

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JENNYFER KAYLANE GONÇALVES DE SOUSA

O AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

São Luís
2025

JENNYFER KAYLANE GONÇALVES DE SOUSA

O AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini

São Luís
2025

JENNYFER KAYLANE GONÇALVES DE SOUSA

O AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Ma. Francilva Costa de França
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Jennyfer Kaylane Gonçalves de.

O autismo no contexto da educação infantil / Jennyfer
Kaylane Gonçalves de Sousa. - 2025.

86 p.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Ma, 2025.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão
Escolar. 3. Educação Infantil. 4. Educação Inclusiva. I.
Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título.

Dedico este trabalho ao meu avô Arabian (*In memoriam*), que, mesmo sem nunca ter posto os pés em uma universidade, sentava-se todos os dias na porta de sua casa e enfatizava para mim a importância da educação e o quanto queria me ver na faculdade. Nossas conversas foram um impulso para iniciar o Ensino Superior, viver o processo, escrever este trabalho e, principalmente, desejar ser a melhor profissional possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus e aos meus guias que prepararam meu caminho até aqui e me guardaram de tudo que eu não podia ver.

Aos meus pais, Ariel e Jane, que tanto abdicaram para que eu pudesse chegar o mais longe possível e que, mesmo não tendo tido muitas oportunidades, nunca deixaram de deixar claro para mim a importância da educação. À minha irmã, Ariane, que foi desde cedo inspiração e exemplo de força, a primeira da nossa família a cursar o Ensino Superior e ser a meta onde um dia eu queria estar. Vocês foram amparo e zelo durante toda a minha caminhada acadêmica; só consegui chegar até aqui porque sabia que tinha todos os dias para onde voltar.

Às minhas amigas Rayane, Marcelle, Emanuelle, Ana Vitória, Thalissa, Jaíne e Rafaela, que tornaram os dias da faculdade mais leves e divertidos, compartilharam comigo as angústias e incertezas de um futuro docente e sempre foram um ombro amigo e um abraço apertado quando precisei.

Aos professores da Universidade Federal do Maranhão, que tanto se comprometeram a proporcionar uma formação crítica e que foram parte significativa na minha construção profissional. E a todas as participantes que aceitaram contribuir com esta pesquisa.

Por fim, agradeço a cada criança que passou pela minha vida e se tornou um pedacinho do meu coração, em especial ao Benjamim, Theo, Miguel, Luan, João, Enzo, Lorenzo, Pedro, Deyvison, Beatriz, Lukas e Manuela, que foram inspiração para buscar cada vez mais conhecimento a respeito da Educação Especial. Espero ser uma boa lembrança de suas infâncias.

RESUMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que provoca déficits em diversas áreas do desenvolvimento humano. Nesse sentido, intervenções precoces são primordiais na busca por qualidade de vida, melhores resultados educacionais e desenvolvimento integral no contexto escolar. A Educação Infantil, sendo a base da Educação Básica, influencia não somente as demais etapas, como a própria vida dos indivíduos. Dessa forma, a inclusão deve iniciar desde o início da vivência escolar, com o intuito de oferecer a todos condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem equitativas. Nesse movimento, o objetivo central deste estudo foi analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Creche Escola Municipal Jardim do Saber da rede pública de São Luís (MA), por meio de uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi proveniente de uma pesquisa de campo, delineada por um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal, tendo como instrumento entrevistas semi estruturadas realizadas com profissionais da equipe escolar. Para análise das informações levantadas, utilizou-se o procedimento de Análise do Discurso (AD), seguindo a vertente francesa, fundada por Michel Pêcheux e explicada por Orlandi (2005, 2012). A investigação proporcionou descobertas relevantes no que tange ao cenário atual de inclusão de crianças com TEA na etapa da Educação Infantil na rede pública do município. Os resultados revelaram que a realidade institucional ainda se distancia da concretização de uma Educação Inclusiva, mas conta com esforços de grande parte dos profissionais envolvidos nesse processo. Ademais, foi percebida a importância da oferta de formação continuada na área da Educação Especial, da desconstrução de concepções equivocadas no que diz respeito à temática, de uma compreensão detalhada sobre a configuração de um trabalho colaborativo voltado ao atendimento educacional de crianças com deficiência e do suporte aos profissionais da educação que vivenciam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Educação Infantil. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder that causes deficits in various areas of human development. In this sense, early interventions are paramount in the pursuit of quality of life, better educational outcomes, and integral development within the school context. Early Childhood Education, being the foundation of Basic Education, influences not only subsequent stages but also the individuals' lives themselves. Therefore, inclusion must begin at the start of school life, aiming to provide everyone with equitable conditions for access, permanence, participation, and learning. Within this framework, the central objective of this study was to analyze the inclusion process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the *Creche Escola Municipal Jardim do Saber*, a public school in São Luís, Maranhão, Brazil. This was accomplished through exploratory, descriptive research with a qualitative approach. Data collection came from field research, outlined by a case study in an Early Childhood Education institution, using semi-structured interviews with professionals from the school team. Discourse Analysis (DA), following the French line founded by Michel Pêcheux and explained by Orlandi (2005, 2012), was used to analyze the information. The investigation yielded relevant discoveries regarding the current scenario of inclusion for children with ASD in the city's public Early Childhood Education stage. The results revealed that the institutional reality still falls short of achieving an Inclusive Education model, but it benefits from the efforts of most professionals involved in the process. Furthermore, the study highlighted the importance of providing continuing education in the field of Special Education, deconstructing misconceptions regarding the theme, developing a detailed understanding of collaborative work focused on the educational care of children with disabilities, and offering support to the education professionals who experience the school routine.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Early childhood education; Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação e divisão por turmas das crianças com TEA da instituição.....	43
Quadro 2: Identificação das participantes da pesquisa.....	44
Quadro 3: Caracterização dos participantes da pesquisa.....	45

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - *American Psychiatric Association*

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID - 11 - Classificação Internacional de Doenças, 11^a revisão

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DSM-5-TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5^o edição, Texto Revisado

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAEE - Professora do Atendimento Educacional Especializado

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

THC - Teoria Histórico-Cultural

TOC - Transtorno Obsessivo-Compulsivo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	16
2.1	Conceitos básicos para compreensão do TEA	16
2.2	Autismo do ponto de vista jurídico	17
2.3	Implicações da prática pedagógica no aprendizado e desenvolvimento de crianças diagnosticadas com autismo	21
2.4	Concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista e a educação na Primeira Infância	24
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3.1	Desenvolvimento infantil na primeira etapa da Educação Básica	27
3.2	Processo educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil	29
3.3	A INCLUSÃO	30
3.4	Educação Inclusiva e seus entrelaces com a Educação Especial	31
3.5	A atuação da equipe multiprofissional na Educação Infantil Inclusiva	33
3.5.1	Noções de trabalho colaborativo e sua influência nos resultados educacionais de indivíduos com TEA	35
4	PERCURSO METODOLÓGICO	38
4.1	Tipo de Pesquisa	38
4.2	Local da Pesquisa	39
4.3	Participantes	39
4.4	Instrumentos de Coleta de Dados	39
4.5	Procedimentos de Coleta de Dados	40
5	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES	43
5.1	Transtorno do Espectro Autista: o que dizem os profissionais da educação?	44
5.2	Formação continuada e desenvolvimento profissional	47
5.3	A participação da equipe multidisciplinar no Atendimento Educativo Especializado	50

5.4	O individualismo da profissão docente e a angústia profissional frente a inclusão	53
5.5	O trabalho colaborativo voltado ao atendimento de necessidades educacionais específicas	57
5.6	Adequações: dever social ou do indivíduo?	59
5.7	A postura profissional e seus entrelaces com a Educação Inclusiva ...	63
5.8	Inclusão: ausências, limitações e possibilidades	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada	84
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	85

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento. Seus sintomas característicos acarretam prejuízos em diversas áreas do desenvolvimento do ser humano, além de influenciarem no processo de aprendizagem. Trabalhar com a educação de pessoas não é tarefa fácil; ser um agente educativo no processo de aprendizagem de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é ainda mais delicado. É essencial conhecimento aprofundado, dedicação, tempo e paciência para que as especificidades do transtorno não se tornem barreiras no desenvolvimento dos infantes.

Desde minha primeira experiência de estágio, deparei-me com crianças com TEA de diferentes idades e níveis de suporte em diversas instituições escolares. Até então, mesmo sendo uma questão amplamente debatida, pesquisada e presente na mídia, eu pouco havia refletido sobre como se dá efetivamente o processo de aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar. A partir dessa vivência, questionamentos emergiram, e, entre eles, o porquê de a inclusão, aparentemente, configurar-se como uma exclusão "mascarada" de inclusão.

Como estudante, encontramos-nos em uma posição favorável, pois ainda é possível corrigir concepções e práticas que podem prejudicar nosso desempenho profissional como professores. Atualmente, os graduandos têm assumido frequentemente a responsabilidade de acompanhar e cuidar de crianças autistas no ambiente escolar; entretanto, na graduação, temos apenas uma disciplina de Educação Especial e, eventualmente, um núcleo de aprofundamento na área, caso seja de nosso interesse. Dessa forma, os conhecimentos que nos são apresentados são mínimos e carecem de aprofundamento.

Em minhas vivências, presenciei situações em que a equipe pedagógica, devido ao despreparo para lidar com crianças autistas, presumia que elas não conseguiam ou não necessitavam realizar determinadas atividades e, conseqüentemente, eram impedidas de ter acesso a materiais e experiências compartilhadas com seus colegas. Isso me levou a refletir se "respeitar os limites" de uma criança autista não seria, em muitos casos, uma medida tomada diante do despreparo e da angústia profissional, o que acaba por limitar implicitamente o desenvolvimento dessas crianças. A escolha deste tema, enquanto futura docente,

reside no desejo de enfrentar os desafios presentes no processo de aprendizagem de crianças autistas na Educação Infantil.

Em suma, pesquisar este tema nos possibilita assumir uma posição privilegiada, trazendo à tona reflexões que podem ser compartilhadas com os pares e abrindo possibilidades para compreender e solucionar os desafios identificados. Assim, este estudo justifica-se pela contribuição à ampliação de conhecimentos sobre estratégias para promover um desenvolvimento significativo de crianças autistas em contextos de Educação Infantil. Desse modo, é possível contribuir, por meio do aprofundamento desta temática, para uma Educação Inclusiva efetiva.

Diante do exposto, o problema de pesquisa questiona: Como ocorre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Creche Escola Municipal Jardim do Saber da rede pública de São Luís (MA)? Com o intuito de responder a essa indagação, o objetivo primário deste estudo consiste em analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na referida instituição. Os objetivos secundários estruturam-se da seguinte forma: identificar crianças com autismo na Creche Escola Municipal Jardim do Saber; verificar as concepções dos docentes e demais profissionais acerca do Transtorno do Espectro Autista e da inclusão escolar; e conhecer as atividades desenvolvidas pela equipe profissional e o trabalho colaborativo direcionado ao atendimento educacional de crianças com autismo.

Este estudo divide-se em seis seções: na primeira, intitulada “Introdução”, apresentam-se a motivação e a justificativa da escolha temática sob perspectivas pessoal, acadêmica e profissional, além do problema de pesquisa e dos objetivos.

A segunda seção, que inaugura a fundamentação teórica, intitula-se “Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e organiza-se em subseções: “Conceitos básicos para compreensão do TEA”; “Autismo sob a ótica jurídica”; “Implicações da prática pedagógica na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com autismo”; e “Concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista e a educação na Primeira Infância”. Essa seção amplia a compreensão acerca do autismo, abordando critérios diagnósticos, níveis de suporte, classificação, incidência e comorbidades, com base no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5-TR) e na *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID-11). Ademais, discute leis, diretrizes e políticas públicas voltadas à garantia dos direitos

das pessoas com deficiência. Aborda, ainda, o impacto da prática pedagógica na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com TEA e examina concepções sobre o transtorno e a educação na primeira infância, com base em autores como Camargo e Bosa (2009), Cunha (2012; 2023), Facion (2013), Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), Greenspan e Wieder (2006), Jadsesky (2020), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), Liberalesso e Lacerda (2020), Lima, Branco e Coqueiro (2024), Marchiori e França (2024), Schwartzman (2011), Silva (2015), Silva, Fonseca e Brito (2018), Vasques e Baptista (2014) e Vigotski (2007).

A terceira seção, denominada “Educação Especial na Educação Infantil”, contempla as subseções: “Desenvolvimento infantil na primeira etapa da Educação Básica”; “Processo educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil”; “Inclusão”; “Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Especial”; “Atuação da equipe multiprofissional na Educação Infantil inclusiva”; e uma subdivisão intitulada “Noções de trabalho colaborativo e sua influência nos resultados educacionais de indivíduos com TEA”. Esta seção complementa o referencial teórico, descrevendo a organização de espaços e propostas pedagógicas no início da trajetória educacional e a configuração da Educação Especial nessa etapa. Além disso, explora o conceito de inclusão e sua operacionalização no ambiente escolar no que tange à educação de pessoas com deficiência, examina a relação entre Educação Inclusiva e Educação Especial, destaca o papel de equipes multiprofissionais no atendimento educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil e apresenta concepções sobre trabalho colaborativo e seus benefícios para o processo educacional de indivíduos com TEA. Essa discussão apoia-se em documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de autores como Agreli (2017), Barbosa-Fohrmann (2016), Brown et al. (2011), Camargo (2017), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Dale et al. (2021), Damiani (2008), Delgado (2023), Ferreira et al. (2007), Friend e Cook (1990), Galvão Filho (2009), Junior (2021), Loutzenhiser e Hadjistavropoulos (2008), Mantoan (2003), Mazzotta (2010), Pletsch e Souza Fontes (2007), Prado (2022), Rosa e Antunes (2023), Souto (2014), Uchôa e Chacon (2022), Vigotski (2007; 2021) e Wallon (1975).

Na quarta seção, expõe-se o percurso metodológico da pesquisa, subdividido em: “Tipo de pesquisa”; “Local da pesquisa”; “Participantes”; “Instrumentos de coleta de dados”; e “Procedimentos de coleta de dados”.

A quinta seção, intitulada “Resultados, análise e discussões”, apresenta e discute os resultados obtidos na coleta de dados, organizados em oito eixos temáticos: “Transtorno do Espectro Autista: o que dizem os profissionais da educação?”; “Formação continuada e desenvolvimento profissional”; “Participação da equipe multidisciplinar no Atendimento Educacional Especializado”; “Individualismo da profissão docente e angústia profissional frente à inclusão”; “Trabalho colaborativo voltado ao atendimento de necessidades educacionais específicas”; “Adequações: dever social ou do indivíduo?”; “Postura profissional e suas interfaces com a Educação Inclusiva”; e “Inclusão: ausências, limitações e possibilidades”. A discussão fundamenta-se em autores previamente citados na revisão teórica e em outros que abordam a temática.

Por fim, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais acerca da temática, sintetizando as conclusões e reflexões geradas pelo estudo. Espera-se que os resultados e informações desta pesquisa possam ser socializados por meio de produções científicas, publicações em periódicos e apresentações em eventos científicos, além de conferir destaque e visibilidade à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações na vida funcional e na trajetória educacional dos indivíduos não é uma tarefa simples. Por essa razão, esta seção apresentará conceitos e leis que amparam as pessoas com autismo, bem como discutirá diferentes concepções acerca do transtorno e de que maneira a prática pedagógica reflete na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com esse diagnóstico.

2.1 Conceitos básicos para compreensão do TEA

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª edição, texto revisado (DSM-5-TR), elaborado pela American Psychiatric Association (APA, 2022), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento de manifestação precoce. Por ser caracterizado por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, acadêmico e profissional, seus sintomas podem ser percebidos, na maioria dos casos, desde a primeira infância.

Com a décima primeira revisão da *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID-11), produzida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – que entrou em vigor mundialmente em 2022, mas cuja implementação no Brasil está prevista para início de 2027, o autismo passou a ser classificado sob o código 6A02. Essa revisão unificou condições anteriormente classificadas separadamente (como a síndrome de Asperger, o autismo infantil e outros transtornos globais do desenvolvimento) em uma única categoria. As subdivisões deste código referem-se à presença ou ausência de deficiência intelectual e de comprometimento da linguagem funcional.

Conforme o DSM-5-TR (APA, 2022), entre os critérios diagnósticos do transtorno, o indivíduo deve apresentar déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ademais, tais sintomas devem manifestar-se desde os primeiros anos do desenvolvimento e ser responsáveis por prejuízos significativos em áreas importantes da vida, como os âmbitos social e profissional (APA, 2022).

O diagnóstico também inclui a especificação de níveis de suporte, que indicam o tipo de auxílio necessário para o funcionamento diário. Os três níveis

variam de suporte leve a muito substancial e são transitórios, podendo modificar-se ao longo da vida (APA, 2022). É importante ressaltar que as manifestações do transtorno variam conforme o nível de desenvolvimento, a idade, as comorbidades associadas e as características individuais, justificando a utilização do termo "espectro".

