sentimento de que se faziam muitas crianças para se conservar apenas algumas.

Posteriormente, entre moralistas e educadores do século XVII constitui-se um novo sentimento, relacionado à preocupação com a formação moral com o objetivo de preservar a inocência infantil da corrupção da vida e desenvolver o caráter e a razão: as crianças são vistas como anjos, reflexos da pureza divina, seres frágeis que demandam proteção e formação. É nesse contexto que se assiste à multiplicação das instituições educacionais

Essa ruptura de paradigma ocorreu através do processo educativo, que possibilitou substituir a comunicação pela aprendizagem e criou mecanismos para que as crianças fossem vistas e entendidas como um ser em desenvolvimento.

Mesmo assim, essa mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si sós” (Heywood, 2004, p. 10).

Desse modo, inicia-se uma ampliação das redes de ensino pela aceleração do crescimento na oferta escolar, levando à criação de novas leis, reconhecendo que a criança tem importância no contexto familiar e social (Heywood, 2004). Norteando assim, que a escola, então, tornou-se referência enquanto elemento importante para o desempenho intelectual.

A educação é uma das áreas mais frequente e diretamente relacionadas à infância e tem cada vez mais se voltado a uma conexão com a sociologia da infância, com

resultados muito frutíferos. Por ela se tem feito etnografias de escolas, que buscam mostrar o modo como as crianças interagem e agem nas escolas (Cohn, 2014).

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil teve maior impulsionamento nas políticas a partir da institucionalização da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996), dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 (Brasil, 2010) e hodiernamente pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A Educação Infantil se encontra regulamentada pelo Art. 29 da LDB, ao delimitar que é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996), dividida especificamente em creches e pré-escolas, sendo a pré-escola obrigatória.

Além da escola, nessa faixa etária, a família é essencial para a garantia da escolarização.

A educação é uma responsabilidade compartilhada [...] entre Estado e país, uma vez que ambos são promotores ou representantes dos interesses ou dos direitos dos filhos e dos cidadãos, na medida em que são responsáveis diretos pela prestação ou concretização destes direitos (Hermida, 2009, p. 46).

Verifica-se que em termos educacionais, a família deixa de ser a grande responsável pela “formação da criança e passa a dividir esta responsabilidade com o Estado”, representado pela escola, que por sua vez tem a finalidade de preparar os sujeitos para o novo modo de produção e a escola para dar conta dessas mudanças (Hermida; Conde, 2021, p. 168).

Diante do exposto, os currículos e as políticas públicas em vigor para Educação Infantil defendem formar competências que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a ser executado pelos campos de experiência, dizendo que assim asseguram uma aprendizagem com questões cognitivas, intelectuais e socioemocionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12), assumem um novo conceito para as crianças brasileiras:

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.

Nesta interface, de acordo com às DCN's, as propostas curriculares da Educação

Infantil devem referendar que:

- As crianças têm experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas.
- Devem ser incentivadas a curiosidade, a exploração, o encadeamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2010).

No Art. 3º, as diretrizes evidenciam que o currículo da Educação Infantil deve ter as seguintes orientações:

Conjunto de práticas que busca matricular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010).

Dada a centralidade das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e a formulação da BNCC em 2017, evidencia-se uma concepção de criança que aponta para:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constroi sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Destarte, pode-se delinear que as últimas normatizações pela BNCC (Brasil, 2017) destacam que a interação do sujeito no âmbito educacional deve ocorrer com o objeto, desperta diversos fatores cognitivos (motivação, criatividade, prazer, curiosidade, criticidade, entre outros) que conduz a criança a buscar soluções para resolver seus conflitos ou criar caminhos pelos campos de experiência a ser promovido na Educação Infantil.

Ademais, é notória a importância de enfatizar a ordenação curricular pelos campos de experiência, que apresenta uma reflexão do professor em sala de aula (Brasil, 2017):

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças

constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

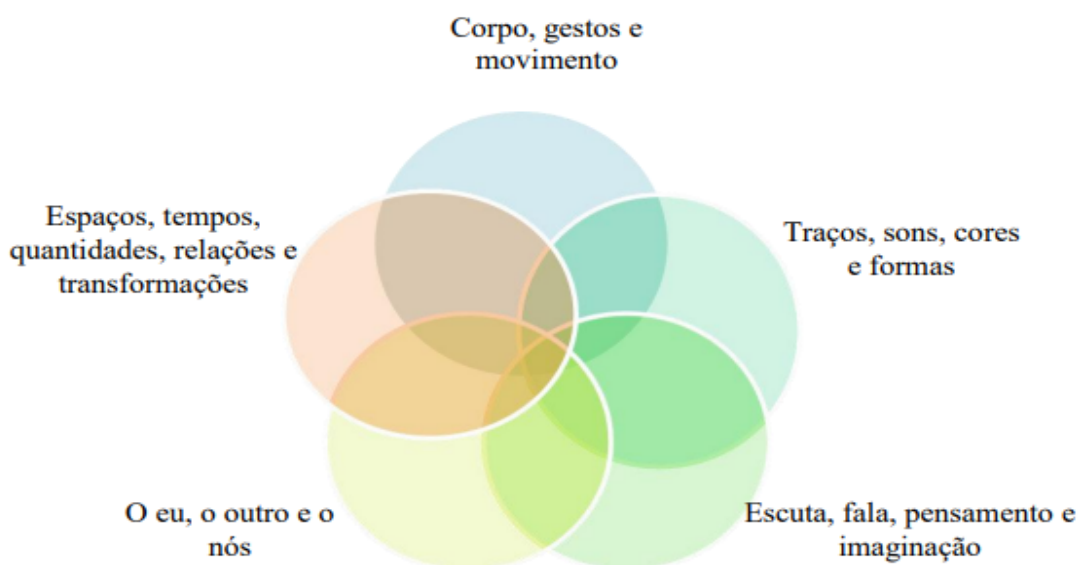
Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfiguram, permanentemente, a cultura e potencializam suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação

Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Ao considerar os campos de experiência na Educação Infantil como elementos que direcionam o ensino, insere-se a Figura 1.

Figura 1 – Campos de Experiência na Educação Infantil

Fonte: Rondônia (2020)

Essa organização, ao ser estruturada no tempo e contexto da pesquisa, conduz e sustenta todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil (EI) em âmbito nacional. Ela atua como um norte para os planejamentos pedagógicos, garantindo que as práticas sejam alinhadas às diretrizes educacionais e promovam um desenvolvimento integral das crianças.

Sob essa perspectiva, o planejamento pedagógico deixa de ser um conjunto de ações desarticuladas e passa a ser um instrumento fundamental para a promoção de uma educação que considere as especificidades e necessidades das crianças em suas diversas fases de desenvolvimento. Esse alinhamento é crucial para assegurar que todas as crianças, independentemente de sua localização, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize seu potencial.

Portanto, o ensino deve construir uma pedagogia voltada à pequena infância, significa estar consciente de que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças, trata de uma perspectiva em valorizar e compreender as múltiplas formas de expressão das crianças, promovendo uma educação que respeite e potencialize suas capacidades e interesses (Malaguzzi, 1999).

Ao lançar um olhar atento sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva, refletiremos sobre o papel do professor e a sua formação, bem como sobre as formas de promover uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo,

socialmente significativa, inclusiva e culturalmente contextualizada de direitos de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento integral das crianças na EI independentemente da deficiência apresentada.

2.3 Formação Docente para a Inclusão de Crianças com TEA

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, sobretudo quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A atuação do professor exige não apenas sensibilidade ética, mas também conhecimento técnico e metodológico, além de constante atualização frente às especificidades dos processos de aprendizagem desses alunos.

O contexto educacional brasileiro tem enfrentado inúmeros desafios no que tange à formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades de alunos com deficiência, em especial aqueles com TEA. A ausência de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura, a fragmentação da abordagem sobre educação inclusiva e a baixa oferta de programas de capacitação voltados para a prática inclusiva constituem entraves significativos à qualificação docente (Mendes, 2010; Pletsch, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que rege o conteúdo mínimo a ser trabalhado nas escolas de Educação Básica, prevê a formação integral dos estudantes, com base em competências gerais que envolvem a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção da equidade (Brasil, 2017). No entanto, para que tais diretrizes sejam efetivamente implementadas, é imprescindível que os docentes estejam preparados para atuar com práticas pedagógicas que contemplem as singularidades dos alunos com TEA, respeitando seu ritmo, linguagem e forma de interação com o meio.

Segundo Mantoan (2011), a formação docente precisa se distanciar do modelo tecnicista e instrumental, centrado em técnicas prontas e padronizadas, e se aproximar de uma perspectiva crítica, reflexiva e ética, que compreenda a inclusão como um processo de transformação das práticas escolares e de ruptura com a lógica excludente ainda presente em muitas instituições.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel central na consolidação de uma educação inclusiva efetiva. Conforme destaca Oliveira (2012), a prática docente na Educação Infantil exige um saber-fazer pedagógico que articule teoria e prática, apoiado em formações constantes, que favoreçam a problematização da realidade escolar e a busca

por estratégias criativas e contextualizadas. Tais formações devem ser sistemáticas, em serviço e articuladas com as demandas reais das escolas, promovendo a construção coletiva de saberes e fortalecendo o protagonismo do professor no processo de inclusão.

De acordo com Ferreira e Lacerda (2018), a formação continuada deve possibilitar o aprofundamento teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista, ao mesmo tempo em que incentive a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras e o uso de recursos didáticos acessíveis e diversificados. Para isso, é importante que haja apoio institucional, políticas públicas bem estruturadas e condições objetivas de trabalho, como tempo para planejamento, acompanhamento pedagógico e acesso a materiais de apoio.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma a importância da formação docente como um dos eixos estruturantes da inclusão. Essa política preconiza que os professores da sala regular devem estar capacitados para trabalhar com a diversidade dos alunos e que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado por profissionais com formação específica, de modo complementar às atividades escolares.

Entretanto, estudos apontam que, na prática, muitos professores sentem-se despreparados para lidar com alunos com TEA, o que pode acarretar insegurança, uso de práticas inadequadas e até mesmo resistência à inclusão (Carneiro, 2012; Silva; Carvalho, 2017). Essa situação evidencia uma lacuna entre as políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas, exigindo uma reestruturação nos currículos dos cursos de formação inicial e maior investimento em ações formativas que priorizem a inclusão desde a base.

