



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SANTANA DO MARANHÃO - MA**

SÃO LUÍS - MA

2025

MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SANTANA DO MARANHÃO - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vinculada a Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Professora Doutora Ivone das Dores de Jesus

SÃO LUÍS - MA

2025

Simão, Maria Veronica Oliveira.

Formação de professores e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil em Santana do Maranhão - MA./ Maria Veronica Oliveira Simão. – São Luís (MA), 2025.

111p.

Dissertação (Mestrado Profissional Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus.

1. Educação Inclusiva. 2. Autismo. 3. Ensino Infantil. 4. Formação Docente.
5. Prática Pedagógica. I. Título.

CDU: 376-056.36(812.1)


Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMÃO


**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SANTANA DO MARANHÃO - MA**

Aprovado em: 28 / 05 / 2025 .


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IVONE DAS DORES DE JESUS**
Data: 03/07/2025 11:01:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^{fa}. Dra. Ivone das Dores de Jesus
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **DEUZIMAR COSTA SERRA**
Data: 02/07/2025 13:05:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Deuzimar Costa Serra
Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA**
Data: 30/06/2025 13:21:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudeilson Pinheiro Pessoa
Examinador

Dedico este trabalho à minha família: meu pai, Miguel (*in memoriam*), minha mãe, Socorro, meu esposo, Jeovaldo, e meu filho, Paulo Miguel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por fazer-me viver cada dia conforme sua vontade e por todas as maravilhas que me concede. Gratidão pela vida!

À minha família, pelo amor, carinho e proteção, por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me, preocupando-se e incentivando-me a buscar meu crescimento pessoal e profissional. Gratidão pelo amor incondicional!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ivone das Dores de Jesus, pelo incentivo, pelo apoio, pela compreensão e ensinamentos. Gratidão por acreditar em mim!

A todos os professores que passaram pela minha vida estudantil, pelos conhecimentos e contribuições transmitidos ao longo de todo percurso acadêmico. Gratidão por compartilharem seus conhecimentos!

Às professoras e auxiliares participantes desta pesquisa, pelo aceite em colaborar com a investigação. Gratidão pelas informações compartilhadas!

À Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e ao PROFEI pela oportunidade em realizar esse curso e contribuir com o meio acadêmico! Gratidão pela rica experiência!

Às amigas de Mestrado pela parceria, apoio, incentivo, grupo de estudo e por compartilhar conhecimentos, risadas e permitir que a vida seja mais rica quando praticamos a dádiva. Gratidão pela amizade!

A todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho e para que eu conseguisse concluir esse curso. Gratidão pela colaboração!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire).

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, está inserida na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, aborda sobre a Educação Inclusiva, Formação e Prática Docente e a inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autista - TEA no Ensino Regular. Tem como objetivo analisar a importância da formação docente para a prática pedagógica na inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil na rede regular de ensino, nas escolas públicas do município de Santana do Maranhão - MA. A investigação dessa pesquisa configura-se em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Quanto aos procedimentos, conta com um estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo. Para a coleta de dados fez-se uso de um roteiro de entrevista semiestruturado, direcionado para sete professores titulares e três auxiliares da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Santana do Maranhão - MA. No que concerne à revisão da literatura, tem-se como base teórica autores que discutem a Educação Inclusiva, Educação Infantil, TEA e formação docente. Os resultados apontam que houve um avanço significativo nas legislações, mas os professores não possuem formação adequada e encontram muitas dificuldades na sua prática docente com crianças com autismo e que necessitam de formação e estratégias que os auxiliem no cotidiano escolar. Como Recurso Educacional foi desenvolvido um Caderno Pedagógico em formato de *ebook* contendo informações sobre a inclusão e o TEA, com sugestões de atividades e orientações de como usar diversas estratégias e recursos na prática pedagógica, tendo como foco a colaboração aos docentes de crianças autistas no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Autismo; Ensino Infantil; Formação Docente; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education - PROFEI, at the State University of Maranhão - UEMA, is part of the Research Line: Practices and Training Processes of Educators for Inclusive Education, addresses Inclusive Education, Training and Teaching Practice and the inclusion of children with Autism Spectrum Disorders - ASD in Regular Education. The objective is to analyze the importance of teacher training for pedagogical practice in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorders in Early Childhood Education within the regular education system of public schools in the municipality of Santana do Maranhão, Maranhão. This research adopts a qualitative, descriptive approach. The procedures include bibliographic and documentary research, as well as field research. Data collection involved a semi-structured interview guide with seven full-time teachers and three assistant teachers in Early Childhood Education in the municipal education system of Santana do Maranhão, Maranhão. The literature review uses theoretical frameworks focused on authors who discuss inclusive education, early childhood education, ASD, and teacher training. The results indicate significant progress in legislation, but teachers lack adequate training and encounter significant difficulties in teaching children with autism, requiring training and strategies to support them in their daily school life. As an educational resource, a Pedagogical Notebook was developed in ebook format containing information on inclusion and ASD, with suggested activities and guidance on how to use various strategies and resources in teaching, focusing on collaboration with teachers of autistic children in the educational context.

Keywords: Inclusive Education; Autism; Early Childhood Education; Teacher Training; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cronologia da Legislação Educacional Brasileira	36
Figura 2 – Documento Municipal e Estadual	43
Figura 3 – Unidade I – Contextualizando a Educação Inclusiva	84
Figura 4 – Unidade II – Conhecendo sobre o Transtorno do Espectro Autista	85
Figura 5 – Unidade III – Educação Infantil e sua Estrutura	85
Figura 6 – Unidade IV – Práticas pedagógicas	86
Figura 7 – Unidade V – Aprimorando os Conhecimentos	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações que pautam a Educação Especial e Inclusiva	19
Quadro 2 - Avanço da definição do Autismo	23
Quadro 3 - Implicações das competências básicas	25
Quadro 4 - Classificações do DSM	27
Quadro 5 - Classificações da CID	28
Quadro 6 - Dissertações e Tese - Estado do conhecimento	53
Quadro 7 - Quantitativo da rede de ensino	62
Quadro 8 - Amostra da pesquisa	63
Quadro 9 - Perfil dos participantes entrevistados	63
Quadro 10 - Entende por Educação Inclusiva	68
Quadro 11 - Trabalho frente a Educação Inclusiva	70
Quadro 12 - Formação Inicial	71
Quadro 13 - Participação e oferta de Formação	73
Quadro 14 - Formação Continuada	74
Quadro 15 - Conhecimento sobre TEA	75
Quadro 16 - Acolhimento e ensino da criança com TEA	77
Quadro 17 - Adaptação Curricular	78
Quadro 18 - Dificuldades com estudantes com TEA	80
Quadro 19 - Interação com os pais	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Psiquiatria
ART	Artigo
ASD	Autism Spectrum Disorder
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEEI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PCNs	Parâmetro Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva.....	18
2.1.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA: definições e características	22
2.2 Educação Infantil nas propostas curriculares	29
2.2.1 Os marcos legais que embasam a Educação Infantil.....	35
2.2.2 Inclusão da Criança com TEA na Educação Infantil.....	44
2.3 Formação inicial e continuada na prática docente	47
2.3.1 Formação de professores no âmbito da Educação Inclusiva	49
2.4 O estado da Arte sobre a formação de professores e o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO.....	60
3.1 Características da pesquisa.....	60
3.2 Campo da pesquisa	61
3.3 Participantes da pesquisa	62
3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão	65
3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	65
3.5 Procedimento para a análise dos dados	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
4.1 Percepção sobre Educação Inclusiva.....	68
4.2 Formação docente	71
4.3 Inclusão de alunos com autismo	75
4.4 Prática docente.....	78
5 DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL E SUA PROPOSTA.....	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	96
ANEXOS.....	101

APRESENTAÇÃO

Pensando em minha trajetória profissional e atuação na área da educação, surgiram algumas inquietações sobre a educação inclusiva e, mais especificamente, sobre a questão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Antes de falar da minha prática como docente, é necessário relembrar o meu percurso, começando pelo ingresso no meio profissional e acadêmico.

A aproximação com a Educação Especial deu-se na experiência vivenciada como docente. Em 2012, dei início a minha prática docente como professora efetiva na rede municipal de Santana do Maranhão - MA. Foi uma experiência maravilhosa, que me encantou desde o primeiro dia em que entrei na sala de aula. Também ingressei na graduação, curso de Licenciatura em Pedagogia, concomitante a esse curso, fiz a graduação em Letras/Espanhol.

No primeiro ano de docência, recebi um aluno com paralisia cerebral, foi desafiante. Três anos depois, recebi uma aluna com Transtorno do Espectro Autista, nível 3, não verbal, essa por sua vez, me fez querer ir além, a querer entender o que fazer e como fazer. Diante, foram surgindo alguns questionamentos e reflexões sobre a minha formação, a minha prática e sobre a inclusão. Então, fiz uma Pós-graduação em Educação Infantil e outra em Educação Especial, na busca de aperfeiçoar-me e atendê-la da melhor forma possível, para que essa criança se sentisse incluída e que desenvolvesse suas habilidades possíveis.

Desde então, tenho buscado fazer cursos de formação sobre inclusão, participando de eventos como congressos, seminários e também do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva GEPEEI – UEMA, tendo em vista que há uma crescente demanda de crianças com TEA na rede regular de ensino de Santana do Maranhão - MA. Os desafios como professora são diários, e junto com eles vêm sempre a vontade de resolver e ajudar a melhorar toda e qualquer situação que esteja prejudicando a aprendizagem do aluno, em que tenho buscado melhorias para prática docente.

Em 2023, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI/UEMA. Um curso com foco na inclusão, o qual trouxe-me possibilidade de conhecer e pesquisar mais a respeito do autismo, uma temática que me desperta interesse. Ademais, o curso permite-me

pesquisar para que eu possa ajudar outros professores que são carentes de formação acerca do TEA e da inclusão.

Portanto, considerei relevante evidenciar as razões que me instigaram a escolher o tema proposto, a saber: foi a própria prática docente, enquanto professora da Educação Infantil em Santana do Maranhão - MA, a partir da inserção de uma aluna de quatro anos com diagnóstico de autismo, nível 3, não verbal, nos períodos de 2016 a 2018. Sendo visível, nesta primeira experiência, a ausência de formação continuada que contemplasse a Educação Inclusiva e a minha dificuldade na prática pedagógica, pois havia apenas práticas assistemáticas integradoras.

A convivência com a aluna citada e com outras crianças com deficiência me provocou inquietações, impulsionando-me a buscar conhecimentos sobre a inclusão de alunos, de modo a refletir sobre a prática docente. Essa experiência serviu para suscitar uma série de dúvidas e indagações sobre como os demais professores da Educação Infantil estão lidando com as crianças com TEA em suas turmas de creche e pré-escola, se tem oferta de formação pela rede municipal e quais as dificuldades enfrentadas na prática em sala de aula.

Em suma, explico que as motivações para esta pesquisa estão diretamente atreladas às vivências profissionais e ao propósito de buscar conhecimentos de modo que possa contemplar as diversas inquietações pedagógicas, acadêmicas e profissionais. Outrossim, acredita-se que essa Dissertação juntamente com o Recurso Educacional possa contribuir de forma significativa com os estudos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Inclusiva não tinha espaço no contexto escolar brasileiro, nem ao menos era pensado como algo que pudesse contribuir e/ou determinar a prática educacional. Atualmente, especificamente nas últimas três décadas, ganhou proporção e tornou-se fundamental nas instituições de ensino brasileiro.

A Educação Inclusiva, muitas vezes confundida com a Educação Especial, é uma proposta que possibilita a cada estudante a oportunidade e o direito de aprender de maneira ímpar, já que cada ser é único e tem suas particularidades. Essa proposta reconhece que todos os estudantes são diferentes e têm o direito de desenvolver suas habilidades e competências. Afinal, a Educação Inclusiva é um direito de todos.

No contexto escolar, a prática docente é responsável em propor metodologias compatíveis para a formação do aluno de acordo com suas necessidades, e buscar melhorar a relação ensino-aprendizagem que possibilite que a criança se desenvolva em todos os seus aspectos. Ademais, é importante avançar nas pesquisas empíricas sobre processo formativo de educadores e práticas de educação inclusiva em pequenos municípios.

Na busca para compreender a educação inclusiva no contexto escolar, fez-se necessário um estudo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, acerca da educação inclusiva e a inserção dos estudantes com TEA no contexto escolar.

No que tange ao presente estudo, a problematização da pesquisa delineou a seguinte questão-problema: de que maneira a formação implica nas práticas dos professores das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil das escolas públicas no município de Santana do Maranhão - MA?

Para responder a problemática delibera-se como objetivo geral analisar a importância da formação docente para a prática pedagógica na inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil na rede regular de ensino, nas escolas públicas do município de Santana do Maranhão - MA.

Como objetivos específicos: a) conhecer as políticas de inclusão e as legislações nas discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva de estudantes com TEA; b) compreender a trajetória da Educação Infantil e a relevância da formação docente para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista; c) descrever a formação continuada e a prática docente com alunos autistas na Educação Infantil;

d) construir um Caderno Pedagógico, em formato de *ebook*, que contenha informações e orientações, com sequências de atividades que auxiliem os docentes em sua prática pedagógica com alunos autistas.

Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que os docentes têm dificuldades para realizar sua prática pedagógica devido não terem formação continuada adequada para lidar com as crianças com TEA em seu cotidiano escolar.

A pesquisa se justifica pela inquietação em compreender como a Educação inclusiva é vivenciada na Educação Infantil e se os professores recebem/têm formação adequada para atender às crianças com TEA e com todo esse processo de inclusão. Visto que a prática docente tem suas instigações e particularidades, pois os educadores em sua prática educacional enfrentam inúmeros desafios e encontram diversas possibilidades que (re)constroem seu trabalho e suas vivências.

Em suma, o interesse por essa pesquisa está relacionado à vivência da pesquisadora, por ser professora da Educação Infantil na rede municipal de Santana do Maranhão - MA, na qual teve em sua sala de aula uma aluna com autismo, nível 3, não verbal. E pela insegurança de não ter conhecimento necessário para desenvolver sua prática de forma inclusiva diante de tantos desafios, sentiu o dever de se aprofundar acerca da relevância da formação para a prática docente, visto que a demanda de crianças com diagnóstico de TEA aumentou de forma significativa em Santana do Maranhão - MA.

Essa investigação configura-se em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Quanto aos procedimentos recorre ao estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada, direcionado a sete professores titulares e três auxiliares que atuam em turmas de Educação Infantil em três escolas da rede municipal de ensino de Santana do Maranhão - MA.

Este estudo apresenta uma relevância científica, social e acadêmica, por contribuir de forma significativa com novos estudos acerca da formação e práticas docentes na educação inclusiva, e pela necessidade de abordar a temática em questão, pois é notório que a prática educativa perpassa por (re)significações dentro desse novo contexto educacional.

No que concerne à revisão da literatura, tem-se como base teórica os autores: Floriani (2017), Mantoan (2011), Cunha (2019), Carneiro (2012), Reis (2022) dialogando sobre a Educação Inclusiva; Castro (2023), Couto (2021), Lacerda (2017),

Almeida (2023), Melonio (2024) abordando sobre Autismo; Oliveira (2022), Gatti (2016), Faria e Salles (2012) enfatizando a Educação Infantil; Galter (2023), Cardoso (2021), Freire (1998), Nóvoa (2022), Ferreira (2022) enfatizando a Formação de Professores; Brasil (1988 até 2024) com as principais legislações, entre outros.

Portanto, no intuito de proporcionar uma melhor compreensão desta pesquisa, encontra-se estruturada em seis seções. A primeira, refere-se à Introdução, a qual apresenta uma breve contextualização acerca do objeto de estudo, destacando seu objetivo, justificativa e delineamento acerca da temática.

A segunda, contextualiza sobre a Educação inclusiva na Educação Infantil, seus aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva, com uma abordagem específica sobre o autismo, suas definições e características. Ademais, discorre sobre a Educação Infantil nas Propostas Curriculares com destaque nos marcos que embasam essa etapa de ensino e a inclusão de crianças com TEA na primeira etapa da educação básica. Seguido pela Formação de professores no âmbito da Educação inclusiva e o estado da arte.

A terceira, contempla os Procedimentos Metodológicos em que se descreve os passos e o desenvolvimento da pesquisa, sua caracterização, campo e participantes, assim como os critérios de inclusão e exclusão, seguidos pelos instrumentos e procedimentos para coleta de dados.

A quarta, refere-se a Análise e discussão dos resultados acerca da Formação docente e a Inclusão de crianças com TEA, de acordo com cada categoria, nas quais são contempladas de acordo com Bardin. A quinta, descreve o Recurso Educacional, com a proposta de um Caderno Pedagógico que visa orientar a prática docente. A sexta seção, apresenta as Considerações Finais, com reflexões acerca deste estudo, e por fim, segue as referências, anexos e apêndices.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, é apresentada a revisão bibliográfica sobre as categorias centrais de análise que fundamentam esta pesquisa. A primeira subseção é intitulada de *Aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva*, apresentando as legislações que contribuíram e amparam a inclusão no contexto educacional, juntamente com uma abordagem sobre o autismo, suas definições e características. A segunda subseção intitulada *Educação Infantil nas propostas curriculares*, traz os marcos legais que embasam a Educação Infantil com reflexões acerca das Crianças com TEA na Educação Infantil.

A terceira subseção tem como título *A formação continuada e a prática docente, em que se destaca a formação de professores no âmbito da Educação inclusiva*, em que se enfatiza a importância da formação do professor e a inclusão da criança com autismo a que essa pesquisa pretende analisar.

2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva

Fazendo uma retrospectiva acerca da Educação Inclusiva, percebe-se que teve alguns avanços nas políticas de inclusão, e conhecer sobre essa trajetória permite um melhor entendimento sobre como ocorreu todo esse processo e como acontece a inclusão nos dias atuais. No entanto, vale lembrar que no Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial e muito menos em Inclusiva. Foi a partir de 1970, que a Educação Especial passou a ser discutida de forma que chegasse a se tornar inclusiva. Assim, Floriani (2017) destaca que:

A Educação Inclusiva passou por várias fases. No início, excluir era uma questão de sobrevivência, por isso, o abandono [...] A sensibilidade da sociedade só começou a mudar quando a religião começou a abordar a questão com mais humanidade. Mais tarde, estudos mostraram o motivo das deficiências (Floriani, 2017, p.17).

Segundo a autora citada, as pessoas com deficiências eram excluídas de uma forma muito severa, eram deixadas e abandonadas em locais isolados e distantes, como a floresta para que não atrapalhasse a vida das pessoas ditas “normais”. Com o passar do tempo, quando a religião interferiu nas convicções do ser humano, a sociedade foi sensibilizada. Ademais, houve uma grande contribuição de vários estudiosos sobre esta temática, o que esclarece de certa forma que a causa das

deficiências tinham uma explicação.

Em face disso, e diante da necessidade de compreender sobre o avanço das legislações acerca da Educação Especial, fez-se necessário construir um quadro com as principais Leis e decretos que consta cada avanço.

Quadro 1: Legislações que pautam a Educação Especial e Inclusiva

Constituição Federal – CF de 1988	Consta os direitos de acesso e permanência à educação para todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990	Exige a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu artigo 54, parágrafo III.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996	Determina a garantia do atendimento especializado aos alunos com deficiências, de forma transversalidade.
Plano Nacional de Educação – PNE de 2001	Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI de 2008	Objetiva e fomenta o acesso, participação e a aprendizagem de tais estudantes, reforçando o princípio da transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior.
Lei Nº 12.764 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual estabelece o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, acesso à educação e à proteção. Caracteriza o autismo como deficiência para efeitos legais e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum.
Plano Nacional de Educação - PNE de 2014	Define a criação de metas e estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, Art.8º, inciso III.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI de 2015	Assegura os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, Art.28º, inciso I.
Parecer Nº 50 de 2023.	Apresenta orientações e estabelece diretrizes à educação escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaborada pela autora baseada nas legislações brasileiras (BRASIL, 1988-2023)

Durante todo o percurso histórico, no contexto dos marcos legais brasileiros, a educação é um direito garantido desde a Constituição Federal, chegando à Lei de Inclusão de 2015, dentre outras. Todas essas Leis, documentos e decretos, têm fornecido um direcionamento para a formulação de políticas públicas, visando a

inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum de modo a orientar a prática docente.

Tendo como ponto de partida a CF de 1988, que assegura o direito à Educação, juntamente com todos os direitos e deveres no exercício da cidadania, tem-se o ECA, o qual traz esse olhar diferenciado e contempla pela primeira vez a garantia do atendimento especializado. Sendo reforçado pela LDB, a qual determina o atendimento de maneira que atendesse os alunos de acordo com suas especificidades.

Seguindo as Legislações, é perceptível a criação de mais Planos e Políticas de modo a contemplar todos os públicos, por mais diversos que sejam. Em 2001, houve a criação do PME com vigência de dez anos, com objetivos, metas e estratégias. Em 2008, teve Política Nacional voltada para a Educação Inclusiva, objetivando o acesso, a participação e o atendimento. Em 2012, foi criada a Política de Proteção dos direitos da pessoa com TEA. Seguindo pelo novo PME de 2014, reavaliando se as metas e estratégias foram alcançadas.

Para Plaisance (2015), a inclusão, no Brasil, integra um conjunto de políticas nacionais, as quais fazem referências a diferentes aspectos da sociedade, como emprego, transportes e escolarização, assim como faz referência também a populações diferentes, como pobres, afro-brasileiros e até as pessoas com “necessidades especiais”, pois todos devem ser respeitados em todos os aspectos e suas singularidades.