No que se refere à incidência, observa-se predominância no sexo masculino, com proporções variando entre 2:1 e 4:1 (APA, 2022). Essa disparidade evidencia a subnotificação em meninas, cujos sintomas podem ser mais sutis. Aquelas sem comprometimento intelectual significativo ou atraso evidente de linguagem podem não receber o diagnóstico, especialmente quando desenvolvem estratégias de mascaramento de sintomas por meio da imitação de comportamentos socialmente esperados.

Indivíduos com TEA frequentemente apresentam comorbidades associadas, o que amplia a complexidade das intervenções necessárias. Entre as mais comuns, destacam-se transtornos de ansiedade, depressão, Transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH)¹, epilepsia, distúrbios do sono e alimentares, e transtorno obsessivo-compulsivo (TOC)². A concomitância de condições pode dificultar tanto o diagnóstico quanto o planejamento de intervenções (Machado et al., 2024). Abordagens terapêuticas e educacionais devem considerar tais interações, demandando profissionais capacitados para atuar de maneira interdisciplinar no desenvolvimento integral e na promoção da qualidade de vida desses indivíduos (Machado et al., 2024).

2.2 Autismo do ponto de vista jurídico

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes com o objetivo de assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, aborda em seu Capítulo IV o direito à

¹ Transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por níveis incomuns de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, que podem vir a prejudicar a vida do indivíduo (APA, 2023).

² Transtorno caracterizado pela presença de obsessões e/ou compulsões, definindo comportamentos, pensamentos e impulsos repetitivos, recorrentes e persistentes, onde o indivíduo se sente obrigado a realizá-los seguindo regras rígidas, causando prejuízos em sua vida (APA, 2023).

educação. O documento enfatiza a contribuição para uma Educação Inclusiva ao determinar a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Além disso, prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência.

De modo análogo, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedica seu Capítulo V à Educação Especial, assegurando um ensino que atenda às necessidades individuais dos estudantes. A legislação garante, ainda, currículos, métodos, recursos e organizações específicos para apoiar aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em conformidade com suas singularidades (Brasil, 1996). Dessa forma, atua em consonância com a proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Paralelamente, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborada pelo Grupo de Trabalho designado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007) e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, constitui um documento que acompanha a evolução do conhecimento e das lutas sociais no campo da inclusão (Brasil, 2008). Sua relevância reside no objetivo de promover uma educação de qualidade para todos, sem distinção, orientando a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Do mesmo modo, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Entre suas diretrizes, destacam-se: a atenção integral às necessidades de saúde, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes; o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como de familiares e responsáveis; e o direito ao acompanhante especializado, quando necessário. Dessa forma, a lei ganha destaque ao reafirmar especificamente os direitos das pessoas com TEA e servir como fundamento para a elaboração de políticas públicas direcionadas a esse grupo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024, propõe por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho 2014:

[...] a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado [...] (Brasil, 2014, p. 56-57).

Dessa forma, atua em colaboração com a garantia de uma educação de qualidade para o público-alvo da educação especial, investindo no apoio aos docentes e no exercício das diversas profissões capazes de contribuir com o processo educacional desses indivíduos.

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, dispõe em seu Capítulo IV sobre o direito à educação (Brasil, 2015). Esse direito deve ser efetivado em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida, objetivando alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). Desse modo, assegura ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito a adaptações curriculares e estruturais, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à igualdade de oportunidades e condições, entre outras medidas necessárias à configuração de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015).

No contexto do estado do Maranhão, a *Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís - MA* tem por objetivo orientar e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores de todas as etapas da Educação Básica da rede pública municipal de ensino de São Luís, contribuindo para a materialização de uma escola democrática. No que se refere ao TEA, o documento apresenta orientações metodológicas para o ensino comum e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), abordando a atuação docente em

aspectos comunicacionais, comportamentos restritos e/ou repetitivos e a hipersensibilidade sensorial. Além disso, oferece informações e estratégias para conduzir o processo educacional desse público, visando a melhores resultados sem desconsiderar a singularidade de cada estudante (São Luís, 2023).

O *Boletim Social do Maranhão* (2024), por sua vez, traz informações relevantes sobre o número de matrículas de indivíduos com deficiência em classes regulares de ensino e sobre a formação docente para o trabalho com o público-alvo da educação especial, além de abordar a infraestrutura escolar adequada para uma educação pública de qualidade. O documento apresenta avanços estaduais no número de matrículas de pessoas com deficiência em classes regulares, no quantitativo de professores que atuam na educação especial e no percentual de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. Dessa maneira, evidencia os esforços do Governo do Estado em conjunto com os municípios para garantir o acesso à educação de qualidade para alunos com deficiência e/ou transtornos, com destaque para aqueles com TEA, que, juntamente com os alunos com deficiência intelectual, representam a maioria das matrículas do público-alvo da educação especial no estado (Maranhão, 2024).

Tais leis, políticas e documentos, que em seu corpo, diretrizes e artigos atuam para garantir os direitos das pessoas com deficiência, constituem exemplos do amparo legal destinado às pessoas com autismo. Entretanto, em muitos casos, não suprem integralmente as demandas desse público. Identificam-se lacunas na efetivação de direitos, situação em que, como afirmam Valereto e Garcia (2024), “[...] as leis sancionadas não são sempre aplicadas como deveriam, e o governo acaba deixando a desejar em sua fiscalização para que a lei seja aplicada adequadamente e todos os direitos dos autistas sejam garantidos de forma fácil e eficaz”.

No que tange à educação, a ineficácia na efetivação desses direitos pode acarretar consequências negativas para o desenvolvimento de pessoas com TEA. Entre os resultados dessa realidade, destacam-se instituições de ensino com profissionais despreparados, exclusão educacional, redução de carga horária, ausência de salas de recursos multifuncionais, bem como de profissionais do AEE e acompanhantes especializados, em outras palavras, a negligência dos direitos desses indivíduos. Tais problemáticas prejudicam a trajetória educacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral do público-alvo da educação especial.

2.3 Implicações da prática pedagógica no aprendizado e desenvolvimento de crianças diagnosticadas com autismo

A graduação em Pedagogia é marcada, durante toda a trajetória acadêmica, por reflexões sobre a infância e as instituições escolares. Atuar como docente requer a compreensão do que é ser criança e vivenciar a infância. Ademais, conhecer e reconhecer as lutas travadas em busca de visibilidade constitui parte fundamental do processo formativo, pois contribui para a constituição de um profissional consciente da delicada posição que ocupará futuramente: a de formar pessoas.

De acordo com os direitos da pessoa com deficiência, não basta garantir apenas o acesso aos espaços; é crucial repensar a configuração daqueles que receberão esses indivíduos. No que se refere às instituições escolares, é de suma importância que possuam instalações adequadas para acolhê-las, além de ser primordial que passem por um processo de humanização e desenvolvam um repertório cultural amplo.

Em suas pesquisas, Jadsesky (2020) relata ser comum ver, em instituições de Educação Infantil, práticas assistencialistas, procedimentos de rotina rígidos e mecânicos, e cuidados hostis permeados por reclamações. Tais posturas refletem uma formação de educadores limitada, que gera exclusão educacional no âmbito da educação especial. O pouco tempo destinado aos estudos nessa área durante a graduação impacta negativamente as possibilidades de inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Destarte, a autora afirma que a formação inicial de professores oferece conhecimentos mínimos acerca da educação especial. Profissionais que chegam às instituições de Educação Infantil, principalmente nas escolas municipais, restringem sua prática à inserção das crianças com deficiência nas classes comuns e no processo de socialização, acreditando não haver mais nada a ser feito. Especificamente em relação às crianças com diagnóstico de autismo, o processo de inclusão parece resumir-se aos cuidados básicos – alimentação e higiene –, frequentemente delegados a estagiárias e cuidadoras (Jadsesky, 2020).

A inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, por ser uma questão cada vez mais abordada e recorrente, gera

nos professores dúvidas e medos. Surgem diversos questionamentos sobre como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, além de uma preocupação constante em encontrar maneiras eficazes de ensiná-las, visando a práticas educativas significativas. No entanto, devido à angústia profissional e ao despreparo, a inclusão acaba resultando em um processo de intervenção fragilizado e comprometido (Jadsesky, 2020). Dessa forma, mesmo que a criança apresente potencialidades, estas não serão exploradas adequadamente, uma vez que o trabalho pedagógico não é adaptado às suas necessidades – configurando uma perspectiva excludente, marcada pela ausência de estratégias, caminhos diversificados e ações intencionais que favoreçam a inclusão (Jadsesky, 2020).

Por outro lado, a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2007) auxilia na compreensão do papel do professor no processo educacional de crianças com deficiência. O docente deve considerar as potencialidades dos educandos e, a partir delas, planejar ações que garantam o cumprimento dos componentes curriculares de forma sistemática e intencional. Nessa lógica, é fundamental que os professores adaptem suas propostas pedagógicas, permitindo que crianças diagnosticadas com autismo vivenciem experiências e se apropriem de conhecimentos de acordo com suas especificidades.

A educação é um direito; entretanto, sabe-se que a luta para conquistá-lo e garanti-lo a todos é constante. Ao pensar na educação de crianças da Educação Infantil – especialmente as do público-alvo da educação especial –, é impossível ignorar a invisibilidade que já sofreram e ainda sofrem em sua trajetória educacional. A relação entre Educação Infantil e Educação Especial é ainda recente, marcada por dificuldades, mas também por possibilidades. Esse vínculo evidencia a tensão entre os direitos das crianças e a mobilização para a criação de políticas públicas que os garantam. Há uma escassez de mobilização e investimentos em tais políticas, o que dificulta a construção de uma escola de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

Muitas pessoas com deficiência, por serem atendidas por diversos profissionais, já carregam um discurso marcado por seus diagnósticos, o que pode ocultar sua subjetividade e reduzi-las a um modelo pré-definido de acordo com sua condição (Cunha, 2023). Para superar essa problemática, é essencial o auxílio e o comprometimento dos profissionais de educação, com foco no sujeito e nas diferentes formas de ser e pensar, valorizando-se a subjetividade de cada indivíduo.

Crianças atípicas possuem características distintas das típicas; no entanto, ambas se desenvolvem a partir das relações sociais e com o meio, conforme postula a Teoria Histórico-Cultural. Conforme Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre em planos social e individual. Apesar de as crianças com autismo apresentarem características relacionadas ao transtorno que as distinguem daquelas com desenvolvimento típico, ambas se constituem por meio de relações. Portanto, o que deve ser adaptado ao trabalhar com educandos atípicos é a maneira de se relacionar com eles (Cunha, 2023).

Ao longo da história, diversos questionamentos foram levantados sobre como os seres humanos processam o conhecimento. Cientistas divergem em suas teorias: alguns defendem que os conhecimentos são inatos, ou seja, nascem com o indivíduo; outros afirmam que são adquiridos ao longo da vida. De acordo com Silva (2015), Vigotski acreditava que o conhecimento se constrói na relação entre esses dois aspectos, por meio de um processo histórico que articula o biológico e o meio na configuração do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, Vigotski (2007) afirmou que todo desenvolvimento cultural ocorre por meio das relações sociais do sujeito. Assim, as funções mentais superiores originam-se da evolução humana ao longo da história e das experiências com indivíduos mais experientes, nas quais se trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal – ou seja, exercita-se, com auxílio, aquilo que a pessoa ainda não consegue realizar sozinha, mas que futuramente será capaz. Cunha (2023), ao analisar o desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo, conclui que estas apresentam dificuldades de interação social e adaptação, decorrentes de lacunas no desenvolvimento de suas funções mentais. Dessa forma, a autora compreende que atividades lúdicas poderiam desenvolver nas crianças com autismo as funções mentais superiores, que servem de base para outros tipos de desenvolvimento, como o social.

Se a formação social do indivíduo impacta diretamente seu desenvolvimento, mesmo que existam características biológicas habituais associadas ao Transtorno do Espectro Autista, suas relações e desenvolvimento cultural não deixarão de influenciar a formação de suas estruturas mentais. Embora as características biológicas façam com que a aprendizagem de um indivíduo com TEA ocorra de maneira diferenciada, sua construção mental processa-se da mesma forma que em

indivíduos típicos; ou seja, as funções mentais de ambos são construídas por meio da interação com o meio, conforme a lógica vigotskiana (VIGOTSKI, 2007).

Com base nessa compreensão, Cunha (2023) investiga a influência do meio social no desenvolvimento do sujeito e propõe uma aprendizagem que respeite tanto as atividades que a criança realiza independentemente quanto aquelas que tem potencial para executar com auxílio. O papel do educador nesse processo seria o de oferecer experiências que permitam a construção de novos conceitos. Por fim, a autora destaca a importância de maiores investimentos governamentais em pesquisas de longo prazo e na realização de trabalhos interdisciplinares, os quais poderiam elucidar as inter-relações entre fatores genéticos, ambientais, nutricionais, psicológicos, entre outros, relacionados ao transtorno. Dessa maneira, seria possível contribuir para a produção, sistematização e aprofundamento de novos conhecimentos.

2.4 Concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista e a educação na Primeira Infância

O autismo é um transtorno que tem ganhado destaque na mídia e nas produções acadêmicas na atualidade. As características e alterações comportamentais a ele associadas provocam prejuízos significativos na funcionalidade da vida de pessoas com esse diagnóstico. No ambiente escolar, os déficits em diversas áreas do desenvolvimento humano ocasionados pelo transtorno podem influenciar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Enquanto Facion (2013) argumenta que o autismo tem como principais características dificuldades de comunicação, de interação social, alterações comportamentais e o uso repetitivo de palavras, Cunha (2012) complementa ao afirmar que, para seu reconhecimento e/ou diagnóstico, é necessário observar se o indivíduo apresenta comportamentos de isolamento, padrões de conduta repetitivos e restritivos, dificuldade em manter contato visual, resistência ao contato físico, estereotípias e ecolalias. Contudo, Vasques e Baptista (2014), embora concordem parcialmente, defendem que não se pode atribuir as características do transtorno

apenas a origens orgânicas ou funcionais, uma vez que estas também decorrem de relações humanas, sociais, econômicas, entre outros fatores.

Camargo e Bosa (2009), assim como Schwartzman (2011), afirmam que as características do autismo são bastante amplas, manifestando-se e afetando os indivíduos de maneiras variadas, relacionando-se às especificidades, particularidades e à forma como cada pessoa é estimulada. Tais argumentos assemelham-se às concepções de Lima, Branco e Coqueiro (2024), para quem o próprio termo Transtorno do Espectro Autista pressupõe uma ampla diversidade de especificidades, sintomas e características, enfatizando que a experiência individual de cada autista é única.

Nesse sentido, acredita-se que o Transtorno do Espectro Autista possui características e sintomas que, inegavelmente, refletem na vida funcional e impactam a educação de pessoas autistas. No entanto, por tratar-se de um espectro, cada indivíduo manifestará o transtorno de forma particular, considerando-se que, acima de qualquer condição, cada ser humano é único; logo, suas ações e reações carregam consigo a influência da individualidade. Dessa forma, ao planejar a prática pedagógica voltada para atender às necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, é fundamental considerar a singularidade de cada criança, associada às especificidades do transtorno, a fim de elaborar estratégias educativas mais eficazes. Essa perspectiva é compartilhada por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 124), que afirmam: “conhecer os comportamentos da criança autista, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem, é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar”.

Por outro lado, abordar o autismo desde a primeira etapa da Educação Básica influencia diretamente a prática pedagógica, uma vez que “o profissional precisa entender as especificidades da criança com TEA e planejar intervenções específicas interligadas aos processos de escolarização da educação infantil” (Silva; Fonseca; Brito, 2018, p. 13). Marchiori e França (2024) também defendem essa posição, ao afirmarem que, na Educação Infantil, as interações sociais, a mediação docente e o trabalho contínuo são algumas das ações responsáveis pelo desenvolvimento infantil.

Em vista disso, pensar a prática pedagógica para crianças atípicas, deve ser resultado de um trabalho articulado e processual, levando em consideração a identidade do sujeito, as características do transtorno e as potencialidades da

criança, o que exige dos agentes educativos envolvidos no processo educacional de crianças com TEA, comprometimento, formação continuada, compreensão teórica, habilidades práticas, tempo e paciência, haja vista que:

O autismo é um assunto que exige estudos e aprofundamentos contínuos para se compreender as possibilidades de trabalho pedagógico na atenção à criança com autismo na educação infantil, visto que as interações sociais e os processos de subjetivação afetam a formação dos indivíduos de maneiras distintas, a partir das transformações estruturais do/no sujeito, mas, também, a partir da apropriação e interação com a cultura, as linguagens e o outro (Marchiori; França, 2024, p. 493).

