



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES LITERÁRIAS SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - SP**



SUELI GARCIA CHIARELLI
ITAPEVI - SP
2025



SUELI GARCIA CHIARELLI

**O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES LITERÁRIAS SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ivy Enber Christian University para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: Inclusão Educacional na Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

C532a Chiarelli, Sueli Garcia.
O autismo na educação infantil: percepções literárias sobre a formação continuada no município de São Paulo-SP. [recurso eletrônico] / Sueli Garcia Chiarelli. – Dados eletrônicos. – Itapevi-SP: 2025.

138 f.: il.

Orientação: Danielle Ventura de Lima Pinheiro.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Autismo. 2. Formação de professores. 3. Educação infantil.
I. Pinheiro, Danielle Ventura de Lima. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



**O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES LITERÁRIAS SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - SP**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da
Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre
em em Ciências da Educação.**

Aprovado em: 05 /06 /2026

BANCA EXAMINADORA

Danielle Ventura

**Profa. Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Professora Orientadora**

Sawana Araújo Lopes de Souza

**Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
Membro Interno**

Veridiana Xavier Dantas

**Profa. Dra. Veridiana Xavier Dantas
Membro Externo**



DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho às crianças, especialmente àquelas que nos ensinam a ver o mundo com outros olhos — mais atentos, mais humanos, mais sensíveis. pois precisam de amor, carinho, atenção e proteção, não para serem diferentes, mas para serem iguais, em todo o tempo o tempo todo.”

Sueli G. Chiarelli, 2023





AGRADECIMENTOS

Aos que me cercam com amor e compreensão, aos que me inspiram a cada passo dado, à minha família, alicerce da minha jornada, e aos amigos e amigas, Cristina Csaky de Melo e Luciene Lourenço, que são luz nos momentos de escuridão.

Ao meu amado esposo, que me apoia e incentiva, companheiro fiel de todas as horas, sua presença é meu porto seguro, sua fé em mim, minha força motriz.

Aos meus queridos filhos e netos, fonte de alegria e inspiração, vocês são o motivo do meu empenho e dedicação, que este trabalho possa contribuir para um mundo mais inclusivo e justo para vocês e para todos.

À minha mãe belíssima, Eunice Garcia, que partiu cedo demais, sempre presente em minha memória e em meu coração, seu amor e sabedoria continuam a guiar meus passos, sua ausência física é suprida pela sua eterna presença em minha alma.

À minha orientadora, Profa. Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro, cuja orientação, paciência e sabedoria foram fundamentais para a realização desta dissertação. Sua dedicação e conhecimento guiaram-me nos momentos de incerteza e contribuíram imensamente para a concretização deste trabalho.

À Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza e à Dra. Veridiana Xavier Dantas, pela valiosa contribuição acadêmica e pelo suporte imprescindível para esta pesquisa. Suas reflexões, sugestões e olhares críticos enriqueceram significativamente este trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram para esta jornada, meu mais profundo agradecimento e gratidão.

★ Que este trabalho seja uma pequena parcela de retorno ao apoio e amor que tenho recebido ao longo da vida.



"Inclusão não é colocar crianças em um ambiente onde elas não foram previstas.
Inclusão é criar um novo ambiente para todos, onde cada criança é valorizada por ser quem é."

Mel Ainscow, 2006





RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os impactos da formação continuada de professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de São Paulo. A questão que orienta esta pesquisa é: Como os processos de formação continuada influenciam a prática pedagógica dos professores no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas de São Paulo? O objetivo geral desta pesquisa é investigar o autismo na educação infantil, a partir de percepções literárias sobre a formação continuada no município de São Paulo. Os objetivos específicos incluem: Examinar, por meio da análise documental e bibliográfica, os conteúdos abordados em cursos de formação continuada voltados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Investigar, com base na literatura, como os conhecimentos teóricos adquiridos na formação continuada podem contribuir para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação infantil. Refletir sobre as políticas públicas e estratégias pedagógicas relacionadas à inclusão escolar, com ênfase na formação docente e nos desafios enfrentados pela educação infantil no município de São Paulo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com levantamento bibliográfico e análise documental. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Mantoan (2006), Grandin e Panek (2023), Schwartzman (2003), Pletsch (2009), dentre outros, além de documentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade — Educação Infantil. Os resultados indicam que a formação continuada, quando estruturada de forma contínua, colaborativa e centrada nas práticas inclusivas, contribui significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Entretanto, persistem desafios relacionados à ausência de formações específicas, lacunas na articulação entre teoria e prática, e limitações estruturais nas unidades escolares. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de políticas públicas robustas e de uma formação docente que reconheça e valorize as singularidades das crianças, promovendo ambientes educativos mais justos, equitativos e acolhedores.

Palavras-chave: Autismo. Formação de professores. São Paulo. Educação Infantil.



ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the impacts of the continuing education of Early Childhood Education teachers in the care of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the city of São Paulo. The question that guides this research is: How do the processes of continuing education influence the pedagogical practice of teachers in the care of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in public schools in São Paulo? The general objective of this research is to investigate autism in early childhood education, based on literary perceptions about continuing education in the city of São Paulo. The specific objectives include: To examine, through documentary and bibliographic analysis, the contents covered in continuing education courses aimed at the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Investigate, based on the literature, how the theoretical knowledge acquired in continuing education can contribute to inclusive pedagogical practices in the context of early childhood education. To reflect on public policies and pedagogical strategies related to school inclusion, with emphasis on teacher training and the challenges faced by early childhood education in the city of São Paulo. The research adopts a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, with bibliographic survey and documentary analysis. The theoretical foundation is based on authors such as Mantoan (2006), Grandin and Panek (2023), Schwartzman (2003), Pletsch (2009), among others, in addition to legal documents such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), the National Common Curriculum Base (BNCC) and the City Curriculum — Early Childhood Education. The results indicate that continuing education, when structured in a continuous, collaborative way and centered on inclusive practices, contributes significantly to the improvement of pedagogical practices, promoting the integral development of children with ASD. However, challenges persist related to the absence of specific training, gaps in the articulation between theory and practice, and structural limitations in school units. It is concluded that the effectiveness of inclusion depends on robust public policies and teacher training that recognizes and values the singularities of children, promoting fairer, more equitable and welcoming educational environments.

Keywords: Autism. Teacher training. São Paulo. Early Childhood Education.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 1.....	19
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 2.....	20
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 3.....	22
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 4.....	24
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 5.....	25
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 6.....	27
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 7.....	29
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 8.....	31
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 9.....	34
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 10.....	35
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 11.....	36
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 12.....	38
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 13.....	40
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 14.....	41
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 15.....	43
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 16.....	44
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 17.....	46
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 18.....	47
Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 19.....	49
Quadro 2 - Síntese Documental 1.....	56
Quadro 2 - Síntese Documental 2.....	57
Quadro 2 - Síntese Documental 3.....	58
Quadro 2 - Síntese Documental 4.....	59
Quadro 2 - Síntese Documental 5.....	60
Quadro 2 - Síntese Documental 6.....	61



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABA	Análise Aplicada do Comportamento
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª.edição
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PADI	Protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Infantil
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Com TEA
SME	Secretaria Municipal de Educação
TC	Tribunal de Contas



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	13
1.1 Abordagem da pesquisa.....	13
1.2 Natureza da pesquisa e apresentação do universo.....	14
1.3 Procedimentos metodológicos.....	14
1.4 Local e contexto da pesquisa	66
1.5 Limitações da pesquisa	68
CAPÍTULO 2: AUTISMO: ABORDAGEM CONCEITUAL.....	69
2.1 Definições e características do transtorno do espectro autista.....	69
2.2 Diagnósticos e interfaces com a educação	70
2.3 Concepções sobre o autismo na educação infantil	71
2.4 A relação do autismo na educação infantil	73
2.5 A conexão entre o autismo e a formação de professores.....	75
CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO MEC PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	78
3.1 A formação docente na perspectiva inclusiva	78
3.2 A formação continuada dos professores.....	79
3.3 Inclusão e estratégias pedagógicas no contexto do TEA.....	82
3.4 Políticas Públicas e a formação docente	84
3.5 Os programas do MEC voltados para a formação continuada de professores.....	97
CAPÍTULO 4: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	100
4.1 Estratégias pedagógicas	100
4.1.2 Métodos visuais de ensino.....	102
4.2 Estruturação do ambiente escolar	103
4.3 Intervenções comportamentais.....	107
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	111
5.1 Impactos da formação continuada no atendimento ao TEA.....	113
5.2 Ética e conformidade	118
5.3 Síntese dos resultados	119
5.4 Propostas para a melhoria da formação docente	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem sido objeto de discussões acadêmicas e políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da consolidação de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que asseguram o direito à educação de qualidade e em igualdade de condições para todas as crianças. Este cenário impõe novos desafios à formação docente, que deve contemplar, além dos conhecimentos pedagógicos gerais, competências específicas para o atendimento às crianças com TEA.

A realidade das unidades educacionais, em especial as de Educação Infantil no município de São Paulo, revela a existência de barreiras que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Entre essas barreiras, destacam-se a insuficiência de formações específicas, a fragilidade no suporte técnico e a escassez de materiais e recursos adequados às necessidades das crianças com TEA.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como questão norteadora: “Quais são os impactos da formação continuada dos professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de São Paulo?”.

O objetivo geral consiste em analisar os impactos da formação continuada dos professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com TEA no município de São Paulo. Como objetivos específicos, busca-se: Compreender como a formação continuada contribui para as práticas inclusivas no contexto da Educação Infantil; Identificar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de crianças com TEA; Refletir sobre a articulação entre políticas públicas, documentos oficiais e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de promover discussões que contribuam para a qualificação da formação docente, especialmente no que se refere ao atendimento às crianças com TEA na Educação Infantil. Trata-se de uma temática de extrema relevância social e acadêmica, uma vez que a inclusão não deve ser apenas um princípio legal, mas uma prática efetiva e cotidiana nas unidades escolares.

A experiência como diretora de creche e o contato direto com crianças com TEA evidenciam que o preparo docente é essencial para a qualidade da inclusão escolar. O

contexto educacional diverso oferece uma perspectiva clara sobre os desafios enfrentados pelos professores ao atenderem crianças com demandas variadas. Diante desses desafios, a formação continuada se apresenta como ferramenta essencial para garantir práticas inclusivas efetivas.

Essa vivência inspira a busca por respostas acadêmicas e práticas para fortalecer o papel da formação continuada como ferramenta essencial na transformação do ambiente escolar. Como educadora, compreendo que a inclusão eficaz não se resume a garantir a presença das crianças nas salas de aula, mas envolve a implementação de estratégias que respeitem suas singularidades, promovendo aprendizado e socialização significativos.

O percurso metodológico adotado é de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, fundamentado na análise documental e no levantamento bibliográfico, visando compreender, refletir e propor estratégias para o aprimoramento da formação docente no contexto da inclusão.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta a metodologia adotada. O segundo discute os aspectos conceituais do TEA e os marcos legais que sustentam a inclusão. O terceiro analisa a formação continuada e sua relação com as práticas inclusivas. O quarto aborda as estratégias e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil para o atendimento às crianças com TEA. Por fim, o quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados à luz dos referenciais teóricos e documentos oficiais, culminando nas considerações finais que consolidam os principais resultados da pesquisa, destacando a importância da formação continuada na qualificação dos docentes e na promoção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

Além de apresentar os avanços identificados, a pesquisa aponta caminhos para futuras investigações, sugerindo a ampliação dos programas de formação e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA. Dessa forma, o estudo não apenas contribui para o campo da educação especial, mas também oferece subsídios para a construção de um sistema educacional mais equitativo e sensível às diversidades presentes na sala de aula.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

O capítulo 1 apresenta os caminhos metodológicos utilizados para investigar a formação continuada de professores e sua relação com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas creches públicas do município de São Paulo. A abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica, permite explorar políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que orientam a educação inclusiva. A pesquisa documental concentra-se na análise de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relatórios institucionais e legislações relevantes, enquanto a revisão bibliográfica embasa a investigação teórica e crítica do tema.

