UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA

MIQUELIA SILVA COSTA

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FLOR DE SÃO FRANCISCO:

desafios e possibilidades

GRAJAÚ - MA 2025

MIQUELIA SILVA COSTA

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FLOR DE SÃO FRANCISCO:

desafios e possibilidades

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto à coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Centro de Ciências de Grajaú, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Naturais com Habilitação em Química.

Orientadora: Me. Eveline Gonçalves Dias

Coorientadora: Esp.Lizandra de Sousa cunha

GRAJAÚ - MA
2025

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

Costa, Miquelia Silva.

Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista TEA no centro municipal de educação infantil Flor de São Francisco: desafios e possibilidades / Miquelia Silva Costa. - 2025. 53 p.

Orientador(a): Me. Eveline Gonçalves Dias.
Coorientador(a): Esp. Lizandra de Sousa Cunha

Curso de Ciências Naturais - Química, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú - Ma, 2025.

1. Inclusão Escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista (tea). 3. Educação Infantil. 4. Práticas Pedagógicas. I. Dias, Eveline Gonçalves. II. Título.

MIQUELIA SILVA COSTA

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FLOR DE SÃO FRANCISCO:
desafios e possibilidades

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto à coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Química da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Centro de Ciências de Grajaú, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Naturais com Habilitação em Química.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Me. Eveline Gonçalves Dias
Universidade Federal do Maranhão –UFMA
Orientador (a)

_____

Prof.ª Esp. Lizandra de Sousa Cunha
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Coorientador (a)

_____

Prof.ª Dr.ª Neusani Oliveira Ives-Félix
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
1º Examinador (a)

_____

Prof.ª Esp. Rosana Mendes de Matos Privado
Secretaria Municipal de Educação - SEMED
2º Examinador (a)

Dedico esta monografia à minha mãe, por todo amor, apoio e incentivo incondicional. Sua força e dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Exemplo de força, coragem e amor. Cada conquista minha carrega um pouco do seu esforço, das suas renúncias e do seu apoio constante. Obrigada por nunca desistir de mim.

AGRADECIMENTOS

A DEUS**,** que desde o início da minha caminhada, está comigo. Vitórias foram conquistadas e derrotas foram superadas. Amizades foram criadas e conhecimentos foram adquiridos. E agora que alcancei meus objetivos, venho te louvar, te agradecer, enfim, a vitória deste momento. Senhor, Tu sabes o quanto foi difícil todo o caminho, os fracassos e as vitórias à minha luta acima de tudo, eu vos agradeço por derramadas bençãos sobre mim, para que eu chegasse com êxito ao final desse curso.

Aos meus pais Pedro Conceição Costa e Nilva dos Santos, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, incentivo e paciência nos momentos de ausência e renúncia que este trabalho exigiu. Cada palavra de apoio e cada gesto de carinho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão Marcos Costas e as minhas irmãs Marcella Costa e Michele Silva, que compartilharam com as minhas ideais e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada acadêmica, mantiveram-se sempre ao meu lado, lutando junto a mim, dedico a minha conquista com a mais profunda admiração e respeito.

Agradeço, com carinho e gratidão, às minhas amigas Brisa, Emanuella, Iris, Paula e Evanuza, que estiveram ao meu lado ao longo da minha caminhada acadêmica, oferecendo apoio, incentivo e palavras de encorajamento nos momentos de desafio. A presença e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu seguisse firme nessa trajetória.

À minha professora mestra orientadora Eveline Gonçalves Dias, por acreditar em mim e me incentivar a alcançar meus, toda a minha gratidão. Obrigado por acreditar no meu potencial.

À minha coorientadora e psicóloga Lizandra de Sousa Cunha por todo apoio emocional e direcionamentos sobre o TCC e a temática abordada, pelo carinho, confiança, disponibilidade e humildade com que sempre me atendeu.

Aos meus excelentíssimos professores que me transmitiram tantos ensinamentos, conhecimentos e vivências e a quem sou profundamente grata. Registro meu carinho e agradecimento a todos. Agradeço, de forma especial, a professora Dra. Neusani Oliveira Ives-Félix que, com dedicação, paciência e compromisso com a educação, contribuiu significativamente para minha formação acadêmica. Obrigada!

“A educação inclusiva não é um favor, mas um direito que amplia a dignidade humana.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Este trabalho monográfico tem como objetivo analisar os obstáculos presentes no atendimento educacional de crianças com TEA no Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco, localizado no município de Grajaú-MA, e apontar possíveis caminhos para promover debates e práticas voltadas a uma educação mais inclusiva. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo. O Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco atende crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por 10 (dez) questões – sendo 5 (cinco) objetivas e 5 (cinco) subjetivas. Participaram da pesquisa 5 (cinco) profissionais, entre professores regentes e profissionais de apoio. A investigação fundamentou-se em referenciais teóricos como Bosa (2002), Mendes (2010), Nóvoa (1995), Pimentel (2018), Silva (2012), Tardif (2014), entre outros que dialogam com a temática proposta. Os resultados evidenciaram desafios relacionados à falta de formação dos educadores, à escassez de recursos pedagógicos e materiais adequados, bem como à necessidade de maior articulação entre família e escola. Tais obstáculos podem comprometer a inclusão e o desenvolvimento integral da criança com TEA nas atividades escolares. Apesar das dificuldades, observou-se que a dedicação, o interesse e o comprometimento dos profissionais constituem possibilidades de avanços no processo educacional inclusivo. Assim, a inclusão torna-se viável e enriquecedora quando há investimento e planejamento de práticas pedagógicas flexíveis, utilização de atividades lúdicas e fortalecimento do trabalho colaborativo entre profissionais e famílias. Dessa forma, valoriza-se a criança em cada situação, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e assegurando sua inclusão em todas as dimensões: cognitivas, sociais e emocionais.

Palavras-chave: inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); educação infantil; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education is one of the main challenges faced by educational institutions. This monographic study aims to analyze the obstacles present in the educational care of children with ASD at the Flor de São Francisco Municipal Early Childhood Education Center, located in the municipality of Grajaú, Maranhão, and to identify possible avenues for promoting discussions and practices aimed at a more inclusive education. The methodology adopted was based on literature review and field research, employing a qualitative and quantitative approach of a descriptive nature. The Flor de São Francisco Municipal Early Childhood Education Center serves children aged 2½ to 5 years. For data collection, a questionnaire consisting of 10 (ten) questions was used—5 (five) objective and 5 (five) subjective. Five (5) professionals participated in the study, including classroom teachers and support staff. The research was grounded in theoretical frameworks such as Bosa (2002), Mendes (2010), Nóvoa (1995), Pimentel (2018), Silva (2012), Tardif (2014), among others that address the proposed theme. The results highlighted challenges related to the lack of training for educators, the scarcity of pedagogical resources and adequate materials, as well as the need for greater coordination between families and schools. Such obstacles can undermine the inclusion and holistic development of children with ASD in school activities. Despite these difficulties, it was observed that the dedication, interest, and commitment of professionals offer opportunities for progress in the inclusive educational process. Thus, inclusion becomes feasible and enriching when there is investment in and planning of flexible pedagogical practices, the use of playful activities, and the strengthening of collaborative work between professionals and families. In this way, the child is valued in every situation, promoting the development of their potential and ensuring their inclusion in all dimensions: cognitive, social, and emotional.

Keywords: school inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); early childhood education; pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mesa Digital e de Coordenação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)..... 38

Figura 2 Gráfico da avaliação do nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)..... 40

Figura 3 Gráfico sobre preparação para atuar com alunos com TEA na Educação Infantil..... 41

Figura 4 Gráfico sobre o trabalho entre professores e profissionais de apoio conjunta com a equipe pedagógica..... 43

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
APA	American Psychiatric Association
AMA	Associação de Amigos do Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DSM	Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCD	Pessoas com Deficiência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16

2.1 Evoluções históricas na trajetória do autismo no Brasil 16

2.2 Compreendendo o Autismo e os estudos sobre TEA: uma abordagem comportamental e interacionista 19

2.3 Educação inclusiva na legislação brasileira 22

2.4 Políticas públicas de educação inclusiva: ações do Estado que garante educação para todos, com equidade e acessibilidade 25

2.5 Os desafios da formação docente para a Educação Inclusiva 27

2.6 O profissional de apoio como intermediário no processo de aprendizagem de alunos com TEA na rede de ensino pública 29

2.7 As dificuldades enfrentados pelas famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) 31

3. OBJETIVOS 35

3.1 Objetivo geral 35

3.2 Objetivos específicos 35

4. METODOLOGIA 36

5. RESULTADOS E DISCUSÃO 38

5.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conhecimento e preparação dos profissionais para com o trabalho com os alunos. 39

5.2 Suporte pedagógico e familiar no apoio eficaz ao trabalho do profissional educador. 42

5.3 Desafios enfrentados no cotidiano do trabalho educativo com alunos autistas. 46

REFERÊNCIAS 51

1. INTRODUÇÃO

Inclusão escolar é um dos princípios fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e plural, garantindo a todas as pessoas o direito às condições físicas, cognitivas ou sociais, o acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no ambiente educacional. (MEC/SEESP, 2008).

Na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 58 a 60 tratam especificamente da Educação Especial como modalidade de ensino. De acordo com o Art. 58 a Educação Especial é definida como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino". Já o Art. 59 orienta sobre a organização curricular, recursos e formação docente voltado à inclusão. Enquanto que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), na Lei nº 13.146/2015, no Art. 28 estabelece diretrizes para a educação, inclusive em todos os níveis, com igualdade de condições, sem discriminação e com o suporte necessário para o aprendizado efetivo, sendo um passo importante para termos uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2009).

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa etapa da educação tem papel essencial na formação dos indivíduos, proporcionando condições adequadas para que a criança desenvolva suas capacidades e habilidades, sendo fundamental para a construção de sua identidade e autonomia (Brasil, 2009, p.13).

Podemos dizer que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. O número de matrículas de crianças com autismo nas escolas brasileiras tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, refletindo tanto o avanço nos diagnósticos quanto as políticas de inclusão educacional. Segundo os dados do Censo Escolar 2024, houve um aumento de 44,4% no número de estudantes diaginosticados com autismo no período ano, totalizando 918.877 matrículas em âmbito nacional, o Brasil tem avançado na inclusão desses estudantes na rede regular de ensino.