Em outra perspectiva, Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020, p. 4) mencionam que "o DSM-5 e a CID entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, que varia em níveis de gravidade e se baseia na funcionalidade (DSM-5) ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11)". Destarte, o interdiálogo entre esses autores, no que se refere à temática, conduz à reflexão sobre três aspectos principais: 1) a prática pedagógica; 2) às necessidades educacionais específicas; e 3) a individualidade do sujeito.

Nesses termos, é imprescindível considerar a intervenção pedagógica intencional dos agentes educativos, tomando como base as necessidades dos educandos ao analisar o processo educacional de crianças autistas, uma vez que atrasos e comprometimentos nas áreas de linguagem, interação social e comunicação estarão presentes – ainda que variem conforme o espectro e o nível de suporte. Portanto, tais aspectos devem ser considerados no planejamento e na execução de intervenções pedagógicas, a fim de que não se constituam em barreiras ou justificativas para a exclusão educacional, mas sim como fundamento para proporcionar experiências educativas mais significativas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (Greespan; Wieder, 2006; Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014; Liberalesso; Lacerda, 2020).

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), das leis e políticas que garantem os direitos dos indivíduos com esse diagnóstico, das diferentes concepções e do impacto da prática pedagógica em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento traz à tona reflexões sobre como se dá o desenvolvimento infantil na vivência educativa da primeira etapa da Educação Básica. As intervenções pedagógicas devem ocorrer respeitando as especificidades do TEA, mas, acima de tudo, em consonância com a percepção de que a experiência de ser criança sempre precede qualquer diagnóstico clínico. Assim, é necessário refletir sobre o que é essencial para que o processo educacional ocorra de maneira saudável e respeitosa às necessidades de todos os indivíduos no ambiente escolar, garantindo simultaneamente os direitos educacionais de todos os cidadãos.

Do mesmo modo, refletir sobre o processo educacional e o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência durante a Educação Infantil ressalta a importância de analisar como vêm ocorrendo os processos de inclusão social e escolar. Enfatizar conceitos, percepções sobre o fenômeno, a atuação de uma equipe multiprofissional e o trabalho colaborativo voltado ao atendimento educacional de indivíduos com TEA é fundamental para compreender como contribuir positivamente para o processo educacional desse público. Dessa forma, todos esses aspectos serão discutidos nesta seção.

3.1 Desenvolvimento infantil na primeira etapa da Educação Básica

A primeira infância é um período significativo para o desenvolvimento infantil. Essa fase, que abrange de zero a seis anos, é marcada pela grande neuroplasticidade cerebral, o que permite ao cérebro, durante esse intervalo, assimilar conhecimentos e modificar sua funcionalidade de maneira mais profunda. Por essa razão, ao considerar as intervenções realizadas no ambiente escolar nessa etapa da vida, não se pode deixar de enfatizar seu relevante impacto no desenvolvimento integral das crianças, influenciando de forma intensa sua formação social, afetiva, psicológica, motora e cognitiva.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é um ser histórico e de direitos, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Sob essa perspectiva, o documento propõe que as práticas pedagógicas na Educação Infantil tenham como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Consequentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando tais eixos, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados nesta etapa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Dessa forma, a organização do cotidiano escolar pressupõe que espaços e propostas sejam planejados com base no desenvolvimento infantil e a partir da perspectiva das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura. Ademais, não se pode negligenciar o papel dos adultos no processo de desenvolvimento infantil, papel esse exercido no ambiente escolar principalmente pelos professores, que assumem a responsabilidade de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e que assegurem os seis direitos de aprendizagem. Portanto, devem direcionar seus esforços educativos para o planejamento e a execução de atividades que trabalhem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – isto é, propostas que exercitem o que a criança realiza atualmente com auxílio, para que, futuramente, possa realizar de maneira autônoma (Vigotski, 2007).

Diante disso, é necessário refletir sobre o trabalho educativo desenvolvido na Educação Infantil com o objetivo de superar práticas que contradizem a educação para a formação social e cidadã dos indivíduos desde a primeira infância. É essencial que a ação educativa deixe de visar “[...] obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade e a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios” (Wallon, 1975, p. 379), e passe a ser orientada para uma formação que inclua conceitos científicos, artísticos e sociais, promovendo, assim, um desenvolvimento integral. Para tanto, os educadores precisam estar atentos às necessidades manifestadas pelas crianças, guiando sua prática por meio de uma escuta ativa e um olhar sensível em relação a elas e à infância.

3.2 Processo educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil

No que tange à educação especial, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) afirma que esta deve ocorrer desde a Educação Infantil, a fim de garantir, desde a mais tenra idade, experiências que assegurem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento global de indivíduos com deficiência. Nessa etapa, o lúdico, a diversidade de estímulos e intervenções e a convivência com as diferenças favorecem não apenas as relações interpessoais, mas também o respeito, a valorização da criança e o crescimento pessoal nos âmbitos físico, emocional, cognitivo, psicomotor e social (Brasil, 2008).

Apoiando-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e em suas concepções acerca da defectologia, é possível compreender os benefícios da inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares desde a Educação Infantil, uma vez que, conforme o autor, "[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vigotski, 2007, p. 103).

[...] quando se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca.[...] Assim, do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual (Vigotski, 2021, p. 209-210).

Assim sendo, essa primeira etapa da Educação Básica pode proporcionar às crianças (com e sem deficiência) uma vivência social significativa, ao oportunizar propostas que envolvam trabalho em conjunto, brincadeiras, exploração, entre outras atividades. Dessa forma, as instituições podem contribuir para a promoção da igualdade e da equidade entre as crianças, além de trabalhar questões de grande relevância, como a empatia e o respeito à diversidade.

Isto posto, o processo educacional de crianças com deficiência pouco difere em relação aos princípios que sustentam as práticas adequadas ao desenvolvimento infantil: deve concentrar-se nas áreas de desenvolvimento, ocorrer de maneira

sequenciada, respeitar as necessidades específicas de aprendizagem dos educandos e acontecer em ambientes nos quais se sintam seguros e valorizados.

Para isso, é fundamental que os ambientes educacionais estejam preparados para superar os rótulos comumente associados às crianças (não somente àquelas com deficiência, mas a todas que não se encaixam em um modelo “ideal”) tais como “[...] deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantas outras. Por essas classificações, perpetuam-se as injustiças. Por detrás delas a escola se protege do aluno, na sua singularidade” (Mantoan, 2004, p. 41).

Do mesmo modo, a educação não pode partir de uma percepção de incapacidade, pois, quando isso ocorre, opõe-se a uma formação social capaz de promover um desenvolvimento equitativo (Vigotski, 2021). Dessa maneira, ao concretizar um cenário educacional que não se atém a percepções genéricas e foca nas potencialidades de cada indivíduo – independentemente de possuir ou não uma deficiência –, garante-se uma proposta pedagógica em conformidade com a formação integral do ser humano.

3.3 A inclusão

A inclusão pode ser entendida como uma prática social que deve ocorrer em todos os espaços e âmbitos da vida. No contexto social, tem ganhado maior destaque ao longo dos anos. Apesar de ser comumente associada a pessoas com deficiência, não se limita a esse público, mas estende-se a todos, especialmente àqueles em situação de exclusão social.

No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, as lutas por direitos direcionadas a esse grupo representam uma evolução na garantia da cidadania. No entanto, embora as conquistas configurem um avanço, não se pode negar que grande parte desses indivíduos ainda vive em condição de marginalidade (Junior, 2021). Suas identidades são negadas ao se enfatizar características de cunho médico, ocultando-se a dimensão subjetiva do desenvolvimento humano.

No âmbito educacional, reforça-se essa posição de inferioridade ao vivenciarem-se condições desiguais de acesso, permanência, participação e aprendizagem, uma realidade excludente em que direitos e necessidades são invisibilizados. De acordo com Junior (2021), o movimento em prol da conquista e

conscientização de uma “escola para todos” é recente. Nesse sentido, o autor destaca a relevância da Declaração de Salamanca, documento internacional que estabelece princípios, práticas e políticas voltadas à Educação Inclusiva, configurando-se, a partir de sua elaboração, como um guia para que governantes direcionem políticas educacionais à efetivação de contextos escolares inclusivos.

Conceber um cenário inclusivo no ambiente escolar implica enfrentar diversos desafios. Dentre eles, destaca-se a não culpabilização do aluno pelos problemas de escolarização, uma vez que não cabe a ele ajustar-se ao ambiente educativo, mas à escola adaptar-se para atender à diversidade de todos (Junior, 2021).

Ademais, é fundamental refletir sobre qual modelo de deficiência a escola adota. O modelo médico enfatiza conceitos de cunho médico, destacando características definidas por um diagnóstico clínico; ou seja, “[...] a lógica é a deficiência considerada como uma doença e, portanto, sujeita a exame e tratamento médico” (Barbosa-Fohrmann, 2016, p. 738). Essa perspectiva reforça, no contexto educativo, a culpabilização da pessoa com deficiência pelos problemas de escolarização. Por outro lado, o modelo social não associa questões biológicas aos entraves à inclusão, mas atribui tais limitações a fatores sociais – como ambientes que não oferecem serviços adequados nem consideram as necessidades desses indivíduos (Barbosa-Fohrmann, 2016). Dessa forma, salienta a dimensão social como principal facilitadora ou barreira no processo de inclusão. Diante disso, considerar qual modelo de deficiência prevalece em uma instituição de ensino é essencial para compreender como se dá a inclusão dos estudantes nela inseridos.

3.4 Educação Inclusiva e seus entrelaces com a Educação Especial

A Educação Inclusiva é uma demanda social desafiadora que exige da sociedade e da escola estudo, dedicação e empatia. Nesse sentido, um trabalho que envolva diversidade, diferença e identidade é primordial para a construção de metodologias, materiais e práticas capazes de atender tanto ao que é comum quanto ao que é específico – um trabalho sistemático e planejado que assegura o direito à educação e à aprendizagem de todas as pessoas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse modelo educacional constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que caminha em direção à

equidade formal. Mazzotta (2010) concorda ao afirmar que tal modelo demanda políticas públicas inspiradas no critério de justiça, voltadas à diminuição ou reparação de desigualdades sociais. Todavia, Mantoan (2003), embora apresente argumentos semelhantes, defende que uma Educação Inclusiva é fruto de pluralidade, democratização e transgressão educacional. Dessa forma, a autora argumenta que a inclusão provoca uma crise de identidade escolar, que não se refere apenas à aplicação de políticas, mas também à postura dos agentes educativos.

Paralelamente, Camargo (2017) argumenta que, ao aplicar o conceito de Educação Inclusiva aos educandos público-alvo da Educação Especial, ocorre simultaneamente um processo de mudança tanto do ambiente educacional quanto do estudante, em que o primeiro deve propiciar condições para a participação efetiva do segundo. Essa perspectiva assemelha-se ao pensamento de Uchôa e Chacon (2022), para quem as mudanças educacionais e a construção de uma nova cultura escolar (meios essenciais para configurar um contexto inclusivo) perpassam a compreensão de um currículo que envolve todo o fazer pedagógico, desde aspectos voltados a transformações estruturais até mudanças nas práticas educativas.

Portanto, acredita-se que a Educação Inclusiva só pode efetivar-se caso ocorram mudanças organizacionais, estruturais e atitudinais. Ou seja, é necessária a implementação de alterações que vão desde flexibilizações dialógicas do currículo até modificações comportamentais dos profissionais da educação, uma vez que, como afirmam Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007, p. 344),

[...] formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Em contrapartida, discutir Educação Inclusiva ainda representa um desafio, pois requer a compreensão do que de fato caracteriza a inclusão, uma vez que a lógica predominante em muitas escolas ainda é a de integração escolar, que “[...] significa que a pessoa com deficiência empreende esforços próprios para se adaptar ao meio social em que se encontra” (Barbosa-Fohrmann, 2016, p. 738). Galvão Filho (2009) também problematiza essa perspectiva ao destacar as limitações inerentes à concretização desse modelo educacional. Para o autor, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da formação crítica dos profissionais

da educação, do uso apropriado e do acesso a tecnologias assistivas, mas, principalmente, de um engajamento da sociedade civil na luta pela qualificação do acesso e da permanência escolar para todas as pessoas.

Os diferentes argumentos dos autores supracitados conduzem à reflexão sobre a inclusão como configuração de justiça social e sobre o papel da educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, é fundamental considerar qual concepção de inclusão orienta uma instituição ao analisar como esse processo vem ocorrendo, uma vez que, segundo Mantoan (2003, p. 16), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Da mesma forma, Souto (2014, p. 13) acrescenta que a inclusão “[...] implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa, escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento”.

Portanto, é imprescindível que o fazer pedagógico voltado à materialização de um contexto inclusivo priorize o trabalho com a diversidade como instrumento de reconhecimento e valorização da individualidade humana. Como afirma Santos (2003, p. 56), “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

3.5 A atuação da equipe multiprofissional na Educação Infantil Inclusiva

A discussão sobre Educação Inclusiva tem propiciado reflexões relevantes acerca da presença de alunos com diferentes necessidades de aprendizagem no espaço escolar (Silva, 2016). O cenário educacional brasileiro evidencia uma realidade discriminatória, na qual se destacam as dificuldades do indivíduo, por vezes culpabilizando-o pelos insucessos na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa visão reforça a ideia equivocada de que existem crianças que não aprendem, refletindo-se em práticas pedagógicas fragilizadas e intervenções educacionais pouco eficazes (Junior, 2021; Rosa; Antunes, 2023; Silva, 2016).

No contexto da Educação Especial, frequentemente observa-se que a inclusão restringe-se à inserção em salas de aula regulares, especialmente durante a Educação Infantil. O despreparo para lidar com as especificidades das crianças com deficiência faz com que os objetivos pedagógicos direcionados a elas limitem-se à socialização, silenciando suas necessidades educacionais específicas no movimento inclusivo.

A sociedade, em razão de sua diversidade e das contínuas transformações que vivencia, anseia por mudanças no tratamento e atendimento destinados às pessoas com deficiência. No entanto, tais anseios raramente se concretizam, e aqueles que estão fora do padrão de normalidade ocupam uma posição de abandono e negação de direitos (Skliar, 2003 *apud* Delgado, 2023). A escola, enquanto reprodutora do modelo social vigente, tende a padronizar as condições de aprendizagem e a reforçar a exclusão. A inserção de pessoas com deficiência em instituições regulares de ensino baseia-se, muitas vezes, em um discurso inclusivo falacioso. Desse modo, a inclusão é tratada como obrigação social, pautada na demonstração de hospitalidade e empatia para com aqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos, com o intuito de alcançar níveis de aprendizagem considerados ideais, o que exclui a singularidade de cada indivíduo e reproduz papéis pré-definidos socialmente (Delgado, 2023).

Por essa razão, a inclusão deve fundamentar-se em direitos e ações afirmativas que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem efetivos dos indivíduos com deficiência no âmbito escolar. Contudo, práticas inclusivas ainda enfrentam dificuldades de implementação e desenvolvimento nas instituições de ensino, especialmente quando há falta de compreensão, por parte dos profissionais, acerca dos papéis que cada um desempenha no processo inclusivo, o que constitui barreira à aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, escolas inclusivas devem implantar práticas que removam os obstáculos presentes no processo de aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, é imprescindível o apoio multiprofissional: professores, gestores, coordenadores, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, quando possível, profissionais da área da saúde devem atuar de forma colaborativa, elaborando soluções compartilhadas para superar os desafios identificados no processo educacional de indivíduos com deficiência.

3.5.1 Noções de trabalho colaborativo e sua influência nos resultados educacionais de indivíduos com TEA

O trabalho colaborativo é definido como uma atuação cooperativa entre profissionais de diversas áreas, orientada por uma responsabilidade conjunta. Essa temática, embora emergente, ainda é marcada por conhecimentos limitados, evidenciando a necessidade de ampliação de pesquisas e estudos sobre o assunto. No contexto da Educação Especial, observa-se frequentemente a responsabilização de um único profissional pela educação de pessoas pertencentes a esse público, o que demonstra fragilidade na compreensão e implementação de um trabalho verdadeiramente colaborativo.

Damiani (2008) o caracteriza como um esforço conjunto, constituído por meio de decisões compartilhadas e responsabilização mútua, configurando-se como um empreendimento cooperativo. Agreli (2017) corrobora essa visão ao afirmar que o trabalho colaborativo envolve negociações contínuas entre os múltiplos profissionais envolvidos, evitando assim a fragmentação das ações direcionadas a um mesmo indivíduo. Por outro lado, Ferreira et al. (2007), em consonância com Friend e Cook (1990), compreendem-no em graus ou níveis de colaboração que dependem de diversas dimensões, como: participação e responsabilidade compartilhadas; objetivos comuns; equivalência entre profissionais; recursos compartilhados; expectativas realistas; e o desejo voluntário de engajar-se em uma prática cooperativa.