Além disso, a formação docente deve contemplar a dimensão atitudinal, promovendo o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito à diferença. Conforme enfatiza Pletsch (2010), o sucesso da inclusão depende não apenas da aquisição de conhecimentos técnicos, mas também da disposição subjetiva do professor para acolher, escutar e ensinar cada aluno na sua singularidade.

A formação de professores para a inclusão de crianças com TEA, portanto, precisa ser compreendida como um processo contínuo, colaborativo e situado, que considere as especificidades do contexto escolar, valorize a experiência dos docentes e promova o diálogo entre saberes acadêmicos e práticos. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito à educação com qualidade e equidade para todos os estudantes.

2.4 Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil

A efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil exige práticas pedagógicas que estejam alicerçadas em valores éticos, no reconhecimento da diversidade e na construção coletiva de ambientes de aprendizagem acessíveis, acolhedores e desafiadores.

O trabalho do professor nesse contexto vai além da aplicação de técnicas: trata-se de um agir pedagógico intencional, sensível às singularidades infantis, que respeita os tempos e modos de aprendizagem de cada sujeito.

Na perspectiva da educação inclusiva, práticas pedagógicas devem estar ancoradas na escuta ativa, na observação constante e na flexibilidade curricular. Segundo Mantoan (2006), a inclusão implica uma transformação profunda do fazer docente, que passa a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, sem exceção. Isso demanda reorganização do tempo, do espaço, das interações, dos materiais didáticos e das estratégias metodológicas utilizadas.

Para crianças com TEA, é essencial que as atividades propostas sejam planejadas de forma a favorecer a previsibilidade, a rotina estruturada e o uso de recursos visuais que auxiliem na compreensão das instruções e na organização do comportamento. Estratégias como o uso de quadros de rotina, histórias sociais, pictogramas, painéis sensoriais, jogos estruturados e atividades de antecipação contribuem para reduzir a ansiedade e promover maior autonomia (Bosa, 2002; Araújo, 2023a).

As práticas inclusivas devem ser construídas com base na ludicidade, considerando que o brincar é a principal linguagem da infância. Conforme Vygotsky (2007), o brinquedo potencializa o desenvolvimento da criança ao permitir que ela atue em um nível superior ao seu funcionamento atual, mobilizando funções cognitivas, afetivas e sociais. No caso das crianças com TEA, é fundamental que o professor estimule o brincar compartilhado, a imitação, o uso funcional dos objetos e a ampliação das interações sociais com os pares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os currículos da Educação Infantil se organizem em torno de campos de experiência, os quais promovem o desenvolvimento integral da criança. Ao considerar os campos “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, por exemplo, o educador pode planejar atividades que incentivem a criança com TEA a reconhecer emoções, perceber limites corporais e desenvolver habilidades de comunicação interpessoal (Brasil, 2017). Para tanto, a atuação

intencional do professor é indispensável.

Outras estratégias eficazes incluem o uso de materiais concretos, jogos cooperativos, atividades sensoriais e experiências que integrem diferentes linguagens – corporal, musical, plástica, dramática e verbal. A construção de um ambiente alfabetizador, acessível e estimulante favorece a participação ativa e o protagonismo infantil, inclusive daqueles com TEA (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2007).

O trabalho colaborativo entre os professores regentes e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também se mostra essencial para a personalização das intervenções pedagógicas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve complementar as aprendizagens escolares, eliminando barreiras e promovendo a plena participação do estudante no contexto regular de ensino.

Outro elemento importante a ser considerado é o envolvimento das famílias no processo educacional. O diálogo constante com os responsáveis permite conhecer melhor as necessidades da criança, alinhar estratégias de apoio e fortalecer vínculos de confiança entre escola e comunidade (Schwartzman, 2011). Tal articulação é indispensável, sobretudo na Educação Infantil, quando o desenvolvimento da criança ocorre de forma acelerada e interdependente entre os contextos.

Cabe destacar que práticas pedagógicas inclusivas não se resumem à adaptação de atividades, mas envolvem a construção de uma cultura escolar comprometida com o pertencimento, a escuta e o respeito às diferenças. Como afirmam Campos e Barbosa (2018), a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à capacidade da escola em acolher a diversidade como valor e não como obstáculo.

Em síntese, o desafio de promover a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige do professor o exercício constante da escuta sensível, do planejamento flexível e da ação pedagógica criativa. Tais práticas devem estar orientadas pela concepção de infância como etapa única e valiosa da vida, que merece ser vivida em sua plenitude, com alegria, interação, aprendizagem e dignidade.

Desse modo, na Educação Infantil, a organização de rotinas visuais tem se mostrado uma prática efetiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista. A rotina visual é composta por imagens, símbolos ou fotos que representam as atividades do dia, dispostas em sequência temporal. Esse recurso favorece a previsibilidade e reduz a ansiedade, contribuindo para a autonomia da criança.

Segundo a Cartilha de Educação Inclusiva do MEC (Brasil, 2015), os quadros de

rotina são fundamentais para crianças com TEA, pois promovem a compreensão do tempo e das transições entre atividades, respeitando o funcionamento cognitivo característico desse público.

Outra prática importante é o uso de histórias sociais, que são narrativas simples e ilustradas desenvolvidas para ensinar habilidades sociais específicas e preparar a criança para situações novas ou desafiadoras. Elas ajudam no reconhecimento de emoções, na compreensão de regras e na antecipação de eventos. Gray (2010), criadora do conceito de histórias sociais, destaca que esse recurso melhora significativamente o comportamento e a participação escolar de crianças com TEA, especialmente quando utilizado com regularidade e apoio de mediação adulta.

Atividades sensoriais também são amplamente recomendadas, pois muitas crianças com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos. Brincadeiras com texturas (areia, massinha, tecidos variados), caixas sensoriais, pintura com os dedos e jogos de encaixe promovem a regulação sensorial e estimulam a exploração do ambiente. De acordo com Ayres (2005), a integração sensorial é um dos pilares para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e da socialização em crianças autistas, sendo crucial no processo de aprendizagem escolar.

O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa, pode facilitar a interação da criança não verbal com os colegas e professores. Essas ferramentas ampliam as possibilidades de expressão e permitem a participação ativa nas atividades da rotina. A UNESCO (2021) destaca que a inserção de tecnologias na Educação Infantil deve priorizar a acessibilidade e o respeito ao ritmo da criança, evitando o uso passivo e favorecendo a mediação pedagógica com sentido comunicativo.

As brincadeiras de faz de conta, quando mediadas por adultos atentos, também podem ser adaptadas para favorecer a inclusão. Algumas crianças com TEA têm dificuldade de participar espontaneamente do jogo simbólico, mas com apoio, elas podem representar papéis, criar histórias e interagir com os pares. Segundo Winnicott (1975), o brincar é uma forma primária de comunicação da criança com o mundo e deve ser valorizado como instrumento terapêutico e pedagógico na Educação Infantil.

Outra estratégia poderosa são os jogos cooperativos, que promovem a interação entre as crianças por meio de objetivos comuns, em vez de competição. Atividades como rodas cantadas, circuitos motores colaborativos e jogos de construção conjunta ajudam a desenvolver habilidades sociais, como a espera, o respeito ao outro e a tomada de decisões compartilhadas. Conforme Almeida e Pletsch (2019), essas práticas favorecem a

convivência e o reconhecimento das diferenças como parte do cotidiano escolar.

A construção de cantinhos temáticos é uma abordagem amplamente utilizada nas instituições de Educação Infantil. Ao criar espaços como o “cantinho da leitura”, “cantinho da música” ou “cantinho sensorial”, os professores oferecem oportunidades para que a criança escolha, com autonomia, as atividades com as quais deseja interagir. Para crianças com TEA, esses espaços bem definidos ajudam na autorregulação e favorecem o desenvolvimento da atenção e do foco, conforme demonstrado por Lobo *et al.* (2016), em estudo sobre ambientes inclusivos para crianças autistas.

Por fim, destaca-se a importância do uso de mediação corporal, como o toque afetivo com respeito, o uso de gestos amplos e expressivos, e a modelagem de comportamentos por meio da imitação. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da comunicação não verbal, tão importante para crianças com TEA que apresentam dificuldades linguísticas.

Segundo Bosa e Callias (2000), o vínculo corporal-afetivo estabelecido entre professor e criança é determinante para o engajamento nas atividades propostas e para o progresso nas habilidades de interação social.

2.5 Legislação e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

A presente subseção apresenta o recorte temporal adotado para a análise das legislações e políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva no Brasil, compreendendo o período de 1994 a 2020. A escolha desse intervalo temporal fundamenta-se na identificação de marcos normativos e orientações governamentais que impactaram significativamente as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, representando momentos decisivos na formulação e consolidação de uma cultura educacional voltada à equidade, ao respeito às diferenças e à promoção da justiça social.

O ano de 1994 marca o início desse recorte em razão da Declaração de Salamanca, documento internacional que exerceu influência determinante na reorganização das políticas educacionais brasileiras, ao defender o princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A partir desse marco, observa-se uma intensificação na produção legislativa e na formulação de políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação inclusiva, culminando em importantes normativas nacionais que reafirmam o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão escolar.

O período analisado contempla documentos elaborados por instâncias centrais da

administração pública federal, tais como o Ministério da Educação e o Congresso Nacional, os quais instituíram leis, diretrizes e planos que passaram a orientar a organização das redes de ensino e a atuação dos profissionais da educação.

Entre os principais dispositivos normativos analisados, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, entre outros documentos que contribuíram para o avanço da inclusão como princípio estruturante da educação básica.

Dessa forma, este recorte temporal não apenas delimita um intervalo cronológico, mas expressa uma trajetória histórica de construção coletiva em torno do direito à educação para todos, especialmente para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A análise desses documentos permite compreender as transformações legais, pedagógicas e institucionais que configuram a Educação Inclusiva como um campo em constante disputa e consolidação no cenário educacional brasileiro. O Quadro 1 apresenta os principais documentos regulatórios selecionados para este estudo, evidenciando seus respectivos contextos de implementação.