De acordo com o censo escolar em classes comuns, o percentual de alunos autistas passou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024 (Brasil, 2024), demonstrando um esforço institucional para promover a educação inclusiva. Entretanto, os desafios enfrentados pelas escolas, professores, alunos e famílias ainda são diversos. As políticas públicas eficazes é principalmente uma transformação cultural que valoriza a diversidade e o direito à

aprendizagem de cada indivíduo. Embora os documentos legais assegurem o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes, a realidade vivenciada nas instituições de ensino ainda revela distanciamentos entre a legislação e as práticas pedagógicas. Em muitos contextos, a presença do aluno com TEA está assegurada fisicamente, porém sua participação efetiva, sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral ainda dependem de ações estruturadas, formação docente e práticas inclusivas consolidadas.

Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre como acontece o processo de inclusão no âmbito da Educação Infantil, considerando que esta etapa é essencial para a construção das primeiras relações sociais, do desenvolvimento cognitivo e do estímulo comunicativo da criança. Diante dessa realidade, evidencia-se a problemática que orienta este estudo: como ocorre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Municipal de Educação Infantil, considerando os desafios enfrentados e as possibilidades de fortalecimento das práticas inclusivas? Tal questionamento surge da necessidade de verificar se as ações pedagógicas, os recursos institucionais, os vínculos sociais e a organização escolar são suficientes para garantir não apenas a matrícula, mas também condições reais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA.

A partir dessa problemática, emergem reflexões que fundamentam a construção deste trabalho, como: quais desafios são vivenciados pelos professores e demais profissionais da educação infantil no processo de inclusão de alunos com TEA? De que maneira as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e o suporte institucional contribuem ou limitam a efetivação da inclusão escolar? E quais ações e estratégias podem ser implementadas para fortalecer a inclusão e promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA no contexto da educação infantil? Essas questões norteadoras possibilitam ampliar a análise e compreender de forma crítica a realidade escolar, uma vez que a inclusão não se restringe ao acesso físico ao espaço, mas envolve respeito às singularidades, adaptação de materiais, construção de vínculos afetivos e intencionalidade pedagógica.

Portanto, compreender os desafios e as potencialidades da inclusão escolar de crianças com TEA é imprescindível para promover práticas educativas mais justas, humanas e transformadoras. Refletir sobre essa realidade contribui não apenas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, mas também para assegurar que cada criança seja reconhecida em sua singularidade, com oportunidades reais de aprendizagem, interação e desenvolvimento pleno dentro do espaço escolar.

No que se refere à metodologia, este estudo adotou uma abordagem metodológica a

partir da escuta dos profissionais da escola, da observação das práticas pedagógicas durante 30 dias em 6 salas diferentes associada a uma pesquisa bobliográfica e pesquisa de campo. Mediante a revisão bibliográfica pôde-se reunir, sintetizar e analisar teóricos sobre o autismo e os desafios do aluno no ambiente escolar, sendo analisados os impactos causados no ensino-aprendizagem dos alunos autistas, com base em estudos já realizados sobre a temática. Nesse contexto, destacou-se a importância da inclusão de crianças com Trastorno do Aspectro Autista no Centro de Educação Infantil, espaço onde a convivência, a ludicidade e as primeiras experiências educacionais ocorrem de maneira formal e inclusiva.

Para a pesquisa de campo, utilizou-se para coleta de dados a entrevista realizada através de um questionario com perguntas e respostas com professores e profissionais de apoio, para obter as informações necessárias sobre a realidade do ensino inclusivo com alunos TEA. Foi utilizada uma pesquisa fenomenológica para compreender o processo acima citado, enriquecendo ainda mais o âmbito de pesquisa acadêmica. Nos próximos tópicos, será apresentada a trajetória do autismo no Brasil, realizando um panorama que vai desde a antiguidade até os dias atuais, em seguida, enfatiza a compreensão do Autismo e os estudos sobre TEA: uma abordagem comportamental e interacionista, trazendo informações essenciais para a compreensão dessa temática. Posteriormente, serão discutidos aspectos relacionados à educação inclusiva na legislação brasileira, às políticas públicas voltadas à inclusão escolar e aos desafios enfrentados pelas famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por fim, serão expostos os resultados e a discussão do estudo e as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Evoluções históricas na trajetória do autismo no Brasil

Falar sobre a evoluçao histórica na trajetória do autismo no Brasil implica reconhecer os avanços científicos, sociais e legais que moldaram o entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no país, durante muitos anos, o tema foi tratado com invisibilidade e desconhecimento, especialmente pela ausência de estudos sistematizados e de políticas públicas direcionadas. No entanto, a partir das últimas décadas do século XX e início do XXI, o país começou a vivenciar mudanças importantes, com maior mobilização familiar, ampliação de pesquisas e reconhecimento dos direitos das pessoas autistas.

O autismo nas primeiras décadas era discutido por poucos especialistas no Brasil. A falta de informações científicas gerava interpretações reducionistas e preconceituosas. Schwartzman (1999) destaca que, por muito tempo, o autismo foi compreendido apenas como um transtorno emocional ou psiquiátrico limitado à infância, o que restringiu sua compreensão. Em uma reflexão marcante, o autor afirma:

> Durante muitos anos, o autismo foi mantido à margem das discussões científicas no Brasil, com diagnóstico tardio, escassez de serviços especializados e uma visão limitada sobre as reais necessidades das pessoas autistas e de suas famílias (Schwartzman, 1999, p.14).

Podemos dizer que essa realidade começou a ser transformada com a criação de associações formadas por pais e familiares de pessoas com o transtorno do espectro autista, que se mobilizaram diante da falta de assistência as crianças com TEA. As primeiras iniciativas organizadas, como a Associação de Amigos do Autista (AMA-SP), surgida na década de 1980, foram fundamentais para trazer o tema ao debate social. Segundo Amorim (2016), essas associações não apenas buscavam acesso a terapias, mas também construíram uma rede de informação e luta política: “A voz das famílias rompeu o silêncio institucional e obrigou a sociedade a enxergar o autismo como demanda social e de políticas públicas” (Amorim, 2016, p. 22).

O autismo no Brasil é resultado de estudo e do reconhecimento sobre o processo gradual, que começou de forma tímida e ganhou força nas últimas décadas. Embora o termo “autismo” tenha sido descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner, nos Estados Unidos, e por Hans Asperger, em 1944, na Áustria, o Brasil demorou algumas décadas para incorporar essa discussão ao campo científico e educacional.

De acordo com Bosa (2002, p.15), “o autismo começou a ser estudado de forma mais sistemática no Brasil apenas a partir da década de 1970, quando alguns profissionais da psiquiatria e da psicologia passaram a se interessar por compreender os comportamentos característicos dessa condição”. Naquela época, a falta de conhecimento levava à confusão entre autismo, esquizofrenia infantil e deficiência intelectual, dificultando diagnósticos e intervenções adequadas. Durante as décadas de 1960 e 1970, o país ainda possuía poucos estudos sobre o tema. Como afirma Mazzotta (2011, p. 64):

> O atendimento às pessoas com deficiência mental e transtornos do desenvolvimento no Brasil se dava de forma fragmentada, sem distinção entre as diferentes condições. O autismo, por muito tempo, foi tratado como uma patologia rara e sem abordagens específicas (Mazzotta, 2011, p.64).

Na década de 1980 ocorreu a maior conscientização e organização social sobre o autismo no Brasil, quando surgiram as primeiras associações exclusivamente a essa causa. Um marco histórico foi a fundação da Associação de Amigos do Autista (AMA) em 1983 e tornou-se referência no país, oferecendo atendimento especializado e promovendo ações de apoio a familiares e capacitação de profissionais. Segundo Silva (2012, p. 22):

> [...] A criação da AMA-SP representou um divisor de águas na história do autismo no Brasil, pois trouxe visibilidade ao tema e mobilizou profissionais de diversas áreas para compreender e atuar de forma mais efetiva com as pessoas que tem transtorno do espectro autista.

O debate sobre o autismo passou a ganhar espaço nas universidades, nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas na década de 1990. A inclusão do autismo na agenda educacional e de saúde possibilitou novos olhares sobre o desenvolvimento, a aprendizagem no ambiente escolar. Segundo Bosa (2006, p. 9) ressalta que “a ampliação dos estudos científicos e a troca de experiências internacionais permitiram ao Brasil construir uma compreensão mais ampla e humanizada do autismo”. O grande impacto científico e clínico teve um avanço siginificativo na evolução do diagnóstico do indivíduo. A introdução dos critérios internacionais presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) ajudou a consolidar uma visão mais ampla do autismo, abandonando interpretações segregadoras e reconhecendo o TEA como condição do neurodesenvolvimento. A American Psychiatric Association (2014) afirma que:

> O Transtorno do Espectro Autista representa um contínuo que abrange diferentes formas de experimentar e interagir no mundo, variando em intensidade e em impacto

> funcional, o que requer abordagens individualizadas para sua compreensão e assistência (American Psychiatric Association 2014, p. 49).

É notório o avanço e significativo, entretanto, ocorreu com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida legislação reconheceu o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o direito à educação, saúde, inclusão social e atendimento especializado.A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, e tem direito a uma vida digna, à integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade e à segurança (Brasil, 2012).

Podemos dizer que, essa lei representou o reconhecimento oficial às necessidades das pessoas com TEA e consolidou uma trajetória iniciada décadas antes, marcada pela luta das famílias e pelo trabalho de profissionais comprometidos com essa causa, o Brasil tem avançado na construção de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e ao respeito à neurodiversidade, inicialmente cercado por estigmas e desinformação, o tema passou a ser abordado sob uma perspectiva científica e inclusiva.

Como afirma Mantoan (2003, p. 42); "A inclusão não é um favor, é um direito. Incluir o aluno com autismo é reconhecer sua humanidade e seu potencial para aprender e se desenvolver como qualquer outro". Compreender o percurso da trajetória do autismo no Brasil é fundamental para reconhecer os avanços conquistados e, ao mesmo tempo, identificar os desafios que ainda persistem na efetivação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva para todos.

Recentemente, aconteceu outro marco histórico que foi a inclusão do autista na pesquisa do Censo Demográfico do IBGE em 2022, pela primeira vez na história brasileira, o que possibilitou estimativas oficiais sobre o número de pessoas diagnosticadas. O reconhecimento estatístico não é apenas simbólico, mas estratégico, já que subsidia políticas públicas e financiamento de serviços especializados. Além do campo jurídico e estatístico, o ativismo contemporâneo tem sido protagonista na mudança das narrativas sobre autismo. Hoje, não apenas familiares, mas pessoas autistas assumem papel central na defesa de seus direitos e identidades. Segundo Rotta, (2021), em um debate significativo, afirma que: "O movimento autista brasileiro desloca o discurso de 'tratamento e cura' para os eixos de respeito, acessibilidade e participação social, reivindicando o direito de existirem em sua forma de ser, sem patologização da diferença" (Rotta, 2021, p. 65).