Paralelamente, Loutzenhiser e Hadjistavropoulos (2008), ao focarem seus estudos no trabalho colaborativo voltado para o atendimento de pessoas com deficiência (em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) afirmam que a atuação em equipe baseada em estratégias colaborativas constitui uma ferramenta potente para enfrentar os desafios relacionados ao autismo, podendo favorecer tanto os cuidados de saúde quanto os resultados educacionais. Tais argumentos assemelham-se às concepções de Dale et al. (2021), que ressaltam a urgência de implementar ações colaborativas interprofissionais no atendimento a crianças com TEA, uma vez que a ausência de colaboração pode levar à elaboração e execução de planos de intervenção desconexos, além de discordâncias e falta de clareza entre os profissionais, resultando em intervenções ineficazes.

Portanto, acredita-se que o trabalho colaborativo pode configurar uma estratégia eficaz para melhorar os resultados no atendimento a essas pessoas, especialmente no campo educacional. No entanto, é fundamental ampliar o conhecimento sobre a temática, pois a compreensão limitada por parte dos profissionais constitui uma barreira à sua efetivação. Brown et al. (2011) concordam com essa perspectiva ao afirmarem que uma das principais razões para a não efetivação do trabalho colaborativo é a falta de clareza dos papéis e responsabilidades dos diversos profissionais envolvidos.

Em contrapartida, abordar o trabalho colaborativo no ambiente escolar sob a perspectiva dos professores representa um desafio, uma vez que a profissão docente é historicamente marcada pelo individualismo e pela responsabilização unilateral. Como ressalta Prado (2022, p. 171), existe "[...] dificuldade até em compreender uma proposta que vai na contramão do vivenciado até agora: trabalhar com outro, decidir juntos, fazer juntos, responsabilizar-se juntos". Assim, a compreensão por parte dos docentes dos benefícios da atuação cooperativa pode contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais eficazes no atendimento a necessidades educacionais específicas.

Sob outra ótica, a participação e o apoio ineficazes da gestão escolar no planejamento e execução de práticas pedagógicas são apontados por Costa, Schmidt e Camargo (2023) como impedimentos à construção de uma cultura colaborativa, configurando-se, portanto, como barreiras à inclusão. Destarte, esse diálogo entre autores permite analisar três aspectos centrais: 1) a configuração do trabalho colaborativo; 2) o individualismo inerente à profissão docente; e 3) as estratégias colaborativas direcionadas à educação de pessoas com TEA.

Nesses termos, é indispensável considerar com que frequência ocasiões e espaços têm sido disponibilizados às equipes multiprofissionais no ambiente escolar para planejar, executar e avaliar estratégias colaborativas voltadas ao atendimento de necessidades educacionais específicas de indivíduos com autismo, uma vez que a colaboração configura-se como elemento central para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

[...] grandes desafios para todo o ambiente escolar, pois exige o desenvolvimento de um aspecto que ainda não foi alcançado por algumas unidades escolares: o trabalho em equipe. Isso porque, para desenvolver o trabalho colaborativo nesse todo escolar, é preciso respeito, comprometimento, partilha, flexibilidade entre outras variáveis que **demandam tempo e**

desejo para serem desenvolvidas e implementadas (Prado, 2022, p. 48, grifo nosso).

Isto posto, o trabalho colaborativo é capaz de promover a transição do foco individual para o coletivo, gerar sensação de amparo e motivação entre os profissionais, e conduzir ao planejamento detalhado e fundamentado que atenda às reais necessidades do educando. No entanto, para que se concretize, é imprescindível que sejam oportunizados momentos de formação continuada e de planejamento de ações colaborativas, mobilizando as escolas para um novo eixo de atuação frente aos desafios e entraves identificados no processo educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia consiste no modo como uma investigação é conduzida, reunindo um conjunto de abordagens, procedimentos, tipologias e instrumentos que orientam o pesquisador durante o processo de descoberta da resposta para o problema central de seu estudo. Dessa forma, será apresentada, nesta seção, todo o percurso metodológico realizado durante a pesquisa desenvolvida nos meses de maio e junho de 2025, em São Luís (MA), com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com autismo na etapa da Educação Infantil na rede pública do município.

4.1 Tipo de Pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória visa compreender um fenômeno de interesse do pesquisador, tendo como principal objetivo o aprimoramento de ideias e a formulação de hipóteses (Gil, 2002). Já a pesquisa descritiva, segundo Malhotra (2001, p. 108), "é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo", seja um fenômeno, questão, evento ou fato. A combinação de ambas pressupõe a exploração de um fenômeno, buscando aprofundar o conhecimento a seu respeito, ao mesmo tempo em que se descrevem as características detalhadas da amostra estudada. A abordagem qualitativa complementa o sentido da pesquisa, uma vez que "[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Como estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2001), é um método capaz de responder a problemas de pesquisa que buscam investigar "como" ou "por que" determinado fenômeno ocorre, analisando-o a partir da particularidade de cada contexto situacional. No presente estudo, essa estratégia foi empregada com o objetivo de analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Creche Escola Municipal Jardim do Saber, da rede pública de São Luís (MA).

4.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Creche Escola Municipal Jardim do Saber, da rede pública, localizada no município de São Luís - MA. Que funciona em turno integral, com 9 salas, sendo 4 salas de creche (Creche I e Creche II) e 5 de pré-escola (Infantil I e Infantil II). O corpo docente é composto por 15 professoras regentes e 6 professoras de planejamento, com graduação em Pedagogia ou Magistério. Além disso, a escola conta com uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estagiários em todas as turmas.

4.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Creche Escola Municipal Jardim do Saber, instituição da rede pública localizada no município de São Luís (MA). A unidade funciona em período integral, contando com 9 salas de aula, distribuídas da seguinte forma: 4 salas destinadas à creche (Creche I e Creche II) e 5 salas para a pré-escola (Infantil I e Infantil II). O corpo docente é composto por 15 professoras regentes e 6 professoras de planejamento³, todas com formação em Pedagogia ou Magistério. Adicionalmente, a escola conta com uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estagiários alocados em todas as turmas.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um instrumento de coleta de dados que ocorre por meio da interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Por meio de perguntas, o investigador busca obter informações relevantes para o estudo. Sendo assim, "a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (Gil, 2008, p. 109). A entrevista

³ Professoras que assumem as turmas nos dias em que as docentes regentes estão planejando as atividades semanais a domicílio ou em outros espaços da escola junto com a coordenação pedagógica.

semiestruturada é caracterizada pela existência de um roteiro prévio de perguntas, mas com a flexibilidade de incluir novos questionamentos durante sua realização, os quais podem complementar a compreensão do fenômeno investigado (Duarte, 2006). Por essa razão, esse instrumento torna-se indispensável para compreender as concepções dos docentes e demais profissionais acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do processo de inclusão escolar, bem como para conhecer as atividades desenvolvidas pela equipe profissional da instituição e o trabalho colaborativo voltado ao atendimento educacional de crianças com autismo.

4.5 Procedimentos de coleta e análise dos resultados

A coleta e a análise dos dados da pesquisa foram realizadas por meio de uma investigação de campo, delineada a partir de um estudo de caso, com o objetivo de obter informações diretamente da realidade sob investigação. Coletar, analisar e interpretar dados dentro do contexto social no qual o problema se insere permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre o fenômeno estudado, além de testar a veracidade dos discursos existentes sobre o objeto de estudo, confrontando-os com a realidade observada. Dessa forma, é possível confirmar ou refutar hipóteses previamente levantadas. Por essa razão, a pesquisa de campo mostra-se extremamente relevante para analisar, no contexto educacional, como ocorre o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Esse tipo de investigação exige que o pesquisador assuma um papel ativo, uma vez que deve inserir-se no ambiente onde o fenômeno ocorre ou ocorreu para reunir informações que contribuam para a resolução do problema de pesquisa (Gonçalves, 2001, p. 67).

A coleta de dados concretizou-se por meio da realização de 11 entrevistas, envolvendo nove professoras regentes, a gestora da escola e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Creche Escola Municipal Jardim do Saber, instituição da rede pública de São Luís (MA), durante os meses de maio e junho de 2025. As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro preestabelecido (Apêndice A), que orientou o processo de investigação. Antes do início de cada entrevista, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), com a finalidade de esclarecer o tema e os objetivos da pesquisa, solicitar autorização para gravação e utilização dos dados em trabalhos de conclusão de curso, divulgação em eventos

acadêmicos e publicações científicas, bem como informar sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento. Adicionalmente, foram explicitados os possíveis riscos e garantido o sigilo das identidades dos entrevistados.

Após a coleta dos dados, a interpretação foi realizada com base na Análise do Discurso (AD).

[...] que concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (Orlandi, 2012, p. 15).

Para isso, as entrevistas foram primeiramente transcritas de maneira literal e, em seguida, interpretadas e analisadas as falas dos profissionais da educação. Nesse sentido, conduziu-se inicialmente uma análise vertical, com o objetivo de compreender os sentidos e interpretações de cada participante acerca da inclusão de crianças autistas na instituição, bem como de destacar trechos relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. Posteriormente, realizou-se uma análise horizontal, comparando as experiências e percepções dos profissionais e os trechos destacados na etapa anterior, de modo a identificar padrões e temas recorrentes. Dessa forma, buscou-se investigar os processos de produção de sentido – incluindo o que é dito, o que é silenciado, quem enuncia e o contexto social de produção do discurso.

Este método de análise foi definido com o objetivo de compreender como as ideologias presentes nos discursos dos participantes influenciam suas concepções e posturas frente ao processo de inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, seguindo a vertente francesa da Análise do Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, a qual:

[...] teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação (Orlandi, 2005, p. 10).

Para tanto, a interpretação levou em consideração a formação dos profissionais entrevistados, o tempo de atuação na área da educação e o contexto da escola campo, enfatizando-se a relação entre discurso e prática.

Por meio da análise horizontal, foram identificados oito blocos temáticos que constituem, em uma perspectiva geral, a realidade discursiva institucional acerca da

inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: 1 - Transtorno do Espectro Autista: o que dizem os profissionais da educação?; 2- Formação continuada e desenvolvimento profissional; 3- A participação da equipe multidisciplinar no Atendimento Educacional Especializado; 4- O individualismo da profissão docente e a angústia profissional frente à inclusão; 5 - O trabalho colaborativo voltado ao atendimento de necessidades educacionais específicas; 6- Adequações: dever social ou do indivíduo?; 7 - A postura profissional e seus entrelaces com a Educação Inclusiva; 8 - Inclusão: ausências, limitações e possibilidades.

Esses blocos são discutidos com base nos dados apresentados na fundamentação teórica e a partir de autores que dedicam-se à temática, articulando as evidências empíricas com o referencial previamente estabelecido.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES

Os resultados de uma pesquisa representam as principais informações obtidas durante a realização de um estudo. Esses resultados são apresentados conforme a forma escolhida pelo autor e discutidos em diálogo com autores e teóricos que corroboram ou contrapõem suas percepções. Nesse movimento, os dados levantados na pesquisa aqui apresentada serão expostos nesta seção, organizados a partir dos oito blocos temáticos destacados durante a análise horizontal.

Considerando que o corpo profissional da instituição é composto quase exclusivamente por mulheres, as menções aos sujeitos da pesquisa não utilizarão o tratamento neutro, sendo, portanto, referidas como participantes. Para fins de identificação, estas serão designadas pela inicial do cargo que ocupam e, no caso das docentes, acompanhadas de números. A única exceção será a professora do Atendimento Educacional Especializado, identificada por sigla. Ademais, em falas citadas que mencionavam nomes de crianças ou de profissionais da instituição, bem como quaisquer informações que pudessem comprometer o sigilo previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os dados foram substituídos por nomes fictícios ou abreviados.

A seguir, apresenta-se um quadro de identificação e divisão, por turmas, das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atendidas pela instituição, elaborado a partir das informações compartilhadas nas entrevistas.

Quadro 1: Identificação e divisão por turmas das crianças com TEA da instituição.

Turma	Com laudo	Em investigação	Quantidade total
Creche I A (2 anos)	1	1	2
Creche I B (2 anos)	*	*	*

Creche II A (3 anos)	1	2	3
Creche II B (3 anos)	*	*	*
Infantil I A (4 anos)	3	*	3
Infantil I B (4 anos)	4	*	4
Infantil II A (5 anos)	1	*	1
Infantil II B (5 anos)	1	1	2
Infantil II C (5 anos)	2	2	4

Fonte: Elaboração própria da autora (2025).

5.1 Transtorno do Espectro Autista: o que dizem os profissionais da educação?

Daqui em diante, os trechos das entrevistas serão apresentados com recuo e em *itálico*. A análise e discussão a respeito do tema serão explicitadas no decorrer da citação de tais e em diálogo com autores que o abordam. Para dar início e apoiar a discussão do primeiro bloco temático, serão apresentados dois quadros, um de identificação e outro de caracterização das participantes da pesquisa.

Quadro 2: Identificação das participantes da pesquisa.

Identificação	Cargo
G	Gestora
PAEE	Professora do Atendimento Educacional Especializado
P1	Professora sala regular
P2	Professora sala regular
P3	Professora sala regular
P4	Professora sala regular
P5	Professora sala regular

P6	Professora sala regular
P7	Professora sala regular
P8	Professora sala regular
P9	Professora sala regular

Fonte: Elaboração própria da autora (2025).

Quadro 3: Caracterização das participantes da pesquisa.

Identificação	Formação	Pós/Especialização	Tempo atuando
G	Educação Artística	Gestão	19 anos
PAEE	Pedagogia Educação Física	Educação Especial e Psicomotricidade	6 anos
P1	Pedagogia	*	5 anos
P2	Pedagogia	Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	29 anos
P3	Pedagogia	*	11 anos
P4	Pedagogia	*	9 anos
P5	Letras/Magistério	Docência no Ensino Superior Gestão e supervisão Educação Especial	21 anos
P6	Pedagogia	Gestão, supervisão e orientação educacional Psicopedagogia clínica e institucional	Mais de 15 anos
P7	Pedagogia	Gestão e supervisão	25 anos
P8	Pedagogia	Psicopedagogia Neuropsicopedagogia	22 anos
P9	Pedagogia	Educação Especial	28 anos

	Biologia		
--	----------	--	--

Fonte: Elaboração própria da autora (2025).

Questionar as participantes a respeito de seu entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciou dois cenários distintos em relação à compreensão do transtorno. Por um lado, sobressaíram os conhecimentos mínimos provenientes da formação inicial relacionados à área da Educação Especial; por outro, destacaram-se noções mais aprofundadas. Nesse sentido, os trechos aqui apresentados expressam as concepções acerca do transtorno mobilizadas pelas profissionais da educação da instituição.

Pesquisadora: Qual é o seu entendimento sobre o transtorno do Espectro Autista - TEA?

P1: Muito superficial [...] eu sei coisas que é de conhecimento geral, mas profundo eu não tenho conhecimento de nada, até porque a cadeira que a gente faz na UFMA não abrange isso...

P2: Autismo é um desvio do desenvolvimento intelectual da criança...

P4: O que eu entendo sobre o autismo é que é um transtorno que afeta muitas crianças.

P5: O autismo é condição neuroatípica e ela é considerada um transtorno...

P6: O meu entendimento sobre autismo ele é vasto, como eu sou psicopedagoga, então na própria formação a gente trabalha desde a questão do conceito né, do que é o transtorno, até a suas variações, até as formas de intervenção, até o impacto disso na vida social, na família, na escola.

G: é uma...uma...uma situação delicada, porque o autismo ele é uma deficiência intelectual, cognitiva, emocional, psicológica, física, tudo engloba o autismo...

P8: Bom, o autismo... ele é, deixa eu ver aqui uma palavra certa, porque todo mundo diz que é doença... pra mim não é doença...ele é..

Os trechos supracitados evidenciam uma fragilidade na compreensão do que seja o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em alguns casos, essa lacuna pode ser justificada pela ausência de aprofundamento acerca do tema na formação inicial ou, ainda, pela conceituação equivocada, associando-o a aspectos que não se relacionam às características do transtorno. Tal constatação dialoga com as percepções de Jadsesky (2020, p. 19) sobre a educação de crianças com e sem deficiência em instituições de Educação Infantil, ao concluir que “alguns educadores

pareciam possuir uma formação restrita e insuficiente para as demandas do trabalho pedagógico com crianças”.

Por outra perspectiva, há concepções compartilhadas por outras participantes que descrevem o TEA de forma mais detalhada e com maior rigor técnico, evidenciando um conhecimento mais amplo sobre o tema.