Quadro 1 – Principais leis, decretos, resoluções, políticas e programas de 1994 a 2020, que contribuem e impactam as práticas educacionais inclusivas

ANO	DOCUMENTO LEGISLATIVO	CONTEXTO RELACIONADO A EDUCAÇÃO/ INCLUSÃO
1994	Política Nacional de Educação Especial, (SEESP) e MEC	A educação era voltada para à integração institucional. Os estudantes com deficiência eram integrados ao ensino regular, somente os que acompanhavam a turma.
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394.	A Educação Especial é uma modalidade de processo educativo que perpassa todos os níveis de ensino e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular.
1999	Lei nº 7.853. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/1999.	O objetivo era a integração da pessoa com deficiência na sociedade, com ênfase em sua inserção socioeconômica.
2001	Lei nº 10.172, Resolução nº 02. É aprovado o Conselho Nacional de	Instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Direcionando as

	Educação.	adaptações do Currículo.
2004	Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (SEESP)	O objetivo era compartilhar conceitos, informações e metodologias para professores e gestores.
2007	Lei nº 11.494, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	A Distribuição dos recursos são realizados em proporção por quantidade de alunos, nas escolas convencionais, escolas comunitárias e filantrópicas.
2008	Portaria Ministerial nº 555, prorrogada pela Portaria n. 948 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	O Objetivo é uma construção de um sistema educacional inclusivo nas organizações das escolas e classes especiais. Que elas repensem transformações estruturais e culturais e que os estudantes tenham suas especificidades atendidas.
2008	Decreto nº 6571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). E estabeleceu por meio da Lei nº 11.494/2007	Define que o AEE deverá ser garantido pelos sistemas de ensino, prioritariamente, nas escolas comuns e em espaços definidos como SRM.
2009	Decreto nº 6.949 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Os direitos educacionais devem ocorrer sem discriminação e em igualdade de oportunidade.
2011	Decreto nº 7.611 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.	Determina um sistema educacional inclusivo. Oficializa a dupla matrícula (no ensino regular e no AEE).
2012	Lei nº 12.764 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.	Assegura os direitos, reforça o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades. Determina a obrigatoriedade da inclusão social, ao acesso ao mercado de trabalho, a educação inclusiva e a matrícula em instituições de ensino regular.
2014	Lei nº 13.005 Aprova o Plano Nacional de Educação.	Reforça a universalização da educação básica e o ensino especializado ofertado no AEE. Para quatro e dezessete anos.
2015	Lei nº 13.146 Estatuto da Pessoa com Deficiência.	O objetivo é garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência. O currículo da educação deve ser apresentado em condições de igualdade.
2020	Decreto nº 10.502 Política Nacional de Educação Especial: Equidade, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Implantar instituições de ensino especializado para os estudantes que não se beneficiam da inclusão no ensino regular. A flexibilidade do

	Revogado pelo Decreto nº 11.370	estudante e a família de escolher qual modelo educacional deseja participar.
--	---------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

A análise desses documentos permite compreender os avanços e desafios no campo da Educação Especial, bem como o impacto das políticas públicas na inclusão de pessoas com TEA no sistema educacional brasileiro.

Entende-se que o processo de formulação e implementação da política educacional é complexo, não se limitando à elaboração de um documento pelo Estado e sua simples aplicação pela sociedade. Nesse sentido, reconhece-se a existência dos contextos de um ciclo de políticas, conforme proposto por Ball e Bowe (1992), que incluem:

- Contexto de influência
- Contexto da produção de texto

O contexto das políticas de inclusão no Brasil começa a se consolidar com documentos de influência internacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses acordos foram fundamentais para a democratização do ensino, estabelecendo diretrizes para uma educação mais inclusiva e acessível. Desde então, a Educação Especial vem sendo amparada e fortalecida por políticas de inclusão, ampliando seu alcance e garantindo direitos educacionais para todos os estudantes.

Na década de 1990, com o crescimento do capitalismo e a consolidação dos princípios neoliberais, “o chamado mundo globalizado redefiniu a função do Estado como executor de políticas sociais” (Peroni, 2003, p. 01). Essa redefinição provocou profundas alterações no gerenciamento das “políticas públicas, levando à transferência da responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado” (Peroni, 2009, p. 139).

Para aprofundar essa discussão, Ball (2013) identifica esse movimento de reformulação do Estado e conclui que serviços anteriormente realizados pelo Estado passaram a ser executados por diversas outras organizações, tais como:

- Parcerias público-privadas;
- Consultorias para pesquisa e avaliação das políticas educacionais;
- Atividades filantrópicas para financiamento de programas na área educacional;
- Fornecimento de serviços por meio do setor voluntário;

- Empresários sociais atuando na resolução de problemas sociais.

Frente às alterações decorrentes da redefinição da função do Estado na execução de políticas sociais, mencionadas por Peroni (2009) e Ball (2013), o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial passou a ser legitimado por espaços externos à educação.

Isso significa que houve uma transferência parcial ou total da responsabilidade do setor público para organizações não governamentais, como instituições filantrópicas, que passaram a assumir a execução de programas e serviços voltados a estudantes com deficiência, especialmente quando não há apoio governamental suficiente.

Além disso, empresas privadas passaram a atuar na formação e treinamento de profissionais da educação, e no contexto das reformas educacionais, fundos e fundações corporativas passaram a financiar iniciativas inclusivas, frequentemente guiadas por uma lógica de mercado. Assim, essas entidades não apenas atuam conforme seus próprios interesses, mas também, de forma indireta, apoiam os interesses do Estado.

Apesar desse cenário de descentralização da responsabilidade estatal, o Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, com o apoio de órgãos internacionais, como:

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD);
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF);
- Banco Mundial;

Esses organismos internacionais exercem influência significativa sobre as políticas educacionais nacionais, a partir de suas exigências e recomendações, alinhadas ao modelo neoliberal de sociedade.

Embora esses órgãos tenham como missão promover a integração econômica mundial e a cooperação internacional, Garcia (2010) adverte que seus discursos nem sempre são coerentes entre si, no entanto, todos defendem a inclusão, o progresso, o desenvolvimento, a riqueza, a democracia, a igualdade e a qualidade de vida, especialmente para aqueles que se inserem no mercado e nas culturas globais.

Conforme apontam Shiroma *et al.* (2011), esses organismos desempenharam e continuam desempenhando um papel fundamental na formulação das políticas públicas para a educação no Brasil.

Dessa forma, os países foram mobilizados por meio da Conferência Mundial de

Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), e posteriormente, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dacar (2000).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), cujos objetivos, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foram denunciar os índices insatisfatórios de escolarização na Educação Básica e acelerar o processo de “repensar” a educação nos âmbitos internacional e nacional.

É nesse contexto de influência que as políticas educacionais são formuladas e os discursos são construídos. Consequentemente, diversas redes de relações disputam espaço para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas públicas.

Sob essa influência, o Brasil, durante o governo de Fernando Collor (1990-1992), atravessava uma grave crise econômica e social, marcada por altos índices de analfabetismo e pela negligência em relação à Educação Especial. Nesse cenário, o país enfrentou forte pressão de organismos internacionais, como: Banco Mundial; UNESCO e UNICEF

Esses organismos firmaram compromissos para financiar políticas públicas no Brasil. Segundo Padilha (2015, p. 213), além do “apoio financeiro, essas organizações promoviam uma lógica gerencial de governança alinhada ao neoliberalismo, influenciando diretamente as diretrizes da administração pública brasileira”.

O modelo de governança neoliberal passou a enxergar a educação como um instrumento estratégico para mudanças econômicas. No entanto, apesar dos compromissos firmados com agências internacionais, a Educação Especial permaneceu negligenciada no Brasil.

De acordo com Padilha (2015, p. 214), o governo “Collor demonstrou distanciamento em relação à educação inclusiva, sendo marcado por uma omissão sistemática dos direitos sociais e educacionais”.

Com a posse de Itamar Franco (1992-1995), houve uma continuidade administrativa, e o Brasil, honrando o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), participou da elaboração da Declaração de Salamanca (1994).

Pela primeira vez, o país apresentou um documento oficial voltado para a inclusão educacional: a Política Nacional de Educação Especial (1994), fundamentada na Constituição Federal de 1988 e criada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2014a).

Os objetivos dessa política eram promover a integração institucional e ampliar as diretrizes para a Educação Especial no Brasil.

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial (2014a) define que os estudantes com deficiência — referidos na política como "portadores de necessidades especiais" — matriculados no ensino regular estão em processo de integração institucional.

No entanto, essa modalidade de ensino ainda era marcada pela invisibilidade e pela exclusão. Apenas os estudantes que apresentavam condições para acompanhar a turma eram integrados ao ensino regular, enquanto aqueles que necessitavam de maior suporte continuavam segregados.

O processo de aprendizagem era considerado homogêneo, desconsiderando as potencialidades individuais dos estudantes, o que reforçava a exclusão.

Observa-se que o Brasil não conseguiu interpretar integralmente os princípios de inclusão estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994). Como apontam Silva e Santo (2022), ao enfatizarem que “os estudantes com deficiência continuavam sendo segregados em instituições privadas e serviços educacionais especializados para atender necessidades específicas.”

Essa realidade perpetuava a exclusão e a desigualdade no sistema educacional.

As políticas neoliberais foram intensificadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Entre 1995 e 2002, foram implementados amplos programas de reforma educacional, incluindo:

- Universalização do acesso ao ensino fundamental
- Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que incorporou um capítulo específico sobre Educação Especial
- Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a), que também destinou um capítulo exclusivo à Educação Especial
- Delegação da responsabilidade pela implementação dessas políticas aos estados, municípios e Organizações Não Governamentais (ONGs) (Brasil, 2001a).

No contexto das reformas educacionais voltadas à Educação Especial, esse movimento é definido por Ball (2013) como "nova governança" e "nova política educacional", em que os serviços públicos e suas escalas de operação passam por processos de modernização. Segundo o autor significa dizer que:

Essa definição e realocação têm vários aspectos – alguns mais velhos, alguns novos – tal como a criação de órgãos executivos, o estabelecimento de

parcerias público-privada (de muitos tipos diferentes), contratação de serviços estatais para fornecedores privados [...], o uso de *think tanks* (laboratório de ideias), consultores e empresas especializadas de conhecimento para pesquisa e avaliação de políticas, atividade filantrópica e patrocínio para financiar programas e inovações na área da educação, o envolvimento do setor voluntário (instituições de caridade, ONGs, fundações sem fins lucrativos, etc.), no fornecimento de serviços e o uso de empresários sociais para tratar problemas sociais persistentes – às vezes em combinações complexas (Ball, 2013, p. 177).

Nesse contexto, observa-se que outros setores e instituições passaram a desempenhar serviços e funções que antes eram exclusivamente executados pelo Estado. Sob essa perspectiva, Ball (2014, p. 34) enfatiza que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas”

Dessa forma, novos interesses, poderes e influências passaram a integrar o processo político, moldando a formulação e a implementação das políticas públicas.