Baseado na evolução histórica, do autismo no Brasil é essencial para compreender conquistas, mas também para embasar as lutas dos dias atuais. O país caminha para um modelo de inclusão e respeito à neurodiversidade, mas ainda necessita fortalecer políticas públicas, programar as leis existentes e garantir o protagonismo das pessoas autistas em todas as esferas sociais.

No Brasil a trajetória histórica do autismo, reflete uma combinação de lutas sociais, avanços legais e crescimento das redes de apoio. Desde as primeiras associações até o reconhecimento legal do TEA como deficiência, o país deu passos importantes para garantir direitos e visibilidade às pessoas autistas.

2.2 Compreendendo o Autismo e os estudos sobre TEA: uma abordagem comportamental e interacionista

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento de início precoce, marcada principalmente por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social recíproca, além da presença de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela APA em 2013, o TEA passa a ser classificado como um único transtorno que abrange condições anteriormente diagnosticadas separadamente, como o autismo clássico, a síndrome de Asperger e o transtorno desintegrativo da infância. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação, representa um marco na efetivação da inclusão no ensino brasileiro. Segundo a APA (2014):

> O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, há padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes sintomas: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência na mesmice; interesses fixos anormais em intensidade ou foco; e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (APA, 2014, p. 50).

Sabe-se que os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um conjunto de condições que surgem durante o período do desenvolvimento infantil, antes da entrada da criança no ambiente escolar (APA, 2014). Sob essa ótica, os comportamentos repetitivos e restritivos típicos do TEA impõem diversos desafios à escola, especialmente no que diz respeito à inclusão do estudante com esse diagnóstico (American Psychiatric Association, 2014).

Nesse contexto, a abordagem comportamental tem se consolidado como uma das principais estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por meio da intervenção comportamental intensiva, que se baseia em princípios do comportamento para estruturar aprendizagens significativas e individualizadas. Esse tipo de intervenção tem demonstrado eficácia na aquisição de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas. Segundo Matson *et al.* (2012) afirma que:

> A ABA é considerada uma das intervenções mais eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e adaptativas em crianças com autismo. Os programas baseados em ABA são individualizados, estruturados e intensivos, geralmente realizados em ambientes naturais e escolares (Matson *et al*., 2012, p. 305).

Contudo, outras abordagens têm ganhado destaque, como a perspectiva interacionista, que considera as interações sociais como base para o desenvolvimento da linguagem e da cognição. Nessa visão, o indivíduo não se desenvolve isoladamente, mas por meio das trocas estabelecidas com o meio, com o outro e com os instrumentos culturais aos quais tem acesso. Assim, o aprendizado é compreendido como um processo construído coletivamente, no qual a participação ativa, o diálogo e a mediação social têm papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores.

A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento não é visto como algo exclusivamente interno ou biológico, mas como resultado das experiências sociais que possibilitam à criança avançar em sua autonomia, comunicação e compreensão do mundo. Segundo Vygotsky, “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças aprendem com os adultos e com seus companheiros” (Vygotsky, 1991, p. 88). Nesse sentido, o autor afirma que o aprendizado não é apenas resultado de processos internos da criança, mas acontece principalmente por meio das relações sociais e trocas com outras pessoas. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não surge de forma isolada ele depende das relações no ambiente de convívio, com adultos, colegas, cultura e linguagem sendo que o desenvolvimento das crianças ocorre por meio da interação social.

Os estudantes com TEA e com altas habilidades em turmas regulares em diferentes etapas da educação básica, evidenciando o avanço das políticas de inclusão no Brasil (Brasil, 2024). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), observamos que aconteceu um crescimento expressivo no número de matrículas de estudantes do público-alvo da educação especial no ensino regular demonstrando um

movimento nacional de reconhecimento do direito à escolarização em ambientes inclusivos.

> O autismo apresenta-se como um espectro amplo, marcado por imensa variabilidade de perfis, habilidades e desafios. Por essa razão, nenhuma intervenção única consegue contemplar toda a complexidade da criança autista. A efetividade do tratamento depende de práticas que reconheçam a singularidade de cada sujeito, considerando sua história, seu ambiente, sua família e suas formas particulares de interação. Intervir no TEA significa abandonar modelos universais e adotar estratégias flexíveis, sensíveis e personalizadas, capazes de responder às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Klin, Volkmar e Sparrow, 2000. p. 203-211).

Esse cenário revela que, embora existam desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais, o país tem caminhado para garantir que crianças com desenvolvimento atípico tenham acesso ao currículo, à participação social e às oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes, com esse aumento também reforça a necessidade de que as escolas implementem práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas em referenciais que valorizem a singularidade dos sujeitos.

Dessa forma, a inclusão deixa de ser vista como concessão ou adaptação superficial e passa a ser um compromisso ético e educativo, voltado à promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todos os estudantes, respeitando suas necessidades, ritmos e potencialidades.

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem evoluído continuamente à medida que novas pesquisas surgem e diferentes olhares teóricos que se complementam, o autismo é reconhecido como um transtorno caracterizado por dificuldades na comunicação social, interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento que em engloba uma diversidade enorme de manifestações e níveis de suporte, que variam conforme o contexto, a história de vida e os recursos de cada criança. Bosa (2006) já destacava que: O autismo não pode ser entendido como um conjunto rígido e homogêneo de sintomas, mas como uma condição plural, cuja expressão depende de fatores biológicos, sociais e relacionais que se entrecruzam ao longo do desenvolvimento. (Bosa, 2006, p. 547 a 553).

Esse entendimento amplia a necessidade de abordagens de intervenção variadas, capazes de responder às singularidades da criança e de sua família. O reconhecimento de que o TEA não se manifesta de maneira uniforme reforça a importância de práticas terapêuticas

individualizadas, que considerem não apenas os aspectos comportamentais, mas também fatores emocionais, sociais, culturais e ambientais envolvidos no desenvolvimento infantil.

Compreender o autismo em sua complexidade implica reconhecer que não existe uma

única abordagem suficientemente ampla para atender todas as demandas. Ao contrário, a intervenção precisa ser viva, dinâmica e responsiva, pautada na singularidade de cada criança e nos vínculos construídos com sua família.

2.3 Educação inclusiva na legislação brasileira

A Educação Inclusiva tem sido consolidada no Brasil por meio de marcos legais e normativos que garantem o direito à educação de qualidade para todos, especialmente, às pessoas com deficiência. Essa perspectiva vem sendo reforçada desde a Constituição Federal de 1988, que introduz o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Segundo o artigo 208, inciso III, nos diz que: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Esse princípio constitucional foi desdobrado em leis específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996. Essa legislação define a educação como direito de todos e prevê a inclusão dos educandos com Pessoas com Deficiência (PCD), no sistema regular de ensino conforme o Art.58 da Lei de Diretrizes e Base LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação (Brasil, 1996).

A citação apresentada, retirada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 — evidencia um marco fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ao definir a educação especial como uma modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, o documento rompe com modelos segregadores historicamente adotados no país, nos quais estudantes com deficiência eram encaminhados a instituições paralelas e, muitas vezes, privados da convivência e da aprendizagem em ambientes comuns.

Como país signatário, o Brasil assumiu o compromisso de reformular seu sistema educacional, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, tenham acesso à educação em ambientes inclusivos, respeitando suas necessidades individuais (UNESCO, 1994).

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...]. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, ajustando seus currículos, organização, estratégias de ensino e uso de recursos (UNESCO, 1994, p. 11).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Ministério da Educação em 2008, constitui um marco fundamental para a consolidação da inclusão no sistema educacional brasileiro. A educação inclusiva configura-se como um princípio fundamental do sistema educacional brasileiro, orientado pela garantia do direito à educação para todos, sem qualquer forma de discriminação. Tal concepção está ancorada no reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e na compreensão de que a escola deve se organizar para atender às diferentes necessidades dos estudantes, assegurando igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse dispositivo consagra a educação como direito social fundamental e impõe ao poder público a responsabilidade de estruturar políticas educacionais inclusivas.

No que se refere especificamente às pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando a opção constitucional pelo modelo inclusivo (Brasil, 1988). Tal diretriz afasta práticas segregadoras e reforça a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização e convivência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) complementa esse entendimento ao garantir, em seus dispositivos, que crianças e adolescentes tenham acesso à educação em condições de igualdade, respeito e dignidade. O ECA atribui ao Estado o dever de assegurar políticas públicas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos, combatendo qualquer forma de negligência, discriminação ou exclusão no contexto escolar (Brasil, 1990). No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) consolida a educação especial como uma modalidade transversal, destinada a perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O artigo 58 da LDB estabelece que a educação especial deve ser oferecida,

preferencialmente, na rede regular de ensino, com a disponibilização de serviços de apoio especializados, de modo a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 1996). Esse marco legal foi significativamente fortalecido com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que reafirma a educação inclusiva como direito inalienável. O artigo 27 da LBI explicita que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (Brasil, 2015).

A LBI proíbe expressamente a exclusão do estudante do sistema educacional sob qualquer justificativa, bem como a cobrança de valores adicionais por parte das instituições de ensino. Além disso, assegura a oferta de adaptações razoáveis, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, tecnologias assistivas e profissionais de apoio escolar, quando necessários, reafirmando o compromisso do Estado com a efetivação do direito à educação em condições de equidade. No âmbito das políticas públicas mais recentes, destaca-se o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esse decreto reafirma o paradigma da inclusão, ao reconhecer a educação especial como parte integrante do sistema educacional geral, devendo atuar de forma complementar e suplementar, e não substitutiva, à escolarização na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece diretrizes voltadas à promoção da acessibilidade, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), à articulação intersetorial e à formação continuada dos profissionais da educação, fortalecendo a capacidade das redes de ensino para atender, com qualidade, os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações relevantes ao Decreto nº 12.686/2025, ampliando e aperfeiçoando os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Entre os principais avanços, destaca-se a inclusão explícita da educação especial inclusiva na primeira infância (0 a 3 anos), reconhecendo a importância das intervenções precoces para o desenvolvimento integral da criança. O decreto também reforça as diretrizes relacionadas à acessibilidade, ao uso de tecnologias assistivas e à qualificação dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e no apoio escolar.

Outro aspecto relevante da atualização normativa refere-se ao esclarecimento do papel

das instituições especializadas, que passam a ser compreendidas como espaços de apoio à inclusão, sem prejuízo da matrícula, da permanência e da participação do estudante na escola regular. Tal entendimento reforça o compromisso do Estado com o modelo inclusivo e com a superação de práticas historicamente excludentes. Diante desse arcabouço normativo, evidencia-se que a legislação educacional brasileira tem avançado de forma significativa no fortalecimento da educação inclusiva, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, respeito à diversidade e promoção da equidade. A efetivação desses direitos, entretanto, exige uma atuação ética, comprometida e proativa de gestores e educadores, capazes de enfrentar práticas excludentes e de implementar estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Assim, a educação inclusiva consolida-se como uma política pública estruturante, sustentada por princípios constitucionais e legais que asseguram o pleno direito à educação a todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma escola democrática, justa e socialmente referenciada.