P3: *O autismo, que a gente sabe é um transtorno do neurodesenvolvimento...*

P7: *O autismo é um transtorno que compromete o desenvolvimento da criança... a socialização, a interação no... no espaço escolar.*

P9: *É um distúrbio que afeta o neurodesenvolvimento, a comunicação e interação social...*

PAEE: *O autismo é um transtorno neuropsicológico que faz com que a criança tenha alguns comportamentos que não são habituais, no caso tenham mais dificuldade em coordenação motora, comunicação, em socialização e às vezes na fala também...*

Dessa forma, é possível perceber que, dentro de uma mesma instituição, coexistem diferentes concepções acerca de um mesmo recorte temático. Destaca-se, nesse contexto, o impacto da formação continuada no desenvolvimento profissional de educadores que atuam na Educação Infantil, visto que grande parte das respostas que demonstraram maior compreensão sobre o transtorno em questão partiram de participantes que buscaram ou buscaram formações continuadas na área da Educação Especial. Tal aspecto não se relaciona, necessariamente, ao tempo de atuação das participantes, o que abre caminho para a discussão do próximo bloco temático.

5.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional

Abordar o conceito de formação remete à ideia de preparar-se para o exercício de determinada atividade, adquirindo competências e habilidades específicas para tal. Nessa perspectiva, os cursos de formação inicial constituem a base da prática profissional, ao fornecerem bagagem científica, cultural e pessoal para a atuação na área de escolha. Já a formação continuada assume o papel de promover a reflexão crítica da prática, contribuindo para o desenvolvimento

profissional e para a atualização constante dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão (Silva, 2019).

Sob essa ótica, quando questionadas sobre a participação em formações continuadas na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA), grande parte das participantes associou suas respostas a uma queixa em relação à falha da rede municipal na oferta de cursos voltados à Educação Especial. Assim, reforçaram que a busca por tais formações decorre, em grande medida, de esforço e custeio próprios.

Pesquisadora: Você participa de formações continuadas na área do Transtorno do Espectro Autista – TEA? Se sim, quais você já participou e aonde?

G: Não diretamente, mas quando vamos para formações é falado sobre isso...

P2: Eu sempre participo no EAD

P3: Sim, eu já fiz aqui em São Luís um curso de autismo de 100 horas e eu me inscrevi em uma pós de autismo e inclusão escolar, mas eu ainda não tive tempo, mas devo...nas férias devo começar

P5: Nossa, a rede ela não tem oferecido nada pra gente em relação a essas questões

P4: Eu já fiz um curso né, de Educação Especial em geral, com...com várias...que trabalhava várias necessidades especiais, vários transtornos e tudo, mas foi eu mesma que procurei eu mesma que paguei...[...] nem temos na rede em geral, não temos formação nesse sentido né

P6: [...] eu faço muito formações externas

PAEE: Sim, a prefeitura mesmo dá quase todo mês, quase todo mês não, todo mês a prefeitura faz formação com a gente, todos os professores da Educação especial...

P7: Participo, pela própria rede...

P8: Sim, eu sempre tô fazendo cursos, tenho especializações, tô concluindo ABA... tudo dentro da área.

Com exceção da PAEE, que relatou participar mensalmente de formações nessa área, e da P7, que afirmou participar de cursos ofertados pela rede, os demais relatos evidenciam uma realidade marcada pela baixa frequência na abordagem desse tema. Considerando que as ações formativas constituem momentos importantes de socialização profissional e aprendizagem, pode-se afirmar

que essa esporadicidade no tratamento da temática limita a ressignificação da prática profissional diante do público em questão.

Ademais, é necessário destacar que o desenvolvimento profissional também depende do engajamento do sujeito em formação, uma vez que esse processo dialoga com os contextos pessoais, organizacionais e políticos, além de estar vinculado às expectativas e interesses do profissional (SILVA, 2019). Nessa direção, a realidade observada na instituição revelou dois contextos distintos quanto à mobilização dos profissionais na busca por formações na área.

P1: *Menina, esse é um defeito da minha vida, toda vez eu digo que eu vou, mas pensa um tema que eu tenho dificuldade de ler sobre, acho muito cansativo, acho chato... gente eu não consigo, é um defeito horrroso*

P9: *Sim, tenho 2 pós na área e costumo participar de cursos presenciais e também estou sempre fazendo leituras a respeito do assunto*

Os dois posicionamentos supracitados retratam contextos distintos. Assim, compreende-se que, em alguns casos, a busca por formações pode ser permeada por certo desânimo, uma vez que a realidade institucional vivenciada nem sempre corresponde àquela retratada durante os momentos formativos, ou porque estes são conduzidos sem escuta efetiva e sem a participação de quem vivencia cotidianamente o chão da escola. Essa perspectiva mostra-se mais evidente no discurso da P1, que, ao longo da entrevista, expressa seu descontentamento com a forma como a mídia costuma retratar a temática:

P1: *o que me chateia às vezes é a mídia, a mídia vai lá e mostra uma escola X que ela pesquisou, que ela viu, que aquela escola faz um trabalho... que aquela escola faz um trabalho diferenciado e mostra aquilo como padrão, mas aí às vezes é uma instituição que as pessoas por alguma razão se organizaram e conseguiram fazer aquilo mas aquilo não é a realidade...*

Por isso, é imprescindível que as formações ofertadas aos profissionais da educação, bem como aquelas buscadas por iniciativa própria, sejam mediadas em consonância com a realidade e apresentem possibilidades de trabalho concretas, alcançáveis e de fácil adaptação a cada contexto. Outrossim, é de extrema importância que sejam oportunizados momentos de compartilhamento de

inquietações, sendo a escuta um dos primeiros passos para a valorização profissional.

Em suma, é inegável que as formações impactam o desenvolvimento profissional, contudo, esse percurso não ocorre de maneira linear: conecta-se às expectativas, motivações e interesses de cada indivíduo. No contexto educacional, especialmente no âmbito da Educação Especial, tais formações estão intimamente ligadas à prática pedagógica e, conseqüentemente, ao processo educativo das crianças. Assim, a reflexão acerca da formação deve contemplar tanto a inicial quanto a continuada, de modo a favorecer a oferta de uma educação sob a perspectiva da inclusão escolar.

5.3 A participação da equipe multidisciplinar no Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser compreendido como um serviço da Educação Especial caracterizado pelo suporte específico e direcionado ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Ele é previsto em diversos documentos legais que o asseguram como direito. No âmbito das instituições escolares, pode ocorrer tanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto na sala regular. Em geral, é conduzido por um docente com especialização na área; contudo, quando desenvolvido com o apoio de uma equipe multidisciplinar, tende a gerar resultados mais consistentes e duradouros.

No que se refere à participação da equipe multidisciplinar no processo educacional de crianças com deficiência na instituição, algumas participantes relataram, ao longo das entrevistas, sentir significativa falta desse suporte, mencionando que as visitas à escola ocorrem de forma esporádica. As docentes, inclusive, compartilharam que responsabilidades que deveriam ser atribuídas a outros profissionais acabam recaindo sobre elas, o que dificulta seu trabalho e impacta diretamente a efetivação da inclusão escolar:

G: [...] temos uma equipe multiprofissional da rede que era pra vim uma vez por semana, mas vem uma vez por mês...

PAEE: [...] a técnica da educação especial que vem às vezes... ela vem quando é pedido, quando é solicitado ela faz a visita... às vezes ela traz o

psicólogo, fonoaudiólogo, aí fazemos o acompanhamento

P3: [...] a gente não tem um apoio... a gente não tem um apoio, eu digo de.. [...] mesmo, da questão... da... da equipe multidisciplinar

P6: [...] existe a equipe multi? Existe, mas ela vem o que? uma vez a cada dois meses né, então isso... como é que você vai fazer um trabalho e vai querer ver resultado se ela vem aqui esporadicamente, é um trabalho que tem que ser diário ali [...] então a gente precisa né, de um leque, porque acaba que sobrecarrega muito pra professora...

Nessa perspectiva, a atuação pouco ativa da equipe multidisciplinar da rede municipal na instituição impede a troca de saberes entre profissionais de diferentes áreas. Consequentemente, dificulta a criação de relações colaborativas no ambiente de trabalho e impacta o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma prática pedagógica planejada e executada com base nos conhecimentos específicos de diversas áreas é capaz de promover intervenções mais qualificadas, atendendo de forma mais efetiva às demandas de aprendizado e produzindo melhores resultados. A baixa frequência da equipe compromete a comunicação coerente e eficiente entre os agentes educacionais, o que pode gerar situações prejudiciais aos estudantes, contrariando seus direitos e, em alguns casos, reforçando processos discriminatórios (Prado, 2022).

Diante dessa realidade, o entendimento das participantes sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostra-se, de certa forma, limitado. Aqueles que não o realizam diretamente parecem não compreender plenamente como ele ocorre ou a quem se destina. Relatam, por exemplo, a ausência da equipe, o local em que o AEE costuma ser realizado e sua frequência; contudo, a compreensão sobre o seu funcionamento permanece marcada por lacunas:

Pesquisadora: As crianças com TEA recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE? De que forma acontece o AEE e quem são os profissionais que fazem o AEE?

G: Nós temos nove salas, a 10ª é a sala de recursos, quem estuda de manhã vem à tarde, quem estuda à tarde vem de manhã, e nós temos duas professoras

da sala de recursos que [...] trabalham com essas crianças individualmente nessa sala

P1: *[...] olha a gente tem a (Professora do AEE), o trabalho que ela faz... o papel, eu não tenho clareza, porque **é uma falha conjunta dela e minha...** porque ela nunca me explicou bem e eu também nunca busquei saber...*

P2: *[...] tem o serviço da sala do AEE, da sala de recursos especiais, que **eu desconheço assim até por falta de tempo né**, nunca sentei pra ver o planejamento dela...*

P3: *olha aqui a gente tem a (Professora do AEE), mas os meus eles não recebem, até porque só tem laudo é a Rosa (nome fictício) e ela tem um quadro de ausência muito grande, ela é muito infrequente, ela quase não vem, e os outros como ainda não tem laudo eles não são beneficiados pelo atendimento*

P4: *nós temos a sala de recursos que é pra ser utilizada no contraturno mas o que eu percebo é que não é utilizada*

P6: *Aqui na escola elas recebem né, mas aí fora desse... desse espaço a gente não sabe.*

P7: *sim, na sala de recurso, tem um horário duas vezes na semana pra cada criança*

P8: *Bom, eu vou falar pela minha sala, as quatro crianças que eu tenho atípicas laudadas... três eu sei que fazem a tarde as terapias né, acompanhamento da sala de recurso, agora tem um que eu não sei e eu tô tentando trazer a família...*

P9: *Sim, em horário marcados durante a semana*

Apesar da lacuna, existe também o entendimento de que o trabalho realizado é de extrema importância e que poderia ser mais adequado caso houvesse melhores condições para sua execução:

P5: *aqui na escola eles recebem, como eu já disse anteriormente, deixa muito a desejar ainda, mas existe né [...] **elas desenvolvem um trabalho que poderia ser infinitamente melhor se elas tivessem as condições apropriadas...***

Assim, a participação da equipe multidisciplinar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na instituição é praticamente inexistente, da mesma forma que o trabalho das professoras regente e da PAEE ocorre de maneira individualizada. Essa realidade evidencia que a cultura escolar vigente ainda reforça a ideia de que o exercício docente é individual e isolado. Por essa razão, torna-se

difícil implementar e valorizar, no ambiente escolar, uma proposta que privilegie o trabalho colaborativo entre diferentes agentes educativos — uma discussão que será aprofundada nos dois blocos temáticos seguintes.

5.4 O individualismo da profissão docente e a angústia profissional frente à inclusão

Existe uma solidão no exercício da profissão docente. Salas superlotadas, cobranças excessivas e sobrecarga de trabalho compõem o cotidiano dos professores, acompanhados de pouca escuta e frequente julgamento. No contexto da Educação Especial, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência tornam-se responsabilidade de um único profissional, seja o professor da sala regular, seja o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mesmo quando essa incumbência é compartilhada, raramente ocorre de forma colaborativa, caracterizando novamente um trabalho individualizado.

A conjuntura identificada no discurso da maioria das docentes participantes da pesquisa corrobora essa constatação. Suas falas revelam uma sensação de solidão e desamparo, que, ao se vincular à responsabilidade de incluir crianças com deficiência, gera um sentimento de impotência diante dessa realidade:

P2: [...] a gente trabalha nessa parte isolado, que é um grande erro...

P3: [...] a gente fica muito sozinho nesse...nesse espaço de inclusão com crianças da Educação Infantil, porque inclusão ela é bem além de incluir dentro de um espaço, então o que acontece....a gente...é, se vê numa situação tão difícil que não consegue realizar nenhum trabalho com os outros e nem com a criança...

P4: [...] fica um trabalho bem individualizado dentro das salas...

P5: [...] precisa sim que a secretaria se conscientize que o professor regular ele não vai dar conta sozinho...

P6: acaba que sobrecai muito pra professora, ah eu quero que esse aluno desenvolva...quero que esse aluno, mas existem competências que não cabem a professora estão para além [...] mas aí o que questionam é o que que a professora tá fazendo? Sabe, então acaba que sobrecai a responsabilidade para o professor....

P7: não é... não é eu sozinha, já que precisa dos outros profissionais, tem que ser uma equipe multidisciplinar, eu sozinha eu não vou...

P8: [...] como a gente tem uma demanda de trabalho diferenciado de escola regular, que a nossa é de tempo integral, então a gente não tem muito essa interação né então eu acho que isso também dificulta um pouco mais os trabalhos das professoras regente...

Os trechos compartilhados refletem a realidade institucional do exercício da profissão docente, a qual não difere do cenário encontrado em grande parte das instituições de Educação Básica. Essa constatação é corroborada por Prado (2022, p. 53), ao afirmar que “[...] isolamento e individualismo constituem um legado cultural na educação e que se reflete inclusive na divisão das áreas do conhecimento e, consequentemente, no fazer dos professores”.

A sensação de angústia diante da inclusão de crianças com deficiência — e, neste caso específico, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — torna-se ainda mais evidente quando as participantes são questionadas sobre seu preparo para atuar com esse público. Mais da metade das respostas revelou um sentimento de impotência, mesmo entre aquelas que buscam constantemente ampliar seus conhecimentos sobre Educação Especial:

Pesquisadora: Você se sente preparado para trabalhar com crianças com TEA? Por quê?

G: Diretamente não, porque eu não tenho um curso de...dessas formações...

P1: Não, de jeito nenhum eu vou no instinto selvagem... assim literalmente sabe no instinto, mas assim preparada? Claro que eu não tô, tanto que eu não sei lidar com a Margarida (nome fictício)...

P2: ainda não, porque é um...é um mundo muito desafiador, muito amplo...

P3: Não, não me, sinto exatamente por essa questão de não ter um conhecimento mais aprofundado, porque cada criança autista é diferente então o que eu elaboro pra trabalhar com uma não dá certo com a outra, então acaba que isso fica uma carga muito grande sobre o professor porque além das crianças autistas, no caso aqui três, tu tem o restante, então é muito difícil...

P4: Não, não me sinto porque...o que eu tô te falando, na faculdade a gente vê muito brevemente né, já faz muitos anos que eu me

formei e o que eu sei, o pouco que eu sei, eu mesma fui atrás de cursos online pagando e tudo mais

P5: [...] como é que a gente pode se sentir preparada quando você vai receber criança dentro de um espectro em nível 1, 2 e 3 e de repente você se vê dentro de uma sala de aula com pessoas que necessitam tanto de conhecimento, quanto de recurso didático e humano, mas a rede não te oferece, então assim é... é para alguns professores é apavorante, porque nós não temos... nós não fomos preparados, nem na faculdade nem pela rede pra receber essa demanda...

P7: Não, por mais que se lê e estuda...

As falas supracitadas evidenciam o quanto os agentes educativos que atuam diretamente com o público da Educação Especial são pouco escutados. A elevada demanda sobre esses profissionais contribui para o adoecimento e, ao mesmo tempo, compromete o processo educacional desse público, uma vez que docentes cansados, desmotivados e sobrecarregados não conseguem realizar um trabalho pedagógico plenamente significativo, dado que tal realidade os deixa:

P3: [...] numa situação de... de desânimo, de...de impotência, de querer fazer e não conseguir...

Dessa forma, negligenciar o cuidado, a escuta e a atenção às professoras configura entraves à efetivação de uma Educação Inclusiva e evidencia um cenário institucional que reforça o individualismo na profissão docente. Contudo, tal situação pode ser revertida por meio da construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar, promovendo a troca de experiências, formações de professores, reuniões pedagógicas, entre outras estratégias. Apesar da resistência e do receio presentes ao discutir essa possibilidade, é viável fortalecer a comunicação e a construção de vínculos de maneira gradual e respeitosa, oferecendo o conhecimento necessário e permitindo que os agentes educativos se adaptem e desenvolvam suas ações pedagógicas de forma conjunta.