O estudo justifica a escolha das creches públicas como universo de pesquisa devido à sua relevância no atendimento de uma grande diversidade de crianças e aos desafios socioeconômicos e estruturais enfrentados no contexto urbano de São Paulo. A coleta de dados seguiu critérios rigorosos de relevância e incluiu etapas como a identificação de categorias temáticas e a interpretação das informações à luz do referencial teórico. Técnicas de análise de conteúdo, baseadas em Bardin (2016), foram aplicadas para sistematizar e interpretar os dados coletados, revelando padrões e significados relacionados às práticas inclusivas e à formação docente.

Por fim, o capítulo destaca a importância da metodologia adotada para compreender de maneira aprofundada como a formação continuada dos professores contribui para a inclusão de crianças com TEA, considerando as peculiaridades do ambiente educacional paulistano.

1.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa tem como abordagem o paradigma qualitativo, por considerar que a realidade educacional não é neutra ou objetiva, mas construída por sujeitos em contextos específicos e historicamente situados. A abordagem qualitativa permite compreender os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação às práticas inclusivas, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um processo descritivo e interpretativo que ocorre no ambiente natural dos participantes, buscando compreender os significados que atribuem às suas experiências. Para os

autores, o pesquisador é parte integrante do processo investigativo, assumindo um papel ativo na construção e interpretação dos dados, o que torna essa abordagem especialmente adequada às pesquisas em educação, por priorizar a análise dos processos e dos significados construídos no cotidiano escolar.

1.2 Natureza da pesquisa e apresentação do universo

A presente investigação possui natureza exploratória e descritiva. Exploratória porque busca aprofundar o entendimento sobre uma realidade pouco discutida de forma integrada: a formação continuada de professores da Educação Infantil para o atendimento ao TEA. Descritiva, pois pretende sistematizar e interpretar informações sobre o tema, sem a pretensão de esgotá-lo, mas de gerar subsídios para novas reflexões e práticas educacionais.

O universo da pesquisa abrange as creches públicas do município de São Paulo, escolhidas devido ao enfoque crítico presente nas referências bibliográficas e nos documentos públicos analisados. A seleção dessas instituições justifica-se pela necessidade de investigar como as políticas de educação inclusiva são implementadas em contextos caracterizados por desafios estruturais e limitações de recursos. Compreender a formação continuada dos professores nesses ambientes é fundamental para avaliar a efetividade das práticas pedagógicas direcionadas às crianças com TEA e sua inclusão no processo educacional.

1.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos adotados envolveram a análise de documentos oficiais e de produções acadêmicas nacionais que discutem formação docente, inclusão escolar e Educação Infantil, com ênfase na realidade do município de São Paulo. A pesquisa não envolveu coleta de dados empíricos (entrevistas ou questionários), sendo, portanto, do tipo bibliográfica e documental.

A pesquisa documental concentrou-se em legislações e políticas públicas educacionais, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019); Plano Municipal de Educação de São Paulo (Lei nº 16.271/2015); Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015); Decreto Municipal nº 57.379/2016 (Política Paulistana de Educação Especial); Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A análise bibliográfica abrangeu obras de autores como Mantoan (2006), Grandin e Panek (2023), Schwartzman (2003), Pletsch (2009), Mendes (2014), entre outros, com o objetivo de compreender as contribuições teóricas mais relevantes sobre autismo, práticas pedagógicas inclusivas e formação continuada. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na revisão sistemática da literatura, a fim de compreender de maneira aprofundada as políticas, diretrizes e práticas que orientam a formação continuada de professores para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de investigar criticamente os documentos normativos e estudos acadêmicos que fundamentam a inclusão escolar, identificando avanços, desafios e lacunas nas políticas públicas e na formação docente.

Segundo Bardin (2016), a análise documental consiste em um método sistemático de investigação que permite a organização, categorização e interpretação de informações contidas em textos escritos, como leis, diretrizes, relatórios e produções acadêmicas. Essa abordagem possibilita não apenas a identificação de temas recorrentes e padrões, mas também a compreensão das intenções e dos significados subjacentes nos documentos analisados.

★ Bardin (2016) destaca que a análise documental permite compreender as diretrizes de inclusão e avaliar sua aplicação prática. No contexto da inclusão escolar, a análise de documentos normativos permite compreender como as diretrizes nacionais, estaduais e municipais são formuladas e aplicadas na prática, identificando contradições, lacunas e oportunidades de melhoria.

Ademais, essa técnica possibilita verificar se os princípios de equidade e acessibilidade estão sendo efetivamente assegurados no ambiente educacional, fornecendo uma base para a construção de propostas de intervenção mais alinhadas às necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Assim, ao articular a análise documental com a realidade das práticas educacionais, busca-se construir uma reflexão consistente sobre a aplicabilidade e eficácia das diretrizes existentes no contexto educacional. Bardin (2016) destaca que a análise documental vai além da simples descrição dos documentos, permitindo interpretações fundamentadas nos dados coletados.

Por esse ângulo, a metodologia adotada neste estudo não se limita à catalogação das normativas, mas busca estabelecer um diálogo crítico entre o que é

prescrito nos documentos e o que é efetivamente implementado nas escolas. Esse processo oferece subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para o aprimoramento da formação docente voltada à inclusão de crianças com TEA.

A análise documental foi conduzida com base em um rigoroso processo de seleção de materiais, priorizando documentos oficiais, diretrizes educacionais, legislações e programas de formação continuada desenvolvidos em âmbito nacional e municipal. A metodologia seguiu os princípios da análise de conteúdo descritos por Bardin (2016), permitindo a categorização e interpretação dos dados para extrair significados relevantes à pesquisa.

Essa abordagem possibilitou a sistematização das informações contidas nos documentos analisados, evidenciando aspectos estruturais das políticas de formação docente e suas implicações na prática pedagógica para crianças com TEA.

Outrossim, a análise documental permitiu verificar a existência de diretrizes específicas para a capacitação de professores no contexto da educação inclusiva e sua articulação com a realidade das escolas, reforçando a importância de adaptações metodológicas alinhadas às necessidades dos estudantes.

Paralelamente, a revisão bibliográfica desempenhou um papel essencial na construção de um referencial teórico sólido, possibilitando uma investigação criteriosa das produções científicas sobre formação continuada e inclusão de crianças com TEA. Foram selecionados estudos que discutem estratégias pedagógicas eficazes, metodologias adaptativas e o impacto da capacitação docente no desenvolvimento e na aprendizagem desses estudantes.

A revisão sistemática da literatura permitiu não apenas identificar boas práticas já consolidadas na área, mas também evidenciar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de estratégias inclusivas. Esse processo foi conduzido com rigor metodológico, garantindo a relevância e atualidade das fontes analisadas.

A escolha dessa metodologia se justifica pelo potencial de aprofundamento teórico e crítico que a combinação entre análise documental e revisão bibliográfica proporciona. A abordagem adotada permite um olhar abrangente sobre a legislação, os programas de formação e as diretrizes institucionais, além de possibilitar a análise comparativa entre diferentes abordagens na literatura acadêmica.

Esse modelo de investigação favorece a compreensão da formação continuada não apenas como uma exigência profissional, mas como um fator determinante para

a construção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. A articulação entre os documentos normativos e os referenciais teóricos possibilita uma análise crítica das políticas educacionais e dos desafios enfrentados pelos professores na prática cotidiana, consolidando um panorama fundamentado sobre a inclusão de crianças com TEA.

Destarte, a metodologia empregada neste estudo proporciona uma análise aprofundada e contextualizada da formação docente para a inclusão de crianças com TEA. A análise de conteúdo mostra-se especialmente adequada para investigar temas complexos como o autismo na educação infantil, pois proporciona uma interpretação sistemática das informações coletadas, identificando padrões de interação e desafios pedagógicos.

Ao unir análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa amplia a compreensão sobre os desafios e potencialidades da prática inclusiva, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas da educação infantil.

A pesquisa documental se concentra na análise de documentos oficiais, como políticas públicas, legislações, diretrizes curriculares e relatórios institucionais. Esses documentos são essenciais para compreender o contexto normativo e administrativo em que as creches públicas operam e como as políticas de inclusão são implementadas na prática.

A utilização de uma metodologia qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, permite analisar as percepções dos professores sobre o autismo e verificar como essas influenciam suas práticas pedagógicas. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é adequada para explorar fenômenos educacionais e sociais complexos, pois busca interpretar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências e contextos.

A análise de documentos oficiais, como relatórios institucionais e políticas públicas de São Paulo, complementa a revisão de literatura e fornece um embasamento para contextualizar a formação docente no município.

Além das estratégias pedagógicas, é necessário que os programas de formação desenvolvam nos professores uma postura acolhedora e compreensiva, promovendo características essenciais como empatia e paciência. Da mesma forma, para Mantoan (2003), a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas depende tanto do conhecimento técnico quanto da atitude do professor frente aos desafios do

autismo.

A pesquisa qualitativa, por sua flexibilidade, permite adaptar o estudo conforme novas informações surgem, explorando a complexidade das interações pedagógicas e as variações nas percepções dos docentes.

Dessa forma, a investigação busca entender como a formação continuada dos professores no município de São Paulo contribui para a construção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças com TEA, garantindo a inclusão como princípio norteador da prática pedagógica.

Para Richardson *et al.* (2012), a pesquisa bibliográfica permite identificar e analisar o conhecimento já produzido sobre o tema, proporcionando uma base teórica sólida para a investigação. A pesquisa documental, por sua vez, oferece informações oficiais e contextuais que são fundamentais para compreender a implementação e os impactos das políticas educacionais inclusivas.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 31).

Fonseca (2002) destaca a importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de trabalhos científicos. Sob o ponto de vista do autor, essa etapa inicial envolve a revisão de fontes teóricas previamente publicadas, sejam elas em formatos impressos, como livros e artigos, ou eletrônicos, como websites. A pesquisa bibliográfica não apenas proporciona ao pesquisador uma compreensão do que já foi estudado sobre o tema, mas também pode servir como base exclusiva de determinados estudos, cujo objetivo é reunir e analisar o conhecimento existente para melhor compreender o problema em questão.

Assim, a pesquisa bibliográfica é essencial tanto como ponto de partida quanto como metodologia de investigação em si. A análise desses materiais contribui para a construção de um quadro teórico robusto, necessário para embasar a análise dos dados coletados. A seguir apresenta-se a síntese bibliográfica.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 1

Autor	Obra	Ano	Formato	Contribuição para a pesquisa
ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de	Formação de Professores no Brasil e na América Latina na Perspectiva da Educação Inclusiva	2024	Artigo	Destaca os esforços e desafios enfrentados por sistemas educacionais na promoção de uma pedagogia que contemple a diversidade
AMARAL, Míriam Matos	A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil:	2006	Dissertação	Análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.
ARELARO, Lisete Regina Gomes	Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos	2017	Artigo	Discute políticas educacionais e seus impactos sobre a inclusão de crianças com TEA
BARDIN, Laurence	Análise de Conteúdo	2016	Livro	Oferece métodos de análise que podem ser aplicados em pesquisas sobre autismo na educação.
BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan Miller; FRITH, Uta	A criança autista tem uma "teoria da mente"	1985	artigo	Marco no campo da psicologia do desenvolvimento e nos estudos sobre o autismo.

Fonte: Autoria própria

Abdalla e Almeida (2024), oferecem uma análise abrangente das políticas e práticas de formação docente voltadas à inclusão educacional em diferentes contextos latino-americanos. A inclusão escolar é abordada como um direito humano fundamental, destacando os esforços e desafios enfrentados por sistemas educacionais na promoção de uma pedagogia que contemple a diversidade.