2.4 Políticas públicas de educação inclusiva: ações do Estado que garante educação para todos, com equidade e acessibilidade

No âmbito das políticas educacionais, as políticas públicas de educação inclusiva constituem um conjunto de ações estatais destinadas à efetivação do direito à educação para todos, respeitando a diversidade e promovendo a equidade. Tal perspectiva é reafirmada pela legislação brasileira ao estabelecer que:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas públicas de educação inclusiva, garantindo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2015, Art. 28).

Essas políticas buscam assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade, como pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas. Para isso, envolvem medidas como a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, a oferta de recursos de acessibilidade, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e a adaptação curricular, de modo a promover uma educação inclusiva, democrática e socialmente justa.

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são ações e estratégias desenvolvidas pelo poder público com o objetivo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso, permanência e participação plena no ambiente escolar, pois, a educação inclusiva no Brasil tem como objetivo garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade no ambiente escolar. É importante saber que as políticas públicas estão fundamentadas em documentos nacionais e internacionais que asseguram a inclusão como um princípio básico da educação.

A Constituição Federal de 1988 já aponta que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa" (Brasil, 1988, Art. 205). Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, Art. 59).

Com o avanço das discussões sobre inclusão, o Brasil passou a adotar a perspectiva da educação inclusiva como política pública, principalmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceu diretrizes importantes para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas regulares. Segundo esse documento (Brasil, 2008).

> A educação inclusiva é entendida como um processo que propõe a transformação dos sistemas de ensino para responder à diversidade dos alunos. Essa política tem como princípio o direito de todos os estudantes à educação, no mesmo ambiente escolar, com participação e aprendizado garantidos (Brasil, 2008, p. 5).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) foi um marco importante na garantia de direitos educacionais. Ela afirma que "a pessoa com deficiência tem direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (Brasil, 2015, Art. 28).

> O Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, fortalecendo a oferta de serviços e recursos que promovam a aprendizagem e a participação sem discriminação. Além disso, o

> artigo orienta que nenhuma política, prática ou estrutura escolar pode resultar em segregação, devendo sempre prevalecer a inclusão plena em classes comuns do ensino regular. (Brasil, 2015, Art. 28).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) vem fortalecer ao direito de pessoas portadores de necessidades especiais ao acesso à educação, sem discriminação, assegurando apoio individualizado, recursos de acessibilidade, formação de profissionais e combate a práticas segregadoras. Nesses parâmetros, é reafirmado o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, garantindo às pessoas com deficiência o direito de aprender em ambientes livres de qualquer forma de discriminação.

Assim, os registros legais e políticos mostram que a inclusão escolar não é apenas um instrumento pedagógico, mas um direito garantido por lei, exigindo dos sistemas de ensino, ações concretas para eliminar barreiras e oferecer o suporte necessário a cada estudante. Dessa forma, as políticas públicas de educação inclusiva contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, e também tem como propósito garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso, permanência e aprendizagem de qualidade na escola regular. No Brasil, essas políticas são fundamentadas em princípios de igualdade, respeito à diversidade e valorização dos direitos humanos.

2.5 Os desafios da formação docente para a Educação Inclusiva

Na formação docente para a educação inclusiva os desafios, constituem um dos principais entraves para a efetivação de práticas educacionais equitativas nas escolas brasileiras. A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes, não contempla de forma suficiente os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para atender à diversidade presente nas salas de aula, o que compromete a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Conforme destaca Mantoan (2003), a educação inclusiva exige uma mudança paradigmática na prática pedagógica, superando modelos tradicionais e excludentes. Nesse sentido, a legislação brasileira reforça a responsabilidade do Estado na preparação dos profissionais da educação, ao assegurar que (Brasil, 1996).

> Os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da educação especial professores com formação adequada para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Art. 59).

Assim, a formação docente para a educação inclusiva demanda investimentos contínuos em políticas públicas que garantam não apenas a qualificação técnica dos professores, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, como condição essencial para a construção de uma escola democrática e socialmente justa.

A formação docente no Brasil enfrenta inúmeros desafios, especialmente diante das demandas crescentes por uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Um dos principais obstáculos está na qualidade da formação inicial, que muitas vezes é teórica e desarticulada das práticas reais do cotidiano escolar.

Segundo Gatti (2009), "há uma distância significativa entre o que é ensinado nas licenciaturas e as exigências práticas da sala de aula". A escassez de políticas públicas consistentes e de valorização efetiva do magistério também compromete o processo formativo. Apesar dos avanços legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), muitos professores ainda enfrentam jornadas excessivas e o profissional não tem tempo para se especializar nessa área.

A formação do professor é um dos pilares centrais para garantir a qualidade da educação. No entanto, esse processo ainda enfrenta inúmeros desafios no Brasil, sobretudo pela desconexão entre teoria e prática. Muitos cursos de licenciaturas apresentam uma formação excessivamente teórica, o que dificulta a atuação efetiva dos docentes no cotidiano escolar. Essa lacuna compromete a preparação dos futuros professores para lidarem com a complexidade do ensino. A formação inicial apresenta muitas vezes conteúdos descontextualizados, sem articulação com as práticas reais da sala de aula, o que leva o professor a enfrentar com insegurança os desafios da docência nos primeiros anos de trabalho (Gatti, 2009, p. 136).

Além disso, a formação continuada, embora prevista em políticas educacionais, nem sempre é ofertada de forma consistente, permanente e conectada às necessidades reais do professor. A ausência de programas eficazes e a sobrecarga de trabalho dificultam a atualização pedagógica.

Segundo Tardif (2014), "A formação do professor é uma construção permanente, baseada nas experiências vividas, nos saberes adquiridos no exercício da profissão e nas relações estabelecidas com os alunos, colegas e a comunidade escolar" podemos dizer que, o professor não aprende apenas em situações formais de estudo, mas principalmente na prática, quando enfrenta desafios reais, toma decisões pedagógicas que interage com diferentes sujeitos. Para o autor, o professor mobiliza diversos tipos de saberes como profissionais dos professores

são plurais, heterogêneos e evoluem constantemente, pois resultam de fontes diversas que se entrecruzam, se complementam e, por vezes, entram em tensão.

Portanto, a formação do professor é entendida como um processo dinâmico, reflexivo e contínuo, que acontece tanto na formação acadêmica quanto nas vivências cotidianas, nas interações sociais e nas práticas pedagógicas construídas ao longo da carreira. Os professores precisam ser formados para atuarem em contextos heterogêneos, no qual haja alunos com diferentes perfis, ritmos e necessidades.

No entanto, a maioria dos cursos ainda não prepara adequadamente os docentes para a educação inclusiva. De acordo com Nóvoa (1995), a questão não se trata apenas em formar professores para ensinar, mas prepará-los para agir com responsabilidade e criatividade em contextos marcados pela diversidade (Novóa,1995). Por fim, a valorização do magistério também interfere diretamente na formação. A falta de reconhecimento, os salários baixos e as precárias condições de trabalho desmotivam muitos professores e impactam diretamente na continuidade dos estudos. Embora a legislação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), preveja diretrizes para o aperfeiçoamento docente, a efetivação dessas metas ainda pode ser considerada lenta e desigual (Brasil, 2014).

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as políticas públicas de formação docente, investindo em programas mais integrados, sustentáveis e que contemplem tanto a dimensão técnica quanto ética e social da profissão. Formar professores para o século XXI é, antes de tudo, garantir condições para que estes aprendam, desenvolvam e sintam-se parte ativa da transformação da educação brasileira.

Dessa forma, os desafios da formação docente no Brasil não se limitam à formação técnica, mas envolvem uma dimensão ética, política e social. Preparar o professor do século XXI exige a construção de políticas públicas integradas, reconhecimento profissional e condições reais de trabalho que permitam uma atuação reflexiva e transformadora.

2.6 O profissional de apoio como intermediário no processo de aprendizagem de alunos com TEA na rede de ensino pública

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define o profissional de apoio escolar como aquele que auxilia o estudante em atividades de alimentação, higiene, locomoção e comunicação, garantindo sua participação plena no ambiente escolar. Além disso, Mantoan (2015, p. 42) reforça que “a escola inclusiva não se sustenta em ações isoladas, mas em um trabalho coletivo e articulado”, destacando a importância da atuação

colaborativa desse profissional.

Do ponto de vista teórico, Vygotsky (1998) fundamenta a ideia de mediação ao afirmar que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, o que dá base para compreender o papel do profissional de apoio como mediador do processo educativo. Complementarmente, Glat e Pletsch (2013, p. 68) alertam que "o profissional de apoio não deve assumir a função docente, tampouco ser responsabilizado isoladamente pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência", mas sim atuar como facilitador da inclusão.

No Brasil a legislação, assegura o direito à educação inclusiva ao estabelecer que os sistemas de ensino devam garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) define a educação especial como modalidade transversal, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade do apoio necessário à escolarização desses estudantes, incluindo a oferta de profissionais de apoio escolar.

De acordo com a LBI, compreende-se como profissional de apoio aquele que auxilia o estudante em atividades de alimentação, higiene, locomoção e comunicação, quando necessário, garantindo sua participação plena no ambiente escolar (Brasil, 2015, Art. 3º, inciso XIII).O profissional de apoio escolar é aquele que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária à sua presença.

Entretanto, a atuação desse profissional vai além do cuidado físico, assumindo um papel mediador no processo educacional. Ao acompanhar o aluno durante as atividades pedagógicas, o profissional de apoio contribui para a compreensão das propostas didáticas, favorece a comunicação entre aluno e professor e auxilia na adaptação de estratégias que possibilitem a aprendizagem significativa. Nesse sentido, Vygotsky (1998), enfatiza a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo, ao afirmar que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. A presença de um mediador possibilita ao estudante avançar daquilo que já consegue realizar sozinho para níveis mais complexos de aprendizagem, situados na chamada zona de desenvolvimento proximal. Assim, o profissional de apoio, ao atuar em parceria com o professor regente, torna-se um facilitador desse processo

A mediação pedagógica realizada pelo profissional de apoio deve estar alinhada às orientações do professor e às necessidades específicas do aluno. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige práticas colaborativas, nas quais todos os profissionais da escola compartilhem responsabilidades no processo educativo.