E no que concerne à educação, as legislações asseguram o direito do estudante em cada etapa da Educação Básica, para que se desenvolva e que seja respeitado e incluído, independentemente de suas dificuldades físicas, sociais e intelectuais. Assim, no que se refere aos direitos, o Artigo 27, da Lei Brasileira de Inclusão, destaca que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional 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, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Conforme citado acima, apesar das necessidades e particularidades de cada pessoa, a lei assegura atendimento a cada indivíduo por direito, para que tenha desenvolvimento mesmo diante das limitações/dificuldades, independentemente do

nível ou etapa da vida.

Corroborando com todas as informações anteriores, conforme Brasil (2023), foi homologado o Parecer 50, que visa garantir os direitos e a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista em ambientes educacionais. Determinando a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) sempre que for necessário, de modo a garantir o acesso ao currículo, adaptado às necessidades individuais de cada criança.

Em face disso, vale ressaltar alguns pontos importantes, em destaque para a Lei do autismo, que além de evidenciar as características de pessoas com TEA também passou a garantir o direito à matrícula e acesso à escola. Assim, importa destacar que conforme a Lei Brasileira de Inclusão, faz-se necessário:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, Art.28).

Nesse sentido, é perceptível que esse documento traz orientações que determinam o atendimento de forma que atenda o educando de modo a garantir seu desenvolvimento integral. Portanto, não permite pensar em salas de aulas segregadas e/ou integrativas. Pois, a referida Lei deixa bem claro que a inclusão é um desafio a ser assumido pelas escolas brasileiras.

Seguindo esse pensamento de inclusão, Mantoan (2011, p. 37) ressalta que “[...] a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma nova organização das práticas escolares: planejamento, formação e divisão de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo educativo”, sendo necessário a (re)adaptação no desenvolvimento das atividades escolares e no atendimento a cada estudante.

Para Reis (2022, p. 25), “a escola inclusiva deve reconhecer a diversidade e se transformar em uma instituição que garanta condições de acesso e permanência, possibilitando que o processo de aprendizagem ocorra para todos, sem distinção”,

independente de etnia, classe social ou se é neurodivergente ou não, o direito ao acesso deve ser garantido.

Concernente à educação inclusiva, buscando uma concepção que seja pautada nas legislações e na prática a qual deve ser feita, Carneiro (2012) afirma que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (Carneiro, 2012, p. 83).

Nessa perspectiva, o acolhimento a todos os estudantes deve acontecer de forma que atenda e contemplem a todos, independentemente das adversidades, e que as possibilidades sejam criadas a fim de valorizar as potencialidades e não as dificuldades, e sejam contempladas no que rege as legislações.

Diante de tantos avanços, desafios e situações, houve mais um momento de inclusão, que foi a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), sancionada em 8 de janeiro de 2020, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion (Brasil, 2020). Essa legislação auxilia na identificação da pessoa com autismo, que facilita sua identificação visualmente, permitindo identificar o autismo, dando acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito.

Por tanto, todas as leis e decretos são de grande relevância para cada avanço ocorrido na Educação Especial, apesar de não serem contempladas todos na íntegra, eles já apontam direitos, oportunidades e possibilidades para quem antes não tinha significado. Todas essas políticas são resultado de muitas lutas e conquistas no que tange à Educação Inclusiva.

2.1.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA: definições e características

É bastante comum ouvir as perguntas: o que é o Transtorno do Espectro Autista? O que é TEA? O que é autismo? E até mesmo ouvir, qual a causa do autismo e porque existem tantos casos? São perguntas e mais perguntas em busca de resposta, entretanto, nem sempre haverá uma resposta pronta para todas as perguntas. Simplificando a todos os questionamentos, têm-se alguns apontamentos.

Diante do exposto e respondendo as indagações, TEA é a sigla correspondente ao termo Transtorno do Espectro Autista e autismo é uma palavra também usada para essa identificação, sendo considerado como deficiência para todos os efeitos legais.

De acordo com Castro (2023, p. 24), o termo autismo origina-se “do grego *autos*, que significa de *si mesmo* – *voltado para dentro de si*, associado ao sufixo *ismo*, que significa *pertencente a algo*”. Sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, que observava a fuga da realidade nos seus pacientes, permitindo compreender um conjunto de comportamentos.

Para Lacerda (2017, p. 21), o autismo “é uma condição caracterizada por um conjunto sintomático. Isto porque não conhecemos ainda com exatidão as causas etiológicas que o definem, ou seja, quais são os marcadores que estão presentes em uma pessoa com autismo”, pois são muitas as causas que podem causar o autismo.

Segundo Cardoso (2021, p. 89) “o autismo é uma síndrome abstrusa que implica três importantes esferas do desenvolvimento humano, que é a comunicação, a socialização e o comportamento”. Em face disso, há um consenso de que quanto mais cedo for diagnosticada e tratada, maiores são as possibilidades de melhorar a qualidade de vida da pessoa diagnosticada com autismo.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, e para uma pessoa receber esse diagnóstico precisa apresentar alguns déficits no que refere às habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos repetitivos e restritivos, conhecido como estereotípias (APA, 2013).

Diante de toda trajetória frente a educação inclusiva, encontra-se muitos transtornos, desvios de comportamentos e deficiências. No entanto, esta seção está voltada especificamente para o Transtorno do Espectro Autista. Assim, segue abaixo um panorama de um breve estudo sobre o autismo.

Quadro 2: Avanço da definição do Autismo

1911	O suíço Paul Eugen Bleuler foi o primeiro psiquiatra a utilizar a palavra autismo para denominar características da esquizofrenia.
1943	Dr. Leo Kanner, médico austríaco, residente nos Estados Unidos, que descreveu, pela primeira vez, onze casos do que denominou <i>Distúrbios autísticos do contato afetivo</i> , “ <i>incapacidade de relacionar-se</i> ” de formas usuais

	com as pessoas desde o início da vida.
1944	Dr. Hans Asperger teve suas contribuições acerca do autismo.
1960	Surgiu as primeiras evidências científicas de que o autismo era um transtorno cerebral, presente desde a infância, encontrado em grupos socioeconômicos e étnico-raciais dos países investigados.
1978	Michael Rutter propôs uma definição para o autismo e ocorreu a classificação desse transtorno com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) iniciados antes dos 30 meses de idade.
1980	Ocorreu a definição desta condição humana no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-III, da <i>American Psychiatric Association</i> , devido ao grande número de estudos anteriores. Assim o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento humano são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas.
1987	Assim configurado o termo passou pelo DSM-III-R, chegando à décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).
1994	Foi lançado o DSM-IV. Em que o termo autismo e suas classificações foram sendo atualizadas ao longo do DSM-IV e DSM-IV-TR,
2007	A ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno
2013	No DSM V a publicação na qual inclui alterações significativas nos diagnósticos de autismo, inserindo o termo TEA, como categoria diagnóstica. Neste documento encontra-se classificado em transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista – TEA e encontra-se discriminado no CID-10 como F. 84.0, e tem como critérios de diagnósticos: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.
2025	Articula a mudança do Classificação Internacional de Doenças - CID 10 para o CID 11, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Castro (2023) e Lacerda (2025).

Torna-se necessário fazer essa análise e buscar entender sobre o percurso acerca da definição do autismo, o que favorece uma compreensão de como se originou e quais os segmentos foram determinantes para a definição que se tem atualmente, além de perceber todo o processo e as mudanças ocorridas nas nomenclaturas.

A significação do TEA teve início, em 1911, com o suíço Paul Eugen Bleuler, o primeiro a usar a palavra autismo, seguido por Leo Kranner, Hans Asperger, Michael Rutter, os quais se debruçaram na busca de conhecer sobre esse transtorno. Ademais, tem-se o DSM que contemplou de forma significativa para que houvesse

uma definição mais precisa. Esse manual já está na quinta edição revisada e inclui classificações específicas para cada sintoma ou característica apresentada.

O Transtorno do Espectro Autista “é um transtorno complexo, de início precoce (antes dos 3 anos de idade), que se mantém ao longo da vida e que ocasiona muitos prejuízos” Brunoni (2011, p. 219). Vale ressaltar que o autismo não tem cura, apenas tratamento. Corroborando com a ideia Brunoni (2011), Castro (2023) considera que:

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que manifesta seus sintomas de modo precoce, geralmente antes do terceiro ano de vida. Esse transtorno é caracterizado por gerar prejuízos na comunicação, dificuldade na interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos para coisas e pessoas. Esses prejuízos, por sua vez, afetam o desenvolvimento pessoal, social, pedagógico e, posteriormente, profissional daquela pessoa (Castro, 2023, p. 24).

Esse transtorno causa muitos prejuízos devido a interferência na comunicação, na dificuldade de interagir com o outro e os comportamentos diversos, principalmente, os comportamentos com estereotípias. Segundo Castro (2023), uma pessoa com TEA, muitas vezes, é privada de uma vida social devido sua condição.

Segundo Couto (2021), as principais características do TEA apoiam-se no comprometimento das competências básicas do ser humano.

Quadro 3: Implicações das competências básicas

1- Atividades	Padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades, com manifestação de estereotípias, padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal, hiporreatividade ou hiperreatividade a estímulos sensoriais;
2 - Comunicação	Atrasos e comprometimento no estabelecimento de comunicação verbal eficaz (linguagem) e não verbal;
3 - Interação social	Comprometimento ou inabilidade em se relacionar com o outro, manifestar empatia ou em reconhecer regras sociais elementares.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Couto (2021).

Em cada uma dessas competências, é possível perceber que o autismo se caracteriza a partir da tríade: comportamento restrito-repetitivos, comprometimento na comunicação e dificuldades na interação social, o que causa interferências nas atividades diárias e no meio social.

Ressalta-se, que de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com autismo aquela que apresenta condições, caracterizadas nos incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, s/p).

Desta forma, são muitas as características presentes em uma pessoa com autismo, no entanto, para ter um diagnóstico é preciso de enquadrar dentro dos critérios apresentando no inciso I e II. Nesse sentido, quanto mais cedo forem identificadas as crianças com as características do autismo e se forem acompanhados, mais cedo também serão minimizados os prejuízos futuros.

Para Couto (2021, p. 21), “o reconhecimento dos sinais autísticos, seja por profissionais de saúde ou da educação,[...] é condição imprescindível para a minimização dos impactos da morbidade em âmbito populacional”. Segundo o autor, esse reconhecimento tem como resultado o encaminhamento ao profissional especializado para que aconteça uma investigação diagnóstica e um tratamento adequado.

Madureira *et al* (2022), aponta uma reflexão acerca da interpretação direcionada a uma pessoa com autismo quando diz que elas são interpretados como sujeitos que gostam de estarem sozinhos, que não gostam de participar das atividades e que não gostam de afeto. Isso são concepções errôneas sobre a pessoa que tem o TEA. Pelo contrário, muitas vezes, são deixados sozinhos apenas por possuírem dificuldades de realizarem as atividades, não é que não gostam de afeto, muitos só não gostam do toque, devido sua sensibilidade e, é por isso, que necessitam de um apoio.

Corroborando com essa ideia, Melonio (2024) ressalta que o ambiente para a criança com autismo precisa buscar interação social, uma vez que, interfere no desenvolvimento da criança e inibe a criança de vivenciar novos estímulos. Portanto, é perceptível que as escolas juntamente com a família proporcione essa possibilidades para que se sintam incluídas.

Assim, diante dos prejuízos causados por esse transtorno, surge a discussão de como ajudar a pessoa com autismo. Além disso, surge também indagações sobre o direito de acompanhante no processo de inclusão, em que a referida Lei de Inclusão, conhecida como a Lei Berenice Piana, determina:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...] IV- o acesso: [...] Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, s/p).

Se a pessoa com autismo tem dificuldades na realização de suas atividades, de modo especial a criança, faz-se necessário e estar determinado por lei, o direito ao acompanhante, para que possa auxiliá-la no desenvolvimento dessas atividades no ambiente escolar.

Mas para saber se uma pessoa tem um transtorno do neurodesenvolvimento, é imprescindível que esteja descrito e classificado no Diagnóstico de Transtornos Mentais. Portanto, tem-se a utilização do DSM, que teve algumas versões, no entanto, esse estudo se debruçará apenas na versão DSM IV e DSM V, para que se compreenda as mudanças ocorridas.

Quadro 4: Classificações do DSM

DSM IV	DSM V
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Transtorno Autista	Nível 1 - necessita de pouco suporte Com suporte: pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento impedem a independência.
Transtorno de Rett	Nível 2 - necessitam de suporte Semelhante às características descritas no nível 3, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência da linguagem.
Transtorno Desintegrativo da infância (Síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa)	Nível 3 - necessitam de maior suporte/apoio Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte, com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida, e também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças, e tendem ao isolamento social se não estimulados.
Transtorno de Asperger	
Transtorno invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação	

Fonte: Elaborada pela autora baseada na APA (2013).

Algumas mudanças ocorreram na classificação dos transtornos, no DSM IV era

chamado de Transtornos Globais do Desenvolvimento, já no DSM V, houve uma alteração na nomenclatura e passou a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista, antes era classificado em diversos transtornos, agora é classificado em nível 1, 2 e 3 de suporte.

Para Almeida (2023), o DSM-V apresenta níveis diferentes relacionados à gravidade do caso, sendo classificados em:

- a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos;
- b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças;
- c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças (Almeida, 2023, s/p).

Segundo a autora, devido à complexidade e especificidades no diagnóstico do autismo, essa classificação possibilita uma maior compreensão sobre a intensidade do apoio que cada pessoa com autismo necessita. Almeida (2023) ressalta que tanto o DSM-5 quanto a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria. Ou seja, varia em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade do DSM-5, e em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional, de acordo com a CID-11. Ademais, ambos se referem ao autismo como Transtorno do Espectro Autista.

No quadro a seguir, consta as mudanças ocorridas entre a CID 10 e a CID 11.

Quadro 5: Classificações da CID

CID 10	CID 11
F84: TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	6A02: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – (TEA)
F84.0 Autismo infantil	6A02.0 TEA Sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com Comprometimento Leve ou Ausente da linguagem funcional
F84.1 Autismo Atípico	6A02.1 TEA Com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.2 Síndrome de Rett	6A02.2 TEA Sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada
F84.3 Outro transtorno Desintegrativo da infância	6A02.3 TEA Com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada
F84.4 Transtorno com Hipercinesia Associada a retardo Mental e a Movimentos Estereotipados	6A02.4 TEA Sem Desordem do Desenvolvimento Intelectual e com ausência de linguagem funcional
F84.5 Síndrome de Asperger	
F84.8 Outros transtornos globais do	

desenvolvimento (TID SOE)	6A02.5 TEA Com Desordem do Desenvolvimento Intelectual e com ausência de linguagem funcional
F84.9 Transtornos Globais não especificados de desenvolvimento (TID SOE)	6A02.y outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
	6A02.z Transtorno do Espectro do Autismo não especificado

Fonte: Elaborada pela autora baseada na OMS (2025).

A CID-11 é a atual versão da Classificação Internacional de Doenças, porém, a CID 10 ainda é utilizada, isso quer dizer que levará mais algum tempo para essa adaptação. Sendo a CID um sistema de códigos criado pela Organização Mundial da Saúde, que tem o intuito de padronizar a comunicação entre os profissionais. Vale lembrar que a CID-11 foi lançada em 2022, mas só entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2025, sendo uma atualização do CID-10.

Além do avanço na definição do autismo, na atualização do DSM e da CID, houve dois marcos importantes que evidenciaram a conscientização do autismo. O primeiro foi no dia 08 de agosto de 1983, na cidade de São Paulo, onde foi criada a Associação de Amigos Autistas, conhecida como AMA, que teve como objetivo acolher, informar e capacitar famílias e profissionais. O segundo foi em 2007, em que a ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, abrindo a possibilidade de diálogo entre os profissionais da área e as famílias (Santos; Oliveira, 2022).

Portanto, é perceptível o quão complexo é o autismo e o quanto as pesquisas têm contribuído para sua definição, de modo a possibilitar um diagnóstico e, que diante de tudo isso, a pessoa com autismo não seja excluída e tenha um acolhimento e atendimento digno que é seu por direito.

2.2 Educação Infantil nas propostas curriculares

A Educação Infantil vem evoluindo e se tornando um espaço que propicia crescimento e desenvolvimento das capacidades das crianças de zero a cinco anos. Em face disso, Oliveira (2011, p. 181) afirma que, “delinear uma proposta pedagógica para a Educação Infantil significa pôr creches e pré-escolas diante de atraentes tarefas e sérios desafios”. Pois o ensino infantil teve várias mudanças e passou a ser visto com mais atenção e até ser mais valorizado.

Houve uma longa trajetória e algumas conquistas sobre a infância e o reconhecimento da Educação Infantil no Brasil. Para Porto (2017), a concepção que se tem de infância é o reflexo das variadas mudanças históricas ocorridas em diversos intervalos de tempo e espaço, e está associada ao meio social, regional e cultural em que o indivíduo está inserido. Isso permite dizer que a forma como se vê a criança é construída ao longo da história.

Para Gatti (2016), na Educação Infantil as propostas curriculares e as práticas educativas estão interligadas pela formação de professores, a qual precisa de uma perspectiva e uma visão integradora e direcionada, não apenas para um determinado conteúdo e/ou contexto, mas da prática em desenvolver atitudes e comportamentos que possibilitam conviver, compartilhar e ser mais tolerante, além do desenvolvimento pessoal e coletivo.

No entanto, de acordo com Porto (2017), dentro do contexto escolar tem-se o currículo como elemento fundamental, que direciona e orienta o trabalho pedagógico e determina o que se espera na aprendizagem dos estudantes. Além disso, permite que a equipe docente tenha um direcionamento em relação ao que deve ser ensinado para as crianças, além de mostrar o quão é importante ter um currículo como um caminho a ser percorrido.

Desta forma, faz-se necessário entender o que é o currículo diante desse contexto e como a Educação Infantil está sendo discutida nessas propostas curriculares. Segundo Brasil (2010), nas Diretrizes curriculares, o currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

As crianças precisam ser desenvolvidas integralmente, pois elas trazem conhecimentos interligados às suas vivências e experiências aprendidas no meio em que vivem, e que devem ser articulados todos os saberes dentro desse conjunto de práticas, principalmente para esse público de até cinco anos de idade.

A busca por uma proposta curricular adequada reflete todo um questionamento sobre qual a forma correta, o que é mais indicado, entre outros itens que implica no uso da prática educativa inclusiva. Desta forma, Oliveira (2011) ressalta que,

construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo (Oliveira, 2011, p. 183).

Na Educação Infantil, torna-se necessário fazer uma relação entre a realidade do dia a dia da criança com a realidade social, tendo isso como foco e ponto de partida, o que se torna indispensável para a criança dentro de uma proposta pedagógica inclusiva. Pois não há como separar saberes, cultura e suas experiências, ou seja, a teoria e a prática.

Desta forma, Porto (2017) afirma ser imprescindível o envolvimento da comunidade escolar nas práticas pedagógicas para obtenção de um bom resultado em uma instituição de ensino. Pois são essas práticas em conjunto que favorece um aprendizado, inserido em um processo contínuo e que necessita da participação de todos os professores, pais, alunos e demais funcionários. Portanto, toda a equipe necessita estar envolvida em prol da criança, o que permite uma parceria no desenvolvimento de forma constante e de modo simultâneo.

De um modo bem claro, Hermida (2007) destaca que a Educação Infantil deve permitir à criança o acolhimento, a segurança, o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais e modalidades expressivas como a curiosidade, de modo que desperte seu interesse e busque vencer seus desafios, ou seja, reconhecer a criança como sujeito é permitir seu espaço, seu desenvolvimento físico, social e emocional.

Conforme Oliveira (2011, p. 182), “os ambientes educacionais são culturalmente construídos, moldados, por gerações de atividade e criatividade humanas e mediadas por complexos sistemas de crenças ligadas aos objetivos e prioridades para a aprendizagem”. O aprendizado vai se construindo culturalmente, tudo está interligado e adaptado de acordo com as crenças, as vivências e experiências.

Em face disso, permitir ou proporcionar práticas pedagógicas para as crianças da Educação Infantil vai muito além do que fazer uma bela recepção, faz-se necessário levar em consideração todo seu conhecimento de mundo, sua bagagem cultural e histórica dentro e fora do contexto escolar (Koscheck, 2020). As crianças devem ser bem acolhidas, de forma que se sintam bem e que desenvolvam suas habilidades.

Assim, Brasil (2010) afirma que a Educação Infantil é a base. Além de ser a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças com idade de quatro e cinco anos. Tem como finalidade o desenvolvimento inicial, físico, cognitivo e social.

Segundo Maranhão (2019), o Documento Curricular destaca “que houve uma mudança considerável na concepção que se tinha acerca da infância e no atendimento prestado no âmbito das instituições que trabalham com crianças”. Em face disso, é possível lembrar que a Educação Infantil era reduzida a um espaço voltado ao ato de guardar e cuidar da criança, tendo apenas um caráter assistencialista.

É notório que durante os últimos anos houve uma valorização significativa em relação à concepção de cuidar/educar na Educação Infantil, hoje a criança é vista como, de fato, um sujeito histórico e que têm seus direitos. Um ser que tem suas capacidades, que pode se desenvolver, aprender e aprimorar suas habilidades. Desta forma, Faria e Salles (2012) trazem um significado profundo sobre a forma de como era tratada as crianças, quando se refere ao cuidar e educar:

o termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social (Faria e Salles, 2012, p. 67).

Desse modo, é importante ressaltar que, em qualquer situação ou nível de ensino, o ato de educar uma criança deve estar sempre relacionado ao ato de cuidar, pois ambos têm suas particularidades e contribuições na vida das crianças, tornando-se algo inseparável dentro do contexto educacional e no processo educativo.

Segundo Faria e Salles (2012), com o passar do tempo, essa visão foi de uma certa forma reconstruída, atualmente essa etapa passou a ser compreendida e fazer parte do processo educativo, em que esses dois termos cuidar e educar são indissociáveis, pois ambos se complementam. A criança precisa de muita atenção, dedicação e compromisso do professor, pois quanto menor for a criança, mais ênfase é necessária em relação aos aspectos cuidar/educar.