Diante dessas influências e interesses, a LDBEN nº 9.394/96, no Capítulo V, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Além disso, a legislação determinou que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e profissionais qualificados para atender às necessidades desse público.

No fomento dessas políticas, destaca-se a produção do texto normativo. Cabe ressaltar que o contexto da produção do texto está diretamente interligado ao contexto de influência, pois, segundo Mainardes (2006, p. 52) “o contexto de influência está, usualmente, ligado a determinados interesses e ideologias, e o contexto da produção de texto está ligado à linguagem do interesse do público mais geral.”

Dessa forma, percebe-se o contexto de influência na formulação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pela Lei nº 7.853/1989 e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999.

Essa legislação tem como objetivo central a integração da pessoa com deficiência na sociedade, com ênfase em sua inclusão socioeconômica. Dessa maneira, a política reflete interesses voltados ao fortalecimento das condições de participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais.

No que tange à educação, a Seção II, Artigo 24 da legislação atribui à área a responsabilidade de proporcionar aos estudantes da Educação Especial uma formação profissional, visando sua habilitação para o mercado de trabalho.

A legislação estabelece que a inclusão deve ocorrer no sistema educacional por meio de escolas regulares ou instituições especializadas, sejam públicas ou privadas (Brasil, 1999).

Dessa forma, em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, por meio da Resolução nº 2, que aprovou a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001b). Esse órgão ficou responsável por estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o objetivo de regulamentar o Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96. O Artigo 1º dessa resolução institui que “as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aplicam-se a todas as suas etapas e modalidades” (Brasil, 2001b)

No parágrafo único desse mesmo artigo, determinou que

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (Brasil, 2001b)

A referida Resolução, em seu Artigo 2º, igualmente determinou que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001b).

Com a necessidade e urgência da inclusão reafirmadas no texto da Declaração de Salamanca (1994), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SESP) implantaram, em 2004, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O objetivo do programa foi “compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (Brasil, 2004, p. 3).

No entanto, no Brasil, as iniciativas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

Esse tratado internacional estabeleceu que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (ONU, 2006), adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2007a, p. 5-6).

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), consolidou-se no Brasil o compromisso com a inclusão, impulsionando investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados ao público-alvo da Educação Especial.

Como decorrência desse compromisso, o Brasil promulgou a Convenção por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), considerando que os atos internacionais passaram a vigorar no país, no plano jurídico, em agosto de 2008.

Antes mesmo da publicação do Decreto nº 6.949/2009, o governo brasileiro nomeou uma comissão de especialistas em Educação Especial para elaborar o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A elaboração desse documento consolidou-o como um instrumento estatal e um mecanismo de governança, tanto para o Estado quanto para a população. No entanto, esse mecanismo é moldado por interesses, disputas e valores que emergem de contextos sociais variados e complexos.

Nessa dinâmica, a formulação de políticas públicas sofre influências de múltiplos e heterogêneos contextos sociais, resultando em uma rede de relações políticas e disputas de interesses entre diversos atores, tais como:

- Agências financiadoras da educação (como o Banco Mundial)
- Organizações internacionais
- Organizações Não Governamentais (ONGs)

Esses agentes exercem papéis decisivos na construção das políticas públicas educacionais. Conforme descrito por Ball (2014, p. 35), o cenário educacional contemporâneo envolve um amplo e diversificado conjunto de participantes, incluindo "agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, think tanks, grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e corporações internacionais."

Dessa forma, suas atuações criam um complexo entrelaçamento de influências, impactando diretamente a elaboração de documentos políticos e definindo elementos estratégicos que delimitam as ações possíveis dos atores envolvidos.

Esse impacto ocorre por meio de mecanismos específicos, que condicionam tanto a liberação de fundos quanto a promoção de parcerias entre os setores público e privado, alinhando-se aos princípios e diretrizes estabelecidos pelas agências financiadoras e organismos internacionais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) foi influenciada por agências internacionais e organismos que atuam no campo educacional. A finalidade dessa política é construir um sistema educacional inclusivo, promovendo a reorganização das escolas e classes especiais, além de estimular transformações estruturais e culturais para garantir que os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Esse documento define estratégias para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Além disso, a política orienta os sistemas de ensino a promover respostas adequadas às necessidades educacionais especiais, garantindo a “transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a Educação Superior; [...]” (Brasil, 2008, p. 8).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, as escolas precisam disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, garantindo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complemente e/ou suplemente a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Ao evidenciar a Educação Especial no âmbito do AEE, a política determina que o atendimento seja oferecido no turno inverso ao da escolarização, com a seguinte função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008).

Nos termos legais, o AEE deve ser garantido pelos sistemas de ensino e ofertado, prioritariamente, nas escolas comuns e em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

No mesmo ano da promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008), foi homologado o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a), que regulamentou o AEE e estabeleceu, por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns e no AEE (Brasil, 2007).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, além de determinar, em seu Artigo 1º, que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, reafirmando o dever do Estado em garantir a educação às pessoas público-alvo da Educação Especial, oficializa a prática da dupla matrícula (no ensino regular e no AEE) (Brasil, 2011).

Esse decreto também reforça o apoio financeiro às instituições especializadas privadas e filantrópicas que atuam na Educação Especial. Compreende-se que o mecanismo de financiamento dessas instituições assegura aos estados e municípios a distribuição de recursos do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), com base no número de matrículas registradas nas instituições conveniadas. Assim, preserva-se a relação histórica entre o Estado e as instituições assistencialistas.

Segundo Romero (2006, p. 141) “o argumento principal está pautado sobre a questão de que o Estado, por ele próprio, não tem condições de levar a cabo as suas políticas sociais.” Nesse sentido, a parceria entre o Estado e as instituições especializadas é reafirmada nas implementações legais voltadas à Educação Especial.

Para justificar o que determina o Decreto nº 7.611/2011 sobre a distribuição de recursos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com o MEC, lançou a Nota Técnica nº 62/2011 em 08 de dezembro. Esse documento esclarece que o Decreto nº 7.611/2011 não representa um retrocesso na política de inclusão, mas sim um mecanismo de apoio financeiro às instituições especializadas, destinadas ao atendimento de pessoas excluídas do sistema educacional obrigatório, devido a um histórico de exclusão escolar (Brasil, 2011).

Diante desse contexto, observa-se que instituições especializadas privadas e filantrópicas passaram a disputar o público da Educação Especial, justificando sua atuação como uma alternativa ao atendimento no setor público. Por outro lado, essa expansão do atendimento privado evidencia a fragilidade do Estado na garantia da escolarização da pessoa com deficiência.

Dando continuidade ao percurso de leis e decretos voltados à inclusão e à Educação Especial, em 2010, foram levantadas discussões nas reuniões da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Como resultado, foi aprovado, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Na Meta 4, o PNE reforça a necessidade de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete

anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2014). A meta prevê a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo por meio de salas de Recursos Multifuncionais, Classes especializadas e Escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Ao refletir sobre a Meta 4, observa-se que o termo “preferencialmente” dilui o caráter da política inclusiva, permitindo a manutenção do AEE em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Assim, reforça-se o papel dessas instituições na Educação Especial, fortalecendo sua influência nas políticas educacionais voltadas à inclusão.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) esclarece em suas linhas introdutórias, a força dessas instituições:

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (Brasil, 2014, p. 22).

A presença das instituições especializadas privadas e filantrópicas na Educação Especial no Brasil tem raízes históricas, e sua influência tem sido decisiva nos rumos das políticas educacionais, como já citado anteriormente.

Sobre essas instituições, Laplane, Caiado e Kassir (2016, p. 42) destacam que “há uma forte tensão na história da Educação Especial brasileira, marcada pelo investimento de recursos públicos em instituições privadas de caráter filantrópico”.

Nesse contexto, observa-se que as instituições especializadas privadas e filantrópicas buscam constantemente captar o público da Educação Especial, pois a oferta desse atendimento se traduz em recursos financeiros para sua manutenção.

Por outro lado, essa abertura histórica para tais instituições revela a fragilidade do Estado em garantir o direito à escolarização das pessoas com deficiência. Em vez de estruturar o sistema público para atender esse público com qualidade, o Estado cria legislações que formalizam parcerias com o setor privado, como a Lei nº 11.494/2007 e o Decreto nº 7.611/2011.

Essa dinâmica está alinhada à lógica neoliberal, em que a oferta educacional se torna uma responsabilidade compartilhada entre o setor público e o privado, configurando uma estratégia de terceirização do direito à educação.

Nesse sentido, Nunes e Rodrigues (2022, p. 7) defendem que diante da “ausência de atendimentos especializados em escolas públicas, a oferta na rede privada se torna uma alternativa viável.”

Para dar continuidade à análise das legislações e marcos importantes que fortaleceram a visibilidade da inclusão, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

Esse instrumento internacional foi incorporado à legislação brasileira em 2008, por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, após aprovação pelo Congresso Nacional. Outrossim, a Convenção reforça o compromisso do Brasil com os Direitos Humanos, assegurando às pessoas com deficiência o pleno exercício da liberdade, da autonomia e da participação social em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

No Artigo 24, que aborda o direito à educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer sem discriminação e em igualdade de oportunidades, sendo responsabilidade dos Estados a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Brasil, 2009).

Além disso, a Convenção consolidou uma nova nomenclatura, substituindo termos anteriormente utilizados pela designação “pessoa com deficiência”. O documento enfatiza que a deficiência deve ser compreendida no contexto das barreiras impostas pela sociedade, que limitam o pleno desenvolvimento dessas pessoas e restringem seu acesso à educação, ao trabalho e à participação social.

Diante desse cenário de lutas e transformações, a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência ganhou impulso significativo, especialmente após a conferência da ONU em 2006. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Conforme destaca Sewald (2020) a Política Nacional (Brasil, 2008) foi elaborada como consequência de o Brasil ter ratificado a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007. Essa política em vigência representa um avanço significativo para a Educação Especial, consolidando essa modalidade como transversal a todos os níveis de ensino e reafirmando o compromisso do Brasil com a inclusão educacional.

Os documentos legislativos relacionados à Educação Especial desempenham um

papel crucial na regulamentação e no direcionamento das políticas inclusivas no país. Em sua maioria, essas normativas abrangem a deficiência de forma ampla, garantindo respaldo legal para o atendimento a todas as pessoas com deficiência.