Amaral (2006) enfatiza a importância da formação docente para garantir uma educação inclusiva eficaz, destacando a necessidade de desenvolvimento de competências específicas para o atendimento de alunos com TEA. Essa perspectiva se alinha às diretrizes atuais de formação continuada, que buscam capacitar professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar e implementar

estratégias que favoreçam o aprendizado e a participação ativa dessas crianças.

A discussão proposta por Arelaro (2017) complementa essa abordagem ao avaliar as políticas educacionais brasileiras, identificando avanços e desafios na implementação de práticas inclusivas. O impacto dessas políticas é um fator determinante para a efetividade da educação inclusiva, pois estabelece condições institucionais que podem favorecer ou dificultar o acesso equitativo ao ensino. A autora sugere que, embora haja legislações progressistas, ainda existem barreiras estruturais e culturais que impedem a plena inclusão.

Essa análise é essencial para compreender o papel das diretrizes políticas na formação docente e na prática pedagógica, apontando para a necessidade de aprimoramento das condições de trabalho e dos programas de capacitação para professores.

A fundamentação teórica oferecida por Bardin (2016) e Baron-Cohen *et al.* (1985) agrega elementos analíticos essenciais para compreender as dimensões metodológicas e cognitivas do autismo

Bardin (2016) apresenta uma abordagem de análise de conteúdo que pode ser aplicada na investigação sobre educação inclusiva, permitindo a identificação de padrões e tendências nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Já Baron-Cohen *et al.* (1985) explora a relação entre a teoria da mente e o desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA, oferecendo subsídios para a compreensão das dificuldades de comunicação e interação social enfrentadas por esses alunos.

Ao articular essas perspectivas teóricas e metodológicas com a prática pedagógica, a pesquisa sobre a formação docente e a inclusão de crianças com TEA torna-se mais consistente e alinhada às necessidades reais do contexto educacional.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 2

BAUER, Martin; GASKELL, George	Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.	2000	Livro	Apresenta métodos qualitativos aplicáveis na pesquisa sobre educação inclusiva.
BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel	Índice de Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas	2002	Livro	Fornece diretrizes para promover a inclusão de alunos com TEA nas

	Escolas			escolas.
BORGES, Lilian Farias Porto	Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács	2017	Artigo	Reflete sobre a humanização na educação, incluindo a abordagem de alunos com TEA.
BOSA, Cleonice Alves	Autismo: atuais interpretações para antigas observações	2002	Livro	Analisa intervenções e reflexões sobre autismo em contextos educacionais
BOSA, Cleonice Alves	Autismo: intervenções psicoeducacionais	2006	Artigo	Discute práticas psicoeducacionais aplicáveis na inclusão de crianças com TEA

Fonte: Autoria própria

A literatura analisada oferece um arcabouço teórico essencial para a compreensão da inclusão educacional e das especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Bauer e Gaskell (2000) apresentam métodos qualitativos que se mostram fundamentais para pesquisas sobre educação inclusiva, permitindo uma abordagem mais aprofundada da experiência dos professores, alunos e familiares no contexto escolar.

A pesquisa qualitativa, ao integrar textos, imagens e sons, possibilita uma análise mais rica das dinâmicas educacionais, favorecendo a identificação de barreiras e potencialidades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa abordagem é essencial para estudos que buscam compreender não apenas as políticas públicas de inclusão, mas também sua aplicação no cotidiano escolar.

Booth e Ainscow (2002) contribuem significativamente ao propor o “Índice de Inclusão”, um instrumento que permite avaliar e desenvolver a aprendizagem e a participação de alunos em escolas inclusivas. A obra estabelece parâmetros para que as instituições educacionais possam refletir sobre suas práticas e reformular abordagens para melhor atender à diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com TEA.

Ao enfatizar que a inclusão vai além do acesso — englobando participação ativa e aprendizagem significativa —, os autores ressaltam a importância da formação

continuada dos docentes para lidar com os desafios inerentes a esse processo.

A reflexão teórica também se faz presente na obra de Borges (2017), que analisa a educação sob a ótica da humanização a partir das contribuições de Marx, Engels e Lukács. A autora destaca como o ambiente escolar pode ser um espaço de emancipação e desenvolvimento humano, especialmente para crianças com TEA, que demandam abordagens pedagógicas que respeitem sua singularidade.

Essa perspectiva dialética se relaciona diretamente com os estudos de Bosa (2002, 2006) e Fontana *et al.* (2020), que exploram o impacto do autismo nas relações familiares e educacionais. Ao examinar como o TEA afeta as dinâmicas familiares, Bosa contribui para a compreensão da necessidade de um suporte ampliado às famílias e professores, reforçando a importância da interação entre escola e comunidade na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 3

BRONFENBRENNER, Urie	A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados	1996	Livro	Explora contextos de desenvolvimento que impactam a educação de crianças com TEA.
BRONFENBRENNER, Urie	Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos	2017	Livro	Reflete sobre fatores que influenciam o desenvolvimento e a inclusão escolar.
CAMARGO, Siglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves	Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo	2012	Artigo	Investiga a inclusão escolar de crianças com TEA e a formação docente.
CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa.	Desafios no processo de escolarização de crianças com TEA no contexto inclusivo	2020	Artigo	Discute diretrizes para a formação continuada de professores frente à inclusão.
CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	2011	Artigo	Avalia a qualidade da educação infantil e seu impacto sobre a inclusão de

				crianças com TEA.
CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete	A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa	2006	Artigo	Aborda resultados que podem influenciar a prática docente para a inclusão.

Fonte: Autoria própria

A literatura apresentada oferece uma base teórica robusta para compreender a interação entre o desenvolvimento humano e a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Bronfenbrenner (1996; 2017) contribuiu significativamente para essa discussão ao propor a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, que enfatiza a influência dos contextos sociais e institucionais no crescimento e aprendizado infantil.

A educação inclusiva, por conseguinte, deve ser compreendida como resultado de interações entre diferentes níveis ambientais, desde o ambiente escolar imediato até políticas públicas que regulam a formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

As pesquisas de Camargo e Bosa (2012) e Camargo *et al.* (2020) aprofundam essa análise ao investigar a competência social de crianças com TEA e os desafios enfrentados no contexto inclusivo. Os estudos destacam a importância da formação continuada dos professores para a promoção de uma inclusão efetiva, ressaltando a necessidade de preparação docente para lidar com as especificidades do TEA.

A interação entre crianças com TEA e seus pares neurotípicos é um fator determinante na experiência escolar, o que exige do professor um repertório pedagógico que favoreça a socialização e a aprendizagem cooperativa.

Campos *et al.* (2011) complementam esse debate ao analisar a qualidade da educação infantil em diferentes contextos urbanos brasileiros, destacando que o sucesso da inclusão escolar está diretamente relacionado à infraestrutura das escolas, ao suporte pedagógico oferecido aos professores e às políticas públicas voltadas à educação especial.

Desse modo, a discussão apresentada por esses autores reforça a necessidade de um olhar ampliado sobre a educação inclusiva, que considere não apenas o preparo individual do docente, mas também as condições institucionais e estruturais que impactam diretamente a experiência escolar de crianças com TEA.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 4

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves	Formação Continuada de Professores para a Diversidade	2004	Artigo	Foca na formação de professores para atender à diversidade, incluindo alunos com TEA
CARNEIRO, Relma Urel Carbone	Educação inclusiva na educação infantil	2012	Artigo	Discute práticas inclusivas específicas para a educação infantil em relação ao autismo.
CELLARD, André	A Análise Documental	2008	Livro	Apresenta métodos de análise que podem ser úteis na pesquisa sobre inclusão educacional.
CONDE, Patrícia Santos	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial	2015	Dissertação	Examina práticas pedagógicas no atendimento a crianças com necessidades.

Fonte: Autoria própria

A formação continuada de professores para atender à diversidade, conforme discutido por Capellini e Mendes (2004), é um aspecto essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O artigo destaca a necessidade de uma formação docente que vá além do conhecimento teórico, incorporando estratégias práticas que possibilitem aos educadores compreenderem e atenderem às especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais.

Essa perspectiva converge com a de Carneiro (2012), que enfatiza a importância de práticas inclusivas específicas para a educação infantil, evidenciando que a adaptação do ambiente escolar e das metodologias de ensino deve começar desde os primeiros anos de escolarização. Ao colocar esses estudos em diálogo, percebe-se que a inclusão eficaz não depende apenas da formação inicial do professor, mas também de um processo contínuo de aprendizado e troca de experiências, permitindo que os docentes desenvolvam maior segurança e competência na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, a pesquisa de Conde (2015) sobre práticas pedagógicas no atendimento educacional de crianças com necessidades especiais reforça a ideia de que a inclusão exige uma reestruturação não apenas do currículo, mas também das estratégias didáticas e da cultura escolar. As práticas pedagógicas, quando bem planejadas, podem promover um ensino mais equitativo e acessível para todos os alunos, garantindo que crianças com TEA tenham oportunidades reais de aprendizado e interação.

Contudo, conforme Cellard (2008) argumenta em seu trabalho sobre análise documental, a efetividade dessas práticas só pode ser validada por meio de estudos sistemáticos que examinem como as diretrizes da educação inclusiva são aplicadas nas instituições escolares.

Assim, a análise documental pode servir como uma ferramenta metodológica fundamental para identificar desafios, avanços e lacunas nas políticas educacionais voltadas à inclusão, fornecendo subsídios para a formulação de novas abordagens que melhorem a qualidade da educação para todos.

Portanto, ao estabelecer um diálogo entre essas referências, percebe-se que a educação inclusiva na educação infantil requer um esforço conjunto entre formação docente, adaptação curricular e pesquisa acadêmica. A formação continuada dos professores, defendida por Capellini e Mendes (2004), deve estar alinhada às necessidades reais da sala de aula, como aponta Carneiro (2012), e à implementação de práticas pedagógicas eficazes, conforme Conde (2015).

Para mais, a pesquisa documental proposta por Cellard (2008) pode auxiliar na avaliação da efetividade dessas políticas e práticas, garantindo que a inclusão seja mais do que um princípio teórico, tornando-se uma realidade concreta no cotidiano escolar. Dessa forma, a interseção entre formação, prática pedagógica e pesquisa acadêmica configura-se como o alicerce para uma educação infantil inclusiva e de qualidade.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 5

DAWSON, Geraldine; TOTH, Karen; ABBOTT, Robert; OSTERLING, Julie; MUNSON, Jeff; ESTES, Annette; LIAW, Jane	Deficiências precoces de atenção social no autismo: orientação social, atenção conjunta e atenção ao sofrimento	2004	Artigo	Investiga as dificuldades sociais em crianças com TEA, relevante para formação de professores.
--	---	------	--------	--

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho	Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero	2020	Artigo	Analisa desigualdades educacionais, importante para entender o contexto de inclusão
EURELINGS- BONTEKOE, Elisabeth; ZWINKELS, Kirsten; SCHAAP-JONKER, Hanneke; EDRISI, Moshen	Características formais de narrativas de testes de apercepção temática de pacientes adultos com transtorno do espectro com TEA	2011	Artigo	Explora narrativas que podem informar práticas pedagógicas para alunos com TEA.
FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias	Brincadeiras e faz-de- conta em crianças Com TEA: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista	2009	Artigo	Examina a importância do brincar na inclusão de crianças com TEA.

Fonte: Autoria própria

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil exige um olhar atento para as dificuldades de atenção social que impactam o desenvolvimento e a aprendizagem. Dawson *et al.* (2004) exploram a orientação social e a atenção conjunta como déficits precoces no TEA, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a interação e a comunicação dentro do ambiente escolar.

Essas dificuldades, quando não compreendidas pelos professores, podem dificultar o engajamento da criança com as atividades propostas, tornando essencial uma formação docente que inclua conhecimentos sobre as especificidades do autismo. A partir dessa perspectiva, Fiaes e Bichara (2009) destacam que o brincar e o faz-de-conta, apesar de frequentemente apresentarem limitações em crianças com TEA, podem ser desenvolvidos e utilizados como ferramentas inclusivas no processo educacional, permitindo maior socialização e desenvolvimento cognitivo.