Portanto, torna-se fundamental que seja pensado nas crianças de uma forma mais reflexiva. Para Oliveira (2011), esse novo momento, essas novas mudanças que vem ocorrendo na Educação Infantil exige mais atenção e uma estrutura curricular

mais flexível e aberta ao aprendizado do aluno para esse novo contexto, em que essas estruturas permitem que as propostas curriculares sejam adequadas para atender às crianças em todos os aspectos, ou seja, de modo que contemple o emocional, social e cognitivo.

Por sua vez, Brasil (2010) ressalta que as DCNEI determinam as interações e as brincadeiras como os dois eixos norteadores para as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Pois, a interação durante o momento do brincar destaca o cotidiano, o dia a dia da infância, trazendo consigo muitos conhecimentos para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Brasil (2018), as interações e as brincadeiras entre as crianças, e das crianças com os adultos, entende-se a expressão dos afetos, as emoções, o desenvolvimento e as aprendizagens, pois as crianças despertam sua imaginação, suas vivências, constroem e passam a serem sujeitos de suas próprias histórias.

Para Oliveira (2011) o desenvolvimento infantil,

envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação (Oliveira, 2011, p. 49).

Portanto, é importante e necessário proporcionar às crianças diferentes experiências, como vivências coletivas, brincadeiras e atividades diversas em que as crianças queiram participar e interagir. Afinal, as ações e práticas precisam e devem ser planejadas, tendo a criança como centro do processo educativo.

Segundo Maranhão (2019), para facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário que o tempo e o espaço sejam agradáveis e desafiadores, organizados de forma que as crianças se sintam bem e motivadas a participarem. Pois cada criança é um ser único, um indivíduo, que tem suas particularidades e apresentam ritmos de aprendizagem diferentes.

De acordo com Oliveira (2012, p.115), os programas de políticas públicas tiveram suas contribuições, “a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias a cerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento cognitivo das crianças”. Aquela ideia de que a criança tinha que ser atendida apenas em caráter assistencialista foi abolida, hoje o que é proposto é a

prática pedagógica que desenvolve o pensamento cognitivo, linguístico e emocional da criança. Essa modificação ocorreu devido à elaboração de diversos programas que tinham políticas públicas voltada para os pequenos.

Conforme Maranhão (2019), o Documento Curricular do Território Maranhense ressalta que os princípios determinados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular devem servir como direcionamento para os currículos, as propostas e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Sendo necessário que estejam alinhados e contextualizados, devendo ser pensado na criança como protagonista, para que ela possa aprender, desenvolver e adquirir mais aprendizagens.

Oliveira (2011) aborda acerca do planejamento voltado para a educação infantil,

o planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas as crianças (Oliveira, 2011, p. 184).

A partir desse pressuposto, a infância hoje tem um atendimento mais propício para seu desenvolvimento de uma forma integral, que rompe com aquela formação metódica e tarefas ritualizadas. A criança precisa ser o centro de todo o processo, participar de toda construção e fazer parte do planejamento. Isso permite que aquele método/forma como a criança era tratada seja excluída e que novas práticas ocupem esse novo momento.

Brasil (2010, p. 64) ressalta que as propostas curriculares têm suas particularidades e “devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida”. Percebe-se que as propostas curriculares mudaram, e de uma forma bem significativa, partindo do que se tem como função social e da nova concepção de criança.

Desta forma, como destaca Maranhão (2019), a BNCC trabalha os campos de experiências, os quais sugere uma mudança no que se relaciona ao currículo. Antes, as propostas curriculares eram pautadas em conteúdos predeterminados, no entanto, atualmente, essas propostas passam a ser centradas na criança, tendo-a como o centro do processo educativo.

Segundo Brasil (2018), a BNCC traz toda uma definição de como deve ser trabalhada a educação infantil através dos campos:

os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018, p. 40).

Nesse contexto, a criança aprende e desenvolve seus conhecimentos fundamentais através dos campos de experiências, os quais estão entrelaçados aos saberes e ao conhecimento. Além de serem abordados pela Base Nacional Comum Curricular, também já vinham sendo pautados mesmo que entrelinhas desde as Diretrizes curriculares, quando elas instruíram que a criança deve aprender através de suas experiências.

Conforme está pautado no Documento Curricular do Território Maranhense, Maranhão (2019) destaca que:

é fundamental o desafio e propósito de um currículo integrado, que seja comprometido com a qualidade social da educação e que considere a regionalidade do estado e as diversidades que compõem as infâncias, contrapondo-se às desigualdades étnicas, raciais, de gênero, econômicas, geográficas e religiosas (Maranhão, 2019, p. 63).

Dessa forma, destaca um currículo que seja integrado, que seja fundamental, buscando a qualidade, o aprendizado e o respeito às diversidades, permitindo que qualquer que seja as desigualdades, sendo étnica, social, religiosa entre outras, sejam, indubitavelmente, superadas, respeitando a singularidade de cada ser.

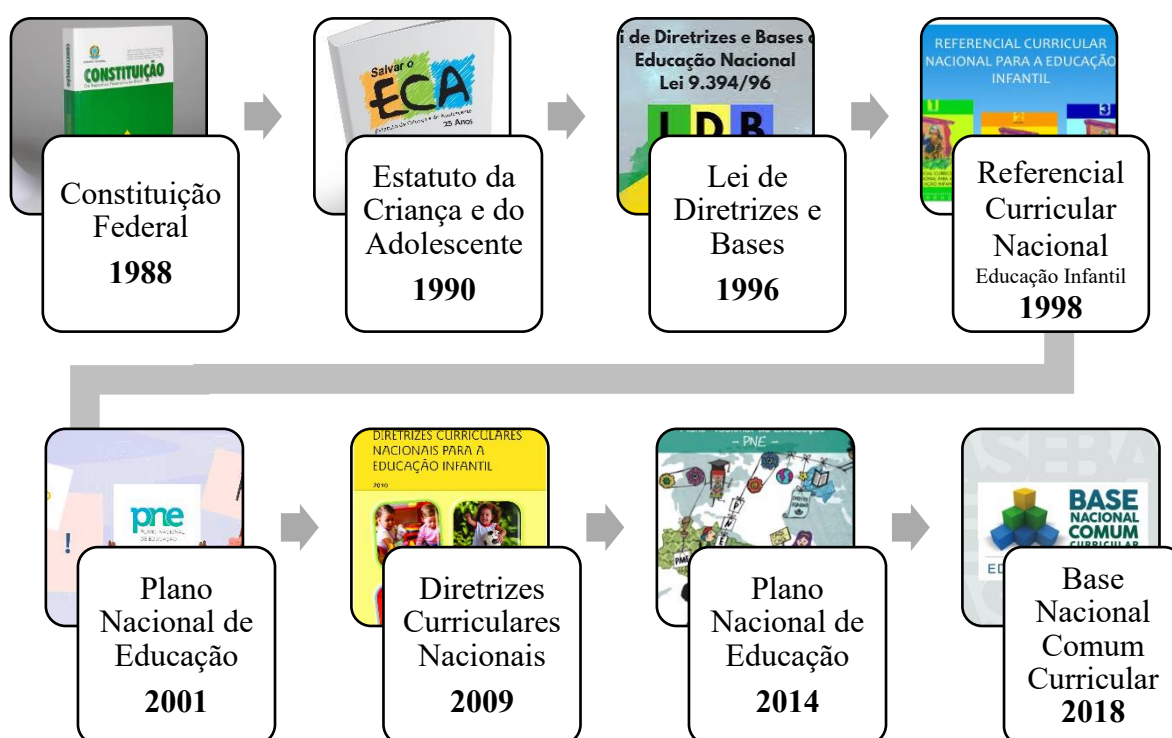
Por fim, as propostas curriculares devem estar em consonância com a aprendizagem e devem ser trabalhadas respeitando as diversidades, o espaço, o tempo de cada criança, tendo como ponto de partida os campos de experiências, seguindo os eixos fundamentais que são as interações e as brincadeiras, como está bem ressaltado na Base Nacional Comum Curricular, tendo a criança como protagonista de seu aprendizado.

2.2.1 Os marcos legais que embasam a Educação Infantil

A Educação brasileira perpassa por constantes transformações, tanto no seu contexto escolar como nos marcos legais, o que implica na prática docente em sala de aula, principalmente quando se refere ao atendimento das crianças.

A trajetória histórica da Educação Infantil teve muitas lutas, desafios e conquistas, para chegar ao pódio que tem hoje. Destaca-se as legislações mais importantes para que isso fosse de fato efetivado.

Figura 1 - Cronologia da Legislação Educacional Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O ponto de partida para todo esse marco legal teve início com a Constituição Federal de 1988, pois através da CF que o Estado firma o compromisso com a Educação Infantil, além de definir pontos de fundamental importância para todo o sistema educacional brasileiro. Em face disso, surge uma espécie de regime de cooperação e a gratuidade do ensino público para todos os níveis da Educação Básica (Belther, 2017).

Segundo Brasil (1988), conforme está estabelecido nos Artigos 205 e 208 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988, s/p).

A Educação tornou-se um direito assegurado pela Constituição, e de responsabilidade tanto do Estado quanto da família, além de zelar pelo desenvolvimento integral do ser humano. Sendo obrigatória e gratuita para todos que tenham entre quatro e dezessete anos. E como estabelece o inciso IV, a Educação Infantil, com atendimento em creches e pré-escolas, é direcionada às crianças de zero a cinco anos, de acordo com a Redação dada nº 53/2006. Vale destacar que antes dessa Emenda, o atendimento a creches e pré-escolas era destinado às crianças de zero a seis anos.

A partir daí, a creche e a pré-escola foram incluídas na política educacional, dentro de uma perspectiva pedagógica e contribuindo para a ação familiar. Segundo Terra (2016), o Brasil teve uma grande mudança em relação ao contexto econômico, social e político, adequando-se a cada legislação que regulamenta a Educação Básica, tanto no setor público como no privado. Pois a cada legislação homologada, surgem as alterações que visam melhorias e para isso se faz uso das emendas ou se cria outras legislaturas.

Após a CF incluir o Ensino Infantil na Educação, reconhecendo seu direito e permitindo que ela fosse amparada, surgem também novas conquistas e novos avanços. Como a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que efetivou a obtenção dos direitos das crianças determinados na Constituição (Oliveira, 2011), na qual tornou-se um marco de grande relevância para o meio educacional.

Neste sentido, o Artigo de número 3, do ECA, determina que:

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

Vale ressaltar que, como está previsto no artigo citado acima, deve ser assegurado os direitos à criança e ao adolescente com prioridade absoluta no que concerne à educação, ao desenvolvimento, à liberdade e à dignidade, amparados por lei e sem qualquer dano ou prejuízos.

Segundo Schramn *et al.* (2019), o ECA amplia a legislação na área da Educação, inserida pela Constituição, reafirmando que a criança é um sujeito de direitos, e para garantir esses direitos atribui também aos municípios o dever de zelar pela infância e a adolescência, criando as normas de atendimento a esses grupos sociais.

Em sequência, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que em seu Artigo 29 considera “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2019, p. 22), com o intuito de desenvolver a criança em todos os aspectos, assegurando seus direitos e uma formação integral.

Assim, Carneiro (2015) chama atenção quando afirma que as instituições de Educação Infantil não são depósitos de crianças, pois são:

[...] espaços apropriados, equipados adequadamente, potencializados no conjunto dos meios disponíveis e, sobretudo, com pessoal docente e de apoio técnico devidamente qualificado, portanto, com formação especializada, para trabalhar com crianças de faixa etária legal indicada, tendo em vista seu desenvolvimento integral no entrelaçamento dos aspectos físicos, psicológico, intelectual, social e lúdico-cultural (Carneiro, 2015, p. 353-354).

Diante do contexto, torna-se indiscutível a necessidade de ter uma compreensão adequada no que se reflete sobre a valorização e a importância da Educação Infantil, levando em consideração os fatores externos e principalmente aos fatores internos, além daqueles que estão interligados aos pequenos. Pois, ao pensar na criança, deve-se pensar em todos os aspectos, visando seu desenvolvimento integral. Em face disso, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, deve ter uma orientação educativa e uma assistência pedagógica com profissionais qualificados.

A LDB determina que a Educação Infantil deve ser distribuída de acordo com cada faixa etária, estabelecendo que as creches atendam as crianças de zero a três anos e a pré-escola atenda às crianças de quatro a cinco anos de idade. Para Brasil

(2019), essa etapa deve estar bem definida, inclusive no que se refere à avaliação, a qual deve ser por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada uma dessas crianças, não podendo ser usada para promoção, seja ela qual for, o objetivo é o desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira (2011), após a LDB ter sido promulgada, fóruns regionais e estaduais foram criados como espaço de troca e reivindicações por recursos e mais investimentos na formação de professores, para que eles estejam capacitados para trabalharem com as crianças. Pois, para atender a Educação Infantil com qualidade, faz-se necessário que os professores estejam capacitados para tal, suprimindo todas as necessidades e amparados pela legislação.

Anos depois, exatamente em 1998, é apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Conforme Belther (2017), esse material surgiu com a finalidade de que fosse a primeira proposta curricular oficial direcionada a cada faixa etária da Educação Infantil. O Referencial Curricular tornou-se um marco, pois reforça sobre a importância dessa etapa e foi publicado como uma parte dos documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em Brasil (1998), ressalta-se que os Referenciais Curriculares,

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998, p. 9).

Esse conjunto de orientações permite que as práticas educativas sejam implantadas e implementadas com mais eficácia, pois tudo que está contido no Referencial, desde as ideias até as propostas servem de melhorias para a educação e permite que as crianças brasileiras tenham seus direitos garantidos dentro do exercício da cidadania. Isso permite que o atendimento assistencialista seja abolido e dê espaço as novas práticas pedagógicas.

Ainda, segundo Brasil (1998), o RCNEI tem uma função significativa em relação à Educação Infantil,

Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p. 9).

Esses Referenciais têm atribuições de auxiliar o trabalho educativo, dando suporte tanto aos professores quanto a todos os outros profissionais envolvidos nesse meio educacional, em que contribui para a Educação Infantil em relação às políticas públicas e aos programas educacionais.

Em face disso, segundo Brasil (1998), o RCNEI traz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas brasileiras, apresentando concepções desses quatro itens que são fundamentais: educação, criança, profissional e instituição, além de propor objetivos para a Educação Infantil. Um documento organizado em três volumes, sendo que o primeiro volume traz uma introdução sobre o que vem a ser a Educação Infantil, o segundo a formação pessoal e social e o terceiro versa sobre a visão do conhecimento de mundo, trazendo contribuições valiosíssimas para o âmbito educacional.

Outro marco foi o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001-2010, conforme Terra (2016), o PNE é construído por um agrupamento de ações, com o objetivo de aumentar o nível de escolaridade da população brasileira, obtendo mais qualidade na Educação Básica, diminuindo o índice de desigualdades regionais e sociais, principalmente, nas escolas públicas. Além disso, permitiu que a Educação tivesse um pequeno avanço, no entanto, fez-se necessário mais outras propostas.

Além disso, novos preceitos foram pensados, então surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Resolução CNB/CEB nº5/2009, um documento que orienta o planejamento curricular das escolas e propõem a organização por eixos, além de trazer a indissociabilidade entre o que é cuidar e o que é educar. Conforme consta em Brasil (2010), a Educação Infantil é destacada como:

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p.12).

As Diretrizes Curriculares deixam claro que as instituições escolares não são locais para o atendimento doméstico/assistencialista, mas sim lugares que devem atender de forma educacional, permitindo que as crianças de zero a cinco anos sejam educadas e cuidadas conforme seus direitos e amparadas pelos órgãos competentes.

Ainda, segundo Brasil (2010) a criança é um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O DCNEI considera a criança como um ser em processo de construção de identidade e autonomia, que constrói sua própria história conforme o contexto em que está inserida, a partir desse meio, a criança é capaz de construir seus próprios conceitos sobre o que está em sua volta e sobre o seu ser pessoal e social. Enfim, as Diretrizes Curriculares instituíram mudanças para Educação Infantil.

Soma-se a esses avanços a aprovação do novo PNE em 2014, com vigência de dez anos, que traz orientação, diversas estratégias e determinadas metas a serem alcançadas no contexto educacional pelo período de dez anos (Terra, 2016). Em síntese, é um documento constituído por 20 metas e por 254 estratégias, nas quais dentre elas tem metas e estratégias específicas para a Educação Infantil.

O Plano retrata a importância da criança estabelecendo algumas metas para serem alcançadas e cumpridas no contexto educacional. Segundo Pires (2018), a meta 1 estabelece universalizar o atendimento escolar das crianças de quatro e cinco anos e expandir a demanda da Educação Infantil para contemplar os pequeninos de até três anos de idade.

Por fim, a inserção da Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2017, direcionada à Educação Básica. Para Terra (2016), a Base é o resultado de exigências definidas pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares e pelo PNE, entre outros marcos que já ressaltavam a necessidade de uma Base Nacional Comum.

Segundo Sanches (2018), a BNCC concretiza alguns avanços na Educação Infantil que pautam e fortalecem a concepção de infância, fazendo uso dos seis direitos de aprendizagens e desenvolvimentos, os quais são de suma importância e os cinco campos de experiências, o que permite desenvolver a aprendizagem das crianças.

Assim, a oportunidade de experimentar e se desenvolver deve ser sempre trabalhada nas diferentes fases de desenvolvimento da criança, contribuindo para que

essa etapa se consolide, supere todos os desafios e valorize o meio educacional, ou seja, valorizar toda a Educação, em especial a Educação Infantil.

De acordo com Carneiro (2015), houve um reconhecimento significativo no contexto educacional brasileiro.

A importância da Educação Infantil cresce na medida do respeito à cidadania da criança, à sua dignidade e seus direitos. Não é por acaso que os movimentos sociais têm ampliado o circuito de pressão sobre Estado no sentido do desenvolvimento, implantação e implementação de políticas públicas básicas no âmbito da administração pública, envolvendo União, Estados e Municípios de um lado e, de outro, família, sociedade, instituições/organizações sociais (Carneiro, 2015, p. 356).

A Educação Infantil está bem pautada nos marcos legais e essas legislações vêm a contribuir cada vez mais com esta etapa, permitindo um crescimento relevante dos direitos e o respeito sobre a criança. Convém lembrar que, houve uma pressão dos movimentos sociais para a implantação, bem como para a efetiva implementação de políticas públicas. Portanto, é fundamental que a família, a sociedade e as esferas estejam juntas em prol dos pequenos.

Vale destacar que diante desse contexto educacional, ainda existem dois documentos de suma importância. Um se refere ao Plano Municipal de Educação (PME), construído com base no Plano Nacional de Educação de 2014 e outro, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), homologado em 2019, tendo por base a Base Nacional Comum Curricular.

Enfatiza-se que o município de Santana do Maranhão - MA até a presente pesquisa ainda não tem currículo próprio, faz uso apenas do PME, do DCTMA e da BNCC, como referências para direcionar o trabalho em rede. Dialogando sobre esses documentos, o PME é composto por metas e estratégias, além de direcionar o trabalho na rede municipal através das diretrizes a serem atendidas de acordo com as demandas.

Figura 2- Documento Municipal e Estadual

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O PME de Santana do Maranhão, elaborado em 2015 por uma equipe colaborativa, contempla a Educação Básica de acordo com algumas diretrizes. Esse Plano determina que a Educação Infantil tem como função a educação da criança e o cuidado com ela de forma indissociável, reconhecendo-a como sujeito social de direitos e consolidando a infância enquanto uma categoria social e histórica. Aliado a esse reconhecimento, o trabalho em creches e pré-escolas passa a ter uma função de complementaridade à ação da família.

Conforme está no Plano Municipal, Santana (2015) ressalta que, o processo pedagógico na Educação Infantil deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades e garantindo-lhes o direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante seguro e estimulante; à capacidade de expressão; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação/inserção à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Quanto a formação continuada, de acordo com o PME de 2015, tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas existentes.

O PME de Santana do Maranhão - MA têm metas e estratégias para a Educação Infantil, vale ressaltar duas dessas estratégias que discorrem acerca da qualificação e do atendimento às crianças com deficiências. Sendo algumas das estratégias: Estratégia 1.6 - Promover, em regime de colaboração, políticas e

programas de qualificação permanente de forma presencial para os profissionais da Educação Infantil; Estratégia 1.13 Elaborar, implantar, implementar e avaliar propostas curriculares para a Educação Infantil que respeitem a cultura do campo e a diversidade étnico racial, ambiental e de gênero, bem como o ritmo, as necessidades e especificidades das crianças com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Já o DCTMA foi construído a partir da BNCC e elaborado a partir de um processo participativo, que envolve a comunidade escolar e órgãos públicos, como a Secretaria de Educação. É direcionado especificamente ao estado do Maranhão, que busca promover a inclusão educacional ao garantir que a educação oferecida no estado do Maranhão seja contextualizada, buscando a construção de currículos que tenha relação com a realidade local dos alunos e promovendo o acesso à educação de qualidade para todos.

Segundo Maranhão (2019), o DCTMA visa garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, possam usufruir das mesmas oportunidades e condições de aprendizagem, que sejam respeitados no ambiente escolar independente de suas diferenças, respeitando sua cultura e a realidade vivenciada.

Enfim, diante de todas as legislações e documentos que atualmente amparam o direito à educação das crianças, torna-se imprescindível entender que a cada uma tem seu potencial, que devem ser respeitadas e valorizadas, levando em conta todo o seu desenvolvimento.

2.2.2 Inclusão da Criança com TEA na Educação Infantil

Na subseção anterior foi vista os marcos legais que amparam a Educação Infantil. Nesta subseção, será abordado acerca da criança com TEA. Algumas características e como acontece a inclusão dessas crianças.