A autora afirma que “a escola inclusiva não se sustenta em ações isoladas” (Mantoan, 2015, p. 42), mas em um trabalho coletivo e articulado. Todavia, apesar dos avanços legais, a atuação do profissional de apoio na escola pública ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica, a indefinição de atribuições e, em alguns casos, a compreensão equivocada de que esse profissional substitui o papel do professor. Sobre essa questão, Glat e Pletsch (2013) alertam que:

> O profissional de apoio não deve assumir a função docente, tampouco ser responsabilizado isoladamente pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, pois a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar (Glat; Pletsch, 2013, p. 68)

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é fundamental compreender que o profissional de apoio atua como mediador, e não como professor do aluno. Sua função consiste em favorecer a autonomia, estimular a participação nas atividades coletivas e colaborar para a construção de um ambiente educacional acessível e inclusivo. Quando bem orientado e integrado à equipe pedagógica, esse profissional contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com deficiência.

Brasil (2008) destaca a importância de investimentos na formação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos público-alvo da educação especial, a fim de garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Fica evidente que a atuação do profissional de apoio como mediador do processo de ensino-aprendizagem configura-se como elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva na escola pública.

Sua presença contribui para a superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, promovendo o acesso ao currículo e a participação ativa dos alunos com deficiência. Contudo, para que esse trabalho alcance resultados positivos, é imprescindível que haja clarezade funções, formação adequada e trabalho colaborativo entre todos os profissionais da educação.

2.7 As dificuldades enfrentados pelas famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

É profundamente impactante a dinâmica familia que tem criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios em áreas como a comunicação, interação

social e comportamentos repetitivos, exigindo uma atenção especial e estratégias de adaptação no cotidiano escolar das crianças, muitas vezes as famílias lidam com o diagnóstico tardio, que pode atrasar o acesso a intervenções precoces e prejudicar o desenvolvimento da criança. (Silva, 2012):

> As famílias de crianças com TEA frequentemente se deparam com olhares de estranhamento, comentários inadequados e atitudes discriminatórias que reforçam estigmas. Esses comportamentos sociais geram sofrimento emocional, isolamento e a sensação de que precisam constantemente justificar ou explicar as características do transtorno (Silva, 2012, p.45).

Podemos dizer que a reestruturação envolve não apenas o convívio cotidiano, mas também a busca por tratamentos adequados e a inserção escolar da criança são uma das principais dificuldades enfrentadas pelos familiares. Muitas vezes, o sentimento inicial é de negação e medo, seguido por culpa e insegurança. Segundo Schmidt e Bosa (2017) “Os pais de crianças com TEA vivenciam níveis elevados de estresse e ansiedade, superiores aos observados em famílias de crianças com desenvolvimento típico ou com outras deficiências” (Bosa, 2017, p. 56).

Isso se deve às demandas constantes de cuidado, à sobrecarga emocional e à falta de apoio social e institucional. Além do aspecto emocional, há também o impacto nas relações sociais dessas famílias. O preconceito, a desinformação e a falta de políticas públicas de apoio geram isolamento e cansaço. Oliveira (2019, p. 62) destaca que “muitos pais relatam afastamento de amigos e familiares após o diagnóstico, em virtude da dificuldade de compreensão sobre o comportamento da criança autista”. Essa exclusão social agrava os sentimentos de solidão e reforça a necessidade de redes de apoio que promovam acolhimento e empatia. Segundo Pimentel (2018, p. 72):

> A família de uma criança com autismo enfrenta um conjunto de desafios que ultrapassa o âmbito médico. A rotina diária é marcada por terapias, consultas e adaptações constantes. As mães, em especial, tornam-se cuidadoras em tempo integral, o que pode gerar sobrecarga física e emocional, além de dificultar sua inserção no mercado de trabalho e suas relações pessoais.

Frequentemente, o papel da mãe se destaca nas pesquisas, pois ela costuma ser a principal responsável pelo acompanhamento da criança. Conforme apontam Costa e Assis (2020) afirmam que “A mãe é quem mais se envolve nos processos terapêuticos, educacionais e emocionais, muitas vezes negligenciando o autocuidado em função das necessidades do filho”. (Assis, 2020, p. 23-37). Isso reforça a importância de políticas públicas voltadas não

apenas à criança com TEA, mas também ao bem-estar de toda a família, sendo um ponto importante que está nas implicações sociais e econômicas, relacionadas a custo financeiro com terapias, deslocamentos e atendimento especializado elevado.

De acordo com Goulart (2020, p. 101-115) “as famílias de crianças com autismo enfrentam grandes dificuldades econômicas, uma vez que o tratamento envolve múltiplos profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais”. Em muitos casos, um dos pais precisa abandonar o emprego para se dedicar integralmente ao cuidado do filho, o que agrava a instabilidade financeira e emocional.

No contexto escolar, os desafios continuam a falta de preparo de alguns profissionais da educação e a ausência de adaptações adequadas podem gerar sentimento de frustração, tanto para os pais, quanto para a criança. Como ressalta Mendes (2019, p. 35), “a inclusão escolar da criança com TEA depende de uma parceria efetiva entre escola e família, com diálogo constante e acolhimento das particularidades do aluno”. Por fim, compreender os desafios enfrentados pelas famílias de crianças com TEA é essencial para promover políticas públicas integradas, apoio psicológico continuado e ações educativas que reduzam o preconceito.

Sintetiza de forma sensível e profunda o verdadeiro sentido da inclusão e da responsabilidade social diante do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Cuidar e apoiar uma criança com autismo ultrapassa os limites do ambiente familiar, pois envolve a participação efetiva da sociedade, das instituições de ensino, dos profissionais da saúde e do poder público, quando o cuidado é compartilhado, as famílias deixam de enfrentar sozinhos os desafios emocionais, financeiros e sociais decorrentes do diagnóstico. Com os acessos à informação, a construção de redes de apoio e a promoção de políticas públicas adequadas tornam-se pilares fundamentais para garantir a qualidade de vida e respeito à diversidade de cada indivíduo.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvem aspectos emocionais, sociais, educacionais e financeiros, impactando diretamente a qualidade de vida familiar. O diagnóstico do TEA, muitas vezes tardio, exige das famílias um processo contínuo de adaptação, reorganização da rotina e busca por informações e serviços especializados.

De acordo com Bosa (2006), o autismo provoca mudanças significativas na dinâmica familiar, demandando maior envolvimento dos pais nos cuidados e no acompanhamento do desenvolvimento da criança, os principais desafios, destaca-se o acesso limitado a serviços de saúde e educação especializados, bem como a escassez de profissionais qualificados, o que compromete o acompanhamento adequado da criança. Além disso, a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos relacionados à falta de preparo das instituições de ensino e dos docentes

para atender às especificidades do TEA, conforme aponta a literatura da área.

Nesse sentido, a legislação brasileira (Brasil, 2012), reconhece a necessidade de apoio às famílias ao garantir direitos fundamentais às pessoas com TEA, conforme estabelece que:

> A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, e tem direito à proteção social, ao acesso à saúde, à educação e à assistência social, visando à sua inclusão e participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2012, Art. 1º, §2º).

Além das dificuldades institucionais, as famílias enfrentam desafios emocionais decorrentes do estigma social, da falta de compreensão da sociedade e da sobrecarga física e psicológica, especialmente sobre os cuidadores principais. Segundo Bosa (2006), o apoio social e institucional é fundamental para reduzir o estresse familiar e favorecer o desenvolvimento da criança com TEA. Assim, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que promovam o acolhimento, a orientação e o fortalecimento das redes de apoio às famílias, contribuindo para a garantia dos direitos e da inclusão social das crianças com autismo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar os principais desafios no atendimento educacional de crianças com TEA no Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco – CMEI na cidade de Grajaú-MA e buscar possíveis caminhos como a formação, recursos, parceria, suporte multiprofissional, adaptação curricular, ludicidade e gestão para promover uma educação mais inclusiva.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores e equipe pedagógica no processo de inclusão;
- Investigar a formação dos profissionais envolvidos no atendimento ao aluno com TEA;
- Observar a interação entre professora e aluno entre as atividades pedagógicas inclusivas já existentes;
- Verificar a participação dos professores e dos profissionais de apoio através da observação em sala de aula e do comportamento dos alunos no ambiente escolar;
- Propor ações interventivas como a formação, adaptação curricular, recursos lúdicos, parceria família-escola, suporte multiprofissional e gestão inclusiva, sempre pautadas em critérios de legalidade, viabilidade, relevância pedagógica, participação coletiva e flexibilidade que favoreçam a inclusão desses alunos.

4. METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, composta por uma pesquisa bibliográfica, do tipo de revisão de literatura, associada a uma pesquisa de campo de caráter qualitativa e exploratória, tendo como objetivo analisar os principais desafios no atendimento educacional de crianças com TEA. O local para o desenvolvimento da pesquisa de campo refere-se ao Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco - CEMEI, localizado na Rua Praça Dom Roberto Júlio Colombo s/n bairro cidade alta, na cidade de Grajaú – MA.

Atualmente atende 129 crianças regularmente matriculadas, em creche de dois anos e meio, creche três anos e infantil de 4 e 5 anos, possuindo um quadro discente que residem na zona urbana. A equipe Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco tem um bom empenho e se adequar ao quadro e perfil social de seus alunos e buscar possíveis caminhos para promover uma educação mais inclusiva.

Mediante a revisão bibliográfica os teóricos utilizados para sustentar essa pesquisa foram: Bosa (2002), Mendes (2010), Novóa (1995), Pimentel (2018),Silva (2012), Tardif (2014) e outros que dialogam com a temática proposta. Nessa pespectiva, os autores Brizola e Fantin (2016) enfatizam que a revisão de literatura é a reunião e junção de diferentes autores sobre determinado tema já pesquisados por meio de livros, revistas eletrônicas, artigos, monografias e outros. Para Gil (2002) essa abordagem é essencial para proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto estudado.

No que concerne a pesquisa de campo, foi fundamentada também por uma abordagem metodólogica qualitativa. Os dados analisados foram provenientes das observações realizadas no período de (30) trinta dias, observando as práticas pedagógicas de (06) seis professores e a interação entre (06) seis profissional de apoio, aluno e professor no ambiente escolar e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem no Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco, no municipio de Grajaú - MA e em todas as turmas há crianças atipicas. Os (06) seis professores e os (06) seis profissionais de apoio, que atuam diretamente com crianças com transtorno do espectro autista, responderam ao questionário semiestruturado, composto por dez questões, sendo cinco questões de múltipla escolha (objetivas) e cinco questões abertas (subjetivas), aplicadas de forma oral, com o intuito de aprofundar a compreensão dos sujeitos sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão e no atendimento às famílias.