Ainda assim, a inclusão não pode ser analisada apenas sob a ótica das particularidades do TEA; é necessário compreender os desafios estruturais e sociais que impactam a educação inclusiva. Ernica e Rodrigues (2020) investigam como desigualdades socioeconômicas, territoriais, raciais e de gênero influenciam o acesso e a permanência de alunos na escola.

Neste cenário, quando aplicamos essa análise à educação de crianças com

TEA, percebe-se que a inclusão vai além das práticas pedagógicas individuais, sendo também uma questão de políticas públicas e investimentos que garantam suporte especializado e infraestrutura adequada. Além de tudo, a formação de professores deve considerar as diferenças regionais e socioeconômicas que afetam a implementação de práticas inclusivas, evitando abordagens homogêneas que desconsiderem o contexto específico de cada escola e comunidade.

Outro aspecto relevante para a inclusão de alunos com TEA é a forma como eles constroem e expressam narrativas. Eurelings-Bontekoe *et al.* (2011) analisam a estrutura formal das narrativas de indivíduos com TEA, identificando padrões diferenciados na organização do discurso.

Sua pesquisa oferece subsídios para práticas pedagógicas que valorizem formas alternativas de expressão, ampliando as possibilidades de comunicação na sala de aula. A valorização da diversidade cognitiva e comunicativa, aliada a políticas públicas que garantam equidade no acesso à educação, contribui para a efetivação da inclusão escolar.

Portanto, ao articular as contribuições desses autores, percebe-se que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil demanda tanto a formação docente especializada quanto o enfrentamento das desigualdades estruturais, garantindo um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 6

FIORINI, Bianca Sampaio	O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar	2017	Dissertação	Caracteriza a rotina escolar de alunos com TEA, importante para formação docente
FLICK, Uwe	Introdução à Pesquisa Qualitativa	2009	Livro	Fornecer uma base para métodos qualitativos aplicáveis à pesquisa em educação inclusiva.
FONSECA, João José Saraiva da	Metodologia da pesquisa científica	2002	Livro	Apresenta fundamentos da pesquisa que podem ser aplicados ao estudo do autismo na educação.

FONTANA, Larissa Bulsing; PEREIRA, Daniela de Souza; RODRIGUES, Tatiane Pinto	O Impacto do transtorno autista nas relações familiares	2020	Artigo	Examina a influência do autismo nas dinâmicas familiares e seu reflexo na educação
FREIRE, Paulo	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	1996	Livro	Foca na formação docente, promovendo práticas inclusivas e reflexivas.

Fonte: Autoria própria

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil requer não apenas mudanças na estrutura escolar, mas também uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula. Fiorini (2017) destaca a importância da caracterização da rotina escolar para compreender os desafios enfrentados por esses alunos e adaptar o ensino de maneira a promover seu desenvolvimento integral.

Essa perspectiva se alinha com os princípios defendidos por Freire (1996), que enfatiza a necessidade de uma prática educativa fundamentada na autonomia e no respeito à diversidade dos estudantes.

Assim, para que a inclusão seja eficaz, os professores devem ser incentivados a desenvolver uma abordagem reflexiva e crítica, garantindo que o processo educacional respeite as especificidades de cada aluno.

No campo metodológico, a pesquisa qualitativa se apresenta como uma ferramenta fundamental para investigar a realidade da inclusão escolar. Flick (2009) argumenta que os métodos qualitativos permitem uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais, possibilitando uma análise detalhada da experiência dos alunos com TEA e das práticas pedagógicas utilizadas.

Além de que, essa abordagem se complementa com os fundamentos apresentados por Fonseca (2002) sobre a metodologia da pesquisa científica, ressaltando a importância da sistematização dos dados coletados para embasar propostas pedagógicas mais eficazes. A partir dessas perspectivas, percebe-se que a produção de conhecimento sobre inclusão na educação infantil deve integrar teoria e prática, promovendo um diálogo constante entre a pesquisa e a realidade escolar.

Assim sendo, é imprescindível que a formação docente contemple tanto

aspectos teóricos quanto práticos, proporcionando experiências que auxiliem os professores a compreenderem e atenderem às necessidades das crianças com TEA.

Como destacado por Freire (1996), a prática educativa deve ser baseada em um processo contínuo de aprendizado e transformação, permitindo que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras e sensíveis à diversidade.

Ao articular os estudos de Fiorini (2017), Flick (2009) e Fonseca (2002), percebe-se que a inclusão efetiva na educação infantil depende de um compromisso coletivo entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, garantindo que o direito à educação seja assegurado a todas as crianças, independentemente de suas particularidades.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 7

FREITAS, Luiz Carlos de	A Internalização da Exclusão	2002	Artigo	Aborda exclusão escolar, relevante para entender o contexto das crianças com TEA.
FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila	Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?	2012	Monografia	Discute os desafios da inclusão escolar e suas implicações na formação docente.
FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine	Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco	2021	Artigo	Analisa diretrizes da BNCC para a inclusão de alunos com necessidades especiais.
GATTI, Bernadete Angelina	Didática e formação de professores: provocações	2017	Artigo	Provoca reflexões sobre a formação docente em um contexto inclusivo.
GATTI, Bernadete Angelina	Estudos quantitativos em educação	2004	Artigo	Fornece uma base para pesquisas quantitativas, que podem abordar inclusão escolar
GATTI, Bernadete Angelina	Formação de Professores no Brasil: características e problemas	2010	Artigo	Analisa desafios na formação de professores para a inclusão de alunos com TEA.
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO,	Professores do Brasil: novos cenários de	2019	Livro	Explora novos

Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.	formação			cenários na formação de professores, pertinente ao ensino inclusivo.
---	----------	--	--	--

Fonte: Autoria própria

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio que ultrapassa a simples presença do aluno na escola e exige mudanças estruturais e pedagógicas.

Freitas (2002) problematiza a exclusão velada que ocorre quando as condições institucionais não garantem acesso equitativo ao aprendizado, destacando que a internalização da exclusão se manifesta na falta de adaptações pedagógicas e de formação adequada para os professores. Esse ponto é reforçado por Fumegalli (2012), que ressalta as dificuldades enfrentadas por docentes diante da ausência de suporte e capacitação contínua.

Dessa forma, percebe-se que a inclusão efetiva não depende apenas de políticas afirmativas, mas também de uma reestruturação do ambiente escolar e do currículo docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento norteador na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. Froehlich e Meurer (2021) analisam como a BNCC trata a educação especial e apontam lacunas na implementação prática de suas diretrizes, especialmente na adaptação de metodologias para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Esse desafio está diretamente relacionado à formação docente, uma vez que, como destaca Gatti (2017), a didática para a inclusão ainda não é um elemento central nos cursos de licenciatura. Para superar essa lacuna, é necessário fortalecer a formação inicial e continuada, garantindo que os professores adquiram tanto conhecimento teórico quanto experiência prática na construção de ambientes educacionais acessíveis a todos.

Além da dimensão pedagógica, a pesquisa em educação inclusiva desempenha um papel essencial na formulação de políticas públicas mais eficazes. Gatti (2004) argumenta que estudos quantitativos são fundamentais para mapear os desafios enfrentados pelas escolas, fornecendo dados concretos sobre a efetividade das práticas inclusivas.

Complementando essa análise, Gatti (2010) e Gatti *et al.* (2019) enfatizam a

necessidade de repensar a formação dos professores à luz das novas exigências educacionais, destacando que o Brasil ainda carece de estratégias formativas que considerem as especificidades do ensino inclusivo. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa pela articulação entre políticas educacionais bem estruturadas, formação docente qualificada e pesquisas que ofereçam suporte para a tomada de decisões baseadas em evidências.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 8

GAUDERER, Ernst Christian	Autismo e outros atrasos no desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais	1997	Livro	Oferece orientações práticas que podem informar a formação de professores.
GIL, Antônio Carlos	Como Elaborar Projetos de Pesquisa	2002	Livro	Base para elaboração de pesquisas, incluindo aquelas focadas no autismo e inclusão.
GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	2012	Livro	Contribuição significativa para a discussão sobre educação inclusiva.
GODOY, Arlinda Schmidt	Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades	1995	Artigo	Introduz métodos qualitativos úteis para pesquisa em educação inclusiva.

Fonte: Autoria própria

A formação de professores para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve equilibrar teoria e prática, oferecendo um repertório de estratégias eficazes para a inclusão escolar. Gauderer (1997) destaca a importância de oferecer suporte tanto para profissionais quanto para famílias, pois a colaboração entre escola e família potencializa o desenvolvimento da criança.

Todavia, para que essa inclusão seja efetiva, a cultura escolar precisa ser transformada, como apontam Glat e Pletsch (2012), que defendem que a inclusão vai além de adaptações curriculares e exige uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas. Esse processo só será bem-sucedido se houver formação continuada e

espaços de reflexão para que os docentes compreendam as reais necessidades dos alunos com TEA.

Para que as mudanças na educação inclusiva sejam fundamentadas, a pesquisa científica desempenha um papel essencial. Gil (2002) fornece um referencial importante sobre como estruturar pesquisas na área, possibilitando que educadores e acadêmicos elaborem investigações que orientem políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficientes.

O uso de metodologias qualitativas, conforme introduzido por Godoy (1995), pode ser particularmente útil nesse contexto, pois permite uma compreensão aprofundada das experiências dos professores e alunos no ambiente escolar. Assim, a interseção entre pesquisa e prática educacional torna-se imprescindível para a construção de uma escola mais inclusiva.

Além disso, a implementação de práticas inclusivas eficazes requer que os educadores não apenas compreendam as características do TEA, mas também saibam como adaptar suas metodologias. Gauderer (1997) enfatiza que estratégias práticas devem ser acessíveis aos profissionais que lidam com crianças autistas, garantindo que as intervenções pedagógicas sejam fundamentadas em evidências.

Glat e Pletsch (2012) reforçam essa ideia ao apontarem que a inclusão só será efetiva quando as escolas adotarem uma cultura que valorize a diversidade e se estruturarem para atender às necessidades de todos os alunos. Dessa maneira, a formação docente precisa não apenas transmitir conhecimento teórico, mas também promover vivências que permitam aos professores desenvolverem habilidades reais para a inclusão.

Acresce que, Glat e Pletsch (2012), oferecem uma reflexão essencial sobre os desafios e avanços na educação inclusiva no Brasil. As autoras problematizam a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e processos de formação docente. Enfatizam que a inclusão vai além da simples inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, exigindo transformações profundas nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Um dos pontos centrais discutidos por Glat e Pletsch (2012) é a cultura da escola como fator determinante para a efetividade da inclusão escolar. As autoras argumentam que, embora as diretrizes políticas tenham avançado na garantia do

direito à educação para todos, a mudança real depende do comprometimento da comunidade escolar em construir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Isso implica repensar o papel do professor, que deve ser capacitado para lidar com a diversidade e utilizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, essa capacitação ainda se apresenta como um desafio, visto que muitos professores não recebem suporte adequado para a prática inclusiva. Outro aspecto relevante da discussão é a necessidade de adaptações curriculares que atendam às especificidades dos alunos com deficiência. Glat e Pletsch (2012) ressaltam que o modelo tradicional de ensino muitas vezes se mostra inflexível, dificultando a participação efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, como o uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas, é essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento.

A flexibilização curricular, quando implementada de maneira planejada e respaldada por formação adequada, pode se tornar um elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar.

As autoras também abordam a importância da interação entre professores, famílias e profissionais da área da saúde como parte do processo de inclusão. Elas defendem que o trabalho colaborativo entre esses atores é essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e responsivo às demandas dos alunos com deficiência.

A inclusão, portanto, não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve a construção de redes de apoio e a implementação de políticas intersetoriais que garantam condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes.

Assim, a obra de Glat e Pletsch (2012) se configura como uma contribuição significativa para a discussão sobre educação inclusiva, trazendo reflexões que ultrapassam o campo teórico e dialogam diretamente com os desafios práticos enfrentados pelas escolas.