No entanto, em resposta às intensas lutas sociais por direitos e inclusão social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

A respectiva legislação estabelece dispositivos específicos de proteção e garantia de direitos para essa população, contemplando diretrizes essenciais na promoção de direitos fundamentais, tais como:

- Acesso à saúde, educação e trabalho;
- Obrigatoriedade da inclusão social e da matrícula em instituições de ensino regular;
- Direito ao mercado de trabalho e à educação inclusiva.

Ao reforçar o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012), essa legislação busca promover a equidade e combater as desigualdades que levam à exclusão social, compartilhando essa responsabilidade com toda a sociedade.

O cumprimento dessas normas é essencial para garantir o respeito à diversidade e a efetivação da inclusão, que não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um dever coletivo de todos os setores da sociedade.

Dentro dessa mesma perspectiva, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, foi promulgada, em 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A lei tem como objetivo central garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

A criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) foi fundamentada no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

No Capítulo IV, esse documento trata especificamente do direito à educação. No Artigo 28, são definidas como responsabilidades do poder público:

- Aprimorar os sistemas educacionais

- Implementar projetos pedagógicos que institucionalizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Garantir que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo em condições de igualdade
- Adotar medidas individualizadas e coletivas que possibilitem seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015).

Trata de um documento essencial, assim como os demais já mencionados, pois legitima os direitos das pessoas com deficiência e coloca em evidência as responsabilidades do poder público.

No entanto, para que a inclusão educacional seja realmente efetiva, não basta apenas a criação de legislações. É fundamental que essas leis sejam rigorosamente cumpridas e aplicadas, assegurando a verdadeira equidade e inclusão para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências no país.

A inclusão ainda representa uma luta social e educacional contínua, marcada por avanços históricos significativos, mas também por momentos de invisibilidade e negligência do poder público.

Historicamente, a ausência de legislações voltadas à educação inclusiva no Brasil evidencia um contexto de exclusão. No entanto, as leis criadas ao longo do tempo representam marcos fundamentais na consolidação da garantia do direito à educação para todos.

Contudo, em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, assinado durante o governo de Jair Bolsonaro.

A referida política gerou intensos debates, devido ao seu caráter controverso, pois, apesar de propor um novo modelo de inclusão, levantou preocupações sobre possíveis retrocessos nos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência. De acordo com Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2020 por meio das descrições dos autores Santos e Moreira (2020, p. 158):

A publicação do Decreto nº 10.502 culminou na publicação de manifestos e notas de repúdio de diversos pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva, demonstrando as incongruências da proposta com as conquistas e resultados de estudos e pesquisas acadêmicas da área.

Com efeito, ainda em 2020, a implementação do Decreto nº 10.502/2020 foi

suspensa, e, em 2023, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi revogado pelo Decreto nº 11.370 em 1º de janeiro do elencado ano.

Embora apresentada como uma proposta inclusiva, a política trazia elementos que violavam a Constituição Federal e desconsideravam conquistas legais anteriores. Sua proposta central consistia na implantação de instituições de ensino especializadas para atender estudantes da Educação Especial que, supostamente, não se beneficiariam da inclusão em escolas regulares.

Conforme definido no Capítulo IV, Artigo 6º do decreto, a implementação previa a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) em diferentes formatos, tais como: Classes e escolas regulares inclusivas; e, Classes e escolas especializadas.

Além disso, a política enfatizava a importância da participação ativa do estudante e de sua família na tomada de decisões sobre os recursos educacionais disponibilizados (Brasil, 2020).

Entretanto, a abordagem proposta para a Educação Especial nesse decreto poderia resultar na segregação dos estudantes com deficiência, privando-os do direito à convivência em ambientes diversos. Essa segregação reforçaria práticas discriminatórias e excludentes, contrariando os princípios da educação inclusiva.

O convívio com a diversidade é fundamental para a promoção do aprendizado mútuo e para a construção de uma sociedade mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades. Diante desse cenário, é essencial que o poder público priorize a efetivação plena dos direitos e diretrizes já estabelecidos nas políticas educacionais e sociais vigentes.

Apenas por meio da implementação efetiva de políticas inclusivas, com ações concretas para remover barreiras e promover uma escola verdadeiramente acessível e equitativa, será possível garantir o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência e assegurar que a inclusão escolar ocorra de fato, e não apenas no discurso.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, contemplando sua natureza, abordagem, instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados. A metodologia foi cuidadosamente estruturada para responder aos objetivos propostos, considerando o contexto educacional da Educação Infantil e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentada em referenciais qualitativos, a investigação valoriza os significados atribuídos pelos sujeitos da prática docente, priorizando a compreensão da realidade escolar a partir da experiência vivida pelos professores.

3.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza exploratório-descritiva. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão profunda dos fenômenos sociais e educacionais, considerando a subjetividade dos participantes, os contextos institucionais e as práticas pedagógicas construídas no cotidiano da Educação Infantil. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas ações e às interações no ambiente social, sendo apropriada para estudos educacionais que envolvem processos formativos e práticas docentes.

No que se refere ao tipo, a pesquisa é exploratória por investigar um campo ainda pouco estudado no contexto da Educação Infantil – a inclusão de crianças com TEA, e descritiva por buscar retratar, com riqueza de detalhes, as experiências e estratégias utilizadas pelos professores. Esse tipo de pesquisa permite a caracterização de situações educacionais e a análise de fatores que influenciam a prática pedagógica, especialmente no que tange à formação docente e à adaptação curricular.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Para alcançar os objetivos da investigação, foram utilizados dois instrumentos principais: o questionário semiestruturado e a entrevista individual. O questionário foi aplicado a professores da Educação Infantil que atuam com crianças diagnosticadas com TEA, com o objetivo de levantar informações sobre sua formação, experiências, desafios

e estratégias pedagógicas. As perguntas foram elaboradas com base nos eixos da pesquisa, contemplando aspectos da formação docente, práticas inclusivas e adaptação curricular.

Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um grupo selecionado de professores participantes, permitindo aprofundar questões levantadas no questionário e explorar com maior densidade as percepções dos docentes quanto à inclusão de alunos com TEA. Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada é um instrumento valioso na pesquisa qualitativa, pois favorece a escuta ativa, a liberdade de expressão do entrevistado e a emergência de novos elementos durante a interação.

Ambos os instrumentos foram elaborados com base em uma matriz teórica fundamentada nos princípios da educação inclusiva, nos marcos legais brasileiros e nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil no município de Porto Velho, após a devida autorização das instituições e o consentimento livre e esclarecido dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas foram organizados, transcritos e submetidos à análise de conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2016). A análise de conteúdo é uma técnica que permite identificar categorias, temas e padrões de sentido no material empírico, de forma sistemática e interpretativa. Para a autora, esse tipo de análise compreende três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No pré-análise, foram selecionados os materiais a serem analisados e definidas as unidades de registro (palavras, expressões, temas) mais relevantes para os objetivos da pesquisa. Em seguida, na fase de exploração, os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas, previamente definidas com base no referencial teórico, mas também abertas para novas categorias emergentes. Por fim, na etapa de interpretação, os dados foram discutidos à luz dos marcos conceituais da educação inclusiva, dos direitos das crianças com deficiência e das práticas pedagógicas identificadas no contexto estudado.

As categorias iniciais consideradas foram: (1) formação docente para a inclusão, (2) estratégias pedagógicas inclusivas, (3) desafios enfrentados na prática com alunos

com TEA, e (4) percepções sobre o papel da escola na inclusão. Contudo, durante a análise, novas subcategorias emergiram, enriquecendo a compreensão dos dados e ampliando as possibilidades de interpretação crítica.

A triangulação dos dados obtidos por diferentes instrumentos (questionário e entrevista) foi fundamental para garantir a fidedignidade e a validade da análise, permitindo uma visão mais abrangente e multifacetada sobre a realidade estudada. Com isso, buscou-se construir um retrato fiel e crítico da formação e atuação dos docentes da Educação Infantil no contexto da inclusão de crianças com TEA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar da rede pública municipal de Educação Infantil, localizada em um bairro periférico da cidade de Porto Velho – RO. Essa instituição atende crianças de diferentes faixas etárias e conta com uma turma de pré-escola que inclui alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha da escola foi intencional, considerando a presença de crianças com TEA matriculadas e a disposição da equipe pedagógica em contribuir com o estudo.

Participaram da pesquisa cinco professores da Educação Infantil que atuam diretamente com alunos com TEA. Os dados apresentados nesta subseção foram obtidos por meio de dois instrumentos: o questionário semiestruturado, aplicado inicialmente, e as entrevistas individuais realizadas com os mesmos participantes, a fim de aprofundar as respostas e captar nuances da prática pedagógica e da percepção docente.

Quadro 2 – Instrumentais da pesquisa

Instrumento	Questões Aplicadas
Questionário	1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? 2. Você possui formação específica em Educação Especial ou voltada ao TEA? 3. Já participou de cursos, oficinas ou formações continuadas com foco na inclusão escolar? Se sim, qual a duração e o conteúdo das formações recebidas? 4. Durante sua formação inicial, houve disciplinas voltadas à Educação Inclusiva? Se sim, quais? 5. Em sua prática docente, você já atendeu ou atende atualmente crianças com TEA? 6. Como você avalia sua preparação para atender alunos com TEA? 7. Que tipo de materiais ou recursos pedagógicos você costuma utilizar com esses alunos? 8. Você já elaborou ou participou da elaboração de adaptações curriculares para crianças com deficiência? Como foi esse processo? 9. Você recebe apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de outro profissional especializado?
Entrevista	1. Quais são, na sua percepção, os principais desafios para incluir crianças com TEA na Educação Infantil? 2. Como você costuma adaptar suas atividades pedagógicas para atender às necessidades desses alunos? 3. Poderia descrever uma experiência positiva ou negativa que teve com inclusão de crianças com TEA? 4. Como você percebe o envolvimento dos demais profissionais da escola nesse processo? 5. Você já recebeu orientações ou acompanhamento técnico do AEE para planejar ações inclusivas? Como foi essa experiência? 6. Quais estratégias você considera mais eficazes no trabalho com crianças com TEA? 7. Que tipo de apoio você acredita que seria necessário para melhorar sua atuação com esse público? 8. Em sua opinião, o que ainda falta na escola para que a inclusão de crianças com

Instrumento	Questões Aplicadas
	autismo seja efetiva?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Sendo assim, a partir das questões do questionário realizado em primeiro momento coletou-se as informações apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas dos participantes ao questionário e à entrevista

Participante	Tempo de atuação na Ed. Infantil	Formação específica em Educação Especial?	Participou de cursos sobre TEA?	Desafios mencionados	Adaptações realizadas	Apoio institucional recebido
P1	12 anos	Não	Sim (curso de 20h)	Comportamentos imprevisíveis e pouca formação prática	Uso de rotina visual e objetos concretos	Esporádico, sem orientação do AEE
P2	3 anos	Não	Não	Dificuldade de comunicação com o aluno e falta de materiais	Cartazes ilustrativos, tempo ampliado	Nenhum apoio sistemático
P3	7 anos	Sim (pós-graduação em Educação Especial)	Sim	Planejar atividades que envolvam o grupo todo com inclusão	Jogos adaptados, recursos visuais	Tem contato com o AEE, mas sem planejamento conjunto
P4	2 anos	Não	Não	Adaptação curricular e resistência dos colegas	Brincadeiras sensoriais, acompanhamento individual	Nenhum apoio recebido
P5	10 anos	Não	Sim (formação da SEMED)	Insegurança diante das crises emocionais	Cantinho do acolhimento, uso de fantoches	Atendimento eventual do AEE, sem continuidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, os dados revelaram uma diversidade de experiências: duas professoras atuavam há mais de 10 anos na etapa, uma professora há aproximadamente 7 anos, e duas participantes tinham entre 2 e 4 anos de experiência. Esse aspecto mostra uma composição profissional que articula saberes mais consolidados com olhares recentes sobre a prática pedagógica.