As questões de múltipla escolha tiveram como finalidade obter dados objetivos sobre formação docente e de profissionais de apoio, práticas pedagógicas e recursos disponíveis. Já

as questões orais permitiram aos professores e profissionais de apoio a expressar suas percepções, experiências e dificuldades vivenciadas no cotidiano de sala de aula, possibilitando uma análise mais atenta sobre o tema em questão, permitindo a categorização e interpretação dos discursos dos participantes.

Durante a pesquisa de campo buscou identificar os principais desafios no atendimento educacional de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA). Nesse viés, por meio desta pesquisa foi possível compreender aspectos profundos e subjetivos da realidade social, como significados, a partir da escuta dos profissionais da escola, da observação das práticas pedagógicas e acreditando que, ao investir em conhecimento, diálogo e formação, é possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos àqueles que possuem esse direito.

Nesse sentido, vale destacar a relevância desse estudo no contexto educacional atual, em que se busca uma educação mais inclusiva e conectada com a realidade dos estudantes com TEA. Esta pesquisa visa não apenas apresentar os desafios mas também as possibilidades de novas práticas pedagógicas de ensino aprendizagem que sejam mais eficazes e transformadora para professores e alunos.

5. RESULTADOS E DISCUSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa decorreram da observação realizada em sala de aula ao longo de trinta dias. A partir dos dados coletados, foi possivel analizar aspectos relacionado às práticas pedagógicas, a interação entre professor, aluno e profissional de apoio e a dinâmica do processo ensino aprendizagem. A discussão dos resultados fundamenta-se no referencial teórico que sustenta este estudo.

O Centro de Educação Infantil Flor de São Francisco possui recursos básicos e adaptados para o ensino aprendizagem das crianças, como: quadro, alfabetonúmeros ilustrados e livros didáticos suficientes para que aconteça alto índice de aprendizagem. Souza (2007) ressalta que a utilização de recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem é importante para que as crianças assimilem os campos de experiências definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são trabalhadas para desenvolver a criatividade, coordenação motora fina e grossa, entre outras habilidades. A instituição não disponibiliza de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para as crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas oferece apoio pedagógico como: mesa digital e mesa de coordenação que complementam alguns interesses do aluno, como estão identificadas na Figura 1.

Figura 1 – Mesa Digital e de Coordenação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Fonte: Própria autoria (2025)

A faixa etária dos alunos do centro de ensino varia entre 2 anos e meio a 5 anos de idade, matriculados nos dois turnos: matutino e vespertino. Em se tratando de alunos autismo, com base nas informações obtidas pela diretora, ao todo, possui 08 (oito) crianças autistas matriculadas.

Ressaltando que, para o ano de 2026 o Centro de Ensino, aguarda mais alunos com

TEA, que estão matriculados na creche de 3 anos e nos infantis de 4 e 5 anos, afirmando que os pais estão mudando a cada dia a forma de pensar e de agir frente aos direitos dos filhos, uma realidade que antes não acontecia, já que muitas famílias mantinha a mente fechada, sem perspectiva em relação aos direitos dos seus filhos.

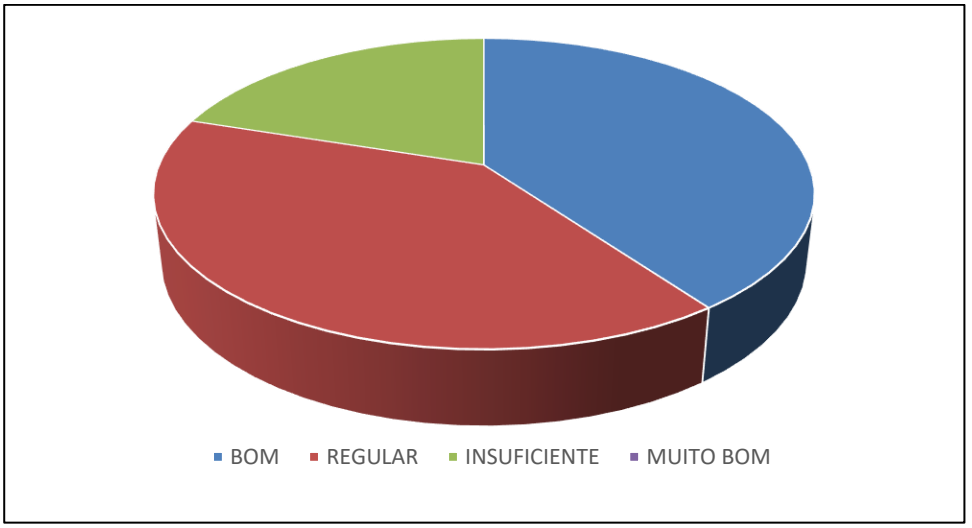
Quanto aos resultados da pesquisa por meio da aplicação do questionário com 10 (dez) perguntas objetivas e subjetivas, direcionada a professores e profisional de apoio da instituição, que buscou informações sobre a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os desafios e as possibilidades existentes no desenvolvimento do trabalho e acompanhamento desses alunos no cotidiano escolar.

As questões centraram-se em obter resposta a respeito do nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) dos profissionais, sua preparação, suportes pedagógicos adequados, parcerias, adaptações pedagógicas para atender as necessidades dos alunos. Como perguntas objetivas reforçou a descrição da experiência no trabalho com alunos TEA na institição, as estratégias consideradas mais eficazes para promover a inclusão do aluno com TEA na rotina escolar, acompanhamento dos pais e atendimento multiprofissional, principal desafio enfrentado na inclusão do aluno com TEA, a suficiência e a adequação dos materiais de apoio e recursos pedagógicos disponiveis no Centro de Ensino lnfantil. Frente à análise das questões, apresentam-se subdivididas em tópicos, conforme o teor dos questionamentos realizados e dispostos a seguir.

5.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conhecimento e preparação dos profissionais para com o trabalho com os alunos.

Em detrimento ao objetivo traçado que analisa os desafios do atendimento educacional de crianças com TEA no CEMEI do município de Grajaú-MA na busca de possíveis caminhos para promover uma educação mais inclusiva e comparado aos resultados obtidos na coleta de dados dos questionários aplicado, percebe que os profissionais vem enfrentando desafios com relação a formação que eleve o nível de conhecimento sobre o TEA. A seguir, observem o gráfico em que os indices mostram essa realidade.

Figura 2 – Gráfico da avaliação do nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Fonte: própria autoria (2025)

A ideia parte do teor dos dados do gráfico acima em que, dentre os 05 (cinco) participantes, 02 (dois) consideram BOM, 02 (dois) REGULAR, e outro INSUFICIENTE.

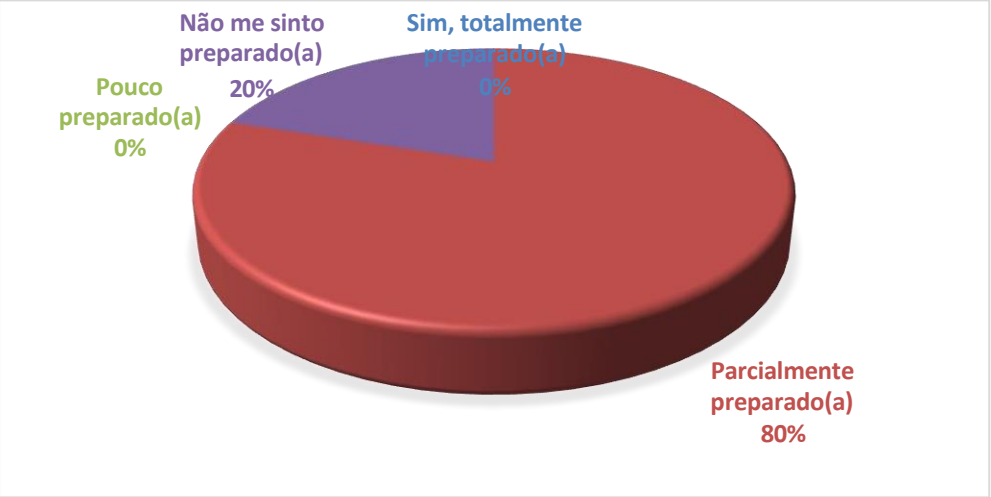
O índice apontado revela que o nível de conhecimento sobre TEA ainda é baixo e que o fator é um desafio presente na vida dos profissionais, pois a diversidade de casos de autismo exige um saber mais aprofundado em relação a demanda de alunos com o tipo de transtorno. Essa premissa indica que a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 59 orienta a importância do conhecimento sobre autismo que vai adquirindo nos cursos de formação docente de modo que o aluno esteja amparado por profissionais capazes de ensinar com conhecimento, buscando assim, um aprendizado efetivo e sem discriminação (Brasil, 1996).

Observa que, não houve escolha da opção - muito bom - indicando que, apesar do interesse dos profissionais da unidade escolar, ainda precisa melhorar. É importante ressaltar que, para trabalhar com alunos autistas, o conhecimento deve acompanhar o processo em cumprimento as leis existentes e, em especial, fornecer oportunidade para que alunos autistas sejam incluídos no saber de forma justa e igualitária, assim como está exposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2009).

Na observância da segunda questão, complementa a primeira no sentido do trato ao preparo dos profissionais para atuar com alunos TEA na Educação Infantil. Em função dos questionamentos sobre a preparação dos profissionais para atuar com alunos com TEA, devido o avanço significativo da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional nas últimas décadas, importa preocupar-se que a preparação dos profissionais tem se tornado em desafios para que essa inclusão ocorra de forma efetiva. Conforme as respostas obtidas nessa questão, podemos observar essa realidade em que a

formação inicial e continuada ainda apresenta lacunas importantes no que diz respeito ao conhecimento teórico, práticas pedagógicas inclusivas, além da compreensão das especificidades do autismo. Observe a figura abaixo:

Figura 3 – Gráfica sobre preparação para atuar com alunos com TEA na Educação Infantil



Fonte: Própria autoria (2025).

Diante dos cinco profissionais e das opções oferecidas, 04 (quatro) participantes responderam que se sentem parcialmente preparado, enquanto 01 (um) não se sente preparado, mostrando que os profissionais não se encontram inseguros diante do trabalho. Os itens A e C não obtiveram respostas.

De acordo a análise, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em meio as suas diretrizes procura garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas regulares, mas só acontece quando há transformação do sistema de ensino para poder responder à diversidade dos alunos (Brasil, 2008). Indica que os profissionais precisam estar preparados para enfrentar essa transformação, enquanto isso, boa parcela dos professores se encontram parcialmente preparados, deixando evidente a urgência da formação.