Para iniciar essa discussão, Santos (2021, p. 35) ressalta que “a inclusão dos estudantes com TEA na escola é uma inserção educativa e social, e a comunidade escolar deve dialogar sobre as estratégias pedagógicas para o acolhimento e a inclusão desses estudantes”. Pois eles precisam se sentir compreendidos e aceitos, independentemente de suas características. No entanto, Suassuna (2021) chama atenção quando diz que:

a inclusão do aluno autista na educação infantil encontra barreiras em relação a estrutura física da escola que ainda é pensada apenas para os alunos considerados “normais”, com pouca ou nenhuma diversidade. Outra barreira evidente é a formação dos professores, que ainda sustentam metodologias tradicionais, onde o educando não é visto como o centro do processo de ensino aprendizagem (Suassuna, 2021, p.10).

A autora deixa evidente que o cuidado deve ser não apenas na estrutura física, mas também na formação dos professores, pois ainda é um obstáculo quando se pensa em uma escola que tem somente estudantes típicos e esquece das crianças atípicas, quando muitos professores são resistentes a inovações e recusam se aperfeiçoar para desenvolverem um bom trabalho, o que torna um entrave para a inclusão.

A criança, independentemente de suas dificuldades/condições, precisa ser a protagonista de seu aprendizado, em face disso Dutra (2008) diz que, devido às características peculiares do TEA, o processo de aprendizagem exige adaptações que atenda às crianças com autismo, pois é necessário garantir os direitos e a permanência dessas crianças no ensino regular e que tenham atendimento adequado, mesmo que seja um desafio para o professor superar essa barreira. Segundo Santos (2021):

A educação deve ser entendida como processo de formação tanto de quem educa quanto de quem é educado. O educador consciente e comprometido com uma educação inclusiva repensa as relações e as torna mais solidárias e cooperativas, a fim de proporcionar ambientes inclusivos mais saudáveis e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA, mesmo diante das dificuldades e dos desafios que são apresentados na vida escolar desses estudantes (Santos, 2021, p. 41).

Diante do exposto, proporcionar um ambiente inclusivo às crianças da Educação Infantil é lembrar que além de ser a primeira etapa da educação básica é a primeira separação da criança com a sua família. Diante disso, merece um olhar mais afetivo, principalmente por esse momento ser um dos maiores desafios enfrentados pela criança na sua vida estudantil. E para as crianças com TEA, tudo é mais difícil, portanto, o educador precisa ser consciente e comprometido.

Para Camargo e Bosa (2012), diversos estudos têm apontado para a importância do papel do professor para uma inclusão adequada das crianças com autismo na Educação Infantil, para que haja desenvolvimento das habilidades

acadêmicas, das habilidades sociais, da interação e da comunicação em crianças com TEA.

De acordo com Mantoan (2005), a inclusão é a capacidade do ser humano de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de convivência e compartilhamento de momentos com pessoas diferentes, pois viver com crianças atípicas é aprender junto com suas particularidades, é ter a oportunidade de conhecer um mundo novo e contribuir com cada ser.

Vale ressaltar que a criança, uma vez que recebe o diagnóstico, muitas vezes, é rotulada como autista, quando alguém indaga sobre essa criança e alguém já responde caracterizando como “aquela que é autista”, ocultando sua identidade, e isso ocorre com frequência em alguns espaços, inclusive nas turmas de Educação Infantil. (Orrú, 2016). Então, cabe ao professor e toda comunidade escolar ter consciência do respeito e da inclusão que deve acontecer.

Para Santos (2021), uma escola inclusiva deve reconhecer e também respeitar as diferenças, assim como a organização do currículo escolar exige um atendimento que seja direcionado a cada etapa de ensino e que esteja adequado às características dos estudantes, de modo a respeitar as especificidades de cada criança em meio à diversidade existente.

Em meio a tantas situações, Suassuna (2021) enfatiza que a escola e os profissionais de educação ainda não estão preparados para colocar em prática a inclusão escolar, falta ainda estrutura humana e física para que esse processo seja efetivado e que a inclusão realmente aconteça. Já Cunha (2019) afirma que não se pode pensar em inclusão sem pensar em um ambiente também inclusivo, ou seja, que seja inclusivo, não apenas no que se refere aos recursos pedagógicos, mas também pela inclusão humana, com profissionais que sejam empáticos e que se conscientize do verdadeiro significado de inclusão.

No entanto, Carneiro (2012) ressalta que:

[...] tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (Carneiro, 2012, p. 83).

Segundo o autor, muito tem se feito, mas é necessário fazer mais pela Educação Infantil e pela inclusão, é preciso lutar por um espaço mais inclusivo e que

as crianças se sintam acolhidas e incluídas no ambiente escolar, e que a escola cumpra seu papel e que seja sempre um local de acolhimento, de forma que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

Vale ressaltar que a criança com TEA tem características peculiares e que essas características variam de criança para criança e que podem se manifestar de maneiras diferentes, até mesmo porque cada ser é único, sendo necessário a participação de todos os envolvidos para que as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

2.3 Formação inicial e continuada na prática docente

No contexto educacional, a formação docente é um dos fatores essenciais para a efetivação de um trabalho com qualidade, para que se tenha conhecimento e domínio das práticas, as quais são aplicadas aos educandos em sala de aula. Em face disso, esse estudo busca conhecer o perfil docente que atua nas salas de ensino regular. Outrossim, se esses profissionais têm formação continuada, o que significa a aprimoração de seu trabalho.

Segundo Hein (2016), a preparação do docente é um ponto determinante e de fundamental importância para a qualidade da educação. No entanto, a formação de professores se divide em dois tipos: inicial e continuada. O que permite preparar o acadêmico para o exercício de seu trabalho e manter o docente em constante preparação.

Para Gatti (2003), a formação inicial é o ponto de partida, um processo que assegura um conjunto de habilidades aos estudantes/professores começarem sua carreira docente com as condições mínimas de qualificação. Esse momento é também a fase inicial em que aquele professor vivencia a transformação, ou seja, a troca de papéis entre deixar de ser o estudante, para ser o professor.

De acordo com Pryjma e Winkeler (2014, p. 26) “a formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente. É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito”, na qual se configura como um processo que interfere no desenvolvimento e na sua preparação para a prática docente.

Em face disso, Santos e Oliveira (2022) ressaltam que não é fácil para o professor dominar de forma efetiva todas as práticas de ensino, já que, muitas vezes,

essas práticas não são ensinadas em sua formação inicial. Desta forma, faz-se necessário a formação continuada com enfoque no contexto educacional, com intuito de proporcionar novos conhecimentos para efetivação das práticas.

Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (2002) diz que a formação continuada envolve todo o processo de formação, no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência, tomando a instituição como local de formação, envolvendo a ação do professor dentro da pedagogia. Pois é no contexto escolar que se protagonizam as ações docentes e é nesse cenário que o docente tem a necessidade de observar o que ocorre, avaliar, julgar as ações, e receber orientações que direcione sua docência.

Para Gadelha (2020), umas das maiores necessidades dos docentes é a formação, sendo que a formação inicial e continuada permite que estejam preparados para desempenhar um bom trabalho, independente do cenário em que atuam. Pois mesmo diante de tantas adversidades, desafios e avanços, o professor deve estar sempre se aperfeiçoando, para que possa lidar com as diversas situações do momento.

Galter (2023) ressalta que a educação é considerada como base crítica, histórica e alicerce da sociedade, sendo a formação dos professores essencial nesse processo de construção social na educação, na qual os resultados docentes dependem do contexto em que está inserido e do percurso trilhado, o que vale ter um cuidado especial, principalmente na Educação Infantil.

Assim, sendo a Educação Infantil, a etapa mais importante do desenvolvimento integral da criança de até os seis anos de idade, seja ele, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social da criança (Cruz, 2022), sendo de fundamental importância que o professor tenha os conhecimentos necessários para a realização de um trabalho eficaz com as crianças, principalmente, aquelas com autismo, que requer um olhar mais reflexivo e efetivo, além da formação.

Corroborando com essa ideia, para Galter (2023, p. 54) “a formação inicial e continuada, e as condições em que ela ocorre, refletem diretamente no convívio social do aluno com deficiência, especialmente na inclusão deles na escola”. Por isso, é importante que os professores tenham essa formação, e que seja de qualidade, para que eles possam exercer um bom trabalho com seus estudantes.

Em face disso, Jesus e Effgen (2012) destacam a necessidade de investir de maneira significativa na formação do educador, ter uma política educacional pública

que assegure e garanta ao docente uma formação de qualidade, que considere a diversidade, para que eles estejam seguros da importância da sua prática, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a concepção de Martins (2012), cada ser precisa fazer sua parte, tem que dar o seu melhor quando se almeja bons resultados. Desta forma, é imprescindível ter:

uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente” (Martins, 2012, p. 34-35).

Como descrito na citação acima, a autora ressalta que independente das barreiras, faz-se necessário uma busca de soluções plausíveis para a efetivação de uma aprendizagem significativa, isso ocorre quando se tem uma reestruturação das ações na resolução de problemas visíveis e invisíveis.

Ademais, Franco (2016, p. 536) enfatiza que “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”, devendo ser efetivada com intenção pedagógica, à medida que busca uma construção de práticas que alcance os educandos e que promova a inclusão.

Desta forma e de acordo com os apontamentos dos teóricos citados nesta seção, fica claro o quanto o professor necessita de uma formação de qualidade, seja ela inicial ou continuada, ambas são importantes para o aperfeiçoamento do docente e efetivação do seu trabalho.

2.3.1 Formação de professores no âmbito da Educação Inclusiva

O contexto educacional tem passado por (re)adaptações e vem se adaptando em diversas situações que se refere à inclusão escolar, além de fomentar as diversas experiências nos processos de formação e prática docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que valorize o educando e oportunize seu desenvolvimento.

Segundo Cardoso (2021), para se discorrer sobre um ensino que contemple a todos os alunos, torna-se relevante discutir a formação e a prática dos professores, pois esses profissionais têm papel importante no desenvolvimento cognitivo, físico e

social de cada criança.

Para Brasil (2015, p. 20) “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, conforme está descrito, que a necessidade de uma boa prática e a influência da formação, faz toda diferença no contexto educacional.

Diante da atual realidade, Bispo e Merelles (2021) enfatizam que a qualidade do ensino, a formação e a prática docente estão diretamente interligadas, o que desperta um cuidado com a formação docente, a qual é imprescindível quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente das crianças com autismo.

De acordo com Freire (1998, p.134) “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”. O que permite ao professor ter conhecimento e a humildade de reconhecer que o aprendizado ocorre de forma mútua, na qual ele tem o papel de ser o mediador e de se inteirar se realmente está acontecendo o aprendizado.

Contribuindo para o aprendizado, Vygotsky (2010) ressalta que o professor deve estimular a capacidade de atenção e concentração através de atividades sensoriais com brincadeiras e jogos. Pois, na Educação Infantil, através dos eixos estruturantes da interação e das brincadeiras que possibilitam o desenvolvimento da criança. Essas atividades desenvolvem o espírito de colaboração, de imaginação, e para a criança com autismo, pode resultar na aquisição de regras de comportamento, além de desenvolver muitas habilidades de forma ampla e completa.

Amparados pelo direito da formação, consta na LDB em seu Artigo de número 62, que os órgãos (federal, estadual e municipal) em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996). Enfatizando a preparação do docente para execução de um trabalho inclusivo.

Outrossim, a Lei de Inclusão de 2015, determina que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem,

por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 19).

Na educação brasileira, o Artigo de número 28 destaca a prática docente como prioridade na busca de resultados, nesse ponto, os incisos citados acima retratam a conjuntura de toda essa organização e a missão de cada item, pois o docente só pode exercer uma boa prática se tiver amparo e direcionamento.

Segundo Floriani (2017, p.42), “se a escola tiver uma política educacional baseada no direito de aprender de seu aluno, seu processo de aprendizagem terá sentido e significado para ele. E isso é um processo independente de qualquer deficiência”, pois cada ser tem o direito de conviver, conhecer e aprender.

Desta forma, vale ressaltar que não pode haver uma indissociabilidade entre teoria e prática na docência da Educação Básica, pois torna-se essencial uma ação/reflexão vivenciada por docentes e discentes diante do processo de ensinar e aprender (Dalmolin; Prado, 2023), para que se tenha êxito e um bom trabalho com as crianças, de modo especial, crianças com autismo.

Ainda de acordo com Dalmolin e Prado (2023, p.9), o estudante autista “necessita de práticas e metodologias pedagógicas diferenciadas, que propiciem a interação social e proporcionem formas alternativas de comunicação verbal ou não verbal para a promoção da inclusão e o desenvolvimento da cognição”, de modo que aconteça uma aprendizagem com afetividade destas crianças no contexto educacional.

Entende-se que para falar de uma Educação Inclusiva, é fundamental discutir sobre com um ensino que englobe todos os alunos, faz-se relevante discorrer a respeito da formação dos docentes, pois eles têm um papel fundamental, ou seja, uma contribuição significativa no desenvolvimento de cada criança, seja cognitivo, físico e social (Guijarro, 2005).

Com o passar do tempo, as coisas mudam e se transformam, outras se modificam e no que se refere à formação, essas precisam estar alinhada às políticas educacionais. De acordo com Nóvoa (2022, p. 80), “repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico”.

Assim, a formação profissional necessita de uma política integrada e que promova mudanças significativas na organização dos docentes.

Guijarro (2005) ressalta que, a inclusão não é apenas colocar a criança com algum transtorno ou deficiência dentro da escola, garantindo a matrícula. Se nesta escola não tiver um trabalho diversificado, um currículo flexível de forma que possa atender às necessidades desse estudante, com atividades significativas e de acordo com a realidade desse educando. Se isso não acontecer, não houve inclusão. Pois incluir não é só permitir a matrícula, mas sim, atender todas as necessidades.

No que se refere ao contexto escolar, é preciso conhecer e compreender as particularidades de cada estudante para que se possa atuar com segurança, de forma que possa contribuir com o mesmo. Para Cunha (2008), é imprescindível que o professor conheça seu aluno, para que possa estabelecer suas práticas pedagógicas reconhecendo as possibilidades do aprendiz, pois quanto mais informação tem sobre o educando, melhor será a intervenção direcionada a ele, trabalho fundamental para uma educação inclusiva.

O professor precisa estar sempre se aperfeiçoando, pois a cada dia são novos desafios, novos alunos e novos aprendizados. Segundo Freire (1996, p. 43-44) ,“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, entender o seu próprio perfil docente, o aperfeiçoamento e a forma de praticar a inclusão é o primeiro passo para a busca de um bom resultado.

Em face disso, é preciso valorizar as potencialidades e a diversidade como elementos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista as condições mais importantes que propiciam uma educação inclusiva, enfatizando uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diversidades (Guijarro, 2005). Pois é necessário focar nas potencialidades de cada educando e não nas dificuldades.

Portanto, para trabalhar com as crianças, especificamente, com uma criança autista, faz-se necessário um cuidado especial com a prática docente, sendo que entre aspectos e disfunções associadas, de uma tríade que se apresenta em diferentes graus, o qual interfere na interação social, na comunicação e no comportamento. Assim, para que o processo de inclusão aconteça, o ponto chave é a prática e a formação docente.

2.4 O estado da Arte sobre a formação de professores e o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

O Quadro 6 abaixo caracteriza Tese e Dissertações que discorrem sobre a Formação de Professores e a Inclusão de crianças com Autismo na Educação Infantil.

Quadro 6 - Produção Científica *Stricto Sensu* sobre a Formação de Professores e a Inclusão de crianças com Autismo na Educação Infantil

ANO	AUTOR	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
2019	Isaac Pereira Viana	O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2022	Tereza Sabina Souza Reis	Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia-MA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2020	Tais Naiane Menezes Gomes de Oliveira	A inclusão escolar e a pratica pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação dos profissionais da Educação Infantil	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco
2022	Ana Paula Almeida Ferreira	Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças Público-alvo da educação especial na educação infantil	Dissertação	Universidade Estadual do Maranhão
2022	Rogério Leal de Sousa	Formação continuada de professores da educação infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência	Dissertação	Universidade Estadual do Maranhão
2022	Jarlisse Nina Beserra da Silva	Formação continuada de professores para a educação Inclusiva: uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da Educação Especial	Dissertação	Universidade Estadual do Maranhão
2023	Ester Cardoso de Moraes Galter	A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná
2023	Juliana Santos Andrade	Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Aspectos legais e pedagógicos	Dissertação	Universidade Federal da Bahia

2024	Kennia Magdala de Sousa Melonio	Intervenção precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma proposta para formação de professores	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2024	Arteane Gomes de Sousa Setúbal	Formação de docentes para a avaliação do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): construindo uma intervenção pedagógica para orientar o ensino em uma creche pública de São Luís – MA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2024	Tamires Coimbra Bastos Borges	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: em foco a formação continuada de professores em São Luís-MA	Tese	Universidade Federal do Maranhão

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todos os estudos foram coletados no Portal de Periódicos da CAPES, através de uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), de modo especial, nos repositórios da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fez-se um levantamento por meio de descritores que se relacionavam ao objeto de estudo, priorizando a ordem de aproximação com a problemática em estudo e com as palavras-chave: “formação de professores”, “inclusão” e “autismo na Educação Infantil”, como forma de delimitação do tema.

Foi realizado um recorte temporal levando em consideração as produções mais recentes entre os anos de 2019 e 2024, ou seja, dos últimos cinco anos. Obteve-se como resultado de busca, dez dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. As dissertações foram contempladas da seguinte forma: uma da Universidade do Paraná, uma de Pernambuco, uma da Bahia, quatro da Universidade Federal e três da Universidade Estadual do Maranhão, contemplando de forma significativa a região nordeste. Em relação a Tese, foi encontrada apenas uma da Universidade Federal do Maranhão que contemplasse esse estudo.

Diante disso, é exposto o trabalho de Viana (2019), que em sua pesquisa teve por objetivo investigar o processo de inclusão de crianças com TEA nas instituições públicas de Educação Infantil, a partir da percepção dos familiares e profissionais. Sendo uma pesquisa de caráter exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa aplicadas em duas instituições de São Luís - MA.

Em sua pesquisa, os resultados revelam que apesar da maioria dos profissionais possuírem conhecimentos sobre o TEA e que as crianças nessas instituições pesquisadas são aceitas pelos profissionais e pelas crianças sem deficiência, no entanto, existem muitas barreiras a serem superadas como o fato de alguns profissionais que ainda se sentem pouco preparados para trabalhar com as crianças com TEA e, a rejeição e estigmas por parte das famílias das crianças sem deficiência, que dificultam a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

Tendo em vista a inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista, Oliveira (2020) fez um estudo com essa temática, com o intuito de investigar os desafios e as possibilidades na atuação dos profissionais da Educação Infantil. Como resultado identificou que a concepção sobre o TEA ainda não está clara para os profissionais da educação, sobretudo por encontrar um discurso comum entre os profissionais que trabalham com as crianças, outro ponto a ser destacado é acerca das práticas pedagógicas, já que as atividades propostas para as crianças não têm um propósito definido do que se pretende alcançar no desenvolvimento de cada criança, o que revela a falta de conhecimento por parte dos profissionais.

Reis (2022) em sua pesquisa intitulada “Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia - MA” teve como objetivo analisar a interface entre integração sensorial e o processo de inclusão da criança com TEA em creche. Na qual estabeleceu-se um diálogo entre os campos da educação e da neurociência, especificamente, da Teoria de Integração Sensorial. Já que era constantemente mencionado em relatos pelos professores, as suas dificuldades em planejar e executar práticas pedagógicas junto a essas crianças.

Trata-se de uma pesquisa-ação e análise documental, na qual delineou-se o caminho a partir do resgate histórico da pessoa com deficiência, perpassando pela apreciação de políticas, considerando a legislação vigente, em especial as de amparo à pessoa com TEA e a formação de professores, dando ênfase às características sensoriais trazidas no DSM-5. Durante sua análise, a autora identificou que os relatos das professoras evidenciam a falta de suporte e oferta de formações continuadas por parte do poder público municipal.

Reis (2020) ressalta que o uso da teoria de integração sensorial, e todo o percurso realizado por meio da pesquisa-ação, apresentou resultados eficientes à

medida que proporcionou aos docentes, participantes da pesquisa, a construção de novos conhecimentos que permitam o professor a desenvolver a capacidade de identificar e atender de modo consciente e efetivo as necessidades de suas crianças com autismo, tendo atenção as características sensoriais de cada criança.

Assim, Ferreira (2022) em sua pesquisa intitulada “Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil” buscou proporcionar reflexões e discussões acerca da inclusão escolar, da Educação Infantil e das práticas pedagógicas. Propondo a sensibilização, o reconhecimento, assim como a valorização e o respeito às diferenças no processo educativo. Detectou que a Educação Infantil teve muitos ganhos, como a valorização da criança como sujeito que tem direitos, que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o mundo.

Outrossim, foi a necessidade da implantação de metas e objetivos educacionais que contemplasse a inclusão, sendo essa contemplação, não apenas o direito à matrícula, mas também formação continuada para as professoras. No momento da entrevista e nas falas de algumas professoras ficou nítida a necessidade do trabalho em parceria com a comunidade escolar, principalmente com a participação de um especialista da área que oriente e apoie o professor.

Para Sousa (2022), em seu estudo sobre a “Formação continuada de professores da educação infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência”, objetivou analisar como o professor relaciona seu percurso formativo para a realização de práticas pedagógicas e como acontece o planejamento anual de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Como resultado, foi constatado que não há um planejamento feito em torno das formações continuadas, pois falta diálogo para que seja construído/planejado formações condizentes com a realidade que os professores encontram em sala de aula.