No entanto, independentemente do tempo de docência, todas demonstraram

preocupação com a inclusão e reconheceram lacunas na formação voltada ao atendimento de alunos com TEA.

Quanto à formação específica para a inclusão, os questionários indicaram que apenas uma das cinco professoras possuía curso de pós-graduação na área da Educação Especial. Outras duas haviam participado de formações continuadas pontuais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, com carga horária reduzida e pouco aprofundamento prático. As demais participantes relataram nunca ter recebido formação específica voltada ao TEA, o que evidencia uma fragilidade significativa na formação inicial e continuada dos docentes no que diz respeito à educação inclusiva.

Durante as entrevistas, as professoras relataram sentir-se inseguras diante dos desafios impostos pelo cotidiano escolar, sobretudo na adaptação de atividades e no manejo de comportamentos típicos do espectro. Uma das participantes declarou: *"às vezes não sei como agir quando ele [aluno com TEA] grita ou se isola. Sinto que estou fazendo o melhor que posso, mas sei que falta preparo"*. Tal fala reforça o que Carneiro (2012) aponta como um dos principais entraves à inclusão: a ausência de suporte formativo que capacite o professor para atuar de forma intencional e planejada com crianças autistas.

Outra dificuldade amplamente destacada nas entrevistas foi a ausência de acompanhamento multiprofissional contínuo e de articulação efetiva com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Algumas docentes relataram que, apesar da existência de sala de recursos multifuncionais na rede, o encaminhamento dos alunos com TEA para o AEE é limitado ou ocorre de maneira fragmentada, o que compromete a eficácia da inclusão.

Além disso, a ausência de tempo específico para planejamento conjunto entre o professor da sala comum e o professor do AEE foi mencionada como um obstáculo prático à construção de propostas pedagógicas adaptadas e coerentes com as necessidades dos alunos.

As dificuldades na adaptação curricular também foram mencionadas, especialmente no que diz respeito à elaboração de atividades acessíveis, ao uso de materiais estruturados e ao planejamento de rotinas diferenciadas. Três participantes declararam recorrer a estratégias próprias, com base em tentativa e erro, por não disporem de orientação sistematizada.

Uma professora relatou: *"a gente vai aprendendo na prática, procurando na internet, trocando com as colegas. Não tem um apoio da formação ou da gestão escolar para isso"*. Esse relato reforça a importância de programas de formação continuada que

articulem teoria e prática, conforme defendido por Mantoan (2011) e Pletsch (2010).

Em síntese, o perfil dos participantes evidenciou um comprometimento ético e afetivo com o processo de inclusão, mas também revelou importantes lacunas formativas e estruturais que limitam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com TEA. Tais resultados reforçam a necessidade de investimento em formação docente específica, no fortalecimento das políticas públicas de apoio pedagógico e na consolidação de redes interprofissionais de suporte à inclusão escolar.

4.2 Formação Docente e Desafios para a Inclusão

Os dados obtidos na unidade escolar pesquisada revelam a existência de um descompasso entre as exigências da prática inclusiva e as condições efetivas de formação dos docentes que atuam na Educação Infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar do compromisso ético demonstrado pelas professoras participantes, a maioria relatou não possuir formação específica voltada à educação especial, tampouco ter recebido preparo consistente durante sua graduação para atuar com alunos com deficiência.

Conforme aponta Pletsch (2010), a formação inicial ainda se apresenta como um dos pontos frágeis da política de inclusão, por muitas vezes tratar a diversidade como um conteúdo periférico e descontextualizado. O respectivo cenário se reproduz nas instituições formadoras, que nem sempre articulam teoria e prática em seus currículos, deixando lacunas importantes na compreensão dos aspectos pedagógicos e socioculturais da inclusão.

Tal lacuna se reflete diretamente na insegurança manifestada pelas docentes quando enfrentam situações que envolvem crises comportamentais, dificuldades de comunicação ou resistência à participação por parte de crianças com TEA.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas foi a percepção de que as formações continuadas ofertadas pelos órgãos gestores, quando existem, ocorrem de forma pontual, desarticulada da realidade escolar e com pouco tempo para aprofundamento.

Essa constatação dialoga com as críticas feitas por Ferreira e Lacerda (2018), que alertam para a necessidade de práticas formativas mais significativas, que promovam reflexão crítica, estudos de caso, análise de práticas e momentos coletivos de elaboração de estratégias inclusivas. Não basta fornecer palestras expositivas: é preciso investir em processos permanentes e situados de desenvolvimento profissional.

A ausência de suporte técnico-pedagógico especializado também foi identificada como desafio recorrente. As professoras demonstraram carência de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e destacaram a inexistência de momentos regulares de planejamento colaborativo com o professor do AEE.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve atuar de forma complementar, e não paralela à sala comum, exigindo, portanto, ações integradas entre os profissionais da escola. No entanto, na prática, essa articulação nem sempre ocorre de forma efetiva, o que compromete a adaptação das atividades e o acompanhamento sistemático das crianças com TEA.

Além da formação e do apoio técnico, os docentes relataram a inexistência de tempo pedagógico institucionalizado para estudo, planejamento e análise de práticas. Essa sobrecarga de demandas, associada à falta de apoio, gera frustração e esgotamento, dificultando a construção de propostas pedagógicas personalizadas. Conforme defende Mantoan (2011), a inclusão não é um ato individual do professor, mas um compromisso institucional que precisa ser sustentado por políticas públicas, condições estruturais adequadas e cultura escolar aberta à diversidade.

Ainda que algumas docentes tenham relatado buscar informações por conta própria, participando de grupos em redes sociais ou consultando materiais online, elas também expressaram preocupação com a confiabilidade e aplicabilidade desses conteúdos. Isso demonstra o quanto a ausência de uma política formativa sólida leva os profissionais a dependerem de iniciativas autônomas, nem sempre pautadas em referenciais científicos.

Outro ponto importante a destacar é a ausência de disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva nos cursos de Pedagogia frequentados pelas participantes. Segundo Mendes (2010), a inclusão exige uma mudança paradigmática na formação docente, que vá além da aquisição de técnicas e promova uma compreensão crítica da escola enquanto espaço de direito, convivência e aprendizagem de todos os sujeitos.

Os relatos das professoras apontam para uma necessidade urgente de repensar as políticas de formação docente à luz das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que prevê, como uma das competências gerais da Educação Básica, a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos. Sem que o professor esteja devidamente preparado, a inclusão corre o risco de se tornar meramente formal, desconsiderando as singularidades dos alunos e reproduzindo práticas excludentes.

Dessa forma, os desafios relatados pelas participantes evidenciam uma tensão

entre o discurso oficial das políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas. A ausência de formação específica, o isolamento profissional e a sobrecarga de trabalho tornam a inclusão uma tarefa árdua e, muitas vezes, solitária.

No entanto, esses mesmos desafios também revelam a potência de uma docência comprometida, que, mesmo diante das adversidades, busca caminhos para garantir o direito de aprender às crianças com TEA.

4.3 Estratégias Metodológicas Utilizadas com Crianças com TEA

Os dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários revelaram que os professores da unidade escolar pesquisada, apesar das limitações formativas já discutidas, vêm buscando, de forma empírica e colaborativa, estratégias que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As práticas adotadas estão centradas em adaptações de rotina, uso de recursos visuais e sensoriais, organização do espaço pedagógico e planejamento flexível, ainda que sem apoio sistemático de formação ou acompanhamento técnico especializado.

Uma das estratégias mais mencionadas pelas docentes foi a utilização de quadros de rotina visual, confeccionados com imagens, símbolos ou fotografias das atividades diárias. Esse recurso tem se mostrado eficaz para promover maior organização do tempo e compreensão das transições por parte das crianças com TEA. As professoras relataram que os alunos com perfil mais resistente às mudanças de atividades se mostraram mais tranquilos quando sabiam o que ocorreria a seguir. Tal prática está alinhada às recomendações de Gray (2010) e à Cartilha de Educação Inclusiva do MEC (Brasil, 2015), que reconhecem os recursos visuais como elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da previsibilidade.

Além disso, foi relatado o uso de atividades sensoriais e de estimulação motora, tais como brincadeiras com texturas variadas (areia, algodão, massinha caseira), garrafas sensoriais, caixas táteis e circuitos motores com obstáculos. Tais propostas visam desenvolver a autorregulação, ampliar o contato da criança com o ambiente e estimular a comunicação não verbal.

Uma das participantes destacou que “quando começamos a usar as brincadeiras sensoriais, a criança que antes se isolava começou a se aproximar e a explorar com os outros”. Essa prática está em consonância com os estudos de Ayres (2005), que ressaltam o papel da integração sensorial no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais

em crianças com TEA.

Outro aspecto destacado foi a adaptação das atividades escritas e orais com base em recursos visuais e concreto-manipuláveis. As docentes relataram que utilizam figuras, cartões com imagens, objetos reais e cores diferenciadas para reforçar comandos e instruções.

Em muitos casos, as professoras construíram materiais adaptados artesanalmente, como fichas com palavras-chave, jogos de associação, painéis interativos e alfabetos móveis. Segundo Mantoan (2011), o uso de materiais acessíveis e adaptados é parte essencial de uma pedagogia que reconhece as singularidades do aprender.