Nesse sentido, Mantoan (2003), destaca que o trabalho a partir da educação inclusiva exige uma mudança paradigmática na prática pedagógica, agindo em concordancia com a legislação brasileira, exigindo, além do preparo dos profissionais da educação, exige a responsabilidade. No campo de experiências, os profissionais entrevistados decrevem seu trabalho com alunos TEA no CEMEI e, diante dessas oportunidades de exposição oral descrevem-na como desafiadoras e ao mesmo tempo, enriquecedora, baseada nos princípios da experiência. Os relatos mostram que, a cada experiência vivenciada, os profissionais tornam-se

mais capacitados para compreender o processo educativo, de acordo o exposto:

> *Minha experiência no trabalho com alunos con TEA no CEMEI Flor de São Francisco tem sido desafiadora e ao mesmo tempo, muito enriquecedora ao longo do convívio diário (Professor 1).*
>
> *Cada criança é diferente, com suas limitações, com isso, devemo-nos adaptar e promover estratégias acolhedoras para que se sintam bem (Professor 2)*
>
> *Uma experiencia nova, aprendendo a cada dia com essa maravilhosa criança. (Profissional de apoio 1).*
>
> *É um trabalho que transmite muita aprendizagem que é construída diariamente (Professor 3).*
>
> *Minha experiência é pouca, precisamos de formação para poder realizar um trabalho bom (Profissional de Apoio 2).*
>
> (Questionário/2025)

De acordo as observações, os profissionais mostram que a experiência com alunos TEA na referida instituição tem sido desafiadora, enriquecedora, reconhecendo as limitações existentes e necessidade de adaptar-se e promover diferentes estratégias para o dia a dia. Consideram uma experiência nova, reforçando que a aprendizagem é constante, deixando evidente a importância da formação na realização de um bom trabalho.

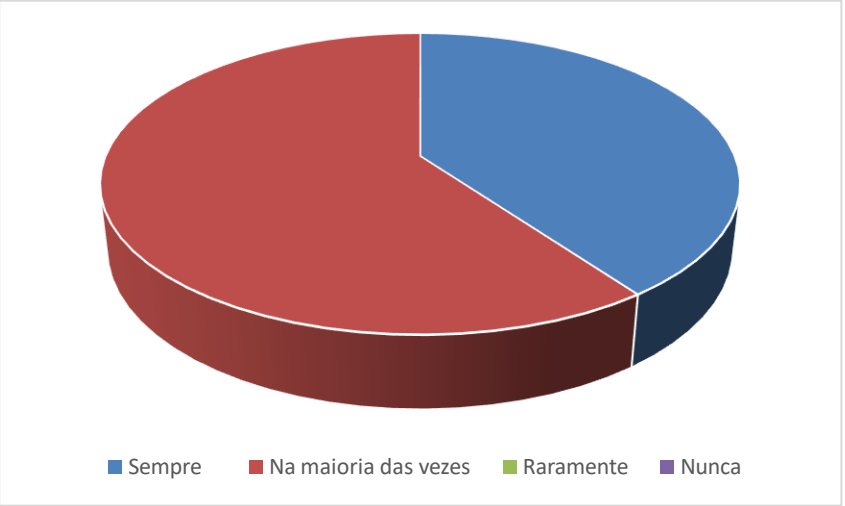
Segundo Tardif (2014) amplia a noção da formação, dando ênfase ao quesito como uma construção permanente. Essa construção permanente molda e consolida as experiências em situações de aprendizagem. Por isso os profissionais afirmam ser um trabalho desafiador, pois a cada dia há novos aprendizados, regado pelo amor, dedicação e compromisso diante da profissão.

5.2 Suporte pedagógico e familiar no apoio eficaz ao trabalho do profissional educador.

Em relação aos questionamentos, a saber, se a instituição oferece suporte pedagógico adequado para a inclusão do aluno com TEA, 02 (dois) participantes responderam que acontece frequentemente, enquanto os outros 03 (três) informaram que o suporte acontece raramente. E, de acordo as ideias de Vygotsky (1991), o suporte é necessário para que o aprendizado se inteliguem ao conhecimento da natureza social e específica dos alunos e, de acordo o quantitativo de resposta, esse processo ainda é raro, tornando-o desafiador para os profissionais. O investimento em maior suporte resultará em oportunidade de aprender com os adultos e com seus companheiros, porque as crianças aprendem não só internamente, mas na relação e troca de saberes.

Portanto, o suporte pedagógico influenciará na eficácia da parceria entre professor, profissional de apoio e equipe pedagógica. De acordo os participantes e dentre as opções: sempre – na maioria das vezes – raramente – nunca, 02 (dois) responderam que isso acontece sempre, outros 03 (três) responderam que, na maioria das vezes de acordo com o gráfico abaixo.

Figura 4 – Gráfico sobre o trabalho entre professores e profissionais de apoio conjunta com a equipe pedagógica.



Fonte: Própria autoria (2025)

Com base nas respostas anteriores, o quesito “na maioria das vezes superou o item “sempre”, percebendo que, em muitos casos o trabalho integrado ainda não acontece. Analisando à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), verifica que a lei cobra maiores investimentos na educação inclusiva, pois, quanto mais se investe, os profissionais se preparam para viver um novo tempo, ajudando uns aos outros e formando parceria cada vez mais visivel num amiente escolar. A posição da lei destaca que a parceria entre os profissionais é uma forma de qualificar o ensino que atuam diretamente com os alunos público-alvo da educação especial, a fim de garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Ao tratar das questões referente ao suporte pedagógico para que, de fato, aconteça de modo eficaz, é visto como um desafio, especialmente no contexto educacional atual, quando se analisa alguns pontos, como por exemplo a complexidade do papel do educador que lida com múltiplas demandas: ensino, avaliação, inclusão, gestão da sala de aula, uso de tecnologias, relação com famílias e questões socioemocionais dos alunos. Sem suporte pedagógico adequado, essa carga se torna excessiva. A falta de apoio contínuo e articulado, em muitas

instituições, o suporte pedagógico é pontual ou burocrático, quando deveria ser contínuo, colaborativo e formativo, ajudando o professor a refletir sobre sua prática e a aprimorá-la. Outro fator fala-se da formação e atualização profissional, devido a rápida mudança nos métodos de ensino, nas tecnologias e nas necessidades dos alunos exige formação continuada, algo que nem sempre é garantido ou alinhado à realidade da sala de aula. A falta de recursos, pouco tempo para planejamento e ausência de escuta institucional dificultam a efetividade do apoio pedagógico. A falta desses suportes, acaba gerando impacto no ensino e na aprendizagem, pois, quando o educador recebe suporte pedagógico qualificado com orientação, acompanhamento e valorização profissional, há melhora no bem-estar do professor e nos resultados educacionais dos estudantes. Portanto, o suporte pedagógico não é apenas um desafio, mas uma necessidade estratégica para garantir qualidade na educação. Superar esse desafio exige investimento institucional, gestão democrática, formação continuada e trabalho colaborativo.

Ao falar de suporte pedagógico, acrescenta-se a esse discurso, as adaptações inerentes ao trabalho. Assim, investir também nas adaptações pedagógicas que atendam as necessidades do aluno TEA, torna-se um quesito básico. De acordo as respostas obtidas nesse critério, 03 (três) participantes, responderam que as adaptações realizadas atendem parcialmente e 02 (dois) consideram pouco. Ocorre que, é durante os cursos de formações que os profissionais, tanto professor, como, profissional de apoio recebe direcionamento para seu preparo e para o trabalho docente na educação inclusiva, pois de acordo Nóvoa (1995), esse preparo, não se trata apenas de formar os profissionais para o ensino, mas, prepará-los para agir no cotidiano, sendo que às vezes, é necessário adaptar materiais, conforme a realidade.

Nessa caminhada educativa inclusiva, os profissionais de apoio são peças fundamentais para confirmar o trabalho de qualidade. Em discussão referente ao profissional de apoio, em saber quais estratégias considera mais eficazes para promover a inclusão do aluno com TEA na rotina escolar, os mesmos relatam que:

> *Os profissionais de apoio, assim como todos, precisam de formação (Professor 1).*
>
> *Organização da rotina estruturada e previsível, o uso dos recursos visuais, adptações nas atividades (Professor 2).*
>
> *Criar um ambiente adaptado, organizado, rotinas, usando uma comunicação clara e direta (Profissional de Apoio 1).*
>
> *Trabalhar com jogos lúdicos pedagógicos, atividades que trabalhe os sentimentos das crianças em roda de conversas (Profissional de Apoio 2).*
>
> (Questionário/2025)

Verifica-se em cada uma das respostas dadas, há ênfase dada à formação, organização da rotina, recursos, adaptações, ambiente adequado, comunicação direta, utilização de jogos lúdicos, incluindo o trabalho de valores e sentimentos das crianças. Segundo Oliveira (2019), as famílias sentem uma dificuldade de compreensão do comportamento da criança autista, agravando assim o seu estado emocional no campo de convivência e por isso reforça a necessidade do trabalho educativo alcançar não somente o ensino, mas acolhê-los com empatia. Alem disso, os debates atuais busca mudar o discurso para além do tratamento, dando ênfase ao respeito, acessibilidade e participação social (Rotta, 2021).

O suporte pedagógico envolve também a identificação do acompanhamento adequado por parte dos pais e a busca por atendimento multiprofissional (como fonoaudiologia, psicologia, ocupacional), indicado na questão oito do questionário, assim, como encontra-se exposto nos comentários dos profissionais.

> *Em alguns casos, é possível identificar o envolvimento dos pais ou responsáveis na busca por acompanhamento (Professor 1).*
>
> *Sim, pois com ajuda dos responsáveis, podemos proporcionar melhorias para criança e poder ver o desenvolvimento do mesmo (Professor 2).*
>
> *Não respondeu (Professor 3).*
>
> *Sobre a questão familiar, ainda deixam muito a desejar e isso acaba fazendo com que a aprendizagem fique mais lenta (Profissional de Apoio 1).*
>
> *Os pais estão mais atentos aos interesses dos seus filhos, estão sempre buscando leis (Profissional de Apoio 2).*
>
> (Questionário/2025)

Os profissionais identificam, em alguns casos, o envolvimento dos pais ou responsáveis na busca por acompanhamento, do entendimento das leis e que sua ajuda é necessária, porém, ainda se encontra a desejar. Segundo Pimental (2018), a família de alunos com autismo enfrenta uma diversidade de dificuldades, necessitando, porém de auxílio, assim como os profissionais também necessitam. No entanto, é necessário unir os segmentos em busca de soluções, estratégias viáveis que melhore a inserção dessa criança no meio social.