Ao enfatizar a necessidade de transformação cultural, pedagógica e estrutural para a efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais, as autoras reforçam a importância de políticas educacionais mais integradas e de um investimento contínuo na formação docente.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 9

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard	O cérebro com TEA	2023	Livro	Explora o funcionamento do cérebro com TEA, relevante para práticas educativas
GRESHAM, Frank Maynard	Status atual e direções futuras das intervenções comportamentais baseadas na escola	2004	Artigo	Avalia intervenções que podem ser aplicadas em contextos educacionais inclusivos.
GRESHAM, Frank Maynard; WATSON, Thomas Steuart; SKINNER, Christopher Henry	Avaliação comportamental funcional: princípios, procedimentos e direções futuras	2001	Artigo	Apresenta diretrizes para avaliações que podem informar práticas educativas para alunos com TEA
HARGREAVES, Andy	Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização	2002	Livro	Explora mudanças na educação, relevante para práticas inclusivas
IMBERNÓN, Francisco	Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza	2006	Livro	Discute a formação de professores em contextos de mudança e inclusão.
IMBERNÓN, Francisco	Formação continuada de professores	2010	Livro	Aborda a formação continuada, essencial para a atualização sobre inclusão

Fonte: Autoria própria

A compreensão do funcionamento do cérebro de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Grandin e Panek (2023) trazem uma contribuição significativa ao explorar as particularidades neurológicas do TEA, destacando como essas diferenças impactam a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo.

Esse conhecimento pode guiar estratégias educacionais mais sensíveis às necessidades dos alunos, evitando práticas padronizadas que desconsideram suas

formas únicas de aprendizado. Ainda assim, para que essa abordagem seja implementada com sucesso, é essencial que os professores sejam capacitados para traduzir essas informações neurocientíficas em metodologias pedagógicas eficazes.

A formação e a atuação docente desempenham um papel crucial nesse processo, e autores como Imbernón (2006, 2010) enfatizam que a formação continuada dos professores deve ser voltada para a adaptação a contextos de mudança e incerteza. Isso é especialmente relevante quando se trata da inclusão de alunos com TEA, pois demanda uma constante atualização sobre abordagens pedagógicas e intervenções comportamentais.

Nesse sentido, as pesquisas de Gresham *et al.* (2001) e Gresham (2004) sobre avaliações funcionais e intervenções baseadas na escola fornecem um referencial teórico essencial para que os professores possam compreender e lidar com os desafios comportamentais em sala de aula.

Ademais, a inclusão eficaz não depende apenas da formação dos docentes, mas também de uma transformação no próprio modelo educacional. Hargreaves (2002) argumenta que a educação deve ir além da padronização e dos conteúdos rígidos, promovendo um ensino mais flexível e centrado no aluno. Essa perspectiva dialoga diretamente com as necessidades dos alunos com TEA, que se beneficiam de metodologias diferenciadas e personalizadas. Portanto, alinhar as descobertas neurocientíficas à prática docente e aos modelos educacionais inovadores pode ser a chave para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo e transformador.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 10

KANNER, Leo	Distúrbios com TEA do contato afetivo	1943	Artigo	Primeiro estudo sobre autismo, fundamenta práticas educativas.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade	Fundamentos de Metodologia Científica	2003	Livro	Introduz métodos de pesquisa científica aplicáveis ao campo educacional.
MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de	A pesquisa em educação no Brasil	2010	Artigo	Analisa a pesquisa educacional no Brasil, útil para fundamentar investigações.

Fonte: Autoria própria

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) evoluíram significativamente desde os primeiros registros de Kanner (1943), que descreveu o autismo como um distúrbio do contato afetivo. Embora seu estudo tenha sido pioneiro, é essencial reconhecer as mudanças nas concepções teóricas ao longo das décadas. A visão inicial, centrada em uma abordagem clínica e patologizante, foi sendo substituída por perspectivas mais inclusivas e educacionais, que consideram a diversidade cognitiva e a necessidade de adaptações pedagógicas.

A aplicação dessas abordagens na educação inclusiva, entretanto, exige embasamento científico sólido, o que torna fundamental a compreensão dos métodos de pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) fornecem um referencial teórico essencial para a construção de investigações educacionais rigorosas, permitindo que pesquisadores avaliem criticamente práticas e intervenções para o ensino de alunos com TEA. A pesquisa educacional, como argumentam Macedo e Sousa (2010), precisa estar alinhada às necessidades da prática docente, garantindo que os avanços científicos sejam traduzidos em metodologias aplicáveis à sala de aula.

Portanto, ao considerar a evolução das investigações sobre TEA e sua relação com a prática educacional, torna-se evidente a importância de unir diferentes campos do conhecimento. A análise histórica do conceito de autismo, o desenvolvimento de intervenções comportamentais e a estruturação de pesquisas educacionais rigorosas formam um tripé essencial para aprimorar a inclusão.

Esse diálogo entre teoria e prática permite a construção de um ensino mais acessível, respeitando as particularidades dos alunos com TEA e promovendo sua participação plena no ambiente escolar.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 11

MANTOAN, Maria Teresa Egler	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais	2015	Artigo	Investiga a perspectiva de diferentes atores na inclusão escolar.
MANTOAN, Maria Teresa Egler	Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?	2015	Livro	Oferece diretrizes práticas para inclusão escolar.
MANTOAN, Maria Teresa Egler	O desafio das diferenças nas escolas	2011	Livro	Aborda as dificuldades da inclusão, relevante para a formação de

				professores.
MANTOAN, Maria Teresa Egler	Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?	2003	Livro	Explora conceitos de inclusão, essencial para a formação docente
MARTINS, Alessandra Dilair Formagio	Crianças Com TEA em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas	2009	Dissertação	Apresenta práticas educativas para crianças com TEA em contextos lúdicos.
MATOS, Daniel Carvalho	Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo	2016	Livro	Aborda métodos de análise do comportamento relevantes para a educação inclusiva.

Fonte: Autoria própria

A inclusão escolar é um dos desafios centrais da educação contemporânea, exigindo um olhar atento não apenas para a formação docente, mas também para o contexto institucional e social no qual ela se insere. Mantoan (2015) enfatiza a importância de compreender a inclusão a partir das perspectivas de professores, dirigentes e pais, ressaltando que a implementação efetiva dessa política depende da convergência de esforços entre esses atores.

Essa visão dialoga com a necessidade de um modelo educacional que vá além das diretrizes formais e abarque o desenvolvimento de uma cultura inclusiva dentro das escolas, conforme defendido em suas obras anteriores (Mantoan, 2003; 2011). A inclusão não deve ser vista como um mero processo de adaptação de alunos com deficiência ao ensino regular, mas sim como uma reformulação estrutural que permita a valorização das diferenças.

Ao propor diretrizes práticas para a inclusão, Mantoan (2015) busca equilibrar a teoria e a prática pedagógica, algo essencial para garantir que professores tenham ferramentas concretas para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa perspectiva se complementa com as contribuições de Martins (2009), que aponta a importância do lúdico na educação de crianças com TEA, indicando que o brincar pode ser um meio essencial para estimular a socialização e o desenvolvimento dessas crianças.

No entanto, para que práticas como essas sejam eficazes, é necessário que os docentes possuam um conhecimento aprofundado sobre o comportamento infantil e

suas especificidades, o que remete à abordagem de Matos (2016), que discute a análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico. Essa interseção entre metodologias comportamentais e práticas pedagógicas inclusivas evidencia a necessidade de um trabalho multidisciplinar para garantir uma educação verdadeiramente acessível.

À vista disso, percebe-se que a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma questão normativa ou a um discurso idealizado. A formação de professores precisa ser repensada de maneira que contemple tanto as dimensões teóricas quanto as estratégias concretas que permitam um ensino eficaz e equitativo.

O diálogo entre os estudos de Mantoan, Martins e Matos revela que a educação inclusiva exige mudanças estruturais, capacitação contínua e um olhar sensível para a singularidade de cada aluno. Apenas com essa abordagem sistêmica será possível garantir que a inclusão deixe de ser um desafio e se torne uma realidade consolidada na educação brasileira.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 12

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves	A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais	2014	Artigo	Analisa a inclusão escolar no Brasil, importante para entender políticas educacionais.
MENDES, Enicéia Gonçalves	A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil	2018	Artigo	Discute o futuro das instituições em relação à inclusão, útil para formadores
MENDES, Enicéia Gonçalves	Inclusão escolar de alunos com deficiência: uma análise de práticas pedagógicas	2014	Artigo	Investiga práticas pedagógicas, essencial para formação de professores
MENDES, Enicéia Gonçalves	Inclusão: é possível começar pelas creches	2006	Artigo	Reflete sobre a inclusão desde a educação infantil, relevante para a formação inicial.
MENDES, Enicéia Gonçalves	Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar	2017	Artigo	Discute a definição de inclusão, importante para a formação docente.

Fonte: Autoria própria

A inclusão escolar no Brasil tem sido um desafio complexo que envolve não apenas a formulação de políticas públicas, mas também sua implementação prática e seus impactos na estrutura educacional existente. Matos e Mendes (2014) analisam a trajetória da inclusão no país, destacando os desafios da efetivação dessas políticas em um contexto marcado por desigualdades estruturais. Essa perspectiva se alinha à reflexão de Mendes (2018) sobre o papel das instituições especializadas e sua adaptação ao novo paradigma inclusivo. A transição do modelo segregado para o inclusivo exige uma reestruturação não apenas dos espaços escolares, mas também das concepções pedagógicas e da formação docente.

Mendes (2006), ao examinar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de ensino para garantir que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma realidade efetiva nas salas de aula.

Outro ponto relevante nesse debate diz respeito à prática pedagógica, aspecto essencial para garantir que a inclusão vá além da presença física dos alunos com deficiência na escola regular. Mendes (2014) destaca a importância de práticas pedagógicas que realmente favoreçam a aprendizagem, abordando estratégias didáticas que permitam a participação ativa dos alunos.

Isso nos remete à necessidade de uma formação inicial e continuada de professores mais robusta, o que se relaciona com a reflexão de Mendes (2006) sobre a inclusão desde a educação infantil. Se a inclusão começar pelas creches, os impactos podem ser mais significativos a longo prazo, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade desde os primeiros anos de escolarização.

Além disso, a própria concepção de inclusão escolar precisa ser problematizada. Mendes (2017) questiona se os alunos estão de fato incluídos ou apenas presentes no espaço escolar, apontando para a necessidade de uma inclusão que vá além da integração física e promova a participação plena.

Essa análise reforça a necessidade de superar práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar, como a ausência de materiais adaptados, a falta de formação dos professores e a resistência de algumas instituições à mudança. Em síntese, o diálogo com esses autores revela que a inclusão escolar é um processo em construção, que exige mudanças estruturais, conceituais e pedagógicas para que possa ser efetivada de maneira equitativa e significativa.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 13

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria	O Programa TEACCH na Era das Práticas Baseadas em Evidências	2011	Artigo	Analisa práticas baseadas em evidências, fundamentais para intervenções educacionais.
MESQUITA, Rebeca Schneider	O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças com TEA aos seus pares	2024	Dissertação	Explora o papel do professor na inclusão de crianças com TEA, relevante para formação
MINAYO, Maria Cecília de Souza	O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde	2014	Livro	Fundamenta a pesquisa qualitativa, útil em estudos sobre educação inclusiva
MITTLER, P.	Trabalhando em direção à educação inclusiva: Contexto social	2000	Livro	Aborda o contexto social da inclusão, importante para a formação docente
MOREIRA, Jani Alves da Silva; LIMA, Nicole de Oliveira	Políticas para a educação inclusiva, diversidade cultural e a formação de professores: primeiras aproximações.	2019	Artigo	Examina políticas de inclusão e diversidade, relevante para a formação de professores.