A organização do espaço também foi apontada como uma estratégia que facilita o engajamento da criança com TEA. As docentes afirmaram que delimitaram cantinhos pedagógicos na sala, como o “cantinho da leitura”, o “cantinho sensorial” e o “cantinho da tranquilidade”, este último com almofadas e brinquedos de compressão para os momentos em que a criança precisa se retirar. Essas medidas estão alinhadas ao que Lobo *et al.* (2016) defendem como construção de ambientes acessíveis e responsivos às necessidades do desenvolvimento infantil.

As professoras também enfatizaram a importância do uso da música e do movimento corporal como recursos de mediação. Relataram que as rodas musicais com gestos, as cantigas com comandos simples e os movimentos repetitivos ajudaram os alunos com TEA a participar das atividades coletivas com maior frequência. A literatura da área reforça que a musicalidade atua como elemento estruturador da linguagem e da interação (Campos; Barbosa, 2018), e sua presença frequente na rotina da Educação Infantil contribui para o vínculo e a socialização.

Além das ações planejadas, as entrevistadas mencionaram o papel da observação contínua como método para compreender os sinais de interesse e desconforto das crianças com TEA. Essa escuta sensível e responsiva é apontada por Rossetti-Ferreira *et al.* (2007) como condição essencial para a elaboração de intervenções pedagógicas individualizadas e respeitosas com o tempo da infância. Uma das professoras afirmou que “não tem receita, mas a gente vai aprendendo a perceber o que ele gosta, o que o acalma, e aí a gente vai adaptando”.

Apesar dos esforços individuais, todas as docentes reconheceram que há limites no que conseguem realizar sozinhas. As estratégias implementadas são fruto de tentativas práticas, troca de experiências entre colegas e consulta a materiais disponíveis em redes sociais e sites pedagógicos.

Essa improvisação, embora reveladora de criatividade e compromisso, também evidencia a fragilidade das políticas de apoio institucional e a ausência de acompanhamento sistemático do AEE, o que limita o alcance e a continuidade das práticas inclusivas.

Quadro 4 – Estratégias metodológicas relatadas pelas professoras

Estratégia	Objetivo Pedagógico	Justificativa
Quadro de rotina visual	Organizar e antecipar a sequência das atividades	Promove previsibilidade e reduz ansiedade (Gray, 2010; Brasil, 2015)
Atividades sensoriais (texturas, garrafas, etc.)	Estimular regulação sensorial e interação com o ambiente	Suporte ao desenvolvimento neuropsicomotor (Ayres, 2005)
Materiais adaptados concretos e visuais	Favorecer a compreensão de instruções e conteúdos	Promove a participação e acessibilidade (Mantoan, 2011)
Cantinhos pedagógicos (leitura, sensorial etc.)	Estimular autonomia e oferecer ambientes seguros para aprendizagem	Espaços responsivos e acessíveis (Lobo et al., 2016)
Música e movimento corporal	Favorecer socialização e linguagem	Ativa múltiplas linguagens (Campos; Barbosa, 2018)
Observação contínua e escuta sensível	Compreender sinais individuais e adaptar estratégias	Permite intervenções personalizadas (Rossetti-Ferreira <i>et al.</i> , 2007)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

4.4 Adaptações Curriculares e Recursos Inclusivos

As adaptações curriculares constituem uma dimensão essencial da inclusão escolar, especialmente no contexto da Educação Infantil, em que se faz necessário atender a ampla diversidade de modos de ser, aprender e interagir com o mundo.

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais adaptações envolvem não apenas modificações nas atividades pedagógicas, mas também a reorganização de tempo, espaço, linguagem e mediação para garantir o acesso pleno ao currículo comum.

Na unidade escolar pesquisada, as docentes relataram realizar, ainda que de forma intuitiva e pouco sistematizada, diversas adaptações com o objetivo de incluir as crianças com TEA nas atividades diárias. Entre as práticas mencionadas estão: simplificação de comandos, divisão de tarefas complexas em pequenas etapas, uso de instruções visuais,

apoio individualizado durante a execução das atividades e tolerância a diferentes formas de participação. Tais medidas, embora não estejam formalizadas em documentos ou planos individualizados, representam importantes esforços de flexibilização curricular no cotidiano da sala de aula.

Conforme aponta Mantoan (2011), a adaptação curricular não deve ser entendida como uma exceção aplicada ao aluno com deficiência, mas como uma possibilidade didática legítima de reorganizar o ensino para todos, a partir do reconhecimento das diferenças.

Essa perspectiva implica o abandono da lógica homogeneizante, que espera que todas as crianças sigam o mesmo percurso de aprendizagem, no mesmo tempo e com os mesmos resultados. Nas palavras de Silva e Carvalho (2017), adaptar é tornar acessível, não simplificar conteúdos ou reduzir expectativas.

As professoras relataram utilizar recursos concretos e manipuláveis para facilitar a compreensão de conceitos e promover a interação. Entre os materiais citados estão: blocos lógicos, brinquedos pedagógicos, jogos de encaixe, cartas ilustradas, fantoches, painéis de rotina, livros com texturas e instrumentos musicais.

A maioria desses materiais foi confeccionada pelas próprias docentes, muitas vezes com recursos próprios, o que demonstra iniciativa, mas também evidencia a ausência de suporte institucional. Segundo Campos e Barbosa (2018), os recursos inclusivos devem fazer parte do planejamento escolar e contar com apoio da gestão educacional para sua efetivação.

Outro aspecto importante diz respeito à adaptação do tempo e das formas de avaliação. As participantes relataram respeitar o ritmo das crianças com TEA, oferecendo tempo ampliado para realização de tarefas e permitindo outras formas de expressão além da oral e da escrita, como o desenho, a manipulação de objetos e a dramatização.

Tais práticas estão em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que orienta a adoção de estratégias diversificadas e flexíveis para garantir o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes, especialmente os público-alvo da Educação Especial.

Apesar das boas intenções e iniciativas individuais, as docentes relataram não contar com Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PEI), tampouco com orientações pedagógicas formais para guiar as adaptações curriculares. Isso representa uma lacuna crítica no processo de inclusão, pois o PEI, previsto nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é o

instrumento pedagógico que articula os objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação personalizadas para o aluno com deficiência.

A ausência de acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também repercute na fragilidade das adaptações. Como não há reuniões periódicas entre o professor da sala comum e o professor do AEE, quando este está presente na escola, a articulação entre os dois segmentos da proposta curricular torna-se descontinuada.

Uma das professoras afirmou: *“A gente faz como acha que é melhor, mas às vezes fica na dúvida se está realmente ajudando ou atrapalhando”*. Essa percepção evidencia a necessidade de formação, orientação técnica e trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Em síntese, os relatos apontam que as adaptações curriculares realizadas são resultado do esforço e da sensibilidade pedagógica das docentes, e não de uma política institucional consolidada. A ausência de uma cultura escolar inclusiva sistematizada, de instrumentos formais de planejamento e de recursos didáticos adequados compromete a sustentabilidade das práticas e pode gerar desgaste emocional nas educadoras. Como afirmam Oliveira e Freitas (2020), a inclusão exige mais do que disposição: requer políticas, planejamento, recursos e apoio contínuo.

Dessa forma, torna-se imperativo que os sistemas de ensino garantam suporte técnico, formação específica e acompanhamento pedagógico às escolas e professores que atendem alunos com TEA. A adaptação curricular, para ser efetiva, precisa ser compreendida como parte integrante do planejamento pedagógico coletivo e não como responsabilidade exclusiva do professor de sala comum.

Somente assim será possível construir práticas verdadeiramente inclusivas, que respeitem os direitos das crianças com deficiência e assegurem sua participação plena e significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

4.5 Contribuições das Práticas Inclusivas Identificadas

As práticas pedagógicas inclusivas identificadas na unidade escolar estudada revelam importantes contribuições para a construção de uma Educação Infantil que respeite a diversidade e promova o direito à aprendizagem de todas as crianças, em especial daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar das limitações estruturais e formativas anteriormente discutidas, as estratégias relatadas pelas docentes

evidenciam um movimento de abertura, criatividade e compromisso com a inclusão escolar.

Um dos principais méritos observados foi a intencionalidade das professoras em favorecer a participação dos alunos com TEA nas atividades rotineiras da sala de aula, evitando sua exclusão ou segregação. A inclusão foi compreendida, em termos práticos, como parte do planejamento diário e da adaptação dos tempos, espaços e materiais, e não como uma atividade paralela ou eventual.

Essa postura demonstra alinhamento com os princípios da Educação Inclusiva defendidos por Mantoan (2011) e expressos na legislação nacional, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Outra contribuição significativa refere-se ao desenvolvimento de práticas de mediação sensível, baseadas na observação do comportamento da criança, no respeito ao seu tempo de resposta e na escuta ativa de suas formas de expressão não verbal. Essas atitudes pedagógicas, ainda que muitas vezes não sistematizadas teoricamente, refletem uma abordagem humanizada e responsiva, essencial para a efetivação de vínculos educativos significativos. De acordo com Rossetti-Ferreira *et al.* (2007), a qualidade das interações entre professor e criança é determinante para o engajamento da criança com deficiência no ambiente escolar.

Além disso, as docentes demonstraram capacidade de elaborar e utilizar materiais adaptados com recursos disponíveis, o que permitiu uma maior personalização das atividades propostas.

A produção artesanal de recursos visuais, jogos, fantoches, cartazes e materiais táteis evidencia o empenho das professoras em tornar o currículo acessível e estimulante. Essa iniciativa, embora marcada por improvisação, reflete a pedagogia do cuidado e da criatividade, destacada por Barbosa e Horn (2008) como característica central da Educação Infantil comprometida com a inclusão.

As práticas musicais e corporais também foram apontadas como elementos de destaque. O uso da música como recurso de aproximação, regulação emocional e socialização foi reconhecido pelas docentes como estratégia eficaz para envolver as crianças com TEA em atividades coletivas. Segundo Schwartzman (2011), a musicalização favorece a comunicação afetiva e a expressão emocional, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da interação interpessoal.

Outro aspecto relevante é a valorização do lúdico como instrumento de

aprendizagem e inclusão. As atividades com brinquedos, jogos e brincadeiras simbólicas, mesmo que adaptadas, contribuíram para ampliar o repertório de ações das crianças com TEA, promovendo sua integração ao grupo e o desenvolvimento da imaginação e da autonomia. Tal perspectiva está em consonância com os estudos de Vygotsky (2007), para quem o brincar é um mediador fundamental do desenvolvimento humano.