Paralelamente, mesmo as participantes que se consideram preparadas para atuar com esse público enfatizam a necessidade de se reinventar constantemente, dado que a singularidade de cada indivíduo demanda diferentes formas de intervenção:

PAEE: *Bom... sim, agora experiência eu vim adquirir mais ainda depois que entrei aqui porque eu já vim direcionada pra esse público... [...] então eu tive uma amplitude pra conhecer melhor todos os níveis pra ver a dificuldade de cada criança... [...] todo tempo a gente tá estudando, fazendo formação, tá correndo atrás...*

P6: *Eu digo assim, **preparado a gente tá**, mas trabalhar com autismo é um desafio constante porque **cada indivíduo é um indivíduo**... [...] assim, **a gente está em constante formação***

P8: *Eu gosto... [...] Assim, é prazeroso né, são crianças, **claro cada um com sua particularidade**, mas graças a Deus até o momento eu sempre tive crianças que quando chegam pra mim a gente tem um relacionamento bom, a gente se interage bem, as crianças gostam... e **eu faço de tudo** pra elas as crianças atípicas ficar altamente interagindo com as crianças dentro da minha sala então eu **consigo fazer um trabalho bom né**, dentro das poucas possibilidades que a gente, que nós temos*

P9: *Sim, **eu tô sempre estudando** para que eu consiga promover nos meus alunos o desenvolvimento necessário para eles.*

A educação de crianças com necessidades educacionais diferenciadas é um compromisso de toda a comunidade escolar, e somente a partir da compreensão desse princípio será possível iniciar um trabalho colaborativo, contribuindo efetivamente para a promoção de uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, Dale et al. (2021) destacam a urgência de implementar ações de caráter colaborativo, de modo que os planos de intervenção se articulem entre si e resultem em melhores desfechos educacionais.

Na instituição pesquisada, a configuração de um trabalho colaborativo surge como uma alternativa de suporte e apoio entre os profissionais da escola. Todavia, o discurso das participantes revela fragilidade na compreensão do que constitui, de fato, um contexto colaborativo. Aqueles que apontam a ausência dessa prática na instituição a justificam, em grande parte, pela falta de tempo disponível para implementá-la, uma questão que será analisada mais detalhadamente no bloco temático seguinte.

5.5 O trabalho colaborativo voltado ao atendimento de necessidades educacionais específicas

O trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma parceria entre profissionais que articulam suas ações em função de objetivos comuns. No ambiente escolar, essa colaboração favorece a criação e o planejamento de estratégias educativas que promovem uma melhor experiência educacional tanto para os educadores quanto para os educandos.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo representa esforços conjuntos direcionados a uma responsabilidade compartilhada — no caso aqui abordado, a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao serem questionadas sobre a realização desse trabalho na instituição e sobre como ele vinha acontecendo, as participantes apresentaram percepções distintas em relação à questão.

Pesquisadora: Para você, há trabalho colaborativo entre os profissionais que trabalham com crianças com TEA, nesta instituição? Se sim, como este trabalho vem sendo desenvolvido?

G: Sim, sim, temos uma equipe multiprofissional da rede que era pra vim uma vez por semana, mas vem uma vez por mês, mas já ajuda né...que é uma equipe de psicólogo, uma equipe de fono, nutrição, somos abastecidos nesse sentido

P2: No sentido de acolher na medida do possível, porque a gente fica todo tempo com medo deles se machucarem...

P3: Acho que sim...a gente acaba que se ajuda, por exemplo quando um tá muito... quando tem... olha o autismo às vezes ele deixa a gente...bem complicado

P5: Há, porque aqui a gente cuida de 21 né, e aqui o que a gente percebe é que a criança ao entrar na escola ela é uma responsabilidade de todo mundo e todo mundo cuida, e **todo mundo toma conta... eu não vou dizer que de forma técnica...**

P6: Acredito que sim, a gente é muito parceiro nesse processo até porque quando o aluno vai passando pra outra série a gente tem essa questão do diálogo... a gente tem assim é... às vezes nos corredores, então se o aluno tá tendo uma crise ou tá desregulado, **“ah ele não é meu aluno então não vou me responsabilizar”**, isso não acontece,

todo mundo tá ali coparticipativo e corresponsável pela educação daquele aluno.

P7: Tem, ah se a gente não se apoiasse, aqui é todo mundo se apoiando, os profissionais que estão na escola eles fazem o que eles conseguem o que eles podem...

P9: Em relação a minha sala sim, porque eu consigo conversar e esclarecer as necessidades deles, mas na instituição eu não sei dizer pois não acompanho

PAEE: Bom... em algumas salas sim...ano passado a gente tinha um aluno que ele tinha bastante dificuldade, o P. (nome abreviado), a professora dele, Tulipa (nome fictício), pegou um dobrado com ele, mas ela fazia outras atividades [...] a gente ia montando o PEI dele... a gente fez o PEI dele.

A partir dos trechos apresentados, observa-se que, embora haja relatos de trabalho colaborativo na instituição, existe fragilidade na compreensão do que constituiria, de fato, um contexto colaborativo no atendimento das necessidades educacionais específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A cooperação é percebida como uma alternativa de apoio e suporte entre as profissionais, mas não parece, necessariamente, estar integrada ao processo educativo do público estudado.

As afirmações sugerem que a colaboração profissional é voltada principalmente ao cuidado com a integridade física das crianças, não se estendendo à construção conjunta de estratégias que promovam a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar. Ressalta-se que o cuidado não é menos importante, uma vez que cuidar e educar na Educação Infantil são conceitos indissociáveis. Contudo, o processo de aprendizagem deve ultrapassar o compromisso apenas com o bem-estar físico. De acordo com Silva (2019), é necessário estabelecer um contexto colaborativo em que todos os profissionais da comunidade escolar planejem e executem suas práticas de forma conjunta, promovendo diálogo constante, troca de experiências e reconstrução de saberes. Ao refletir e direcionar a prática pedagógica coletivamente, é possível sintetizar dinâmicas de ensino e aprendizagem, buscando estratégias mais eficazes para alcançar os objetivos propostos.

As últimas respostas supracitadas indicam uma percepção diferenciada quanto à existência de ações colaborativas na instituição. A PAEE relata que, em algumas salas, há essa possibilidade, citando um caso do ano anterior em que

construiu, junto com a professora regente, um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma criança. Essas afirmações se assemelham ao relato da P9, que enfatiza que, quanto às crianças de sua turma, é possível afirmar que há colaboração, pois sempre dialoga e esclarece suas necessidades, sobretudo com a PAEE. Tais falas demonstram um entendimento mais aprofundado do que seria um trabalho em equipe baseado em estratégias colaborativas.

Por outro lado, as demais participantes afirmam que não há trabalho colaborativo na instituição, reforçando a sensação de solidão no exercício da docência, visto que todas as respostas foram provenientes de professoras:

P1: Não, é cada um por si e Deus por todos, literalmente desse jeito

P4: Acho que não, acho que não há cooperação...eu acho que fica um trabalho bem individualizado dentro das salas...

P8: Não, não tem não porque as pessoas não queiram, não é isso...como a gente tem uma demanda de trabalho diferenciado de escola regular, que a nossa é de tempo integral, então a gente não tem muito essa interação né... então eu acho que isso também dificulta um pouco mais os trabalhos das professoras regente.

Assim sendo, a conjuntura discursiva institucional enfatiza que o conhecimento sobre a temática ainda é limitado e precisa de investimento. Compreender suas características, benefícios e vantagens permite a construção de uma escola para todos (Prado, 2022). Contudo, para que isso que concretize, além da compreensão e desejo dos profissionais, é necessário tempo para se compartilhar e confrontar ideias, posicionamentos e possibilidades educativas. Nessa direção, Costa, Schmidt e Camargo (2023), ressalta o papel fundamental da gestão na oportunização de momentos de planejamento colaborativo, haja vista que não basta apenas almejar a construção de uma realidade colaborativa, mas é essencial que se proporcionem os meios e alternativas para que ela se materialize.

5.6 Adequações: dever social ou do indivíduo?

Ao discutir o fenômeno da inclusão, não é possível deixar de abordar as adequações necessárias, sejam elas estruturais, arquitetônicas ou atitudinais. Incluir significa adaptar uma realidade às especificidades de determinado público. Quando

tais adequações não são implementadas nas instituições de ensino, podem transformar-se em barreiras que comprometem a trajetória educacional dos educandos e reforçam processos discriminatórios.

Embora a pesquisa não tenha incluído perguntas específicas sobre adequações, foi possível identificar, em alguns momentos durante as entrevistas, tensões e divergências implícitas acerca das medidas necessárias para concretizar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao seu potencial de aprendizagem. Observa-se que, enquanto alguns participantes acreditam que cabe ao indivíduo se adequar à realidade educacional, outros consideram que a responsabilidade recai sobre a escola, a Secretaria Municipal de Educação, os poderes públicos, o sistema educacional e a sociedade civil em geral, para que sejam garantidas condições adequadas de aprendizagem. Essas questões serão apresentadas e discutidas a partir dos recortes das entrevistas a seguir:

PAEE: [...] aqui eu atuo como professora de sala de recursos, então eu tive uma amplitude pra conhecer melhor todos os níveis, pra ver a dificuldade de cada criança que... não é porque a criança é autista que ela vai ser igual, vai ter um padrão, não existe um padrão pra criança autista

P2: [...] os poderes públicos eles não têm esse conhecimento e não se apropriam de material, de recursos para acolher essas crianças com autismo e outras deficiências... a não ser um banheiro adaptada, uma entrada adaptada e somente isso...

P3: [...] para mim não é interessante tu só diagnosticar uma criança. É importante? Claro que é, mas mais do que um diagnóstico é importante tu saber seguir em frente, saber buscar pra essa criança, o caminho, o horizonte, aquilo que vai preparar essa criança, deixar que ela fique mais estruturada no ambiente de sala de aula e que aprenda...

P5: [...] essas crianças elas são crianças com muita capacidade, se a escola tiver a condição de acolher e de ajudar no desenvolvimento, essa criança... eles são perfeitamente capazes de aprender...[...] a rede ela não ela não tem oferecido pra gente formações em relação a isso, e nós inclusive reclamamos muito, porque acredito que com essa demanda que a gente tem hoje em sala de aula é fundamental que a rede oferecesse pra

gente principalmente oficinas de como trabalhar, oferecer uma sala de aula apropriada e adequada pra que a gente pudesse desenvolver né essas crianças...

P6: [...] a inclusão pra ela acontecer ela precisa que todas as esferas envolvidas estejam incluídas no processo...[...] a gente tenta dentro das possibilidades trazer ele para as atividades pedagógicas comuns a todas as crianças, o que que a gente vai adaptar, às vezes é um tempo ou é a complexidade de uma atividade...[...] às vezes vem o recurso pras escolas? Vem, mas será que isso tá adaptado ao meu aluno da Educação Especial? Será que tá adaptado ao meu aluno do TEA? Ele vem para uma maioria e a minoria como é que fica?...

P8: [...] eu adequo o trabalho em cima da realidade de cada crianças atípicas que eu tenho na sala e juntando interagindo com o trabalho desenvolvido com o resto da turma...

P9: [...] hoje tem muitos casos que precisam de atenção de todas as instâncias, tanto governamental, como a escola... e a comunidade médica também.

Todas as falas relatam adaptações já realizadas no cotidiano pedagógico, a crença no potencial das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a percepção de que o que é necessário para seu desenvolvimento são condições de permanência, participação e aprendizagem. Essas condições envolvem recursos, materiais, espaços adequados, apoio de uma equipe multidisciplinar, adaptações pedagógicas, e o envolvimento de todas as esferas da sociedade, entre outros aspectos.

Dessa forma, evidencia-se a compreensão de que os fatores que impactam negativamente a trajetória educacional de crianças com TEA são, sobretudo, de origem social, e não biológica. Esse entendimento aproxima-se das concepções de Vigotski (2021), que afirma que características biológicas que possam constituir barreiras ao desenvolvimento de crianças com deficiência podem ser compensadas socialmente, abrindo caminhos alternativos de desenvolvimento.

Como exemplo, crianças com TEA que não oralizam podem utilizar outros meios de comunicação, como gestos, apontamentos ou cards de comunicação, que funcionam como instrumentos de compensação. Todavia, em um contexto educacional no qual as características associadas ao TEA são enfatizadas como

limitantes e o uso de comunicação alternativa é dificultado por barreiras atitudinais, configura-se uma realidade excludente, baseada em impedimentos de caráter social e não biológico

Ao mesmo tempo, existe na fala de algumas participantes a crença de que o indivíduo deve se adequar a realidade institucional e não o movimento contrário:

P1: Olha, tem as crianças que conseguem se incluir na instituição, agora tem as que não estão inclusas...

P7: [...] tem que ser revisto a questão regular, o que é a sala regular para o autista, os que se enquadram, os que estão trabalhados funcional, se ele sabe ir ao banheiro, se ele consegue sentar e acompanhar uma rotina, se não a sala regular pra eles não é algo prazeroso, é algo que ao meu ver é torturante...

Tal discurso é frequentemente observado em instituições de ensino e, ainda que de forma implícita, representa uma percepção que responsabiliza o sujeito pelos insucessos em seu processo de inclusão. Essa visão influencia diretamente a prática pedagógica, comprometendo negativamente o processo educacional de pessoas com deficiência, e tem origem em fatores sociais, culturais e institucionais que reforçam estigmas e barreiras atitudinais.

[...] crenças que estão enraizadas em nossas concepções, que consideram os sujeitos que não se enquadram no padrão socialmente estabelecido como estudantes “medianos”, “fracos” ou “incapazes”. Essa crença, equivocada, nos deixa alheios às vozes infantis, nos ensurdece, fazendo-nos perder as ideias, as perguntas e as respostas das crianças (Poersch, 2020, p. 55)

As dificuldades frequentemente refletem necessidades de aprendizagem, e é por meio da exposição a essas situações que o indivíduo aprende. No entanto, esse processo deve ocorrer de maneira gradual e respeitosa, a fim de evitar traumas. Quando as intervenções sobre as principais dificuldades de uma criança com deficiência são negligenciadas, reproduz-se a lógica das escolas especiais descrita por Vigotski (2021), que se adaptavam e acomodavam às “insuficiências” dos estudantes, poupando esforços para superá-las.

Diante desse panorama, torna-se fundamental superar convicções que configuram obstáculos à concretização de um cenário institucional inclusivo, considerando que tais barreiras impactam o desenvolvimento integral não apenas de

peessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram em padrões pré-definidos e considerados ideais pela sociedade.

5.7 A postura profissional e seus entrelaces com a Educação Inclusiva

Até o momento, foram abordados diversos aspectos relevantes concernentes à efetivação de uma Educação Inclusiva. Entre eles, ainda que de forma implícita, destaca-se a postura do profissional, a qual se configura como um diferencial fundamental. Em um cenário educacional ideal de atendimento às pessoas com deficiência, nenhum profissional estaria sobrecarregado, haveria equipes multidisciplinares atuantes, disponibilidade ampliada de recursos didáticos, pedagógicos e humanos, além da consolidação de um trabalho colaborativo.

Entretanto, mesmo diante de um contexto favorável, a inclusão não se concretizaria se os profissionais envolvidos não se comprometessem com essa realidade ou fundamentassem suas práticas em visões estereotipadas e barreiras atitudinais. É a intencionalidade que sustenta cada proposta pedagógica e a crença na capacidade de aprendizagem dos indivíduos que conferem real potencial educativo ao trabalho desenvolvido. Nesse sentido, tanto os esforços empreendidos pelos profissionais quanto suas concepções acerca da Educação Inclusiva e da deficiência mostram-se de extrema relevância.

G: [...] tem que ser cuidado com delicadeza, a mãe tem que ajudar a escola, a escola tem que ajudar a família e nesse sentido trabalhar juntos e cuidar e receber...

PAEE: [...] todo tempo a gente tá estudando, fazendo formação, tá correndo atrás, ah eu não sei isso eu vou perguntar para alguém que sabe, eu vou estudar... tu sabe que gente que está nessa área tem que tá estudando, tem que tá procurando saber o tempo todo, se a gente não for curioso nada funciona

P2: costumo fazer outras atividades diferentes, costumo também colocar eles junto com os colegas...[...] costumo dizer que ele é capaz, que ele pode, que ele sabe fazer

P3: [...] acho que a nossa função é essa, tá sempre buscando o melhor pra poder fazer com que aquelas crianças se sintam realmente incluídas e que aprendam de alguma forma, porque eles têm potencial pra isso

P4: [...] eu tento trabalhar com coisas que ele... que ele demonstra interesse né, pra ele querer permanecer na sala

P5: [...] eu individualmente busco me aprimorar e aprender todos os dias, hoje em dia é muito, muito fácil você buscar institutos que trabalham... a com... muito, muito muito, muitos professores maravilhosos que dão cursos, então eu me aperfeiçoo fora da instituição e fora da rede

P6: [...] eu faço muito formações externas a última que eu participei foi do Congresso de autismo que teve aqui na cidade, faço formações on-line a gente tem hoje a possibilidade de ter acesso a muitas informações até gratuitas

P8: [...] e eu faço de tudo pra elas, as crianças atípicas ficar altamente interagindo com as crianças dentro da minha sala, então eu consigo fazer um trabalho bom né, dentro das poucas possibilidades que a gente, que nós temos

P9: eu tô sempre estudando para que eu consiga promover nos meus alunos o desenvolvimento necessário para eles.