Segundo Mendes (2019), o trabalho inclusivo de crianças com TEA só acontece através das parcerias entre escola e família para que juntos possam compreender e vencer os desafios existentes através das políticas públicas integradas, em especial, vencer os comportamentos sociais que geram sofrimento emocional, tanto da família, quanto da criança autista (Silva, 2012). A opinião do profissional de apoio é essencial na consolidação de apoio

ou suporte pedagógico e familiar, por ser o profissional que lida diariamente com o aluno e, ao enfatizar a suficiência e adequação dos materiais e recursos pedagógicos disponiveis no CEMEl para atender às necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) percebe que ainda é preciso melhorar, segundo os relatos informados.

> *Sim. Ainda que poucos materiais, mas já é o começo, esperamos que seja ampliado (Profissional de Apoio 1).*
>
> *Não. A escola tem disponível somente dois recursos, que são a mesa digital e a de coordenação (Profissional de Apoio 2).*

Assim, os profissionais de apoio demonstraram que os recursos existentes na unidade escolar não são suficientes, necessitando de maiores investimentos em equipamentos, recursos, materiais concretos que possam subsidiar melhor o ensino, pois as limitações desses recursos podem tornam as práticas repetitivas ou muitas vezes, podem nao ser adequadas a alguns casos. Além disso, de acordo Mantoan (2015) a mediação pedagógica realizada pelo profissional de apoio deve estar alinhada às orientações do professor e às necessidades específicas do aluno, reforçando as práticas colaborativas voltadas diretamente para o ensino inclusivo.

5.3 Desafios enfrentados no cotidiano do trabalho educativo com alunos autistas.

O trabalho educativo com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios complexos e contínuos, que exigem do educador conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e suporte institucional. O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestando-se de formas diversas em cada indivíduo (APA, 2014). Essa heterogeneidade do espectro constitui um dos principais desafios no cotidiano escolar, pois demanda práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas.

Diante da oportunidade da questão, os profissionais relataram os principais desafios enfrentado na inclusão do aluno com TEA, respondendo o seguinte:

> *O maior desafio é a falta de formação na área da educação inclusiva (Professor 1).*
>
> *É um aluno que requer mais atenção e isso faz com que as outras crianças fiquem com tempo para ficarem distraídas durante a aula (Professor 2).*
>
> *É acompanhar a criança, focando nas suas necessidades como pessoa capaz (Profissional de Apoio 1).*
>
> *É atender a suas necessidades específicas dentro da rotina da escola, respeitando seu tempo de aprendizagem (Professor 3).*

> *É conseguir manter em sala, pois algumas crianças são mais agitadas, outras não gostam de barulho. E quando conseguirmos chamar a atenção deles é sempre por pouco tempo (Profissional de Apoio 2).*
>
> (Questionário/2025)

Como desafios, os profissionais relatam em primeiro lugar, a falta de formação na área da educação inclusiva, na aquisição de práticas como a daptação curricular, recursos visuais/tecnológicos, atividades lúdicas, comunicação alternativa, organização do ambiente, trabalho colaborativo e intervenções socioemocionais para acompanhar o aluno. Manter o aluno autista na sala de aula requer mais atenção e diversificação das atividades, dependendo também de cada criança. Focar o ensino de acordo as necessidades do aluno, tornando-o capaz, é um dos desafios enfrentados informados pelos profissionais. Nesses momentos, as práticas pedagógicas tornam-se essenciais para responder os objetivos delineados, respeitando a capacidade, as limitações e seu tempo de aprendizagem.

De acordo os desafios informados englobam em geral, a formação dos profissionais e a diversificação dos recursos pedagógicos, visto como escasso. São dados preocupantes, pois, atualmente, há uma crescente demanda de escolas inclusivas, críticas e transformadoras. E a frente desses obstáculos, torna impossível propor mudanças no cenário da educação atual para uma totalmente voltada para inclusão, pois os dados não se podem omitir. Por isso, consideravelmente, investir em formação cada dia mais, ainda é pouco para alcançar a demanda educacional existente (Gatti, 2009).

De acordo com Mantoan (2003), há outros obstáculos que também são recorrentes, como a adaptação curricular ao processo de flexibilizar conteúdos, metodologias e avaliações para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou com TEA, sem retirar deles o direito de acesso ao currículo comum. Embora a educação inclusiva seja assegurada por políticas públicas, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para planejar estratégias que contemplem as necessidades específicas dos alunos com TEA, sem comprometer o processo coletivo de ensino aprendizagem. Segundo o autor, a inclusão escolar exige uma reorganização da escola como um todo, superando práticas homogêneas e excludentes.

A comunicação e a interação social também são importantes na construção de vínculo pedagógico e na participação do aluno nas atividades, como práticas mediadoras através do uso de recursos visuais, entre outros elementos que conduz a efetivação da inclusão escolar. Dessa forma, refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano do trabalho educativo com estudantes com TEA implica reconhecer que a inclusão não se resume à matrícula, mas à garantia de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Investir em formação docente, suporte

pedagógico e políticas educacionais efetivas é essencial para construir uma escola verdadeiramente inclusiva além da formação, adaptação curricular, recursos lúdicos, parceria família-escola, suporte multiprofissional e gestão inclusiva, sempre pautados em critérios de legalidade, viabilidade, relevância pedagógica, participação coletiva e flexibilidade capaz de respeitar as singularidades e potencialidades de cada aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo atual, importa ressaltar que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, possui uma dimensão significativa a ser explorada por todos aqueles que se encontrem dentro da convivência da pessoa autista, incluindo principalmente os pais, o profissional educacional e de saúde. Ao reportar para o Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco constitui um processo complexo que envolve desafios pedagógicos, estruturais e humanos, mas que também apresenta inúmeras possibilidades para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

Ao longo do estudo, foi possível compreender que a inclusão vai além do simples acesso da criança ao espaço escolar, exigindo práticas pedagógicas intencionais como: formação inicial e continuada e uma postura comprometida com o respeito às diferenças. Compreende-se que, nessa caminhada, tanto o professor regente como o profissional de apoio convivem com situações difíceis e que não cabe somente a eles resolverem, principalmente, quando o assunto é carência de formação, escassez de materiais e/ou recursos pedagógicos, os quais são os principais suportes básicos no trabalho frente ao trabalho inclusivo de crianças autistas.

Então, de acordo as observações e análise teórica e prática, os principais desafios identificados estão relacionados à falta de formação específica dos educadores, à escassez de recursos pedagógicos e materiais adequados, além das limitações na estrutura física, as dificuldades familiares, a necessidade de maior articulação entre escola, família e profissionais da saúde. Tais obstáculos, quando não enfrentados de forma coletiva, podem comprometer o desenvolvimento integral da criança com TEA e dificultar sua participação efetiva nas atividades escolares.

Apesar dos desafios enfrentados, há possibilidades evidenciadas por meio da atuação e interesse dos profissionais que não se abateram diante das dificuldades que surgem, mostrando que a inclusão é viável e enriquecedora quando há planejamento, apoio institucional e práticas pedagógicas flexíveis. A adoção de estratégias lúdicas, o trabalho colaborativo entre professore, pais de alunos e a valorização das potencialidades do aluno contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com TEA.

Além disso, a convivência em um ambiente inclusivo favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito e da diversidade entre todas as crianças. Ao finalizar a pesquisa é possível identificar que a inclusão do aluno com TEA no Centro Municipal de Educação Infantil Flor de São Francisco é um direito garantido por lei e uma responsabilidade coletiva. Para que essa

inclusão se efetive de maneira qualitativa, é imprescindível o investimento em políticas públicas, formação continuada dos profissionais da educação e fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Assim, a escola torna-se um espaço de aprendizagem significativa, no qual todas as crianças tenham asseguradas as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

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

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. **Autismo: comportamento, comunicação e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 julho. 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,** Brasília, 1996.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA,** v. 3, n. 2, p. 23–39, 2016. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738. Acesso em: 10 deze. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNESCO, 1994. Sobre **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha.

EVARISTO, E; FRANCISCO, D. **Educação Inclusiva e os desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
KLIN, Ami; VOLKMAR, Fred R.; SPARROW, Sara S. **Autism and Pervasive Developmental** Disorders. In: VOLKMAR, Fred R.; PAUL, Rhea; KLIN, Ami; COHEN, Donald J. (Org.). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. 3. ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005.

KAZDIN, Alan E. (Ed.). **Encyclopedia of Psychology**. Washington, DC: American Psychological Association; New York: Oxford University Press, 2000. v. 1, p. 203-211.
MARTINS, Everton. Pesquisa Acadêmica: tudo que você precisa saber. **Blog PPEC**, Campinas, v.9, n.1, set. 2018. ISSN 2526-9429.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais para todos.** Brasília: MEC, UNESCO, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9 - 29.

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

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

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VOLKMAR, Fred R. et al. **Manual de tratamento do transtorno do espectro autista**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão et al. **Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem baseada em evidências**. São Paulo: Memnon, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais para todos.** Brasília: MEC, UNESCO, 2010.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ANEXOS

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Tema: Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Centro Municipal de Educação Infantil: desafios e possibilidades
Público-alvo: Professores e profissionais de apoio
Instruções: O formulário é composto por perguntas objetivas (múltipla escolha - A a D) e perguntas orais (abertas). Responda conforme sua experiência profissional.

PARTE I - PERGUNTAS DE MULTIPLA ESCOLHA
1. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
A) Muito bom
B) Bom
C) Regular
D) Insuficiente

2. Você se sente preparado (a) para atuar com alunos com TEA na Educação Infantil?
A) Sim, totalmente preparado (a)
B) Parcialmente preparado (a).
C) Pouco preparado (a)
D) Não me sinto preparado (a)

3. A instituição oferece suporte pedagógico adequado para a inclusão do aluno com TEA?
A) Sempre
B) Frequentemente
C) Raramente
D) Nunca

4. A parceria entre professor, profissional de apoio e equipe pedagógica acontece de forma eficaz?
A) Sempre
B) Na maioria das vezes
C) Raramente
D) Nunca

5. As adaptações pedagógicas realizadas atendem às necessidades do aluno com TEA?
A) Atendem totalmente
B) Atendem parcialmente
c) Atendem pouco
D) Não atendem

PARTE II - PERGUNTAS ORAIS (ABERTAS)

6. Você professora como descreve sua experiência no trabalho com alunos com TEA no CMEI Flor de São Francisco?

7. Você profissional de apoio quais estratégias você considera mais eficazes para promover a inclusão do aluno com TEA na rotina escolar?

8. Você professora identifica, por parte dos pais ou responsáveis, um acompanhamento adequado da criança e a busca por atendimento multiprofissional (como fonoaudiologia, psicologia, ocupacional)? Explique.

9. Para você professor, qual é o principal desafio enfrentado na inclusão do aluno com TEA?

10. Em sua opinião como profissional de apoio, os materiais e recursos pedagógicos disponiveis no CEMEl são suficientes e adequados para atender às necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Explique.