O autor ainda ressalta a Resolução nº 2/2015, a qual diz que a formação continuada precisa possibilitar a reflexão a respeito da sua prática, princípios e concepções pedagógicas e para isso realmente acontecer é necessário que o professor colabore efetivamente no planejamento do processo formativo, que seja de acordo e que atenda às necessidades encontradas em sala de aula, permitindo práticas inclusivas.

Concomitante ao planejamento das formações, Silva (2022) traz sua dissertação intitulada “Formação continuada de professores para educação inclusiva:

uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial”, na busca de compreender como acontece a inclusão, fez uma pesquisa-ação em uma Unidade de Educação Básica que atende creche e pré-escola em tempo integral. A pesquisa é destinada a cinco professores que atuam nesta instituição, inicia-se a partir do questionamento sobre a percepção dos professores em relação à Educação Inclusiva, como organizam sua rotina, como acontece e se tem formação continuada.

Seus resultados apontam que as percepções das professoras sobre Educação Inclusiva revelam similaridades com a ideia de integração, que necessita ser superada, há desconhecimento sobre aportes teóricos e metodológicos para a Educação Inclusiva e da legislação vigente que a ampara. Também foi detectado que os desafios encontrados pelas professoras no cotidiano escolar são agravados pela ausência de suporte, principalmente na rotina, sendo necessária a valorização dos momentos de formação continuada como oportunidades para buscar novas estratégias de atuação para que se tenha um trabalho eficaz.

Seguindo, Galter (2023) em seu estudo intitulado “A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista”, destaca que é um tema frequente nas discussões educacionais e sociais, devido à diversidade de comportamentos e sintomas que o TEA apresenta, o que torna a inclusão dessas crianças na escola um desafio para famílias, escolas e estudiosos. Em face disso, objetivou discutir as diretrizes de formação continuada de professores para a inclusão de discentes com autismo no ensino regular, tendo em vista o aprimoramento técnico-científico do conhecimento profissional necessário para o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a formação continuada, Galter (2023, p.18) enfatiza que se torna essencial, pois “fundamenta o trabalho pedagógico do professor a fim de que consiga exercer em sua prática saberes de acordo com a particularidade dos alunos da educação especial”. No entanto, a falta de clareza na legislação quanto à formação do professor regente que atua na sala comum, em relação à importância do diálogo com as famílias dos alunos com alguma deficiência. Ademais, foi possível perceber uma influência da concepção de integração na educação inclusiva discursada, quando os educandos eram separados por classes homogêneas de acordo com seu intelecto, na qual evidencia a formação limitada dos professores especialistas quando o apoio educacional especializado é apresentado como um serviço à parte.

Corroborando com os autores anteriores, encontra-se Andrade (2023) com um estudo sobre “Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos”, na qual buscou analisar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA em creches e pré-escolas, através de uma pesquisa qualitativa realizada em duas creches, por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação assistemática. Seus resultados indicam que a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil tem ocorrido nas UE pesquisadas. Entretanto, detectou que a falta de investimento na formação continuada dos professores, de recursos de infraestrutura e didático-pedagógicos são barreiras que dificultam esse processo de inclusão.

Contribuindo com a temática em estudo, a pesquisa de Melonio (2024) intitulada “Intervenção precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma proposta para formação de professores” teve por objetivo investigar o processo de formação de professores voltado a intervenção precoce para crianças com TEA. Em seus achados constatou que a escola pesquisada necessita de maiores investimentos na perspectiva de formações continuadas sobre intervenção precoce na Educação Infantil para que possa atender melhor as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Com base na dissertação de Setúbal (2024) “Formação de docentes para a avaliação do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): construindo uma intervenção pedagógica para orientar o ensino em uma creche pública de São Luís – MA” objetivou investigar as ações relacionadas com a avaliação do desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade, com o intuito de propor intervenções educacionais com professores em apoio à educação inclusiva dessas crianças. Seus resultados indicaram que as professoras, na sua maioria, tenham graduação em Pedagogia e Pós-graduação, não possuem conhecimento pautado em Avaliação do Desenvolvimento Infantil o que dificulta a execução de um trabalho eficaz e inclusivo.

Por fim, tem-se a Tese de Borges (2024) intitulada “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: em foco a formação continuada de professores em São Luís-MA, tendo como objetivo principal analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares. Direcionada aos professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados apontados na Tese, demonstram que as percepções docentes são convergentes, o entendimento que os professores desenvolvem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial apresenta-se positivamente à inclusão, embora o sentimento de insegurança, dúvida e pessimismo frente à inclusão esteja presente na fala desses professores. Ademais, os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, pois não consideram que sua formação seja suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão desses alunos em suas salas de aula. Também foi constatado que a política de formação de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís como insuficiente ou inadequada para atender as demandas de qualificação docente.

Considera-se que as pesquisas apresentadas acima trazem importantes apontamentos e servem como suporte para as novas análises. A partir dessas produções, foi possível constatar importantes desafios em novas pesquisas nos estudos relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente quando se refere a crianças com autismo. O que faz necessário a ampliação de mais estudos com essa temática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

Nesta seção, são apresentados todos os elementos que compõem a metodologia abordada nesse estudo. A seguir, as subseções contemplam as características da pesquisa, o campo descrevendo o *lócus*, os participantes, especificando os critérios de inclusão e exclusão, seguido pelos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, e por fim, os procedimentos para a Análise.

A metodologia de uma pesquisa trata-se de um percurso que exige ser cumprido, na qual o pesquisador vai buscar respostas para suas inquietações em obter resultados que venham corroborar ou contrapor suas hipóteses. Assim, o planejamento acerca desse estudo busca dar uma contribuição de maneira significativa aos professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil, compreendendo o problema a ser estudado e as características sobre sua ocorrência.

3.1 Características da pesquisa

Essa pesquisa tem como foco entender a Educação Inclusiva, a Formação e a Prática Docente acerca dos desafios e possibilidades no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em turmas de Educação Infantil.

A investigação se configura em uma abordagem qualitativa, para Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa qualitativa não pode ser traduzida em números, o que significa que ela necessita de interpretação para que se obtenha os resultados, o ambiente deve ser natural, tendo a participação direta do pesquisador para o sujeito de pesquisa através de um instrumento de coleta de dados.

Quanto aos objetivos, se caracteriza em descritiva e exploratória. Para Almeida (2014), pesquisas descritivas servem para encontrar e apresentar particularidade de um determinado grupo, com a finalidade de apresentar o objeto a ser estudado, os problemas relacionados e suas características, permitindo uma apresentação precisa dos fatos. Já a pesquisa exploratória, segundo Botelho (2013), tem como principal finalidade explorar a realidade em busca de maior conhecimento, haja vista que esse tipo de pesquisa estabelece desenvolver conceitos e ideias objetivando a elaboração de problemas mais precisos para estudos posteriores.

Em relação aos procedimentos, trata-se de um estudo que abrange a pesquisa bibliográfica com busca em bases de dados para a revisão de literatura; pesquisa documental com foco nas legislações e a Pesquisa de campo para a coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de um material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. De acordo com Gil (2008, p. 50), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente, essa vantagem se torna importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”. Sendo uma etapa fundamental em todo trabalho científico no sentido de embasamento teórico.

Segundo Severino (2013), a pesquisa documental tem por base os documentos, sejam eles impressos ou digitais, mas sobretudo os mais diversos possíveis, como jornais, documento legais, legislações, decretos, portarias e outros que permitam ao pesquisador desenvolver sua investigação e análise.

Já a pesquisa de campo, segundo Prodanov e Freitas (2013), consiste na investigação de fatos, na coleta de dados e no registro de variáveis que presume ser relevantes, para analisá-los. Representa um estudo mais aprofundado e exige a determinação das técnicas que serão utilizadas para o registro e análise, a qual possibilitará a obtenção de um amplo conhecimento sobre a pesquisa.

Tanto as pesquisas bibliográfica e documental, assim como a pesquisa de campo, foram essenciais para a realização desse estudo, pois cada uma tem sua importância e características necessárias para que se alcance o objetivo esperado.

3.2 Campo da pesquisa

A investigação foi desenvolvida em Santana do Maranhão - MA, um município de pequeno porte, seu território se estende por 1.094,650 km² e com uma população aproximadamente de 13.233 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Santana do Maranhão – MA limita-se ao Norte com os municípios de Paulino Neves e Tutoia, a Leste com São Bernardo, a Oeste com Barreirinhas, ao Sul com Santa



Quitéria e o clima predominante é tropical. Fica 406 km de distância da capital e foi fundada em 19 de junho de 1995.

Os dados do quadro a seguir, correspondem ao universo desta pesquisa, apresentando um quantitativo geral de escolas, professores e alunos da rede municipal de ensino de Santana do Maranhão - MA.

Quadro 7: Quantitativo da rede de ensino

DADOS	ESCOLAS DO MUNICÍPIO	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	ALUNOS MATRICULADOS
	02- Zona urbana 15 - Zona Rural	25 - Educação Infantil 29 - Anos iniciais 76 - Anos finais e EJA	Educação Infantil 178 - Creche 216 - Pré-escola Ensino Fundamental 755 - Anos Iniciais 738 - Anos Finais 822 - EJA 105 - Educação Especial
TOTAL	17 escolas	130 Professores	2.814 alunos

FONTE: Elaborada pela autora com referência nos dados da SEMED (2024).

A rede municipal contempla toda a Educação Básica (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio), sendo duas escolas na zona urbana e quinze na zona rural, totalizando dezessete escolas ao todo, as quais atendem cerca 2.814 alunos, com um total de 130 professores.

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Santana do Maranhão - MA teve um bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com nota de 5,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede pública no ano de 2021.

3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino, contemplando os professores titulares e auxiliares em turmas de Educação Infantil.

Quadro 8: Amostra da pesquisa

DADOS	ESCOLAS DO MUNICÍPIO	PROFESSORES E AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALUNOS AUTISTAS
	01- Zona urbana 02 - Zona Rural	07 - Professores titulares 03 – Auxiliares	Educação Infantil 02 - Creche 05 - Pré-escola
TOTAL	03 escolas	07 Professores e 03 auxiliares	07 crianças

FONTE: Elaborada pela autora, com referência nos dados da SEMED (2024)

A escolha das Unidades de Ensino se deu pelo fato de terem crianças com Transtorno do Espectro Autista. Sendo uma escola na zona urbana e duas escolas da zona rural, totalizando três escolas.

Quadro 9: Perfil dos participantes entrevistados

PARTICIPANTE	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO		FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO	CURSO DE PÓS
		BÁSICA	INFANTIL		
Professora 1 40 horas Efetiva	46 anos	24 anos	12 anos	Graduação Concluída FATEH Privada	Psicopedagogia
Professora 2 30 horas Efetiva	49 anos	30 anos	08 anos	Graduação Concluída UEMA Pública	Metodologias Ativas
Professora 3 30 horas Contrato	29 anos	04 anos	01 ano	Graduação Concluída UFMA Pública	Psicopedagogia Cursando
Professora 4 30 horas Efetiva	48 anos	28 anos	05 anos	Graduação Concluída UFMA Pública	Psicopedagogia
Professora 5 40 horas Efetiva	46 anos	16 anos	07 anos	Graduação Concluída FLATED Privada	Psicopedagogia
Professora 6 30 horas Contrato	39 anos	09 anos	02 anos	Graduação Cursando UNIASSELVI Privada	Não possui

Professora 7 40 horas Efetiva	38 anos	18 anos	07 anos	Graduação Concluída FLATED Privada	Psicopedagogia
Auxiliar 1 30 horas Contrato	43 anos	13 anos	02 anos	Graduação Concluída FATEH Privada	Psicopedagogia
Auxiliar 2 30 horas Contrato	44 anos	08 anos	08 anos	Graduação Concluída FLATED Privada	Psicopedagogia
Auxiliar 3 30 horas Contrato	30 anos	08 anos	04 anos	Graduação Cursando MALTA Privada	Não possui

FONTE: Elaborada pela autora (2025).

O Quadro 9 contém informações referente às participantes desta pesquisa, destaca-se que todas estão lotadas em turmas da Educação Infantil. Também é possível evidenciar que todas têm idade superior a 30 anos e são mulheres.

Além disso, os dados apontam que duas das profissionais não possuem habilitação para atuarem na Educação Infantil, pois ainda estão cursando, visto que, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a única graduação que habilita lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é o curso de Pedagogia, o qual deve ser ofertado nas instituições.

No que se refere à formação, de acordo com os dados fornecidos pelas participantes, a Formação Inicial é Pedagogia, sendo a maioria em instituições privadas, inclusive as duas participantes que ainda estão cursando, apenas três das participantes fizeram a sua graduação em instituição pública. Sobre a Formação Continuada, com exceção das duas que ainda estão cursando a graduação, todas têm curso de pós-graduação, todas cursaram em instituições privadas, sendo as aulas durante o final de semana, uma vez por mês.

Todas as participantes têm experiência na Educação Básica, no entanto, na Educação Infantil algumas ingressaram recentemente, sendo que uma das participantes vivencia essa etapa pela primeira vez e outras duas participantes estão no seu segundo ano, o que mostra ainda estão passando pela fase de adaptação nesta etapa de ensino.

Já em relação ao vínculo das professoras e auxiliares com a rede municipal de ensino de Santana do Maranhão - MA, das sete professoras, cinco são efetivas e duas são contratadas, já as auxiliares, todas têm vínculo por contrato.

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos nesse estudo, professores e cuidadores que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas da rede municipal de Santana do Maranhão - MA, que tenham contato direto com crianças Autistas, que aceitem participar da pesquisa, e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após discussão e esclarecimento dos objetivos da pesquisa em questão.

Participaram da pesquisa os professores de Educação Infantil e auxiliares que estejam em exercício a mais de um ano nas unidades de ensino do município de Santana do Maranhão - MA.

Em relação ao critério de exclusão, não foram incluídos nesse estudo, professores que não estão em sala de aula e auxiliares que não acompanham crianças com Transtorno do Espectro Autista durante o período da pesquisa, e professor/auxiliar que se recusasse em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não participaria da pesquisa o professor/auxiliar que por alguma razão se sentisse limitado ou constrangido para participar do estudo realizado nas unidades de ensino.

3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido para a realização dessa pesquisa foi um roteiro de entrevista semiestruturado direcionado aos sete professores titulares e três auxiliares de sala que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista, nas turmas de Educação Infantil em três escolas da rede municipal de Santana do Maranhão - MA, tendo como objetivo principal a obtenção de informações dos participantes sobre a formação e práticas docentes.

Para Gil (2008, p.109), "A entrevista é uma forma de diálogo assimétrico, em que

uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”, que por ser um instrumento básico de coleta de dados, é um dos instrumentos mais utilizados no ato das ciências sociais.

No momento da entrevista com os professores e auxiliares, foi utilizado um gravador digital para gravação das falas dos participantes (com o consentimento dos entrevistados), para que não se percam as informações colhidas, para transmitir segurança ao pesquisador e ao leitor de que houve o rigor científico, permitindo um resultado mais fidedigno possível.

Vale ressaltar que a pesquisa seguiu todos os critérios éticos. Inicialmente, o projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), e após sua aprovação pelo Comitê de Ética, foram realizadas visitas às escolas onde houve a investigação.

Quanto aos procedimentos técnicos, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e da pesquisa de campo. Feita inicialmente uma busca em bases de dados, banco de dissertações da Capes, *Google Acadêmico* e ERIC, evidenciando as principais publicações e autores que tratam da Educação Inclusiva, inclusive, foi feito o Estado do Conhecimento com intuito de averiguar as pesquisas já existentes, também foi realizada uma busca nos documentos acerca das legislações e políticas em âmbito nacional, estadual e municipal. Seguida pela Pesquisa de campo, realizada em três escolas, com os professores titulares e auxiliares em turmas de Educação Infantil que têm crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Vale ressaltar que, a pesquisa de campo só foi aplicada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, respeitando todos os aspectos éticos necessários.

Na pesquisa de campo, para a coleta de dados, fez-se uso um roteiro de entrevista semiestruturado, direcionado para sete professores titulares e três professores auxiliares de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Santana do Maranhão - MA.

3.5 Procedimento para a análise dos dados

A análise de dados é uma das fases mais importantes ao desenvolver uma pesquisa, pois ao analisar os dados e informações, tornará um processo constante e permanente em todo percurso investigativo. Sendo essa pesquisa de abordagem

qualitativa, por ser necessário especificar cada análise das informações ofertadas acerca das práticas docentes e o processo de inclusão.

Segundo Flick (2013, p. 134) análise “é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevista”, o que permite o pesquisador acompanhar todo o processo e obter suas interpretações. Reforçando essa ideia, para Botelho (2013) a análise permite que o pesquisador se aprofunde em determinado estudo de uma forma mais natural.

Em face disso, os dados qualitativos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que propõe ser desenvolvida seguindo três etapas. Desse modo, foi feita através das etapas de pré-análise (organização dos dados por meio do instrumento de pesquisa); exploração do material (codificação dos resultados e definição de categorias) e tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação acerca das informações coletadas durante a pesquisa).

Portanto, foram organizadas em algumas categorias pré-definidas: 1) Percepção dos professores sobre Educação Inclusiva, 2) A Formação Docente; 3) Inclusão dos alunos com autismo; 4) Prática docente. Para que fosse detectado pontos comuns e relevantes nas informações a coletadas, o que propiciou a pesquisadora uma reflexão de cada situação referente ao resultado da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações a seguir, correspondem aos resultados decorrente da análise e interpretação dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, que buscou analisar sobre a formação dos professores e como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil das escolas públicas de Santana do Maranhão - MA.

Inicialmente, houve o contato com os gestores das escolas pesquisadas para uma apresentação prévia do projeto, apresentando os objetivos e metodologias adotadas na investigação. Em sequência foi solicitado autorização institucional e encaminhada ao Comitê da Universidade Estadual do Maranhão de Caxias. Após a autorização das instituições e aprovação do CEP, foi iniciado o processo de coleta de dados através da pesquisa de campo direcionado a sete professores e três auxiliares.

Cabe destacar que houve alguns encontros, e no primeiro contato com os professores participantes da pesquisa, foi esclarecido sobre as vertentes da investigação e todo o passo a passo, em que foi feito uma apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale ressaltar que não houve recusas quanto a participação. Desta forma, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão dos resultados encontrados, os dados obtidos foram organizados em quatro categorias.

4.1 Percepção sobre Educação Inclusiva

Esse tópico apresenta uma análise dos dados referente a primeira categoria, acerca da concepção dos professores sobre a Educação Inclusiva e o trabalho frente a educação. De acordo com Mantoan (2005), as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. O que torna essencial pensar nas particularidades de cada criança.

Quadro 10: Entende por Educação Inclusiva

O que você entende por Educação Inclusiva?			
“[...] é aquela que acolhe a todas as pessoas,	“[...] é que “inclui”, onde todos os estudantes tenham	“[...] é um modelo de educação que deve garantir não só o acesso da	

independente de suas características". P.2	acesso a aprendizagem independente de suas diferenças ou necessidades". P.3	criança a escola, mas também a aprendizagem" P.4
"[...] a educação inclusiva está voltada a forma como vamos receber e trabalhar com as crianças independentes de suas diferenças e necessidades". P.5	"[...] é um modelo de ensino que garantem que todos tenham acesso, participação e aprendizagem, independente de suas necessidades e diferenças". P.6	"[...] é aquela que garante a qualidade de ensino dos alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com a sua necessidade". P.7
"[...] é a forma de acolher toda e qualquer criança em um ambiente escolar, independente de sua deficiência ou classe social". A.1	"[...] é um direito que busca garantir a todos os indivíduos promovendo oportunidades, reconhecendo as diversidades". A.2	"[...] visa garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e aprendizagem, independente de suas características e necessidades". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 10 foi desenvolvido a partir do questionamento as professores e auxiliares sobre o que se entende sobre Educação Inclusiva. Os dados mostram que os participantes desta pesquisa têm entendimento a respeito dessa temática. Assim, foi possível ter as seguintes proposições:

- ✓ Educação inclusiva visa garantir que todos os alunos tenham acesso, permanência e aprendizagem, independente de suas características e necessidades;
- ✓ Que deve garantir não só o acesso da criança a escola, mas também a aprendizagem;
- ✓ Que garante a qualidade de ensino dos alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com a sua necessidade;
- ✓ Que deve acolher toda e qualquer criança em um ambiente escolar, independente de sua deficiência ou classe social.

Nos dados obtidos, percebe-se que as respostas estão contempladas na Lei Brasileira de Inclusão. Para corroborar com essa afirmação, Viana (2019) ressalta que a Lei garante a Educação Inclusiva como um direito da pessoa com deficiência, na qual deve ser contemplada em todas as suas possibilidades e interesses, sendo respeitadas diante de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para Andrade (2023), a Educação Inclusiva é aquela que garante o atendimento e a qualidade de ensino a cada criança, reconhecendo e considerando a diversidade e respondendo a cada uma, de modo a entender seus limites e

potencialidades. O que permite incluir todas sem distinção, independente de sua característica, deficiência ou classe social.

Quadro 11: Trabalho frente a Educação Inclusiva

Como você percebe seu trabalho frente a Educação Inclusiva?		
"[...] um desafio enorme diante das situações enfrentadas". P.2	"[...] alguns dias desafiador". P.3	"[...] bastante desafiador, pois as vezes tenho dificuldade em adaptar o conteúdo e as tarefas às crianças". P.4
"[...] um desafio diário. Que busca contribuir de forma acessível e adaptável a esse público se sentir acolhido e confortável". P.5	"[...] crio oportunidades de igualdade e valorização entre as crianças". P.6	"[...] como um compromisso de criar um ambiente acolhedor, tentando adaptar minhas práticas pedagógicas as necessidades específicas de cada aluno". P.7
"[...] um desafio a cada encontro, que através desafios buscamos nos aprimorar, para que possamos ter novos aprendizados e ensinamentos, para ajudar no desenvolvimento educacional e social de cada aluno". A.1	"[...] por ser minha primeira experiência, não está sendo fácil, é um grande desafio". A.2	"[...] fundamenta, pois somos responsáveis por direcionar o processo pedagógico e auxiliar nossos alunos a adquirirem conhecimento e se desenvolver socialmente". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No que se refere ao trabalho exercido frente a Educação Inclusiva, no quadro 11 é apontando muitas informações que inferem ser um grande desafio diante da realidade vivenciada em sala de aula.