Todos os recortes apresentados evidenciam, de algum modo, os esforços e a consciência de que, ao se trabalhar com indivíduos com deficiência na Educação Infantil, ou seja, sujeitos que se encontram no início de sua construção pessoal e social —, é indispensável estar em constante formação. Além disso, torna-se crucial acreditar no potencial infantil e considerar tal aspecto no momento de elaborar um planejamento educacional que coloque as crianças como protagonistas do processo de aprendizagem.

Outrossim, reconhecer a singularidade de cada indivíduo ao se conceber um currículo inclusivo é fundamental, a fim de que as propostas pedagógicas consigam abranger a diversidade existente dentro de um mesmo espaço educativo, sem que, necessariamente, haja a necessidade de adaptações, uma vez que as experiências já respeitariam as diferentes formas de aprender.

O ser humano constitui-se socialmente e, por isso, carrega consigo crenças, percepções e valores oriundos de seu meio. Tal constituição orienta a atitude de um indivíduo em relação ao outro, podendo estar imbricada a estigmas e preconceitos. Nesse sentido, podem configurar barreiras atitudinais que, no contexto da inclusão, mostram-se altamente prejudiciais, “direcionando um olhar depreciativo para a convivência igualitária da diversidade humana” (Poersh, 2020, p. 70).

P1: será que às vezes é...é, não é melhor ele tá numa sala só com crianças que estejam no mesmo nível dele cognitivo?... [...] tem pessoas de espectro autista que é muito melhor ela tá numa sala de arte, de outras coisas do que numa sala de referência, falando de educação infantil comum

P7: [...] precisa ser pensado até nas salas especiais que existiam, tem crianças que a sala regular pra eles não é, por quê? pela quantidade de alunos, o barulho, então ele não vai conseguir ali de forma alguma se envolver o necessário, o mínimo pra ele conviver numa sala regular, não vai...[...] pra mim podia voltar.

Os trechos apresentados, ainda que de forma tácita, evidenciam uma visão estereotipada do Transtorno do Espectro Autista e reforçam um discurso de segregação. Ao se pensar a inclusão como benefício mútuo para crianças com e sem deficiência, tal perspectiva não condiz com o objetivo de alcançar uma educação voltada à pluralidade. É equivocado generalizar características comumente associadas ao autismo, uma vez que a própria nomenclatura o define como um espectro. Do mesmo modo, “não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é” (Vigotski, 2018, p. 3).

Atitudes e percepções baseadas em estigmas podem configurar um contexto excludente, ainda que de maneira não intencional. Diante disso, torna-se primordial que os educadores desconstruam visões estereotipadas e inferiorizantes relacionadas às deficiências, de modo a não limitar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

5.8 Inclusão: ausências, limitações e possibilidades

[...] parece assim que a inclusão ela tá muito além do que a gente... parece não, ela tá muito além do que a gente pode oferecer. (P3)

Este último bloco temático revela as percepções a respeito de como vem acontecendo a inclusão de crianças autistas na instituição e do que falta para que ela se torne uma realidade possível de se concretizar totalmente no cenário educativo em geral.

Pesquisadora: Para você, como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com TEA, nesta instituição?

G: Normalmente, são inclusos na turma homogênea, tempo normal com as crianças participam de todas as atividades, ficam o tempo todo junto com todos

PAEE: Elas **são acolhidas**, são crianças que tem às vezes um pouco dificuldade pra se adaptar no início, mas a equipe é uma equipe boa, as **professoras são dedicadas, são acolhedoras então a gente sempre dá um jeitinho...**

P1: [...] a gente não tá preparado, porque a secretaria de um modo geral e isso não é só em São Luís eu penso que é no Brasil disseram tem que incluir joga pra escola e diz pras professoras se virarem, não existe... é aquela velha história, na escola a gente está constantemente trocando a roda do carro e o carro em movimento...

P2: Aqui na escola eu vejo como um refúgio né, da família...

P3: A inclusão que eu vejo é a **inclusão da criança física e não de uma inclusão voltada para a aprendizagem dessa criança...**

P4: Nessa instituição eu sinto falta...eu acho que o processo de inclusão não... não... não é eficaz...

P5: Infelizmente a gente percebe que existe muita carência de recurso humano...

P6: **Eu acredito que o processo de inclusão ainda está acontecendo, então a gente não pode dizer que é um processo que realmente acontece na sua totalidade**

P7: Ainda precisa de muita coisa...

P8: Falar a verdade?

Pesquisadora: A verdade

P8: **Eu acho que é uma utopia ainda a inclusão, nós da rede municipal de São Luís ainda não somos adequados né pra essa realidade, a gente não sabe ainda de fato realmente como incluir né...[...] a inclusão é difícil de fazer, é difícil de entender...**

P9: **Esse processo acontece, mas ainda precisa de um entendimento maior dos profissionais sobre o currículo, metodologia escolar e também dos familiares.**

Praticamente todas as respostas evidenciam que a inclusão na instituição ainda avança de forma lenta e revelam, inclusive, uma descrença, por parte de algumas profissionais, quanto à possibilidade de sua efetivação plena em um futuro próximo. A baixa frequência da equipe multidisciplinar, a insuficiência de recursos

humanos, didáticos e pedagógicos, a sensação de solidão no exercício profissional diante da educação de crianças com autismo e a sobrecarga de trabalho foram aspectos recorrentes no diálogo com as participantes, retratados em todos os blocos temáticos discutidos até aqui.

Esses elementos, além de se apresentarem em seus discursos como limitações para a concretização de uma inclusão escolar efetiva, fazem com que o trabalho realizado seja permeado por um sentimento de impotência, no qual os esforços acabam direcionados, prioritariamente, à preservação da integridade física das crianças.

P2: [...] a gente fica todo tempo com medo deles se machucarem...

P3: [...] a gente fica de mãos atadas, com o coração apertado e voltando simplesmente pra quê, pra... pro cuidado da integridade física, pra evitar que essa criança se machuque, que machuque os outros e a gente...

P4: [...] o que a gente tem, o que a gente testemunha, é todo mundo cuidando de todos eles pra sobretudo cuidar da integridade física principalmente, mas ainda falta muito, muito, muito! Para ser incluído.

Sendo a Educação Infantil uma etapa fundamental para o desenvolvimento em todas as áreas, é necessário atentar para que os esforços voltados ao cuidado físico, sobretudo no que se refere à trajetória educacional de crianças com deficiência, não se restrinjam a práticas de caráter assistencialista. Tais práticas, ao resumirem o processo educativo desses indivíduos à inserção e aos cuidados básicos, acabam por desconsiderar que, embora o acesso e o acolhimento sejam indispensáveis, não podem definir, por si só, a prática pedagógica direcionada a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quando questionadas sobre sua percepção a respeito de estarem ou não incluídas as crianças com TEA, o cenário institucional revelou divergências significativas entre as opiniões das participantes.

Pesquisadora: Na sua percepção as crianças com TEA estão incluídas nesta instituição? Por quê?

G: Estão incluídas, como eu falei anteriormente são pessoas normais só que tem essa essa diferenciação de de intelectualidade né

PAEE: *Eu acredito que sim, porque quase todas as crianças com TEA da instituição elas participam dos programas [...] participam dos eventos, do dia das mães, dia dos Pais, as professores fazem em sala e elas sempre tão participando, então acho que sim são bem incluídos*

P6: *Incluídas elas estão né, então assim hoje... hoje dentro do contexto educacional a gente não pode simplesmente fechar os olhos a esse público, o que eu acho que falta é o maior suporte profissional, é mais recursos, **eles estão inseridos** no... na escola no contexto educacional estão **inseridos no fazer pedagógico...***

P8: *De uma certa forma sim né, porque **a partir do momento que elas estão vindo...** [...] então, de uma certa forma elas estão **inseridas** dentro do contexto*

P9: *Eu acredito que estão, como disse anteriormente ainda precisa de um entendimento maior por parte dos profissionais que atuam com essas crianças.*

Os trechos supramencionados revelam a percepção de que as crianças com TEA estão incluídas na instituição. Contudo, algumas falas evidenciam certa fragilidade na compreensão do que seria, de fato, a inclusão escolar, uma vez que não basta apenas garantir a inserção desses indivíduos, mas possibilitar sua participação efetiva no cotidiano escolar, em condições de igualdade e com as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais.

Por outro lado, outras respostas apontam que as crianças não estão incluídas, demonstrando não apenas uma compreensão mais consistente acerca da configuração de uma Educação Inclusiva, mas também o reconhecimento de que a instituição, apesar dos esforços empreendidos pela maior parte da comunidade escolar, ainda não mobiliza todas as condições necessárias para a efetivação de uma inclusão escolar plena.

P2: *Não, não estão incluídas porque não tem o serviço especial para cada criança pra atender na sua necessidade*

P3: *eu acho que não, entendendo a questão da **inclusão como ela realmente é, não**, porque a inclusão ela não é só dividir o mesmo espaço, é além disso, então a gente sabe, **eu não seria hipócrita de dizer que sim**, porque aqui tá muito... tá bem aquém, pra mim realmente é não*

P4: *Não, elas estão na instituição, mas não estão **incluídas no sentido pedagógico e educacional,***

porque falta conhecimento, falta recurso né, didático, pedagógico e recurso humano

P5: *Não, elas estão incluídas dentro do contexto escolar, mas quando a gente fala de inclusão social na medida em que essa criança deveria ter aqui né todas as condições de poder participar regularmente das atividades, eu acredito que não...*

P7: *elas estão participando, participa, agora incluída não porque falta uma equipe multidisciplinar falta outros mecanismos que vai fazer com que essa criança seja incluída...[...] elas estão frequentando, são acolhidas, são cuidadas, mas trabalhada, não.*

Findando as respostas relativas a esse questionamento, identifica-se ainda uma percepção que difere das demais, segundo a qual algumas crianças conseguem se incluir, enquanto outras não. Essa compreensão, que estabelece uma diferenciação interna entre os próprios sujeitos com deficiência, já havia sido apresentada em recorte de um dos blocos temáticos anteriores.

P1: *Olha, tem as crianças que conseguem se incluir na instituição agora tem as que não estão inclusas, a gente tem em uma outra turma, não na minha, em outra, uma criança que ele não vive inclusão porque o suporte dele é tão alto que o que ele faz é vir pra escola e eu não sei nem se ele consegue entender o que ele tá fazendo aqui*

Mais uma vez, ressalta-se a importância de os educadores não se aterem exclusivamente às características de uma deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem específicos, uma vez que tal postura pode invisibilizar a subjetividade do indivíduo em favor de diagnósticos que não são capazes de abarcar a totalidade da experiência humana. Além disso,

[...] Defender o direito à educação da criança com deficiência exige de nós professores/pesquisadores não reduzir a criança à sua deficiência, negando a ela a experiência de ser criança, mas, sim, compreendendo que sua aprendizagem e desenvolvimento acontecem de maneira diferente (Jadsesky, 2020, p. 19).

No que se refere às possibilidades de ampliar a inclusão de crianças em instituições de Educação Infantil, diversas opiniões foram compartilhadas, algumas das quais apresentaram pontos de convergência. Por um lado, destacou-se a necessidade de maior apoio, de profissionais devidamente preparados e de recursos

adequados como aspectos fundamentais para que um contexto inclusivo possa, de fato, se concretizar:

G: [...] colocar **mais profissionais**, porque estamos precisando de **recursos humanos**, mais apoio.

P2: Que tenha um **suporte técnico preparado**, um psicólogo pelo menos uma vez na semana, **pessoas preparadas** pra trabalhar com autismo, junto com também um trabalho contínuo com a família, necessita muito isso.

P4: Eu acho que falta formação docente, eu acho que **falta pessoas né... especializadas né**, tutores, psicólogos é...**mais suporte humano**.

P6: [...] a questão da gente ter **mais profissionais**, da gente tem que ter uma **equipe multi presente, efetiva...[...] recursos**.

P9: Ainda necessita de **mais profissionais, profissionais capacitados e recursos** também para poder desenvolver as habilidades das crianças.

Por outro lado, ressaltou-se a necessidade de uma mobilização que ultrapasse os limites institucionais, alcançando a sociedade como um todo. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais e o engajamento de diferentes instâncias da sociedade civil emergem como fatores recorrentes nos discursos de algumas participantes, evidenciando que a inclusão não se efetiva apenas no espaço escolar, mas demanda um movimento coletivo e articulado.

P3: Eu acho que **a sociedade precisa se mobilizar toda porque a escola ela é a ponta...[...]** enquanto todo mundo não mantiver um olhar mais atento, um olhar mais humanizado pra essa questão isso não vai melhorar...

P5: [...] as **famílias** realmente se comprometam com a escola e **façam essa parceria...[...]** a **secretaria se conscientize que o professor regular ele não vai dar conta sozinho...[...]** a escola precisa definitivamente entender que a tutoria ela é um direito e precisa realmente oferecer isso pra criança, nós precisamos de **mais profissionais de AEE, de espaços apropriados**, e de **muita formação** pra todos nós tanto pro professor regular quanto pro professor de AEE

P8: [...] precisa de ter uma **boa formação**, de aprimoramentos... que a **instituição, os profissionais, a família estejam engajados** né pra ter um pro comum que são as crianças é, precisam estar alinhados né.

Paralelamente, duas opiniões revelam uma percepção ancorada nas características atribuídas ao diagnóstico, restringindo a inclusão às possibilidades já existentes nas instituições. Tal perspectiva não aponta para a necessidade de mobilização da comunidade escolar, dos poderes públicos, da sociedade e do sistema educacional em prol da garantia de condições equitativas de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as crianças. Ao contrário, retoma uma lógica de segregação, que naturaliza limitações e desloca a responsabilidade da coletividade para o indivíduo.

P1: eu acho, na minha humilde opinião de pessoa que não entende nada sobre, mas que o processo de inclusão ele... ele tem que avaliar se todas as crianças né, vamo lá, eu tenho 10 crianças que vão ser matriculadas e que ela apresenta autismo ou qualquer outro tipo de necessidade **aquela instituição tem condições de atender às necessidades daquela criança de fato? pra realizar um trabalho de inclusão? porque se a instituição não tiver as condições objetivas ela não vai realizar um trabalho de inclusão, ela vai fazer exclusão, aquele sujeito vai vim, vai rodar por aqui e vai embora e não vai fazer diferença na vida dele...[...]** será que às vezes é...é, não é melhor ele tá numa sala só com crianças que estejam no mesmo nível dele cognitivo? por mais que ele esteja numa idade avançada não... não se faz esse tipo de avaliação na escola, tem... tem pessoas de espectro autista que é muito melhor ela tá numa sala de arte, de outras coisas, do que numa sala de referência falando de educação infantil comum, e no ensino fundamental mais ainda, é **tipo pra inglês ver.**

P7: Ao meu ver, primeiro tem que ser revisto a questão regular, o que é a sala regular para o autista, os que se enquadram, os que estão **trabalhados funcional**, se ele sabe ir ao banheiro, se ele consegue sentar e acompanhar uma rotina...[...] então, **precisa ser pensado até nas salas especiais que existiam, tem crianças que a sala regular pra eles não é, por quê? pela quantidade de alunos, o barulho, então ele não vai conseguir ali de forma alguma se envolver o necessário, o mínimo pra ele conviver numa sala regular, não vai, então precisa de muitas coisas ainda, pra mim podia voltar.**

Existe ainda uma perspectiva que diverge de todas as anteriormente mencionadas, a qual aborda o apoio às famílias. Embora tenha sido citado o valor do diálogo e do trabalho colaborativo com os familiares, a dimensão do apoio efetivo ainda não havia sido destacada como um fator relevante para a concretização da inclusão:

PAEE: Apoio pra família, porque tem muita criança que é autista não vem pra escola porque tem dificuldade em casa...[...] a escola é longe, porque tem que ir pra terapia...[...] as mães às vezes precisam ficar direto com os filhos, não tem quem fique, elas não conseguem trabalhar, não conseguem emprego, têm renda baixa...[...] nem todo mundo tem uma rede de apoio, então eu acho que falta mais esse apoio e esse acolhimento

É comum deparar-se, na sociedade em geral, com julgamentos e culpabilização das famílias de crianças com desenvolvimento atípico pelos desafios escolares ou mesmo pelo diagnóstico de seus filhos. Um exemplo histórico dessa percepção equivocada é a teoria da “mãe-geladeira”, proposta por Leo Kanner em 1949 e posteriormente difundida por Bruno Bettelheim, que atribuía a ocorrência do autismo à suposta falta de carinho materno (Donvan; Zuker, 2017, apud Lopes, 2020).