Ainda que as ações observadas sejam, em sua maioria, individuais e espontâneas, elas apontam caminhos potentes para a construção de práticas institucionais mais sistemáticas e embasadas teoricamente. As experiências relatadas pelas professoras demonstram que é possível desenvolver práticas inclusivas a partir do cotidiano escolar, desde que haja abertura à experimentação, à escuta das necessidades dos alunos e à troca entre pares.

Por fim, a disposição das professoras em buscar alternativas, mesmo diante das limitações, indica que a inclusão não depende exclusivamente de recursos externos, mas também de uma postura ética e profissional comprometida com a equidade. Essa constatação reforça a ideia de que a transformação da escola passa, sobretudo, pela valorização dos sujeitos que nela atuam, como propõe Pletsch (2010).

Em suma, as práticas inclusivas identificadas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, criativo e sensível à diversidade, ainda que careçam de sistematização, suporte institucional e formação contínua.

Tais práticas representam, portanto, tanto uma expressão do potencial transformador da docência quanto uma convocação à consolidação de políticas públicas que fortaleçam a inclusão desde os primeiros anos da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na formação docente, nas estratégias metodológicas adotadas e nos desafios enfrentados por esses profissionais. A investigação foi conduzida em uma unidade escolar da rede pública, por meio da aplicação de questionários e entrevistas com cinco professoras que atuam diretamente com alunos com TEA.

Os resultados obtidos evidenciaram que, apesar da ausência de uma política institucional estruturada e da fragilidade na formação específica, as docentes demonstram compromisso ético e profissional com o processo de inclusão.

As práticas identificadas revelaram criatividade, sensibilidade e esforço contínuo na busca por estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem das crianças com autismo. Entre as ações mais relevantes estão o uso de recursos visuais e sensoriais, a adaptação de atividades, a organização de cantinhos pedagógicos e o acolhimento das diferenças por meio do brincar e da escuta sensível.

A análise permitiu constatar que a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para prepará-los adequadamente para os desafios da inclusão. A maioria das participantes relatou não ter cursado disciplinas voltadas à Educação Especial durante a graduação, tampouco participado de formações continuadas que aprofundassem os conhecimentos sobre o TEA. Essa lacuna formativa repercute diretamente na insegurança docente diante das situações complexas que envolvem o ensino de alunos com autismo.

Outro fator crítico identificado foi a ausência de apoio institucional e de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de planejamento colaborativo, de orientações sistematizadas e de acompanhamento técnico compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas e sobrecarrega o professor da sala comum. Também se verificou a inexistência de Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PEI), documento essencial para o planejamento das ações voltadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Mesmo diante dessas limitações, a pesquisa demonstrou que a inclusão é possível quando há abertura para a escuta, flexibilidade didática e disposição para aprender com a própria experiência. As professoras participantes, com diferentes tempos de atuação, demonstraram que práticas inclusivas não dependem apenas de estrutura, mas também de postura pedagógica fundamentada na ética, na empatia e no reconhecimento do direito à

diferença.

Este estudo contribui para o campo da Educação Infantil e da Educação Inclusiva ao dar visibilidade às práticas cotidianas de professoras que enfrentam, com criatividade e resiliência, os desafios de incluir alunos com TEA. Ao mesmo tempo, evidencia a urgência de se avançar na formação docente, no fortalecimento das políticas públicas inclusivas e na criação de condições institucionais que assegurem o direito de aprender a todas as crianças, desde os primeiros anos da escolarização.

Como limitação, destaca-se o recorte amostral restrito a uma única unidade escolar, o que impossibilita generalizações. No entanto, os dados obtidos oferecem importantes pistas para o aprofundamento de futuras pesquisas, especialmente aquelas que busquem compreender o papel da gestão escolar, do trabalho interprofissional e da escuta das famílias no processo de inclusão.

Sugere-se, ainda, que novas investigações sejam realizadas com foco na construção e acompanhamento de Planos de Atendimento Individualizado (PEI) na Educação Infantil, bem como no impacto de formações continuadas de longa duração sobre as práticas inclusivas.

Também é recomendável que sejam desenvolvidos estudos intersetoriais envolvendo saúde, assistência social e educação, considerando que o atendimento às crianças com TEA ultrapassa os limites da escola e demanda ações articuladas.

Por fim, reitera-se que a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil não é uma tarefa individual, mas um compromisso coletivo que envolve todos os sujeitos da escola e da comunidade. Valorizar a infância em sua diversidade é reconhecer que cada criança tem direito a ser, a brincar, a aprender e a participar, com dignidade e respeito às suas singularidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; PLETSCHE, M. D. **Educação inclusiva na prática: reflexões e experiências**. Petrópolis: Vozes, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, F. S. de. **Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: táticas de sobrevivência e ocupação do espaço público urbano**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

ANTUNES, C. M. de S. **Orientação Educacional e o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial: as experiências do município de Mesquita-RJ**. 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

ARAÚJO, G. H. T. da S. **Formação continuada para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre Transtorno do Espectro Autista**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023a.

ARAÚJO, M. T. **Autismo e inclusão: caminhos para uma educação sensível**. Curitiba: Appris, 2023b.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AYRES, A. J. **Integração sensorial e aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, E. da C. **ABC da Educação Especial na Educação Infantil**. 2021. 57f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

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

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções baseadas em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. H. L. Interação social e autismo: avaliação e intervenção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 117-125, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares:** estratégias para educação de alunos com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 2001.** Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Saberes e Práticas da inclusão:** Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Cartilha de educação inclusiva:** orientações para a prática na educação infantil. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2025.

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

MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

CAMPOS, M. M.; BARBOSA, M. C. **Educação infantil: múltiplos olhares**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, L. B. **Inclusão de alunos com TEA: desafios e possibilidades na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

COHN, Clarice. A etnografia como prática e o fazer da antropologia da criança. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Leite (org.). **Infâncias: olhares interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 137–157.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

FERREIRA, L. D.; LACERDA, C. B. F. Formação de professores para a educação inclusiva: análise de práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 229–246, maio/ago. 2018.

GODIM, S. T.; SOBRAL, R. da S. A. A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Oposição Desafiante. **InterMeio**, n. 1, p. 117-138, 2019.

GRAY, C. **The new social story book**. Arlington: Future Horizons, 2010.

GUIMARÃES, Carmen Lúcia de Oliveira. **Infância e poder: representações sociais da criança na história do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

HERMIDA, Rosário. Educação e infância na contemporaneidade: concepções, discursos e políticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 41–58, 2009.

HERMIDA, Rosário; CONDE, Helena C. A infância como campo de disputa: velhas e novas infâncias nas políticas públicas. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; KRAMER, Sonia (org.). **Infâncias e educação infantil: políticas e práticas da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 161–177.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância: de uma perspectiva global**. São Paulo: Contexto, 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Por entre as pedras: arte e educação na infância**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 9–22.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. A infância como problema histórico e sociológico. *In*: KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério (org.). **Infância e educação: olhares históricos e sociológicos**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9–30.

LOBO, M. A. *et al.* The use of play-based interventions in inclusive preschool

classrooms. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 36, n. 4, p. 192–205, 2016.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 27–50.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDAVARAPU, S. *et al.* Where is the evidence? A narrative literature review of the treatment modalities for autism spectrum disorders. **Cureus**, v. 11, n. 1, e3901, 2019.

MENDES, E. G. A educação inclusiva no Brasil: do direito à realidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 35–46, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. A formação de professores: saberes da docência e profissionalização. *In*: OLIVEIRA, D. A. de; DUARTE, A. M. C. (org.). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13–29.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismos: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 11–34.

PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva: a formação de professores e os desafios da escola contemporânea**. Niterói: Eduff, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* **Ações e interações em creches: a diversidade cultural e suas implicações para a educação infantil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. *In*: CORSARO, William; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 574–598.

SCHWARTZMAN, J. S. **O envolvimento da família e o desenvolvimento infantil:**

uma abordagem sistêmica. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, M. A. M.; CARVALHO, R. E. A. **Inclusão escolar:** desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIQUEIRA, V. C. de A. **Políticas Públicas de Inclusão em Educação:** interfaces da educação especial na educação do campo no município de Mangaratiba-RJ. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SOUZA NETO, João Eustáquio de Lima. **História Econômica do Brasil:** uma análise dos ciclos e crises. 2. ed. Campinas: Alínea, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília: MEC/UNESCO, 1990.

UNESCO. **Technology and disability-inclusive education:** Guidelines for policy makers. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados Aplicados na Pesquisa

B.1 – Questionário aplicado aos professores da Educação Infantil

Objetivo: Levantar informações gerais sobre a formação docente, experiência profissional e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
2. Você possui formação específica em Educação Especial ou voltada ao TEA?
3. Já participou de cursos, oficinas ou formações continuadas com foco na inclusão escolar? Se sim, qual a duração e o conteúdo das formações recebidas?
4. Durante sua formação inicial, houve disciplinas voltadas à Educação Inclusiva? Se sim, quais?
5. Em sua prática docente, você já atendeu ou atende atualmente crianças com TEA?
6. Como você avalia sua preparação para atender alunos com TEA?
7. Que tipo de materiais ou recursos pedagógicos você costuma utilizar com esses alunos?
8. Você já elaborou ou participou da elaboração de adaptações curriculares para crianças com deficiência? Como foi esse processo?
9. Você recebe apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de outro profissional especializado?

B.2 – Roteiro de entrevista semiestruturada

Objetivo: Aprofundar as informações obtidas no questionário e compreender as percepções, desafios e estratégias utilizadas pelos docentes na inclusão de alunos com TEA.

9. Quais são, na sua percepção, os principais desafios para incluir crianças com TEA na Educação Infantil?
10. Como você costuma adaptar suas atividades pedagógicas para atender às necessidades desses alunos?
11. Poderia descrever uma experiência positiva ou negativa que teve com inclusão de crianças com TEA?
12. Como você percebe o envolvimento dos demais profissionais da escola nesse processo?

13. Você já recebeu orientações ou acompanhamento técnico do AEE para planejar ações inclusivas? Como foi essa experiência?
14. Quais estratégias você considera mais eficazes no trabalho com crianças com TEA?
15. Que tipo de apoio você acredita que seria necessário para melhorar sua atuação com esse público?
16. Em sua opinião, o que ainda falta na escola para que a inclusão de crianças com autismo seja efetiva?