- ✓ Apesar dos desafios, torna-se um compromisso em buscar proporcionar as crianças um ambiente acolhedor;
- ✓ Dificuldade em adaptar a prática pedagógica às necessidades de cada criança;
- ✓ É um constante desafio vivenciado a cada dia;

Visto que cada criança tem suas especificidades e o contexto escolar tem situações adversas, principalmente quando se têm crianças atípicas e que os professores não se sentem preparados para lidar com determinadas situações. Para Reis (2022), no âmbito educacional, a inclusão parte de questionamentos sobre as práticas e o modo de organização escolar, além da forma como o professor enfrenta cada momento.

Apesar dos desafios relatados, os professores têm-se esforçado em buscar contribuir com essas crianças, permitindo um ambiente acolhedor, no entanto, eles sentem muitas dificuldades em adaptar suas práticas para que contemplem as particularidades de suas crianças.

Visto que se refere à Educação Infantil e por ser a base, se faz necessário uma sensibilidade por parte dos professores e cuidado nas suas ações e práticas pedagógicas. Para Sousa (2022), o ensino infantil é um grande marco para a vida escolar do aluno, pois a partir das possibilidades que estiverem nessa etapa, a forma de como são trabalhadas em sala vão ter reflexos durante todo o seu percurso escolar.

4.2 Formação docente

As informações a seguir refletem sobre a formação docente, sendo inferida se na formação inicial teve disciplinas voltadas a Educação Especial Inclusiva, assim como durante se no estágio houve algum contato com crianças com TEA. Em sequência, uma análise sobre a participação do docente e a oferta pelo município. E por fim, a contribuição da formação continuada para a prática docente.

A formação docente é de suma importância por ser o direcionamento para o acadêmico e/ou docente estar se preparando para exercer sua profissão, de modo a contribuir e desenvolver um trabalho eficiente, que permite promover um profissional com determinadas competências e saberes que lhe permita continuar ou modificar seu grau de conhecimento e profissionalização.

Quadro 12: Formação Inicial

Na formação inicial, teve disciplinas voltadas a Educação Especial Inclusiva, e no estágio teve contato com crianças com TEA?			
"[...] não". P.1	"[...] não". P.2	"[...] durante minha graduação só tive uma disciplina LIBRAS. No meu estágio não tive nenhum contato com crianças com TEA". P.3	"[...] não, nenhum contato". P.4
"[...] sim, enquanto no estágio não tive contato com esse público". P.5		"[...] não, porque agora que estou cursando. P.6	"[...] não. Sem contato". P.7
"[...] sim, mas no período do estágio não tive contato com esse público". A.1		"[...] sim, mas na época que fiz o estágio, nas salas que passei, não tinha nenhuma criança com TEA". A.2	"[...] sim, mas, há algum tempo atrás, esse tema não era tão aprofundado e discutido como hoje". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 12 apresenta informações referente a formação inicial. Nenhum dos entrevistados teve disciplina voltado a educação Inclusiva e durante seu estágio não tiveram contato com nenhuma criança que tivesse ou fosse diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. Uma das professoras afirma que na sua formação

teve apenas uma disciplina e mesmo assim foi em Libras. Já uma das auxiliares, chama atenção ao destacar que esse tema não era tão discutido como atualmente.

O fato de não ter crianças com autismo no período em que as participantes desta pesquisa realizaram seu estágio, mostra que a identificação dessas crianças atípicas na Educação Infantil é recente, pois fizeram suas graduações há mais de dez anos atrás. Dado que mostra que as crianças não tinham o diagnóstico ainda, daí a importância do diagnóstico precoce.

No entanto, de acordo com as informações apresentadas, obtive as seguintes observações:

- ✓ Na formação inicial, geralmente só tinha a oferta da disciplina de Libras;
- ✓ A ausência de disciplinas na graduação impede que o professor tenha conhecimento sobre a inclusão;
- ✓ Que durante o estágio não houve encontro com crianças com TEA em sala de aula, por ser uma temática ainda pouco discutida;
- ✓ A identificação de crianças com autismo na Educação infantil cresceu nos últimos dez anos.

Destarte, percebe-se uma carência na oferta de disciplinas que contemple a inclusão, Galter (2023) ressalta que a falta de reestruturação curricular dos cursos na formação inicial impossibilita discussões teóricas aprofundadas, reflexões e estudos indispensáveis para a construção da formação do professor. Dessa forma, essa formação acaba sendo insuficiente, superficial, pela falta de abordar o tema nos currículos, desafiando o preparo dos docentes para o trabalho pedagógico.

Em síntese, a formação inicial deve ofertar ao acadêmico informações necessárias para que estejam preparados para o exercício em sala de aula. Segundo Melonio (2024), a partir da formação inicial é substancial ser superada a dicotomia entre teoria e prática, visto que é nesse ponto de partida que os conhecimentos são direcionados para que o professor desencadeie atitudes reflexivas, compreenda a realidade que o envolve e atue na compreensão da heterogeneidade dos estudantes.

No entanto, os participantes dessa pesquisa não tiveram contato com crianças atípicas durante o período que atuam como estagiários. Segundo Pimenta (2012), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade educacional, escolar e social, proporcionando conhecimentos necessários ao estagiário acerca da formação e atuação como docente.

Portanto, além da dificuldade encontrada durante o percurso da formação inicial, o estágio também se torna um item primordial. Outrossim, as crianças sem diagnóstico precoce são fatores que impossibilitam o contato do acadêmico com a realidade e afetam sua percepção sobre a diversidade nas escolas.

Quadro 13: Participação e oferta de Formação

Participou de cursos de Formação relacionados ao TEA e o município ofertou algum curso ou formação?			
“[...] não ofertou. Aprendemos na prática mesmo, vamos pesquisando, trocando ideias com pais e colegas”. P.1	“[...] não”. P.2	“[...] não”. P.3	“[...] não participei de cursos, apenas leituras e participação em dois congressos. O município não ofertou”. P.4
“[...] não”. P.5	“[...] não”. P.6		“[...] não”. P.7
“[...] não”. A.1	“[...] o município não ofertou, mas fiz um curso pela internet com duração de seis meses”. A.2		“[...] participo das formações, mas não teve nenhuma sobre TEA”. A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para que se tenha um bom trabalho, faz-se necessário uma formação adequada. O Quadro 13 retrata que sobre a participação e a oferta de formação os professores não foram contemplados. A resposta foi unânime ao afirmarem que não houve oferta de formação relacionada ao TEA para os professores da rede de Santana do Maranhão - MA. Em face disso, uma das participantes relata que fez um curso pela internet, outra destacou que fez apenas leituras e até participou de dois congressos com a referida temática. Assim, foram evidenciadas algumas das inferências:

- ✓ O professor precisa ir buscar informações na internet, por falta de apoio.
- ✓ Que a troca de ideias com os pais, servem de informações;
- ✓ Que as professoras sentem a necessidade de terem formação.

Portanto, é de suma importância que haja oferta e a participação dos professores em formação, para eles estejam preparados e tenham conhecimento necessário, para que esses conhecimentos possam servir de subsídio em sua prática pedagógica. Para Viana (2019), todos os profissionais que trabalham com crianças deveriam estar devidamente capacitados, conforme a legislação determina. Da mesma forma que a formação deveria ser ofertada de maneira contínua pelos municípios.

Segundo Brasil (2012), a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional como garantia de direito a pessoa com Transtorno do

Espectro Autista, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais no atendimento à pessoa com autismo, bem como o incentivo à pesquisa científica.

Percebe-se uma emergente necessidade no que se refere a formação e sua oferta. Melonio (2024) salienta que é preciso priorizar a formação do professor da Educação Infantil para possa atuar com a criança com TEA através de um olhar mais reflexivo, possibilitando uma formação com práticas que sejam benéficas ao professor, à criança e à família, com o intuito de garantir a aprendizagem, compartilhando o saber e respeitando as legislações.

Quadro 14: Formação Continuada

Quais as contribuições da formação continuada para a prática docente?		
“[...] aprendemos novas metodologias de ensino, atualizamos sobre a sociedade, se preparando para os novos desafios”. P.1	“[...] a participação de alguns profissionais”. P.2	“[...] As formações são de suma importância para o docente, pois nos oportuniza aprendizados para praticar e desenvolver na sala”. P.3
“[...] são contribuições importantes”. P.4	“[...] Nos auxilia e traz contribuições necessária para o meio em que atuamos. Pois a mesma deixa o processo dinâmico e nos favorece meios de ligar a teoria e prática”. P.5	“[...] contribui para o desenvolvimento profissional e proporciona atualização constante sobre as melhores práticas pedagógicas e estratégias inclusivas”. P.7
“[...] a formação continuada nos permite partilhar de novas ideias e aprendizados, através de formadores e dos teóricos apresentados durante nossos encontros e formações pedagógicas”. A.1	“[...] proporciona contato com novas estratégias e metodologias de ensino”. A.2	“[...] contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo é facilitar as capacidades sobre a própria prática docente”. A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas inseridas no Quadro 14 se referem ao questionamento feito aos professores e auxiliares sobre quais as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica. No entanto, as respostas obtidas relatam que a formação é de suma importância e que contribui de forma significativa. A análise permitiu as seguintes inferências:

- ✓ A formação continuada permite aprimoramento de conhecimentos;
- ✓ Proporciona informações sobre novas estratégias e metodologias de ensino que sejam inclusivas;
- ✓ Aperfeiçoamento entre a teoria e a prática;

- ✓ Auxilia o professor na atualização de conhecimentos teóricos de modo a inserir e adaptar sua prática docente.

A formação continuada precisa ser ofertada a todos os profissionais da educação, principalmente, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que contemple os docentes que estejam atuando com crianças, especialmente com aquelas atípicas. Segundo Reis (2022), a formação docente deve proporcionar competências que os torne aptos a modificar as suas práticas de acordo com a diversidade presente no seu contexto escolar.

Diante do exposto, Ferreira (2022) considera que a formação continuada é fundamental no processo de inclusão escolar, pois o professor necessita buscar novos conhecimentos, estratégias, metodologias, e possibilidades diversificadas que proporcione currículos flexíveis que atendam a todas as particularidades, especificidades e potencialidades de cada criança.

Cabe ressaltar a importância da formação continuada de todos os profissionais envolvidos na educação, especialmente os professores, que precisam se apropriar de conhecimentos, métodos e técnicas para trabalhar com os alunos com TEA, e neste espaço escolar contemplar a teoria e a prática que envolvem o seu fazer docente.

4.3 Inclusão de alunos com autismo

Na Educação Infantil ocorre a inserção da criança na escola e a primeira separação com a família, sendo imprescindível um acolhimento afetivo para que essas crianças sejam acolhidas de forma afetiva, visando a interação com os pares e no ambiente escolar. Sendo fundamental a inclusão de todas as crianças.

As observações realizadas a seguir, estão direcionadas aos questionamentos sobre o conhecimento do professor a respeito do Transtorno do Espectro Autista e das mudanças que foram necessárias para o acolhimento das crianças com TEA na Educação Infantil.

Quadro 15: Conhecimento sobre TEA

Qual é o seu conhecimento a respeito do Transtorno do Espectro Autista?		
"[...] os sinais de alerta surgem nos primeiros meses de vida, mas a confirmação do diagnóstico costuma ocorrer aos dois ou três anos de idade". P.1	"[...] é a criança com alterações físicas e funcionais do cérebro e está relacionado ao desenvolvimento motor, da	"[...] TEA é um distúrbio neurológico que é caracterizado por desenvolvimento atípico e que

	linguagem e comportamento". P.2	afeta o desenvolvimento social e comunicativo". P.3
"[...] é um distúrbio que apresenta comportamento atípico causando déficit na comunicação e interação, e algumas ações repetitivas". P.4	"[...] é uma condição no neurodesenvolvimento, que uma das suas características é a dificuldade em compreender ou manter interações sociais". P.5	"[...] é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e o comportamento". P.7
"[...] é um transtorno que afeta várias áreas do corpo da criança, também na comunicação, interação social entre outras". P.6		
"[...] o TEA é uma deficiência que está vinculada com a formação neurobiológica da criança, onde vários fatores são comprometidos como: comportamento, coordenação motora fina e grossa, socialização e por fim o déficit de aprendizagem". A. 1	"[...] é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades em várias áreas, como comunicação e interação social". A.2	"[...] é um distúrbio de ordem psiquiátrica, cujo sinais podem ser percebidos nos primeiros meses de vida do bebê". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Quadro 15 revela com clareza as respostas das professoras e auxiliares ao serem questionadas sobre qual o conhecimento que elas têm a respeito do Transtorno do Espectro Autista, torna-se evidente que 80% das participantes sabem sobre o que é autismo, no entanto, 20% se equivocam quando afirmam que "é uma deficiência física / que afeta várias partes do corpo". Com base nas informações coletadas, as proposições foram:

- ✓ Os sinais de autismo podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo possível ter o diagnóstico entre dois a três anos de idade;
- ✓ Autismo é uma condição do neurodesenvolvimento, que afeta a comunicação, interação social e o comportamento;
- ✓ Por ser um transtorno, geralmente vem com outras comorbidades;
- ✓ É um distúrbio que apresenta comportamentos atípicos.

De acordo com o relato dos participantes, percebe-se que há uma necessidade de esclarecimento sobre o TEA, seus sintomas e as características que apresentam. Castro (2023) destaca que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, que manifesta seus sintomas geralmente até o terceiro ano de vida, que é complexo, amplo e variável. Também é caracterizado por gerar prejuízos na comunicação, interação social e tem a presença de comportamentos repetitivos ou restritos.

O autismo pode ser classificado em três níveis de suporte, não tem cura, sendo mais prevalente na infância e em meninos. De acordo com Melonio (2024), ao longo do desenvolvimento da criança, é possível observar atrasos e dificuldades expressas

no comportamento, como algumas estereotípias, movimentos repetitivos e dificuldades na fala, dependendo do grau do autismo.

No entanto, as crianças com TEA geralmente tendem a manter um padrão na rotina e também comportamentos ritualizados, com hiperfoco, assim como, hiper e hiporreação em sons, em que a sensibilidade auditiva são mais elevadas.

Quadro 16: Acolhimento e ensino da criança com TEA

Quais foram as mudanças necessárias para o acolhimento e ensino da criança com TEA?		
“[...] organizar o espaço, criar espaços com diferentes temas, considerar os costumes da criança em casa, planejar atividades que estimulem o potencial das crianças”. P.1	“[...] adaptar todas as atividades desenvolvidas e sala de aula, no ambiente “cartazes” para ajudar na comunicação e compreensão”. P.3	“[...] conversa com as outras crianças e o auxílio de uma cuidadora, e as adaptações em algumas atividades e brincadeiras”. P.4
“[...] não tem uma específica, as mesmas foram acontecendo de acordo com as necessidades apresentadas”. P.5	“[...] a escola não tem estrutura para esse tipo de acolhimento, porém os profissionais fazem o melhor para acolher todas as crianças”. P.6	“[...] foi adaptar o planejamento para atender as necessidades da criança”. P.7
“[...] no geral das ações, todo ambiente escolar sofreu positivamente alterações para que essas crianças fossem acolhidas”. A.1	“[...] foram necessárias algumas adaptações”. A.2	“[...] entender melhor o que é o TEA, conversar com os pais e responsáveis para conhecer as características do aluno, receber a criança criando um ambiente acolhedor”. A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas transcritas no Quadro 16 são correspondentes ao questionamento sobre as mudanças feitas para o acolhimento e ensino das crianças com autismo. Portanto, a análise dos dados possibilitou as seguintes observações, na qual destaca-se que foi necessário:

- ✓ Entender melhor o que é o TEA, conversar com os pais/responsáveis para conhecer as características de cada criança, para que seja possível recebe-la com um ambiente acolhedor;
- ✓ Organizar o espaço considerando a rotina das crianças em casa, planejar atividades que estimulem o potencial das crianças;
- ✓ Ajustar o planejamento para atender as necessidades da criança;
- ✓ Adaptar todas as atividades desenvolvidas e sala de aula, no ambiente “cartazes” para ajudar na comunicação e compreensão;
- ✓ Sempre há necessidade de algumas adaptações;

A criança precisa se sentir incluída no ambiente no qual está inserida, sendo necessário algumas adaptações. Para Ferreira (2022), é importante que o professor entenda cada criança, para que possa acolher, valorizar suas particularidades, de modo desenvolver suas habilidades, respeitando as diferenças de cada uma.

É indispensável um olhar mais humano para as crianças atípicas. Andrade (2023) enfatiza que o docente não pode esquecer que seu aluno antes de ter o Transtorno do Espectro Autista ele é uma criança com singularidades, que vive em um determinado contexto sociocultural.

Ademais, deve-se ter organização e planejamento direcionado à criança com autismo. Para Silva (2022), também é preciso adequar uma rotina pedagógica no espaço infantil, com a exploração dos espaços e tempos que orientam e dão suporte às tarefas cotidianas com as crianças, de modo a facilitar a comunicação e evitar uma crise.

Apesar da família ser um porta voz de informações para alguns professores, o que auxilia a sua prática pedagógica. No entanto, segundo Oliveira (2020), a escola e a família ainda carecem de conhecimento sobre o autismo e que a desinformação ainda assusta, o que aponta a importância e a necessidade de se buscar a entender como autismo se manifesta na vida das crianças e qual a melhor forma de se trabalhar com essas crianças.

4.4 Prática docente

O contexto escolar é permeado por situações, entre desafios e adversidades, ao mesmo tempo, é composto por inúmeras possibilidades. Especificamente, na sala de aula, encontra-se a prática docente, que deve estar atenta a tudo e a todos que estão em sua volta.

Assim, nesse tópico consta inferências sobre a adaptação curricular dentro da Educação Infantil, direcionadas às crianças com TEA, enfatizando as dificuldades encontradas no dia a dia escolar e, por conseguinte, a interação entre família e escola, essa parceria entre docentes e pais, um diálogo necessário para a promoção da inclusão.

Quadro 17: Adaptação Curricular

Como é feita a adaptação curricular dos estudantes com TEA?		
“[...] fazendo uso de imagens e cartazes, a comunicação objetiva	“[...] conhecer o histórico do aluno através da	“[...] são feitas a partir das características individuais do

e clara as situações do dia a dia". P.1	família e dos profissionais de apoio que o acompanham". P.2	aluno, como histórico do aluno, por meio da família, atividades lúdicas, etc.". P.3
"[...] apenas pelo professor em sala de aula". P.4	"[...] através das adaptações das atividades para que todas as crianças sintam amadas e acolhidas". P.6	"[...] é feita através das necessidades da criança deixando mais simples as atividades, oferecendo apoio visual e criando materiais alternativos". P.7
"[...] é um processo flexível, que tem o objetivo de assegurar a inclusão". P.5		
"[...] de forma mais clara possível, para que os estudantes com TEA venha fortalecer seu aprendizado, juntamente com os demais estudantes sem sofrer rejeição de ambiente ou pessoa". A.1	"[...] através do processo de identificação realizado junto com a família". A.2	"[...] usando um conjunto de estratégias que visam atender as necessidades específicas de cada aluno com o objetivo de promover a inclusão". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação a prática pedagógica, o Quadro 17 aponta para os resultados obtidos através do questionamento sobre adaptação curricular para os estudantes neurodivergentes, especificamente com TEA. No entanto, foi possível a observação das seguintes inferências como essa adaptação ocorre:

- ✓ Fazendo uso de imagens e cartazes, com uma comunicação clara e objetiva as situações do dia a dia auxiliam na adaptação;
- ✓ Conhecendo o histórico do aluno através da família e dos profissionais de apoio que o acompanham;
- ✓ Oferecendo apoio visual e criando materiais alternativos é feita através das necessidades da criança deixando mais simples as atividades;
- ✓ Através do processo de identificação realizado junto com a família conforme as necessidades dos alunos;

Cada criança é única, como aponta Brasil (2018), é crucial considerar as especificidades dos estudantes, garantir a flexibilização e a adaptação curricular como recurso para o atendimento de acordo com as necessidades apresentadas, contemplando um planejamento adequado que vise garantir a inclusão.

Relembrando o que diz a LDB, em seu Artigo 59, de acordo com a nova redação, os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência e transtornos (Brasil, 1996). Essa lei também enfatiza a importância de apoiar e complementar a educação.

Independentemente das especificidades da criança com TEA, Ferreira (2022) enfatiza que, o professor é responsável em desenvolver e possibilitar a formação

dessa criança, capacitando-a como uma pessoa transformadora de sua própria realidade, conhecedora de si mesmo e capaz de conviver com o outro. Assim, o docente precisa ser dedicado e comprometido com seu trabalho, para que seja possível a inclusão e permanência da criança no ambiente escolar.