Embora essa hipótese e outras concepções ultrapassadas tenham sido superadas, o julgamento ainda persiste de diversas maneiras, como a cobrança por terapias e uso de medicações, a crítica à falta de “limites” ou ao conhecimento que deveria ir além do senso comum. Tais avaliações ignoram que, no contexto de instituições públicas e suas famílias, frequentemente existem dificuldades de acesso a terapias na rede pública de saúde, alto custo de medicações, limitações financeiras, adoecimento decorrente de sobrecarga ou conhecimento limitado sobre a temática devido a barreiras relacionadas ao analfabetismo funcional ou à falta de informações sobre desenvolvimento e educação de crianças atípicas.

Nesse cenário, o julgamento predomina sobre o apoio, impedindo a construção de relações capazes de favorecer a trajetória educacional das crianças com autismo. Por isso, a empatia e o diálogo respeitoso são essenciais para a consolidação de vínculos entre família e escola, beneficiando todos os envolvidos e, sobretudo, as crianças.

Por fim, há um aspecto ressaltado nas falas de duas participantes que se mostra fundamental para a construção de um contexto inclusivo em qualquer instituição de ensino, independentemente da etapa da Educação Básica: a avaliação.

P1: [...] não tem um momento que para, que se reflete...

P8: [...] eu acho que a gente tem que parar, eu falo a gente assim como instituição, como educadores, chamar família... a gente vai parar pra ver até que ponto nós avançamos, o que nós não avançamos, pra construir né um processo de inclusão adequado para as crianças atípicas, porque eu acho que só assim vai funcionar realmente a inclusão.

A primeira fala apresenta uma queixa, enquanto a segunda traz uma sugestão; ambas, contudo, enfatizam a importância de refletir sobre o processo de inclusão. Não é possível educar sem avaliar, visto que “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (Hoffmann, 2011, p. 15).

Assumir as limitações na garantia de uma Educação Inclusiva não diminui a competência de uma instituição, mas, ao contrário, revela uma percepção crítica sobre o trabalho realizado. Quando aliada a esforços conjuntos da equipe escolar e de demais instâncias, essa postura pode atuar em consonância com o objetivo de promover uma educação significativa e integral para todos os indivíduos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao objetivo central deste estudo, que consiste em analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Creche Escola Municipal Jardim do Saber, da rede pública de São Luís/MA, conclui-se que tal processo ainda avança de forma lenta na instituição, embora conte com esforços significativos da maior parte da equipe escolar diante das problemáticas vivenciadas no cotidiano educativo. Ainda se faz necessária a desconstrução de crenças e percepções de alguns educadores, que podem, mesmo que de forma não intencional, reforçar práticas excludentes.

A pesquisa atingiu seus objetivos ao possibilitar a identificação de crianças com TEA na instituição, verificar as concepções dos docentes e demais profissionais sobre o transtorno e a inclusão escolar, além de conhecer as atividades desenvolvidas pela equipe e o trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das entrevistas realizadas e da análise dos discursos das agentes educativas. Diante do cenário encontrado, alguns pontos se destacaram.

Primeiramente, ao se tratar da individualidade humana, observa-se a ideia equivocada de que ela se restringe apenas a características físicas e traços de personalidade. Na realidade, a individualidade também se manifesta nas diferentes formas de aprender. Nesse sentido, os educadores precisam contemplar, em sua prática pedagógica, a diversidade de estilos e modos de aprendizagem. Ademais, em relação ao processo de aprendizagem de crianças com deficiência, é fundamental que os docentes reflitam sobre se suas propostas pedagógicas respeitam as formas pelas quais cada indivíduo demonstra aprender, pois, na educação, “quem dita o caminho não é quem ensina, e sim quem aprende” (Cunha, 2007).

Por outro lado, a avaliação se mostra um aspecto central no processo de inclusão escolar. Frequentemente relacionada apenas à aprendizagem, a avaliação deixa de contemplar a importância de analisar também o processo educativo em si. Assim, no que se refere ao acompanhamento do aprendizado de crianças com TEA na Educação Infantil e nas demais etapas da Educação Básica, é necessário avaliar o processo de inclusão, pois apenas assim será possível verificar se estão sendo

proporcionadas condições equitativas de acesso, permanência, participação e aprendizagem a esse público.

Além disso, nesse processo avaliativo, não se pode desconsiderar as condições de trabalho vivenciadas pelos educadores. Educar é um ato de entrega que exige comprometimento e esforço contínuo; entretanto, profissionais sobrecarregados, exaustos, desvalorizados ou submetidos a julgamentos não conseguem desempenhar um trabalho plenamente significativo. Nesse sentido, um dos primeiros passos para a concretização de uma realidade inclusiva consiste em ouvir aqueles que atuam diretamente na educação dentro de cada instituição, considerando que, embora a educação pública do país compartilhe problemáticas comuns, cada contexto apresenta especificidades determinadas pelo meio social, cultural e pelas relações estabelecidas em cada espaço escolar.

Os profissionais, inicialmente, não esperam que soluções imediatas sejam apresentadas para os problemas levantados, mas almejam sentir-se ouvidos e compreendidos, uma vez que a responsabilidade de efetivar a inclusão frequentemente vem acompanhada de angústia, conforme evidenciado nos discursos das participantes:

[...] porque quem sofre são eles, a gente sofre porque a gente... a gente sofre mais porque a gente vê o sofrimento deles e não poder atender aquela necessidade é muito... isso é muito doído, muito mesmo (P3).

Nesse contexto, o diagnóstico das necessidades formativas, assim como a identificação do que pode contribuir para a inclusão escolar, deve ser realizado dentro de cada instituição de ensino, e não de forma generalizada. Dessa maneira, torna-se possível identificar meios para aproximar-se da efetivação de uma Educação Inclusiva, a qual deve contemplar formação continuada alinhada ao objetivo de minimizar processos discriminatórios, disponibilização de recursos humanos, didáticos e pedagógicos capazes de suprir as demandas educacionais percebidas pelos educadores, ajustes na organização do trabalho pedagógico para garantir um currículo inclusivo e a implementação de trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, a partir da compreensão de que a educação de crianças do público-alvo da Educação Especial é uma responsabilidade compartilhada.

Entendendo que o trabalho colaborativo não deve se restringir às instituições, mas também envolver aqueles que contribuem para o desenvolvimento das crianças

além dos muros escolares, é necessário estabelecer um diálogo abrangente, incluindo todas as partes interessadas, com o objetivo de alcançar melhores experiências e resultados no processo educacional de crianças com deficiência. Esse ponto foi destacado por uma das professoras, que sugeriu a realização de momentos de partilha e reflexão sobre desafios já superados, erros e acertos, como forma de planejar estratégias e possibilidades para a concretização de um cenário inclusivo na Educação Infantil.

Os resultados encontrados não divergem significativamente daqueles identificados em pesquisas realizadas em outras instituições ou em estudos de âmbito mais amplo sobre inclusão escolar. Entretanto, ainda se mostra fundamental que a temática seja pesquisada continuamente, pois, mesmo após anos de discussão e avanço das políticas educacionais brasileiras, a inclusão plena ainda parece distante. Nesse sentido, a relevância do presente estudo reside na oportunidade de dar visibilidade ao fenômeno, evitando que seja ofuscado por novas problemáticas decorrentes das transformações sociais. Além disso, o estudo permite compreender por que, mesmo após a publicação de legislações, diretrizes e políticas que afirmam a inclusão como direito das pessoas com deficiência (como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), sua concretização ainda se mostra difícil, bem como identificar os fatores que podem contribuir para sua efetivação.

Em síntese, considerando a Educação Infantil como uma das etapas mais importantes da Educação Básica, dado seu papel na construção da base educacional e sua influência sobre as demais etapas e sobre a vida do indivíduo, é fundamental que a Educação Inclusiva se inicie desde essa etapa. O trabalho articulado de cada agente educativo é essencial para preservar a individualidade de cada criança, evitando que estigmas relacionados a diagnósticos clínicos restrinjam suas experiências de aprendizagem. Em um contexto social em que a deficiência ainda é percebida como limitante, boas intenções não são suficientes: são necessários conhecimento, preparação, trabalho colaborativo, suporte adequado e a superação de paradigmas. Assim, no futuro, será possível avançar rumo a um sistema educacional menos discriminatório e à realização do potencial transformador da educação.

REFERÊNCIAS

AGRELI, H. L. F. **Prática interprofissional colaborativa e clima do trabalho em equipe na Atenção Primária à Saúde**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR: Texto revisado**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBOSA-FOHRMANN, A. P. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **REI-Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/76>. Acesso em: 06 jun.. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. São Paulo. Atlas, 1991.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2025

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BROWN, J., LEWIS, L., ELLIS, K., STEWART, M., FREEMAN, T. R., KASPERSKI, M. J. (2011). Conflict on interprofessional primary health care teams—can it be resolved? *Journal of Interprofessional Care*, 25(1), 4-10. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.497750>.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/39250c15-040b-4f38-87ef-8e15dd924841>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2025.

COSTA, D. D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CUNHA, A. C. H. **Aprendizagem e Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores das Crianças com o Transtorno do Espectro Autista**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

CUNHA, E. **Afetividade na prática pedagógica: educação, tv e escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DALE, B. A. KRIZLIAKOVA, Natalie A. MCINTOSH, C. E. KANDIAH, J. Interprofessional collaboration in school-based settings, Part 2: Team members and factors contributing to collaborative success. **NASN School Nurse**, v. 36, n. 4, p. 211-216, 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>.

DELGADO, M. G. **A Colaboração entre Professores e Equipes Multiprofissionais no Processo de Inclusão Escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras-Unesp, Araraquara, 2023.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE J.; BARROS A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

FACION, J. R. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento**. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R.. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia Usp**, v.31, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2025.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo. Atlas. 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. D. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação - Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism: Using the floortime approach to help children relate, communicate, and think**. Da Capo Lifelong Books, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JADSESKY, I. C. **Aprendizado e Desenvolvimento da Criança com Diagnóstico de Autismo na Educação Infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JUNIOR, G. G. **O Direito à Educação e Educação Inclusiva**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LEMO, E. L. D. M. D.; SALOMAO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S.. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2025

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. [livro eletrônico] / Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

LIMA, M. E. A.; BRANCO, P. de S. B. C.; COQUEIRO, V. M. G. Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4387>. Acesso em: 24 abr. 2025.

LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 511-526, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso e, 17 jul. 2025.

LOUTZENHISER, L., & HADJISTAVROPOULOS, H. (2008). Enhancing interprofessional patient-centered practice for children with autism spectrum disorders: A pilot project with pre-licensure health students. **Journal of Interprofessional Care**, 22(4), 429-431. <https://doi.org/10.1080/13561820801886487>.

MACHADO, A. F. da R.; MACHADO, V. A. da R.; MACHADO, L. da R.; CAMPOS, M. F. S.; SOUZA NETO, H. L. de; MORAES, R. P. C. de; MENDES, R. A. O.; MAGALHÃES, J. V.; LOPES, L. F. B.; STANG, T. C. C.; BARRETO, A. da S.; GOMES, I. R.; DALARI, L. A.; D'ANTONIO, A. B.; TERTULIANO, B. de O.; MENDONÇA, J. R. B. P. de; CAMPOS, G. A. da C.; LEÃO, V. Z. Autismo:

Comorbidades e Condições Associadas. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. e4420, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N5-162. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4420>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Boletim Social do Maranhão**: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, v. 6, n. 2, São Luís: IMESC, ago. 2024. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/boletim-social-do-maranhao-v-6-n-2-jan-abr-2024/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. D. A. A. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 488-513, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p488>. Acesso em: 11 mai. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

ORLANDI, E. P. Michel pêcheux e a análise de discurso (michel pêcheux et l'analyse de discours). **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: 03 jul. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Pontes, 2012.

POERSCH, L. A. **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”:** **superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com tea na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino) - Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

PRADO, D. N. M. do. **O Trabalho Colaborativo entre o Professor Regente e o Professor de Apoio no Processo de Inclusão Escolar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2022.

ROSA, K. N. da S.; ANTUNES, M. A. M. A criança com deficiência: primeiras experiências de escolarização. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 40, 2023. DOI: 10.35699/1676-1669.2023.44591. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/44591>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. **Transtornos do espectro do autismo**, p. 65-111, 2011.

SILVA, A. K. B. B.; FONSECA, G. F.; DE ARAÚJO BRITO, M. L. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3829>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís-MA**. São Luís: SEMED, 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/proposta-curricular-da-rede-de-ensino>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, I. G. Vigotski, defectologia e processo educativo. **Pleiade**, [s. l.], v. 09, n. 17, p. 77-82, 2015. Disponível em: <https://abre.ai/cY6l>. Acesso em: 24 abr 2025.

SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, M.C. D. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUTO, M. T. de. **Educação inclusiva no Brasil**: contexto histórico e contemporaneidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**. v. 35, p.1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 06 jun. 2025

VALERETO, I. M. S.; GARCIA, R. A. R. Direitos e Garantias dos Autistas na Legislação Brasileira. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e6111, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-082. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6111>. Acesso em: 19 abr. 2025.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 03, p. 665-685, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J76nvfjbJwMC9fGYDdskTdz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24. abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole, Vera Johnsteiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 01-22, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e44003001.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**: Volume I. Org. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WALLON, H. **Psicologia e educação na Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics**. Eleventh Revision. Reference Guide [Internet]. 2022. Disponível em: <https://icdcdn.who.int/icd11referenceguide/en/html/index.html>. Acesso em: 26 abr. 2025.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1. Qual é o seu entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA?**
- 2. Você trabalha com crianças com TEA? Qual é o tipo de trabalho que você desenvolve com essas crianças?**
- 3. Para você, como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com TEA, nesta instituição?**
- 4. Quantas crianças com TEA se encontram frequentando esta instituição? E quantas em cada sala?**
- 5. Quais são os profissionais que trabalham com crianças com TEA, nesta instituição? Você saberia dizer qual é o papel de cada um desses profissionais?**
- 6. As crianças com TEA recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE? De que forma acontece o AEE e quem são os profissionais que fazem o AEE?**
- 7. Para você, há trabalho colaborativo entre os profissionais que trabalham com crianças com TEA, nesta instituição? Se sim, como este trabalho vem sendo desenvolvido?**
- 8. Você participa de formações continuadas na área do Transtorno do Espectro Autista – TEA? Se sim, quais você já participou e aonde?**
- 9. Você se sente preparado para trabalhar com crianças com TEA? Por quê?**
- 10. Quais atividades você desenvolve com as crianças com TEA?**
- 11. Na sua percepção as crianças com TEA estão incluídas nesta instituição? Por quê?**
- 12. Para você, o que precisa ser feito para que um número maior de crianças com TEA estejam frequentando as creches e pré-escolas?**

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa, de forma totalmente **voluntária**, sobre **O AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, que está sendo desenvolvida por JENNYFER KAYLANE GONÇALVES DE SOUSA, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profª Drª. Thelma Helena Costa Chahini, como parte do Trabalho de Conclusão de Curso.

O **objetivo** da presente pesquisa é analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O propósito deste trabalho é trazer destaque e visibilidade para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e gerar reflexões a partir da escuta dos profissionais da educação.

Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de uma **entrevista**, com duração livre e **gravada em áudio**. Sendo assim, **solicitamos sua cooperação e sua autorização** para socializar os resultados deste estudo em Trabalho de Conclusão de Curso, eventos científicos, bem como publicá-los em periódicos. Os resultados do estudo serão analisados e no caso de publicação, **seu nome será mantido em sigilo**.

Ao concordar em participar, você contribuirá para o entendimento de como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal de ensino de São Luís - MA, na etapa da Educação Infantil.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, durante a entrevista é possível que você seja exposto aos seguintes **riscos**: sentimentos desagradáveis ou desconforto relacionados à suas opiniões, situações vividas, dificuldades, desafios e percepções relacionadas a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Por isso, você tem garantido o seu direito de decidir não participar ou desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Caso isso aconteça, você não sofrerá nenhuma penalidade.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento

que considere necessário.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) do objetivo e do propósito da pesquisa, recebi esclarecimentos sobre como será minha participação e sobre os riscos aos quais posso ser exposto, bem como sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, declaro o meu consentimento em participar, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, __ de _____ de ____

Assinatura do participante

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato: Jennyfer Kaylane Gonçalves de Sousa (**jennyfer.kaylane@outlook.com - 98987048116**)

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais - CCSO

Avenida dos Portugueses, Bacanga, 65080805 - São Luís, MA –
Brasil.

(98) 3272-8731.