Fonte: Autoria própria

O debate sobre práticas educacionais inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve tanto a adoção de métodos baseados em evidências quanto a construção de um ambiente socialmente acolhedor. Mesibov e Shea (2011), ao analisarem o Programa TEACCH na perspectiva das práticas baseadas em evidências, ressaltam a necessidade de intervenções estruturadas e adaptadas às particularidades dos alunos com TEA.

Entretanto, a eficácia dessas metodologias depende da mediação do professor, papel central explorado por Mesquita (2024), que discute como os docentes podem facilitar a interação entre crianças com TEA e seus pares. A formação docente, portanto, emerge como um elemento crucial para garantir que as práticas inclusivas transcendam a simples adaptação curricular e promovam, de fato, um ambiente de pertencimento.

Nesse contexto, é fundamental considerar a pesquisa qualitativa como um

recurso essencial para compreender as dinâmicas da inclusão escolar. Minayo (2014) argumenta que a abordagem qualitativa permite captar nuances que os métodos quantitativos não conseguem abarcar, tornando-se, assim, um instrumento valioso para investigações em educação inclusiva. A inclusão não ocorre apenas no nível individual, mas também dentro de um contexto social mais amplo, como destaca Mittler (2000), ao enfatizar a importância da construção de uma cultura inclusiva dentro das instituições escolares.

A perspectiva social da inclusão reforça que mudanças estruturais devem ocorrer não apenas no currículo, mas também nas atitudes e concepções dos profissionais da educação.

Moreira e Lima (2019), ao examinarem políticas de inclusão e diversidade cultural na formação docente, alertam para a necessidade de uma preparação que vá além do discurso e se traduza em práticas concretas. A interseção entre políticas públicas e formação de professores se torna essencial para garantir que a inclusão seja efetiva e não apenas um ideal inatingível.

Assim, o diálogo entre esses autores evidencia que a inclusão de alunos com TEA requer uma abordagem multidimensional, envolvendo metodologias eficazes, suporte docente adequado, um ambiente escolar acolhedor e políticas educacionais consistentes. Sem essa articulação, a inclusão corre o risco de ser reduzida a um conjunto de boas intenções sem impacto real na vida dos estudantes.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 14

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes	Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências	2011	Artigo	Discute a relação entre educação especial e inclusão, importante para práticas educativas.
NÓVOA, Antonio	Os professores e a sua formação	1992	Livro	Explora a formação docente, essencial para a inclusão de alunos com TEA
OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de	Gestão pública da educação infantil: O trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo	2020	Artigo	Analisa práticas de gestão na educação infantil, relevante para o contexto inclusivo.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de	Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno com TEA	2020	Artigo	Discute desafios da inclusão escolar para alunos com TEA, essencial para práticas educativas.
OLIVEIRA, Joana Angélica Bernardo de	Formação de professores, competências e saberes para atividade docente na Educação Infantil	2007	Artigo	Examina a formação docente, crucial para a inclusão e desenvolvimento de competências.

Fonte: Autoria própria

A relação entre educação especial e educação inclusiva é um tema central para o debate sobre a formação docente e a gestão escolar. Noronha *et al.* (2011) exploram essa interseção, destacando que, embora historicamente a educação especial tenha sido voltada para um público segregado, há uma convergência crescente com os princípios da inclusão.

Oliveira Neto (2020) reforça essa ideia ao analisar a gestão da educação infantil, apontando que práticas coletivas bem estruturadas podem transformar a inclusão em uma realidade mais efetiva. A colaboração entre educadores, gestores e famílias, portanto, emerge como um elemento essencial para que políticas inclusivas se concretizem no cotidiano escolar.

Nóvoa (1992) contribui para esse debate ao enfatizar que a formação docente precisa ser contínua e voltada para a reflexão crítica. A inclusão de alunos com TEA exige que os professores desenvolvam não apenas competências pedagógicas, mas também uma compreensão ampla das necessidades dos estudantes. Oliveira (2007) complementa essa perspectiva ao discutir a importância do desenvolvimento de saberes específicos para a educação infantil, área que demanda uma abordagem sensível às diferenças individuais. Dessa forma, percebe-se que a formação inicial e continuada dos professores é um pilar indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Não obstante, os desafios permanecem, como aponta Oliveira (2020), ao discutir as barreiras enfrentadas na inclusão de alunos com TEA. A resistência de alguns profissionais, a falta de recursos e a ausência de um planejamento pedagógico adequado são obstáculos recorrentes. Assim, torna-se evidente que a inclusão

escolar não depende apenas do comprometimento individual dos professores, mas de uma política educacional que garanta suporte adequado, formação continuada e investimentos estruturais. Assim, o diálogo entre os autores evidencia que a inclusão efetiva exige uma abordagem sistêmica, em que gestão, formação docente e práticas pedagógicas caminhem juntas.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 15

ORRÚ, Silvia Ester	Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar	2007	Livro	Investiga a interação social de alunos com TEA, importante para a prática educativa.
PEREIRA, Antonio	A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas	2013	Artigo	Aborda a educação não formal, útil para entender diferentes contextos de aprendizado.
PERRENOUD, Philippe	Dez novas competências para ensinar	2000	Livro	Propõe competências docentes, importantes para práticas educacionais inclusivas.
PERRENOUD, Philippe	A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica	2001	Livro	Explora a prática reflexiva, relevante para a formação docente em contextos inclusivos.
PERRENOUD, Philippe	Construir as competências desde a escola	1999	Livro	Discute como desenvolver competências na escola, importante para a formação de professores
PLETSCH, Márcia Denise	A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas	2009	Artigo	Analisa aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, com foco na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Fonte: Autoria própria

Orrú (2007) destaca a importância da interação social no contexto escolar para o desenvolvimento de alunos com TEA, enfatizando que a linguagem e a mediação pedagógica são fundamentais para a inclusão. Essa perspectiva se alinha às reflexões de Perrenoud (2000), que propõe competências docentes que favorecem práticas educacionais inclusivas. A necessidade de adaptação curricular e de estratégias comunicativas eficazes reforça a ideia de que a formação docente deve contemplar abordagens específicas para atender à diversidade presente na sala de aula.

A prática reflexiva, conforme apontado por Perrenoud (2001), é essencial para que os professores possam repensar suas metodologias e promover um ensino mais significativo para os alunos com TEA. Ademais, Pereira (2013) amplia esse debate ao trazer a educação não formal como um espaço de aprendizagem complementar, o que sugere que práticas inclusivas podem ser fortalecidas por meio de atividades em ambientes diversos. Assim, a articulação entre a escola, a família e espaços de educação não formal se torna crucial para a ampliação das oportunidades de desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, Pereira (2013) destaca o papel fundamental da família no tratamento e desenvolvimento das crianças com TEA, apontando que a parceria entre pais e professores pode potencializar o aprendizado e a adaptação social dos alunos. Nesse sentido, a construção de um ensino inclusivo não depende apenas da escola, mas de um esforço coletivo entre educadores, familiares e gestores. A obra de Perrenoud (1999), ao discutir o desenvolvimento de competências desde a escola, reforça essa ideia, mostrando que a inclusão exige um compromisso contínuo com a formação docente e a inovação pedagógica.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 16

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira	Uma reflexão acerca da inclusão de aluno com TEA no ensino regular	2011	Artigo	Reflete sobre a inclusão no ensino regular, essencial para práticas pedagógicas.
RICHARDSON, Robert Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria	Pesquisa Social: métodos e técnicas	2012	Livro	Fundamenta métodos de pesquisa, aplicáveis à investigação em educação inclusiva

de Holanda de Melo				
RIVIÈRE, Ángel	O autismo e as dificuldades de aprendizagem	2001	Livro	Examina dificuldades de aprendizagem em com TEA, relevante para intervenções educativas.
SACRISTÁN, José Gimeno	O currículo: uma reflexão sobre a prática	2017	Livro	Oferece reflexões sobre currículo, importante para o planejamento educacional inclusivo.
SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos	Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar	2008	TCC	Aborda desafios de inclusão e alfabetização, relevante para formação docente.

Fonte: Autoria própria

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular, como analisa Praça (2011), demanda reflexões sobre práticas pedagógicas que garantam a adaptação curricular e metodologias diversificadas. Esse desafio se alinha às discussões de Sacristán (2017) sobre currículo, que ressalta a necessidade de um planejamento que contemple a diversidade dos aprendizes. A abordagem curricular inclusiva deve ser flexível e centrada no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, garantindo acesso significativo ao conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos com TEA, discutidas por Riviére (2001), exigem intervenções pedagógicas baseadas em evidências para promover um ensino eficaz. A pesquisa social, como apontado por Richardson *et al.* (2012), Jarry *et al.* (1985), fornece métodos e técnicas essenciais para investigar práticas inclusivas e aprimorar abordagens educativas. Assim sendo, é necessário que educadores desenvolvam um olhar investigativo para compreender as necessidades individuais dos alunos e adaptar estratégias conforme a realidade escolar.

Por fim, Santos (2008) destaca os desafios da alfabetização e do convívio escolar para alunos com TEA, evidenciando a importância da formação docente voltada à inclusão. A necessidade de preparar professores para lidar com essas especificidades reforça a relevância de pesquisas que integrem teoria e prática,

garantindo um ensino mais equitativo. Assim, a inclusão não deve ser apenas um princípio, mas uma realidade construída coletivamente no ambiente escolar.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 17

SANTOS, Fábio Antonio dos	Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci	2014	Artigo	Explora políticas educacionais, importante para entender contextos inclusivos.
SANTOS, Fernanda Marsaro dos	Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin	2012	Artigo	Apresenta uma abordagem de análise de conteúdo, útil em pesquisas educacionais
SANTOS, Juliana Britto Oliveira; schir, Luiz Anselmo Menezes; RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: Necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional	2023	Artigo	Investiga necessidades de formação de docentes, essencial para aprimorar práticas educativas
SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves	Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado	2021	Artigo	Discute ensino diferenciado em escolas inclusivas, relevante para práticas pedagógicas.
SASSAKI, Romeu Kazumi	Inclusão: Construindo uma sociedade para todos	1997	Livro	Aborda a inclusão social, fundamental para práticas educativas inclusivas

Fonte: Autoria própria

A concepção materialista de política educacional discutida por Santos (2014), inspirada em Gramsci, contribui para um entendimento mais profundo da inclusão escolar ao relacioná-la a processos históricos e estruturais de desigualdade. A perspectiva de que a escola não pode ser analisada isoladamente, mas sim como parte de um sistema de relações sociais mais amplo, reforça a necessidade de políticas públicas que promovam equidade e acesso à educação para todos.

Esse pensamento converge com Sasaki (1997), cuja obra defende uma inclusão que vá além do ambiente escolar, abrangendo todas as esferas da sociedade. A interseção entre essas abordagens evidencia que práticas inclusivas eficazes dependem de mudanças estruturais e culturais que garantam a participação plena de alunos com deficiência em todos os espaços sociais.

O aprofundamento metodológico, como apresentado por Santos (2012), ao discutir a análise de conteúdo de Bardin, torna-se essencial para compreender criticamente os desafios da educação inclusiva. Esse método permite que se investiguem não apenas as políticas educacionais, mas também as narrativas e percepções de professores, alunos e gestores sobre a inclusão.

Por fim, a obra de Santos e Mendes (2021) destaca a importância do ensino diferenciado em contextos inclusivos, rompendo com a ideia de que a simples inserção de alunos com deficiência na sala de aula regular seja suficiente para garantir a aprendizagem. O ensino inclusivo deve considerar as especificidades de cada estudante, propondo estratégias flexíveis e adaptadas, sem cair na armadilha da homogeneização.