Quadro 18: Dificuldades com estudantes com TEA

Quais as dificuldades encontradas com estudantes com TEA?		
"[...] são muitas, principalmente na educação pública, falta de recursos". P.1	"[...] A recusa em fazer as atividades, seguir regras ou sair da rotina". P.2	"[...] comunicação, comportamento, aceitar regras, interação social, e atraso na aprendizagem, etc.". P.3
"[...] a incompreensão por alguns das famílias de outras crianças sem TEA, adaptação do currículo e materiais concretos alternativos". P.4	"[...] socialização, comportamento, comunicação, etc.". p.5	"[...] a falta de concentração, interação com os colegas e necessitar de atenção". P.6
	"[...] As dificuldades são lidar com crises emocionais, adaptar atividades para manter o engajamento e equilibrar a atenção da criança". P.7	
"[...] uma das dificuldades era lidar com esse público em meio a tantos desafios, pois ele(s) tem uma personalidade muito agressiva". A.1	"[...] falta de concentração e interação com as outras crianças, quer toda atenção só pra si, é muito desafiador". A.2	"[...] dificuldade de se comunicar verbalmente, dificuldade em estabelecer interações sociais". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Considerando que a totalidade dos participantes da investigação destacam os diversos desafios em sua prática docente. O Quadro 18 apresenta as falas mais significativas das professoras e auxiliares a respeito dessas dificuldades no contexto escolar das escolas pesquisadas. Diante das respostas obtidas, as principais inferências observadas são descritas a seguir:

- ✓ A recusa de algumas crianças em fazer as atividades e aceitar regras;
- ✓ A dificuldade na comunicação, comportamento, interação social e atraso na aprendizagem;
- ✓ A falta de concentração, interação com os colegas e necessidade de mais atenção;
- ✓ A incompreensão por parte de alguns familiares das outras crianças sem TEA;
- ✓ Adaptação do currículo e materiais concretos alternativos por falta de recursos;
- ✓ As crises emocionais, adaptar atividades para manter o engajamento e equilibrar a atenção da criança.

As dificuldades encontradas são um desafio que precisa ser enfrentado com responsabilidade e comprometimento, já que as crianças com deficiência ou algum transtorno, de uma maneira geral exigem um maior cuidado, tanto na escolha

metodológica quanto na escolha procedimental. Ademais, a incompreensão ou falta de empatia para com o outro, também se torna um desafio no cotidiano escolar.

Segundo Oliveira (2022), não existe uma diretriz clara ou única que determine de como trabalhar com as crianças com autismo na educação infantil, pois cada indivíduo apresenta características um padrão diferente de expressar o transtorno e deve ser olhado na sua subjetividade e na relação/interação com os outros pares.

Quando se refere às crises, Andrade (2023) chama atenção para a expressão dos sentimentos, afetos e emoções, os quais costumam ser confuso para crianças com autismo, pois a comunicação receptiva e a expressiva, no geral são difíceis. Em face disso, o professor precisa ter o bom senso de não julgar, interpretar ou atribuir sentimentos a criança. Muitas vezes, os choros repentinos e sem um motivo aparente é comum em crianças atípicas.

Segundo Ferreira (2022), uma sala de aula inclusiva deve ser um espaço enriquecedor para aprendizagem e para isso é necessária a utilização de práticas pedagógicas que atendam às especificidades e às possibilidades dos alunos. No entanto, percebe-se um desafio enfrentado pelos professores em adaptar e ter materiais que contemple cada aluno.

Quadro 19: Interação com os pais

Como é sua interação com os pais dos alunos com TEA?		
"[...]Boa, eles são muito compreensíveis". P.2	"[...] parceria, pois entendo que a família é essencial para que ocorra o ensino-aprendizagem do estudante" P.3	"[...] Através da conversa para entender melhor a rotina deles e adaptar o diálogo e atividades dos mesmos". P.4
"[...] tem-se uma relação favorável, quando tem dificuldade em relação ao comportamento, eles estão ali para nos ajudar". P.5	"[...] A melhor possível, pois a criança necessita desta parceria pais e professor". P.6	"[...] procuro manter uma comunicação aberta e constante com os pais". P.7
"[...] temos uma boa interação". A.1	"[...] através do diálogo, para que possa entender que a criança com TEA deve ter socialização no meio social". A.2	"[...] sempre procurando manter o diálogo sobre avanços e dificuldades, buscando uma parceria entre família e escola". A.3

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 19 evidencia as respostas transcritas sobre a interação da família e escola, especificamente da parceria dos participantes desta pesquisa com os pais das crianças com TEA. A análise permitiu as observações a seguir:

- ✓ Ter uma parceria com a família é essencial, para que ocorra o ensino-aprendizagem do estudante;
- ✓ Através da conversa com a família se entende melhor a rotina das crianças permitindo uma adaptação nas atividades;
- ✓ O diálogo permite identificar os avanços e dificuldades da criança com TEA;
- ✓ O apoio dos pais aos professores é de suma importância para amenizar as dificuldades encontradas;
- ✓ A interação e o diálogo com os pais são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

A interação da escola com a família é de suma importância, pois a sensibilização e parceria entre ambas enriquece e proporciona apoio à criança com autismo. Para Andrade (2023), o esforço familiar frente à condição do transtorno ou deficiência demonstra que é preciso uma união de forças de todos os âmbitos sociais para a promoção da inclusão social, seja na escola ou na comunidade.

Segundo Sousa (2022), é possível contemplar cada criança através do trabalho planejado, com práticas e interações, uma vez que são sujeitos que observam, questionam, constroem conhecimento e se ajustam à realidade por meio dessas dinâmicas. Portanto, é papel do professor planejar, refletir, intermediar, organizar, e avaliar suas práticas pedagógicas, de modo que assegure as diversas situações possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

Nas falas dos sujeitos participantes, foi detectado acerca de suas vivências com crianças autistas, suas dificuldades, estratégia e práticas docentes, e de modo especial no que se refere à Formação Inicial e Continuada, diante do contexto da Educação inclusiva. Outrossim, a participação e apoio dos pais tem significado indiscutível.

5 DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL E SUA PROPOSTA

O Recurso Educacional desenvolvido a partir da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com base nos resultados obtidos nessa dissertação. Vale lembrar que o Mestrado Profissional - MP é uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que tem o intuito de formar profissionais da educação que possam efetivar a inclusão em sala de aula.

Em face disso, foi criado um Caderno Pedagógico, no qual está disponibilizado em formato de um *ebook* com sugestões e orientações de como usar diversas atividades e recursos na prática pedagógica, tendo como foco a colaboração aos docentes de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional. Ademais, espera-se que possa contribuir de forma significativa na Formação docente.

Portanto, buscou-se elaborar um material que venha colaborar para a compreensão por parte dos/as professores/as no que se refere a sua prática. Em que ressalta a importância do trabalho, do acolhimento e o respeito às singularidades dos estudantes. O Recurso é um Caderno Pedagógico e apresenta como título **A Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil**: Guia para Educadores, com o objetivo de contribuir com os professores da Educação Infantil na inclusão de crianças com TEA.

O Caderno Pedagógico, é direcionado aos professores da Educação Infantil e foi elaborado a partir das informações recebidas por um grupo de professoras e auxiliares de sala, acerca da sua prática e vivências na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). na Educação Infantil.

Para isso, faz-se uma breve explanação sobre a Educação Inclusiva no Brasil. Especifica algumas características e definições do TEA. Apresenta como a Educação Infantil está estruturada e sugere algumas atividades e dicas práticas que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, contempladas cinco unidades.

Ademais, destaca informações e conceitos essenciais, estratégias práticas, exemplos de recursos pedagógicos e materiais adaptados que podem ser utilizados por educadores e demais profissionais envolvidos na Educação Infantil.

Figura 3 – Unidade I – Contextualizando a Educação Inclusiva

UNIDADE I

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OBJETIVO

- Compreender o processo de inclusão na Educação Brasileira e os marcos legais que contribuem para o meio educacional.

Caro(a) professor(a), esta unidade traz uma breve contextualização acerca da Educação Inclusiva no Brasil, destacando os principais marcos de sua trajetória para o processo de inclusão.

Durante todo o percurso histórico, percebe-se um grande avanço no contexto da Educação Inclusiva. Tendo início na Constituição Federal de 1988 até à Lei de Inclusão de 2015, dentre outras. No qual tem fornecido um direcionamento para a formulação de políticas públicas, visando à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum de modo a orientar a prática docente.

A Educação Inclusiva busca garantir o direito de todas as crianças de aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sensoriais, culturais ou sociais. Ela promove a participação plena e o desenvolvimento de cada estudante, valorizando a diversidade.

Promover uma escola inclusiva contribui para uma educação mais justa, humana e igualitária, permitindo oportunidades a todos, sem exceção. Além disso, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e respeito às diferenças desde a infância.

Você sabe quais são os princípios para uma Educação Inclusiva?

A Educação Inclusiva tem como princípios:

- Respeito às diferenças
- Igualdade de oportunidades
- Acessibilidade
- Participação ativa de todos os estudantes
- Valorização da diversidade

Marcos Legais importantes na Educação Inclusiva

Ano	Marco Legal
1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL - CF Constitui os direitos de acesso e permanência à educação para todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
1990	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA Exige a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu artigo 54, parágrafo III.
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Um marco fundamental, essa declaração da UNESCO estabeleceu que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ela reforçou a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.
1996	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBEN Determina a garantia do atendimento especializado aos alunos com deficiências, de forma transversal.
2006	CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A ONU reconheceu oficialmente o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, destacando a necessidade de eliminar barreiras e promover a acessibilidade.
2008	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - PNEPEI Objetiva e fomenta o acesso, participação e a aprendizagem de todos os estudantes, reforçando o princípio da transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior.
2012	LEI BERENICE PIANA (LEI Nº 12.754) Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece o direito das pessoas a um diagnóstico precoce, acesso à educação e à proteção. Caracteriza o TEA como deficiência para efeitos legais.
2015	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO - LBI (LEI Nº 13.146/2015) Essa lei reforçou os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incluindo o acesso à educação de forma inclusiva, garantindo adaptações e recursos necessários.
2023	PARECER 50 Aguarda orientações e estabelece diretrizes à educação escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

(Brasil, 1988-2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A unidade I, faz uma breve contextualização acerca da Educação Inclusiva no Brasil, destacando os principais marcos de sua trajetória para o processo de inclusão. Dialogando sobre o percurso histórico. Tendo início na Constituição Federal de 1988 até à Lei de Inclusão de 2015, dentre outras.

Figura 4 – Unidade II – Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista

UNIDADE II

CONHECENDO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

OBJETIVO

- Conhecer sobre o Transtorno do Espectro Autista, sua definição, características e diagnóstico.

Caro(a) professor(a) esta unidade, apresenta a definição do autismo, suas características, seus critérios e características diagnósticas, além de informações relevantes acerca do DSM-5, da CID e símbolos do TEA.

O QUE É O AUTISMO?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica e de desenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e as interações sociais. O termo "espectro" reflete a grande variedade de manifestações, habilidades e necessidades de suporte. Pessoas com TEA podem ter habilidades diferentes, desde pequenas dificuldades até desafios mais intensos.

Segundo Lacerda (2017), o autismo é uma condição caracterizada por um conjunto sintomático, no qual, ainda não se conhece com exatidão as causas etiológicas que o definem, ou seja, quais são os marcadores que estão presentes em uma pessoa com autismo, pois são muitos os motivos que podem causar o autismo.

O TEA abrange uma ampla gama de habilidades. Algumas crianças podem ter altas habilidades intelectuais e facilidade de aprendizagem, enquanto outras podem necessitar de suporte intensivo em diversas áreas. Essa diversidade reforça a importância de abordagens individualizadas.

LINHA DO TEMPO DA DEFINIÇÃO DO AUTISMO (Castro, 2023)

- 1911 - PAUL EUGEN BLEULER** foi o primeiro pesquisador a utilizar a palavra "autismo" para denotar características da esquizofrenia.
- 1943 - LEO KANNER** foi um dos primeiros a descrever o autismo como uma condição distinta, chamando atenção para dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos.
- 1944 - HANS ASPERGER** descreveu um grupo de crianças com habilidades intelectuais preservadas, mas com dificuldades na interação social, posteriormente conhecido como Síndrome de Asperger.
- DÉCADA DE 1980-70** - Aumento da conscientização e o interesse pelo autismo, com avanços na pesquisa e na compreensão do transtorno.
- 1972 - MICHAEL RUTTER** propôs uma definição para o autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e distúrbio na interação social; 2) estereótipos de comportamento; 3) comprometimento intelectual; 4) início antes dos 30 meses de idade.
- 1980 - DSM-III** introduziu o termo "Autismo Infantil" e estabeleceu critérios diagnósticos mais claros.
- 1984 - DSM-IV** consolidou o conceito de Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a diversidade de manifestações e a necessidade de uma abordagem mais integrada.
- 2013 - DSM-5** instituiu essas definições sob o termo Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a diversidade de manifestações e a necessidade de uma abordagem mais integrada.

A significação do TEA teve início em 1911 com o suíço Paul Eugen Bleuler, o primeiro a usar a palavra autismo, seguido por Leo Kanner, Hans Asperger e Michael Rutter, que se debateram na busca de conhecer sobre esse transtorno. Ademais, tem-se o DSM que contemplou de forma significativa para que houvesse uma definição mais precisa. Esse manual já está na quinta edição revisada e inclui classificações específicas para cada sintoma ou característica apresentada.

Na linha abaixo, você encontrará mais informações sobre o assunto de Autismo.

ASSISTA VOCÊ TAMBÉM

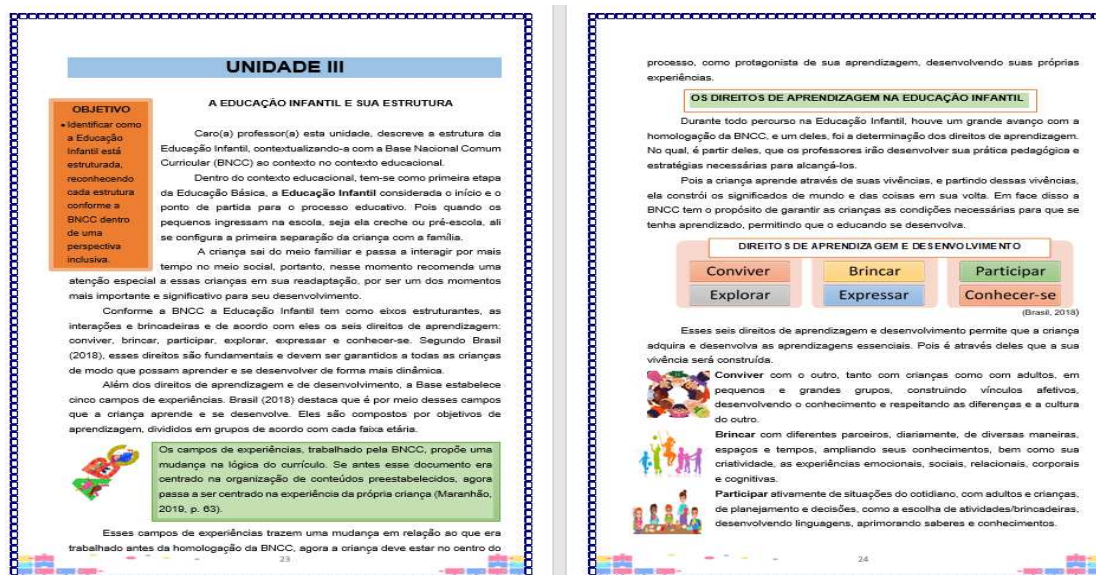
https://youtu.be/v5SE324NDIQ?list=PLnrcDnSc58K_L-Oh

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Unidade II apresenta a definição do autismo, suas características, seus critérios e características diagnósticas, além de informações relevantes acerca do

DSM-5, das mudanças ocorridas da CID 10 para a CID 11 e os significados dos símbolos do TEA.

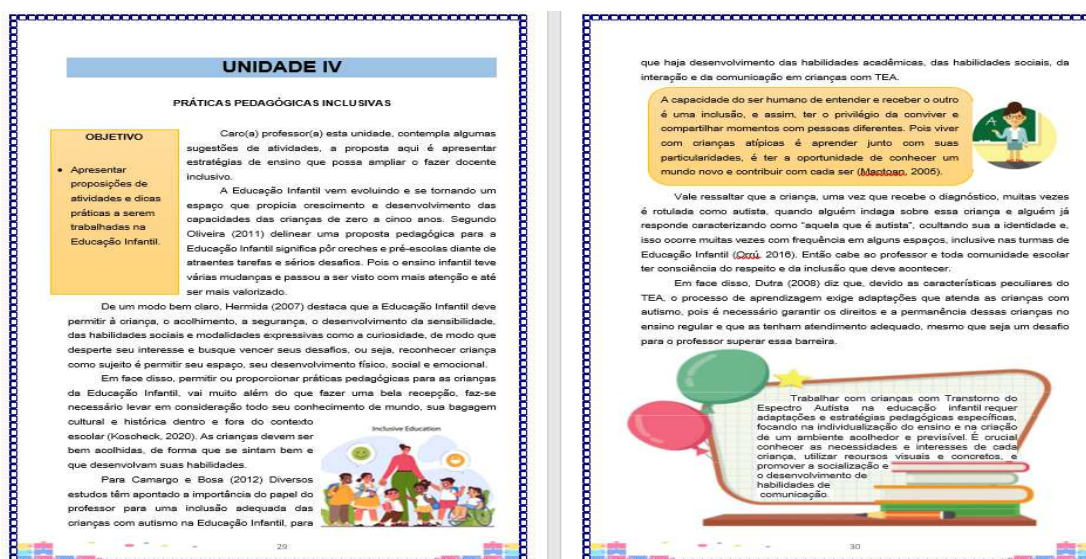
Figura 5 – Unidade III – Educação Infantil e sua Estrutura



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A unidade III, descreve a estrutura da Educação Infantil, contextualizando-a com a Base Nacional Comum Curricular no contexto educacional. Como está estruturada dentro dos cinco campos de experiências, dos seis direitos de aprendizagens e de acordo com cada faixa etária.

Figura 6 – Unidade IV – Práticas Pedagógicas Inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A unidade IV, contempla algumas sugestões de atividades, na qual apresenta estratégias de ensino que possa ampliar o fazer docente inclusivo, assim como sugestões de atividades que auxiliam o professor em sua sala de aula.

Figura 7 – Unidade V – Aprimorando os Conhecimentos

UNIDADE V

OBJETIVO

- Aprender sobre o Transtorno do Espectro Autista através de Filmes, curta metragem e documentários.

APRIMORANDO OS CONHECIMENTOS

Caro(a) professor(a) nesta última unidade foi selecionado alguns filmes e documentários que retrata o TEA de forma significativa, sendo explorado a realidade de algumas famílias em seu cotidiano familiar, escolar e social.

✦ **DICAS DE FILMES PARA PROFESSORES**

Filme completo **O MELHOR TORCEDOR DO MUNDO**
Inspirado em uma história real, o longa traz a história de Jason, um garoto autista que precisa escolher um time de futebol preferido para se integrar com seus colegas de escola.
https://youtu.be/_AcZEayZJ8o?si=aIByTmYPSGFEqcc

Filme completo **ARTHUR E O INFINITO 2018**
Conta a história de uma família e seus conflitos, ao ter o filho mais novo, Arthur, de seis anos, diagnosticado como autista. Marina, sua mãe, assume a responsabilidade de dedicar todo o seu tempo para o filho e buscar caminhos para compreender melhor seu mundo, mostrando a realidade das emoções e sentimentos da família.
https://youtu.be/33Fv3_0s0rE?si=n_B9y207vzl88Upv

Filme completo **GÊMEOS COM AUTISMO E SUA MÃE Uma Viagem Inesperada** I Maria Claudia Brito
Retrata a história de uma mãe que descobre que seus dois filhos gêmeos são autistas, ela fica inconformada a princípio, mas acaba aceitando o veredito, é abandonada pelo marido após o diagnóstico dos filhos e passa a criar os meninos sozinha.
<https://youtu.be/9lmsJDxp0f0?si=UpE4u8DCVjUlGaY9>

Filme completo **MEU FILHO, MEU MUNDO!**
Dublado 2021 de 1979. Aborda a história real de um casal onde o filho mais novo é diagnosticado com autismo. Apresenta as dificuldades encontradas pelos pais em encontrar métodos para a melhora do filho, em uma época em que pouco se sabia sobre o autismo.
<https://youtu.be/d9lkw6oAx4q?si=suN48TJT8bRL4e>

Filme completo **MAOS TALENTOSAS**
A história do filme é baseada na autobiografia chamada Mãos Talentosas, escrita pelo próprio Ben Carson. O médico neurocirurgião nasceu em condição de pobreza e enfrentava uma vida desmotivada na infância, já que na escola apenas tirava notas baixas e não demonstrava grandes perspectivas de futuro.
<https://youtu.be/1xIfVcQVyk?si=TX5A2nhYkSeGzAKQ>

Filme completo **COMO ESTRELAS NA TERRA**
Apresenta um professor de artes não-conventional que ajuda um estudante de oito anos com distúrbio de aprendizagem a descobrir seu verdadeiro potencial.
<https://youtu.be/5Olu3ldeaTA?si=ZXAYh-o9R8XyuZZ>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na unidade V, tem muitas sugestões direcionadas aos docentes, em que contempla a seleção de alguns filmes, curta metragem e documentários que retrata o TEA de forma significativa, sendo explorado a realidade de algumas famílias em seu cotidiano familiar, escolar e social.

Portanto, espera-se que este recurso educacional seja uma ferramenta que ajude na reflexão e crescimento profissional, proporcionando conhecimento de modo que se sinta mais preparado(a) e confiante para enfrentar os desafios e que possa celebrar as conquistas do processo de inclusão.

Com o propósito de proporcionar um olhar mais sensível para os professores, trazendo informações sobre o autismo, a inclusão e estratégias de atividades inclusivas para serem trabalhadas com as crianças de três a cinco anos de idade. Vale ressaltar que não é uma receita pronta, mas sim, sugestões de atividades que visam colaborar com a prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada nesta pesquisa foi a formação docente e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil de Santana do Maranhão - MA. Para fundamentar o estudo, utilizou-se documentos acerca das legislações, além de bibliografias relacionadas ao tema.

Percebe-se que houve um avanço significativo nas políticas de inclusão, também na definição do autismo conforme os estudos e pesquisas, assim como no reconhecimento e no direito das crianças com autismo. Outrossim, foi a valorização da Educação Infantil, na qual trouxe inúmeras alterações para o contexto educacional. Apesar das dificuldades encontradas durante todo o percurso histórico e as diferentes concepções de infância, hoje a criança é colocada no centro do processo, tem seu espaço e seus direitos garantidos por lei.

A investigação se desenvolveu a partir da problemática sobre de que maneira a formação implica nas práticas dos professores das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil das escolas públicas no município de Santana do Maranhão - MA. Nessa direção, buscou-se analisar a importância da formação docente para a prática pedagógica na inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede municipal de ensino da localidade referida.

Destaca-se que o estudo atendeu aos objetivos pretendidos, no qual detectou que teve um avanço nas políticas e legislações que contemplam a inclusão de alunos com TEA, que a Educação Infantil passou por uma longa trajetória e durante o percurso ganhou seu espaço destacando sua importância como primeira etapa da Educação Básica. Ademais, foi perceptível a importância da formação docente para a efetivação das práticas pedagógicas e por conseguinte, essa pesquisa ofereceu subsídios para a construção do Caderno Pedagógico.

No processo da análise dos dados coletados, considerou-se nas respostas obtidas pelas professoras e auxiliares pontos em comum, já no que se refere a formação, o município não oferta formação que contemple o Transtorno do Espectro Autista, que ambos sentem a necessidade dessa formação específica, o que culmina as suas dificuldades para a inclusão de alunos com deficiência na aplicação de sua prática pedagógica. Contudo, é de extrema necessidade que haja oferta de formação continuada pela rede municipal de ensino, visto que a demanda de crianças com diagnóstico de TEA se aumenta a cada dia.

A partir da inquirição, constatou-se que durante a formação inicial das participantes, não tiveram na sua grade curricular disciplinas voltadas para a inclusão e no seu período de estágio não houve contato com crianças com autismo, e acreditam que por esse motivo sentem dificuldades em desenvolver sua prática pedagógica, por não ter conhecimento/informações necessárias a cerca do TEA e de como adaptar suas estratégias de ensino.

Como recomendação para os participantes envolvidos que atuam na educação infantil, sugere-se que continuem na busca pelo conhecimento, tenha mais participação em eventos que dialogam sobre o TEA, que mantenha parceria com a família das crianças e busque participar de formação que contemple e que contribuam para a inclusão.

Diante do exposto, espera-se que este estudo suscite reflexões, inquietações e ressignificações aos professores e pesquisadores acerca da sua atuação diante da diversidade encontrada no contexto escolar. Recomenda-se que tenha mais pesquisas que dialoguem sobre o autismo, enfatizem a importância da formação continuada e a efetivação da inclusão de crianças com deficiências na educação.

Por fim, tendo o conhecimento como algo que é histórico e que está em constante transformações, não se esgota aqui as possibilidades deste estudo, o que possibilita futuras pesquisas e/ou investigações que venham contribuir e/ou aprofundar a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese: Uma abordagem simples, prática e objetiva.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ALMEIDA Marina da Silveira Rodrigues. DSM-5 TR E CID-11 – Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - **Instituto Inclusão** São Vicente-SP. 2023.
<https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/> Acesso em: 14 dez.2024.

American Psychiatric Association. (2002). DSM IV - TR **Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais** (4a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.2002.

ANDRADE, Juliana Santos. **Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos.** Bahia, 2023
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37889>

APA American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders DSM-5.** 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTER, Josilda Maria. **Educação Infantil.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2017.

BISPO Juliana; MERELLES Samira. **Educação Inclusiva com foco em crianças autistas e os desafios docentes.** Anais eletrônicos do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa V. 6, 2021 | ISSN: 2236-2061 – 6 A 8 de outubro de 2021, São Cristóvão/SE, UFS. 2021.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: em foco a formação continuada de professores em São Luís-MA.** 2024. 207 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.
<https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/5361>.

BOTELHO, Joacir Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de junho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/>. Acesso em: 03.jun.2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasil, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 16 dez. 2024.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. 3ª ed. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 17 de dezembro de 2019. **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/17/1990.

BRASIL. **Parecer 50**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União.

BRUNONI, Decio. **Genética e os transtornos do Espectro do autismo**; In____. Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Memmon, 2011.

CAMARGO, Siglia Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n3, p.315-324, 2012.

CARDOSO, Natali Ricarte. Educação Inclusiva: O Autismo no Contexto Escolar. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 18, p. 89-95, 2021.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 8 n. 12; p.81-95; jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>.

CASTRO, Thiago. **Simplificando o Autismo para pais, familiares e profissionais. Literare**. Books Internacional: São Paulo, 2023.

COUTO, Cirleine Costa. **Autismo e Professores: diagnóstico precoce, inclusão escolar e rede de atenção psicossocial**. 1 ed. Appris: Curitiba, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

CUNHA, Patrícia. **A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância**. In. MANTOAN, M. T. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022.

DALMOLIN, S. de F. dos S.; PRADO, L. A. do. O cenário teórico/prático de formação de professores e suas práticas pedagógicas com estudantes autistas: um estado do conhecimento. **Peer Review**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 335–352, 2023. DOI: 10.53660/347.prw807. Disponível em: <http://peerw.org/index.php/journals/article/view/347>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DUTRA, Cláudia. Pereira. Colóquio. **Revista Inclusão**, V.4, n.1, p. 18-32, 2008.

FARIA, Vitória.; SALLES, Fátima. de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, Ana Paula Almeida. **Práticas Docentes no Contexto da Inclusão de Crianças Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Infantil**. Dissertação. Universidade Estadual Do Maranhão Programa De Pós-Graduação em Educação Inclusiva Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. São Luís, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORIANI; Marlei Adriana Beyer. **Educação Inclusiva**. UNIASSELVI, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagogia., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, Rayane Marcelino. **A Formação Inicial e Continuada de Professores**. Anais VII CONEDU-Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67637>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GALTER, Ester Cardoso de Moraes et al. **A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista**. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais in: Ensaio pedagógicos – **construindo escolas inclusivas**. Um ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 7-14.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Organização e Legislação da Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da Cidade de Santana do Maranhão**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santana-domaranhao/panorama>. Acesso em 07.jun.2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf, 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de Jesus; EFFGEN Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.) **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, Ed. EDUFBEA, 2012. Cap. 1, p. 17-24.

KOSCHECK Arcelita. **A prática pedagógica do professor na Educação Infantil: um novo olhar para o cuidar e brincar**. 2020. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-pratica-pedagogica-do-professor-na-educacao-infantil-um-novo-olhar-para-o-cuidar-e-educar> Acesso em 10 out. 2024.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. CRV: Curitiba, 2017.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena et al. Práticas pedagógicas para alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos. **Nova Revista Amazônica**, vol. 10, 2022.

MARANHÃO. (ESTADO) **Documento Curricular do Território Maranhense: para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1 ed. Brasil: FGV, 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar, O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. MIRANDA, Terezinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.) **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, Ed. EDUFBEA, 2012. Cap. 2, p. 25-38.

MELONIO, Kennia Magdala de Sousa. **Intervenção precoce para crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma proposta para formação de professores**. 2024. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. 151 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9051>, Recife, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Humberta Gomes Machado. **Currículos, programas e projetos pedagógicos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. vol. 38. n. 2, p. 231-238, ISSN: 0101-465X. Redalyc, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555009>. Acesso em 06. jan.2023.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/102>. Acesso em: 4 maio. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

ONU - **Organização das Nações Unidas**. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**/Silvia Ester Orrú; prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

REIS, Tereza Sabina Souza. **Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista em instituições de educação infantil no município de Açailândia Ma**. 110 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4995>

SANCHES, Emília Cipriano. A BNCC e a Educação Infantil. **BNCC na Prática**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018. P. 35-39.

SANTANA. **Plano Municipal de Educação**. Santana do Maranhão: Secretaria de Educação, 2015.

SANTOS. Alessandra Vieira; OLIVEIRA. Isabela Ferreira de. **Formação de Professores:** processo de inclusão de alunos com autismo. Curitiba. 2022.

SANTOS. Neide Maria. **Educação Inclusiva:** Práticas Pedagógicas Colaborativas Para Estudantes Com Transtorno Do Espectro do Autismo. Dissertação Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Universidade Católica. Santos, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SETÚBAL, Arteane Gomes de Sousa. **Formação de docentes para a avaliação do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Construindo uma intervenção pedagógica para orientar o ensino em uma creche pública de São Luís – MA. 2024. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5898>. São Luís, 2024

SILVA. Jarlisse Nina Beserra da. **Formação continuada de professores para educação inclusiva:** uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial, 2022 <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/2040>. São Luís, 2022

SOUSA, Rogério Leal de. **Formação continuada de professores da educação infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência.** – São Luís, 2022. <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/2038>

SUASSUNA Janieli de Souza Santos. **Inclusão Escolar de alunos com autismo na Educação Infantil.** 1 Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.7. jul. 2021 ISSN - 2675 – 3375

SCHRAMN, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Fundamentos da Educação Infantil.** 3 ed. Ceará: UECE, 2019.

TERRA, Márcia de Lima Elias. **Políticas Públicas e Educação.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

VIANA, Isaac Pereira. **O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.** 2019. 133 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3041>. São Luís, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que será realizada nas escolas da rede municipal de Santana do Maranhão, cujo pesquisador responsável é a Sra. Maria Veronica Oliveira Simão, mestrande em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sob a orientação da Professora Ivone das Dores de Jesus.

O estudo se destina a analisar como ocorre a formação e a prática docente na inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista – TEA na Educação Infantil na rede regular de ensino, nas escolas públicas do município de Santana do Maranhão. E após análise, construir um Caderno Pedagógico em formato de ebook que contenha informações e orientações, com sequências de atividades que auxiliem os docentes em sua prática pedagógica com alunos autistas.

Este estudo tem sua importância e se justifica pela inquietação em compreender como a Educação inclusiva é vivenciada na Educação Infantil e se os professores recebem/têm formação adequada para lidar com as crianças autistas e com todo esse processo de inclusão, visto que a prática docente tem suas instigações e particularidades, pois os educadores em sua prática educacional enfrentam inúmeros desafios e encontra diversas possibilidades que (re)constróem seu trabalho e suas vivências.

Apresentará uma relevância científica, social e acadêmica, por contribuir de forma significativa com novos estudos acerca da formação e práticas docentes na educação inclusiva e pela necessidade de abordar a temática em questão, pois é notório que a prática educativa perpassa por (re)significações dentro desse novo contexto educacional.

Os resultados que se deseja alcançar são sobre a formação docente, que seja detectado acerca de suas vivências com alunos autistas, suas dificuldades, estratégia e práticas na perspectiva da inclusão.

A contribuição do participante do estudo será por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual sua participação é voluntária e todas as informações versarão sobre formação e prática docente direcionadas as crianças com Transtornos do Espectro Autista.

Os riscos ao participante nesta pesquisa são mínimos, uma vez que o instrumento para coletar dados será a entrevista. É possível o risco de constrangimento, caso o participante sinta-se constrangido, o pesquisador responsável deixará o participante totalmente à vontade para responder as questões ou até mesmo deixar de participar da pesquisa. E se houver algum dano ou risco, será comunicado imediatamente ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da UEMA que acompanha e analisa as pesquisas que envolvem seres humanos.

Quanto aos benefícios aos participantes, acredita-se que proporcionará um conhecimento acerca da formação de professores e a inclusão de crianças autistas na educação Infantil, bem como promover uma maior reflexão sobre os principais desafios e contribuições que envolve a Educação inclusiva. Também será desenvolvido um material de apoio que possa contribuir com os professores de Educação Infantil auxiliando sua prática em sala de aula. Ademais, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Sendo sua participação estritamente voluntária, podendo desistir deste estudo a qualquer momento. Ressalta-se que você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora. Você tem o direito e autonomia de decidir não participar da pesquisa, ou desistir da participação nessa pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Todas as informações obtidas em relação a essa pesquisa permanecerão em absoluto sigilo, não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científico, resguardando a identidade do colaborador.

Importa ressaltar que o participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar, deverá assinar/rubricar todas as páginas, sendo necessário duas vias deste documento, você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com o pesquisador responsável pela pesquisa, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

CIENTE E DE ACORDO,

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Santana do Maranhão - MA, _____ de _____ de _____

Contatos:

Maria Veronica Oliveira Simão – Fone: (98) 98531-2257

E-mail: mvosimao0311@gmail.com

Ivone das Dores de Jesus – Fone: (98) 98848-2463

E-mail: ivonedasdores@hotmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão -UEMA, Fone: (98) 2016-8100 ,
Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Bairro Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 – São Luís/MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Maria Veronica Oliveira Simão RG: 030554232006-0 SSP-MA
Pesquisador(a) Responsável

Ivone das Dores de Jesus RG: 0475362950 GEJUSPC -MA
Pesquisador(a) Participante

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Prezado(a) colega professor(a) da Educação Infantil, este questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada: **Formação de Professores e a Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Os resultados serão tabulados apenas para fins científicos. Não será divulgado qualquer informação a seu respeito.

1. Idade

() 18 a 20 anos

() 21 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() mais de 41 anos

2. Sexo

() Masculino

() Feminino

() Outro

3. Tempo de atuação

▪ Na Educação Básica

▪ Especificamente na Educação Infantil

4. Qual a sua formação?

☐ Ensino Médio

☐ Graduação () concluída () cursando

() pública () privada

5. Qual a instituição que você cursou/cursa sua graduação?

6. Você possui curso de pós-graduação? Se sim, qual?

7. Qual o seu regime de trabalho?

8. Você exerce a função de:

() Professor titular

() Professor auxiliar

() Professor cuidador

() Outro _____

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) colega professor (a) da Educação Infantil, esta entrevista faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada: **Formação de Professores e a Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Os resultados serão tabulados apenas para fins científicos. Não será divulgado qualquer informação a seu respeito.

- 1- O que você entende por Educação Inclusiva?
- 2- Na sua formação inicial, você teve disciplinas voltadas a Educação Especial Inclusiva, e no seu estágio teve contato com alguma criança com TEA?
- 3- Como você percebe seu trabalho frente a Educação Inclusiva?
- 4- Qual é o seu conhecimento a respeito do TEA (Transtorno do Espectro Autista)?
- 5- Quais foram as mudanças necessárias para o acolhimento e ensino desta criança?
- 6- Você participou de cursos de formação relacionados ao TEA e o município ofertou algum curso ou formação? Se sim, qual a duração?
- 7- Quais as contribuições de formação continuada para a prática docente?
- 8- Como é feita a adaptação curricular dos estudantes com TEA?
- 9- Quais são as dificuldades encontradas com estudantes com TEA?
- 10- Como é a sua interação com os pais dos alunos com TEA?

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A: DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu Maria Veronica Oliveira Simão, pesquisador(a) responsável da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, tendo como pesquisador(es) participantes(as) Ivone Das Dores De Jesus declaro(mos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da **Resolução nº 466/12**, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Veronica Oliveira Simão e que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Santana do Maranhão- MA, 15 de Abril de 2024

Maria Veronica Oliveira Simão

Pesquisador(a) Responsável: Maria Veronica Oliveira Simão
CPF: 035.521.983-26

Ivone Das Dores de Jesus

Pesquisador(a) Participante: Ivone das Dores de Jesus
CPF: 252.874.353-04

ANEXO B1: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIDADE INTEGRADA CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Santana do Maranhão - Maranhão, 16/04/24

Eu, Elias da Cruz Melo declaro , a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Veronica Oliveira Simão que a Unidade Integrada Cônego Nestor de Carvalho Cunha, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpra os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe como palestra ou folder.

De acordo e ciente.

Elias da Cruz Melo
PORTARIA Nº 07/2024
Diretor Escolar

Elias da Cruz Melo
CPF: 028.212.293-59
Diretor ou responsável pela Instituição

ANEXO B2: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO****DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Santana do Maranhão- Maranhão, 16/04/24

Eu, Vandelnice Maria Costa Veras declaro , a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Veronica Oliveira Simão que a Escola Municipal São Francisco, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpra os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe como palestra ou folder.

De acordo e ciente.

E. M. São Francisco
CNPJ 03.168.527/0001-1816 / 04 / 2024Vandelnice Maria Costa Veras

Vandelnice Maria Costa Veras

CPF: 994.272.063-49

Diretor(a) ou responsável pela Instituição

ANEXO B3: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS****DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Santana do Maranhão - Maranhão, 17/04/24

Eu, Mônica Amorim Nunes declaro , a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Veronica Oliveira Simão que a Escola Municipal Getúlio Vargas, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpra os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe como palestra ou folder.

De acordo e ciente.

Assinatura manuscrita de Mônica Amorim Nunes em azul.

Mônica Amorim Nunes

CPF: 059.029.443-17

Diretor ou responsável pela Instituição

ANEXO C: OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTOUNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PROFEI

**OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**

Santana do Maranhão - Maranhão, 15 / 04 / 24

Senhor (a)
Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prezado(a) Senhor(a),

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, cujo objetivo “Analisar como ocorre a formação e a prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil no ensino regular de Santana do Maranhão”, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a Vsa e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,

Maria Veronica Oliveira Simão
CPF: 035.521.983-26
Pesquisador(a) Responsável

Ivone das Dores de Jesus
CPF: 252.874.353-04
Pesquisador(a) Participante

ANEXO D: PARECER PLATAFORMA BRASIL

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79608724.0.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.919.972

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, nº de CAAE 79608724.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARIA VERÔNICA OLIVEIRA SIMÃO. A investigação dessa pesquisa será de natureza básica, de abordagem qualitativa, de cunho descritiva.

A investigação será desenvolvida em Santana do Maranhão/MA, uma pequena cidade do Estado do Maranhão, o município se estende por 932,030 km² e com uma população aproximadamente de 13.704 pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

A pesquisa realizar-se-á em três escolas da rede municipal de ensino, contemplando os nove professores titulares e 11 cuidadores em turmas de Educação Infantil.

Serão incluídos nesse estudo, professores e cuidadores que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas citadas no item 5.3, que tenham contato direto com crianças Autista, que aceitem participar da pesquisa, e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após discussão e esclarecimento dos objetivos da pesquisa em questão.

Participarão da pesquisa os professores de educação Infantil e cuidadores que estejam em exercício a mais de um ano nas unidades de ensino do município de Santana do Maranhão.

Em relação ao critério de exclusão, não serão incluídos nesse estudo, professores que não

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.972

estão em sala de aula e Cuidadores que não acompanham crianças com Transtorno do Espectro Autista durante o período da pesquisa, e professor/cuidador que se recusar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não participarão da pesquisa o professor/cuidador que por alguma razão sentir-se limitado ou constrangido para participar do estudo que será realizado nas unidades de ensino.

O instrumento de coleta de dados escolhido para realizar essa pesquisa será um roteiro de entrevista semiestruturado direcionado aos sete professores titulares e quatro cuidadores de sala que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista, nas turmas de Educação Infantil em três escolas da rede municipal de Santana do Maranhão/MA, tendo como objetivo principal a obtenção de informações dos participantes sobre a formação e práticas docentes. Em relação a análise dos dados qualitativos será utilizado a análise de conteúdo. Segundo Flick (2013, p. 134) "a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevista", o que permite o pesquisador acompanhar todo o processo e obter suas interpretações.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

¿ Analisar como ocorre a formação e a prática docente na inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista ¿ TEA na Educação Infantil na rede regular de ensino, nas escolas públicas do município de Santana do Maranhão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os sujeitos participantes, as políticas de inclusão e formação.
- Realizar uma revisão bibliográfica sobre a Educação inclusiva, a formação docente e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.
- Descrever a formação continuada e prática docente com alunos autistas na Educação Infantil.
- Construir uma proposta pedagógica em formato de ebook que contenha informações e orientações, com sequências de atividades que auxiliem os docentes em sua prática pedagógica com alunos autistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.972

com o mesmo texto, o qual: 'É possível o risco de constrangimento, caso o participante sinta-se constrangido, o pesquisador responsável deixará o participante totalmente à vontade para responder as questões ou até mesmo deixar de participar da pesquisa.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: 'caso o participante sinta-se constrangido, o pesquisador responsável deixará o participante totalmente à vontade para responder as questões ou até mesmo deixar de participar da pesquisa. Sendo sua participação estritamente voluntária, podendo desistir deste estudo a qualquer momento. Ressalta-se que você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora. Você tem o direito e autonomia de decidir não participar da pesquisa, ou desistir da participação nessa pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo'.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: 'Quanto aos benefícios da pesquisa acredita-se que proporcionará um conhecimento acerca da formação de professores e a inclusão de crianças autistas na educação Infantil, bem como promover uma maior reflexão sobre os principais desafios e contribuições que envolve a Educação inclusiva'.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista recomenda que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Melhorar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes: Critérios de inclusão são definidos como as características-chave da população-alvo que os investigadores utilizarão

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.972

para responder à pergunta do estudo. Por outro lado, critérios de exclusão são definidos como aspectos dos potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, nº de CAAE 79608724.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARIA VERÔNICA OLIVEIRA SIMÃO. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2337201.pdf	07/05/2024 14:34:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_PROFEI_CEP.docx	07/05/2024 14:29:47	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PROFEI_VERONICA20240507_13345417.pdf	07/05/2024 14:20:55	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DAS_ESCOLAS_PROFEI.pdf	07/05/2024 14:15:00	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR_PROFEI.pdf	07/05/2024 14:12:59	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_VERONICA_PROFEI.pdf	07/05/2024 14:11:02	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Solicitação	OFICIO_ENCAMINHAMENTO_PROFEI.	07/05/2024	MARIA VERONICA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.919.972

Assinada pelo Pesquisador Responsável	pdf	14:08:47	OLIVEIRA SIMAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE_VERONICA_PROFEI.pdf	07/05/2024 13:57:09	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MARIA_VERONICA_PROFEI.pdf	07/05/2024 13:56:42	MARIA VERONICA OLIVEIRA SIMAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 29 de Junho de 2024

**Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br