Assim, o conceito de inclusão se fortalece ao ser compreendido não apenas como um direito, mas como um compromisso pedagógico que exige engajamento contínuo dos educadores e reformulações constantes nas práticas escolares. A convergência das discussões dos autores analisados evidencia que a inclusão escolar, para ser efetiva, precisa estar ancorada em uma visão crítica da educação, na formação docente contínua e na adoção de metodologias pedagógicas adaptáveis às singularidades dos alunos.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 18

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; PINTO, Luciana Meira Ferreira; RACHED, Ana Caroline	Material pedagógico adaptado ou especialmente elaborado e os recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada postados no WhatsApp	2017	Capítulo de Livro	Explora recursos de comunicação, importantes para inclusão de alunos com TEA.
SCHWARTZMAN, José Salomão	Aspectos clínicos e neurobiológicos do autismo	2003	Artigo	Discute aspectos clínicos do autismo, relevante para

				compreensão de intervenções educativas
SCOTT JUNIOR, Valmôr	Entre o direito e a educação: a afetividade em foco	2020	Artigo	Reflete sobre a afetividade na educação, importante para práticas inclusivas
SEVERINO, Antônio Joaquim	Metodologia do Trabalho Científico	2007	Livro	Fundamenta a metodologia científica, útil em pesquisas educacionais
SILVA, Márcia da	Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo	2021	Dissertação	Analisa desafios na formação docente, relevante para inclusão em CEIs

Fonte: Autoria própria

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige a articulação entre metodologias pedagógicas adaptadas e recursos de comunicação acessíveis. O estudo de Schirmer, Pinto e Rached (2017) evidencia a importância dos materiais pedagógicos adaptados e da Comunicação Alternativa e Ampliada no contexto educacional, permitindo que alunos com dificuldades na comunicação verbal possam interagir e aprender de maneira mais efetiva.

Essa abordagem se alinha à necessidade de inovação nos métodos de ensino para garantir equidade no acesso ao conhecimento, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes com TEA.

A compreensão dos aspectos clínicos e neurobiológicos do autismo, como discutido por Schwartzman (2003), complementa essa perspectiva ao fornecer subsídios para práticas educativas mais embasadas nas características específicas do transtorno. A relação entre neurociência e educação é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que respeitem o funcionamento cognitivo dos alunos com TEA, promovendo uma aprendizagem significativa.

Além disso, Scott Júnior (2020) destaca a afetividade como elemento central nesse processo, ressaltando que a inclusão efetiva não se restringe à adaptação de materiais, mas envolve também a criação de um ambiente acolhedor e relacionalmente estimulante.

Por fim, a formação docente desempenha um papel crucial na implementação dessas práticas. Silva (2021) analisa os desafios enfrentados pelos professores nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo, destacando a necessidade de uma formação continuada que capacite os educadores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Dessa maneira, Severino (2007) reforça a importância da metodologia científica como ferramenta essencial para que os docentes possam refletir criticamente sobre sua prática e aprimorar suas estratégias pedagógicas. Assim, a convergência dessas perspectivas aponta para a necessidade de políticas educacionais que contemplem tanto a formação dos professores quanto a disponibilização de recursos acessíveis, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quadro 1 - Síntese Bibliográfica 19

SILVA, Maria de Fátima Marques Costa e; FACION, José Raimundo	Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação	2008	Capítulo de Livro	Discute a efetivação da inclusão, importante para a formação de professores
SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado	Os desafios das crianças com TEA à Educação Inclusiva	2021	Artigo	Aborda desafios enfrentados por crianças com TEA na inclusão, relevante para práticas educativas
TARDIF, Maurice	Saberes docentes e formação profissional	2014	Livro	Atualiza discussões sobre formação docente, importante para contextos inclusivos.
TARDIF, Maurice	Saberes docentes e formação profissional	2002	Livro	Explora saberes docentes, essencial para a formação de professores.
VIGOTSKY, Lev Semyonovich	A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente	2007	Livro	Fundamenta teorias sobre desenvolvimento social, relevantes para a educação inclusiva.
YIN, Robert K.	Estudo de caso: planejamento e métodos	2001	Livro	Aborda métodos de estudo de caso, aplicáveis em

				pesquisas educacionais.
--	--	--	--	-------------------------

Fonte: Autoria própria

A efetivação da inclusão escolar passa necessariamente pela articulação entre políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas adequadas. Silva e Facion (2008) discutem as perspectivas dessa inclusão, ressaltando os desafios para torná-la uma realidade concreta.

A análise dessas dificuldades dialoga com a reflexão de Silveira, Santos e Stascxak (2021), que abordam os obstáculos enfrentados por crianças com TEA no ambiente escolar. O sucesso da inclusão não depende apenas da legislação vigente, mas da construção de um ambiente que respeite e valorize a diversidade, exigindo mudanças estruturais e metodológicas na educação.

A formação docente se apresenta como um elemento central nesse contexto, como demonstram os estudos de Tardif (2002; 2014), que analisam os saberes necessários à docência e sua profissionalização. Para que a inclusão aconteça de fato, os professores precisam estar preparados para lidar com diferentes perfis de aprendizagem, ajustando suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

A abordagem sociocultural de Vygotsky (2007) reforça a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo, mostrando que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Esse referencial é essencial para compreender a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes com TEA no contexto escolar.

Outrossim, a pesquisa sobre inclusão escolar demanda metodologias que possibilitem uma análise aprofundada das práticas educacionais. Yin (2001) oferece uma abordagem valiosa ao explorar o método de estudo de caso, permitindo que as experiências inclusivas sejam investigadas de maneira detalhada e contextualizada.

Esse tipo de pesquisa pode fornecer subsídios importantes para a formulação de políticas públicas mais eficazes, garantindo que a inclusão não permaneça apenas no discurso, mas se traduza em ações concretas no cotidiano escolar. Dessa forma, o diálogo entre esses autores evidencia a necessidade de um compromisso coletivo na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que contemple formação docente, metodologias de ensino e políticas públicas efetivas.

A seleção bibliográfica apresentada nas tabelas oferece uma base sólida para a compreensão da formação continuada de professores e da inclusão de crianças com

TEA na educação infantil. A obra de Amaral (2006) aborda diretamente as práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de competências docentes especializadas para a efetiva inserção de alunos com TEA no ambiente escolar.

Em sintonia, Arelado (2017) analisa as políticas educacionais, discutindo seus impactos na inclusão, o que permite uma compreensão mais ampla das diretrizes que norteiam a formação docente. O livro de Bardin (2016) é essencial para a fundamentação metodológica da pesquisa, pois oferece uma abordagem sistemática para a análise de conteúdo, permitindo que sejam identificados padrões e categorias nas normativas educacionais.

O estudo de Baron-Cohen *et al.* (1985) contribui para o entendimento das características cognitivas das crianças com TEA, aspecto fundamental para que professores possam adaptar suas práticas de ensino. Da mesma forma, Bauer e Gaskell (2000) fornecem ferramentas metodológicas qualitativas que auxiliam na compreensão das interações escolares no contexto da inclusão.

Baron-Cohen *et al.* (1985) destacam que a capacidade de formar representações secundárias — ou seja, conceber que outra pessoa pode ter uma crença diferente da realidade — é essencial para a competência social. Crianças neurotípicas desenvolvem essa habilidade por volta dos quatro anos de idade, permitindo que elas antecipem o comportamento dos outros com base em suas crenças e intenções.

Todavia, as crianças autistas demonstram dificuldades em formar essas representações, o que compromete diretamente sua capacidade de interação social e de compreensão de regras sociais implícitas. Esse déficit na teoria da mente, segundo Baron-Cohen *et al.* (1985), explica por que crianças com autismo apresentam dificuldades persistentes em situações sociais, mesmo quando possuem habilidades cognitivas preservadas em outros domínios.

Outro ponto relevante abordado pelos autores é a relação entre a teoria da mente e o comportamento de brincadeira simbólica. Baron-Cohen *et al.* (1985) argumentam que a ausência de jogo simbólico — uma característica comum em crianças com autismo — reforça a hipótese de um déficit na teoria da mente, uma vez que o brincar simbólico envolve a capacidade de atribuir significados a situações fictícias e de compreender representações mentais. Assim, a ausência de jogo simbólico não é apenas um reflexo de limitações cognitivas gerais, mas um marcador específico da dificuldade em atribuir estados mentais.

A pesquisa também sugere que o déficit na teoria da mente em crianças autistas não é um reflexo de um retardo mental generalizado, mas sim uma disfunção específica no processamento de estados mentais. Enquanto crianças com síndrome de Down, que possuem limitações cognitivas significativas, foram capazes de resolver a tarefa de crença falsa, as crianças autistas falharam sistematicamente, mesmo quando apresentavam um nível de inteligência não-verbal semelhante ou superior. Esse achado reforça a hipótese de que o déficit na teoria da mente é um marcador específico do autismo, distinguindo-o de outros transtornos do desenvolvimento.

Por fim, o artigo de Baron-Cohen *et al.* (1985) oferece uma contribuição teórica e empírica para a compreensão do autismo, propondo que o déficit na teoria da mente constitui um mecanismo subjacente para as dificuldades sociais características desse transtorno.

Essa perspectiva abriu novos caminhos para o desenvolvimento de intervenções terapêuticas voltadas para a promoção da cognição social em crianças com autismo, incluindo programas de treinamento em reconhecimento de emoções, perspectiva social e resolução de conflitos interpessoais. Assim, o trabalho dos autores não apenas ampliou o entendimento sobre a natureza do autismo, mas também forneceu uma base teórica para a elaboração de estratégias pedagógicas e terapêuticas mais eficazes.

Outro aspecto relevante é a discussão sobre os impactos da inclusão escolar nas relações familiares e sociais das crianças com TEA. As obras de Bosa (2002; 2006) e Fontana *et al.* (2020) oferecem uma visão abrangente sobre como as interações sociais dessas crianças são influenciadas pelo ambiente escolar e pelas práticas pedagógicas adotadas.

Ao explorar a competência social e os desafios enfrentados na escolarização de crianças com TEA, Camargo e Bosa (2012; 2020) reforçam a necessidade de formação docente continuada para que professores possam desenvolver estratégias inclusivas eficazes. Além disso, Bronfenbrenner (1996; 2017) oferece um arcabouço teórico importante para entender como diferentes contextos, como família, escola e sociedade, impactam o desenvolvimento da criança com TEA.

Essas referências sustentam a necessidade de abordagens interdisciplinares na formação de professores, a fim de capacitá-los a lidar com as especificidades de cada aluno no contexto inclusivo.

A formação continuada de professores e sua intersecção com a educação

inclusiva também são temas amplamente discutidos na literatura. Capellini e Mendes (2004) focam diretamente na capacitação docente para atender à diversidade, um fator essencial para a efetiva implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Carneiro (2012) e Conde (2015) também discutem a inclusão no contexto da educação infantil, analisando os desafios e as possibilidades pedagógicas que garantem um ensino de qualidade para crianças com TEA. O estudo de Dawson *et al.* (2004) contribui para essa discussão ao explorar as dificuldades sociais típicas das crianças com TEA, ressaltando a importância de estratégias educacionais que favoreçam a interação e o aprendizado significativo.

Ainda sobre a formação de professores, Mendes (2014; 2017) é uma das principais autoras que discutem a inclusão escolar no Brasil, analisando a evolução das políticas públicas e seus impactos na prática pedagógica. Suas pesquisas são essenciais para compreender os avanços e desafios da implementação da educação inclusiva, bem como os desafios enfrentados pelos professores.

Outro destaque é o trabalho de Mantoan (2003; 2011; 2015), que aborda a perspectiva inclusiva sob a ótica dos diferentes atores envolvidos no processo educacional. Sua contribuição é fundamental para discutir a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o direito à educação para todos.

Ademais, é imprescindível considerar a contribuição de autores que discutem a prática docente e a pesquisa educacional sob diferentes abordagens. Vygotsky (2007) oferece uma fundamentação teórica essencial para compreender os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Perrenoud (1999; 2000; 2001) discute a formação de competências docentes e a prática reflexiva, elementos-chave para o aprimoramento da educação inclusiva. O estudo de Mesibov e Shea (2011) sobre o programa TEACCH reforça a importância de práticas baseadas em evidências na educação de crianças com TEA.

Desse modo, a seleção bibliográfica apresentada nas tabelas demonstra um amplo arcabouço teórico que sustenta a necessidade de formação docente qualificada para a inclusão escolar e a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas em pesquisas acadêmicas consistentes.

Neste cenário, a legislação sobre educação inclusiva é ampla e abrangente. Apesar disso, há uma grande distância entre o que é previsto na legislação e a realidade enfrentada pelas escolas, principalmente nas creches públicas.

De acordo com Parecer CNE/CP - .9/2001 (p. 26)

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

O Parecer CNE/CP 9/2001 destaca uma preocupação fundamental no campo da educação especial, especialmente no que se refere ao encaminhamento de alunos para classes especiais. A prática, muitas vezes equivocada, de considerar dificuldades de aprendizagem como manifestações de deficiência mental gerando uma "pseudo deficiência", ou seja, alunos que não possuem deficiência mental acabam tendo comprometidos seu desenvolvimento acadêmico e social.

Além do mais, diagnósticos precisos e a necessidade de formação docente qualificada para lidar com essas complexidades. Notadamente há uma intersecção clara com a análise documental, apresentado-se como ferramenta essencial para investigar se as diretrizes e políticas educacionais, como as propostas no Parecer CNE/CP 9/2001, estão realmente sendo aplicadas nas creches públicas.

Diante disso, essa análise permite avaliar se as decisões estão em conformidade com as normativas educacionais e se evitam erros de diagnóstico que resultam na segregação injusta de crianças.

Essa ligação entre as políticas propostas e a prática educativa cotidiana reflete a importância de uma abordagem crítica na formação dos professores. Eles precisam ser capacitados para interpretar corretamente as políticas inclusivas e aplicá-las, garantindo que alunos com dificuldades de aprendizagem recebam o suporte adequado para seu desenvolvimento dentro do ambiente inclusivo.

A análise documental permite identificar as diretrizes e exigências legais para a educação inclusiva, bem como avaliar a correspondência entre as políticas estabelecidas e a realidade das creches públicas. Conforme Bardin (2016), a análise documental é uma técnica fundamental dentro da pesquisa qualitativa, pois permite o acesso a informações oficiais e detalhadas sobre o objeto de estudo, proporcionando uma visão minuciosa dos fenômenos investigados.

Essa técnica, amplamente utilizada em pesquisas educacionais e sociais, não se limita à mera leitura dos documentos, mas implica um processo de interpretação e

contextualização dos dados neles contidos. Isso permite ao pesquisador identificar nuances, padrões e informações subjacentes que muitas vezes escapam à observação direta. Outrossim, como ressaltam Bauer e Gaskell (2017), a análise documental contribui significativamente para a triangulação de dados, quando combinada com outras metodologias, como entrevistas e observações, o que aumenta a validade e a confiabilidade das conclusões.

No campo da educação, essa técnica é amplamente utilizada para a investigação de políticas públicas, currículos escolares e programas educacionais. Cellard (2008) destaca que a análise de documentos oficiais, como legislações e relatórios governamentais, fornece uma compreensão abrangente das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam as práticas educacionais ao longo do tempo. Isso é particularmente relevante em estudos de longa duração, onde o acompanhamento histórico de mudanças e continuidades pode ser mapeado por meio de documentos.

A análise documental permite ao pesquisador identificar as intenções subjacentes às políticas e práticas educacionais, muitas vezes revelando contradições ou lacunas entre o que é formalmente proposto e o que ocorre na prática. Para Godoy (1995), essa técnica oferece uma oportunidade de análise crítica das normativas e diretrizes que regem o campo educacional, evidenciando como certos grupos podem ser favorecidos ou marginalizados pelas políticas em vigor, destacando o papel da pesquisa documental na interpretação dessas realidades.

Outro aspecto importante é que, ao trabalhar com documentos, o pesquisador deve estar atento à autenticidade e confiabilidade das fontes utilizadas. Como pontua Severino (2007), é crucial avaliar os documentos em termos de sua origem, contexto de produção e intencionalidade, a fim de garantir que os dados extraídos sejam fidedignos e pertinentes ao objeto de estudo.

Por fim, a análise documental, além de ser uma ferramenta complementar em muitos estudos qualitativos, permite que o pesquisador tenha uma visão mais rica e detalhada do campo investigado, contribuindo para uma análise mais crítica e embasada das políticas e práticas educacionais. Esse método, quando bem aplicado, é um dos mais poderosos para desvendar os significados ocultos nas políticas educacionais e outras esferas do conhecimento. No quadro dois apresenta-se a síntese da análise documental.

Quadro 2 - Síntese Documental 1

BNCC - Base Nacional Comum Curricular- 2017	Garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes do país.
CEE/CEB nº 12 de 15 de dezembro de 1999	Fixa normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do estado de São Paulo.
Constituição Federal de 1988 - Artigos 205 e 208.	Garantem o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência.

Fonte: Autoria própria

A construção de uma educação equitativa e inclusiva no Brasil está respaldada por marcos legais fundamentais, que garantem tanto o direito universal à educação quanto a necessidade de adaptações e estratégias específicas para estudantes com deficiência. A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, prevendo atendimento educacional especializado e acesso a todos os níveis de ensino. Esse princípio é essencial para garantir que políticas públicas e currículos contemplem a diversidade dos estudantes, fortalecendo o papel da educação como promotora da inclusão social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, surge como um instrumento que concretiza esse direito ao definir diretrizes para uma aprendizagem equitativa em todo o país. Mas, a sua implementação em contextos reais ainda enfrenta desafios, principalmente no que se refere à adaptação curricular para alunos com deficiência. A BNCC enfatiza a necessidade de uma educação integral, mas a equidade só será plenamente alcançada se houver investimentos contínuos em formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e suporte especializado dentro das escolas. Dessa forma, a BNCC deve ser interpretada não apenas como um documento normativo, mas como um compromisso com a efetivação da aprendizagem para todos.

No contexto do estado de São Paulo, a Deliberação CEE/CEB nº 12/1999 reforça essa perspectiva ao estabelecer normas específicas para a educação especial. Essa regulamentação busca assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, destacando a importância da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento. No entanto,

a efetividade dessa norma depende da articulação entre políticas estaduais e nacionais, além da superação de desafios estruturais como a formação de professores, a adequação dos espaços escolares e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, o diálogo entre esses marcos legais demonstra que a inclusão educacional não pode se limitar a diretrizes normativas; ela exige ações concretas e um compromisso coletivo com a transformação do ambiente escolar.

Quadro 2 - Síntese Documental 2

Decreto nº 3.298/1999	Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a obrigatoriedade da LIBRAS na educação.

Fonte: Autoria própria

O Decreto nº 3.298/1999 foi um marco ao instituir a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, reforçando o papel do Estado na eliminação de barreiras e na promoção da acessibilidade. Apesar disso, o conceito de “integração” presente nesse decreto difere da concepção de inclusão adotada atualmente, que exige adaptações no ambiente escolar para atender às necessidades de todos os estudantes.

Esse deslocamento conceitual reflete uma evolução no entendimento da educação inclusiva, que passou de uma visão assistencialista para uma abordagem que reconhece o direito inalienável à educação de qualidade em ambientes comuns.

Por fim, o Decreto nº 5.626/2005 representa um avanço significativo ao regulamentar a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação, garantindo maior acessibilidade aos estudantes surdos. A implementação dessa medida, contudo, ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação de professores e à oferta de profissionais bilíngues nas escolas.

Além disso, a efetividade desse decreto depende da articulação com outras políticas educacionais, como a capacitação docente e a disponibilização de recursos tecnológicos acessíveis. Dessa maneira, a análise desses decretos evidencia que a legislação, embora fundamental, precisa estar alinhada a um compromisso político e social que assegure sua aplicabilidade e impacto real na inclusão educacional.

Quadro 2 - Síntese Documental 3

Decreto nº 7.611/2011	Estabelece normas para o atendimento educacional especializado e para a educação inclusiva.
Lei Municipal nº 16.271/2015	Estabelece diretrizes importantes para a inclusão escolar e a formação continuada dos professores em São Paulo.

Fonte: Autoria própria

A legislação educacional e os dados estatísticos desempenham um papel crucial na formulação de políticas públicas para a inclusão escolar. O Decreto nº 7.611/2011 fortalece a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo suporte pedagógico aos estudantes com deficiência. Não obstante, sua efetivação depende de recursos adequados e da formação de profissionais capacitados.

Em um cenário no qual a inclusão é defendida como princípio estruturante da educação, esse decreto deve ser analisado criticamente para evitar que o AEE se torne um mecanismo de segregação, em vez de um apoio para a permanência dos estudantes em salas regulares.

A Lei Municipal nº 16.271/2015 reforça essa perspectiva ao estabelecer diretrizes para a inclusão escolar em São Paulo, com ênfase na formação continuada dos professores. A qualidade da educação inclusiva depende diretamente da capacitação dos docentes para lidar com as diversidades presentes no ambiente escolar.

Assim, embora a legislação represente um avanço, sua implementação requer estratégias concretas, como a oferta de cursos específicos sobre práticas pedagógicas inclusivas e o acompanhamento constante dos desafios enfrentados pelos educadores. Isto posto, ao articular dados estatísticos, políticas municipais e decretos federais, a inclusão educacional pode ser fortalecida de maneira sistêmica e eficaz.

Quadro 2 - Síntese Documental 4

Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Lei nº 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante direitos e proteções.
Lei nº 16.271/2015. Plano Municipal de Educação (PME) -	Estabelece metas para a formação de professores em educação inclusiva no município de São Paulo.

Fonte: Autoria própria

As leis que regulam a inclusão educacional das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência de maneira mais ampla refletem avanços significativos, mas também desafios na implementação de direitos. A Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantiu o acesso à educação e a adaptações necessárias para a aprendizagem. Entretanto, sua aplicação na prática ainda enfrenta barreiras, como a formação insuficiente dos professores e a falta de infraestrutura adequada nas escolas.

★ O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda essa discussão ao garantir a inclusão plena em todos os espaços sociais, reforçando o direito à educação sem discriminação e com suporte adequado. A interseção entre essa lei e a educação inclusiva evidencia que a acessibilidade não deve ser apenas arquitetônica, mas também pedagógica e metodológica. Para tanto, é imprescindível investir em materiais adaptados, práticas diferenciadas e acompanhamento individualizado dos estudantes.

No contexto municipal, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 16.271/2015) estabelece metas concretas para a formação de professores em educação inclusiva, reconhecendo a importância do preparo docente para o sucesso da inclusão. A capacitação contínua e o suporte institucional são fundamentais para garantir que os princípios estabelecidos pelas leis federais sejam efetivamente aplicados no dia a dia escolar.

Assim, a convergência dessas legislações aponta para a necessidade de políticas públicas que vão além do discurso normativo, assegurando recursos e estratégias que transformem a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Quadro 2 - Síntese Documental 5

Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação especial e inclusiva.
Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, MEC/SEESP, prorrogar a Portaria Ministerial nº 555, de 6 de junho de 2007.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Parecer CNE/CP nº 9/ 2001	Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica.

Fonte: Autoria própria

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu um marco fundamental para a organização da educação no Brasil, incluindo a educação especial e inclusiva. Seu texto reafirma o direito de todos à escolarização, ao mesmo tempo em que prevê atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência. Ainda assim, a concretização desses direitos depende de políticas complementares, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 555/2007), que enfatiza a substituição do modelo segregado por uma abordagem integradora dentro da escola comum.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001, ao definir diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, insere a questão da inclusão como um princípio estruturante da docência. Isso reforça a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo metodologias flexíveis e adaptáveis. Porém, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a resistência à mudança de práticas pedagógicas e a limitação de recursos nas redes públicas de ensino.

Diante desse cenário, observa-se que a legislação educacional brasileira avança no reconhecimento da necessidade de uma educação inclusiva, mas a efetividade dessas normativas exige investimentos contínuos em formação docente, adaptação curricular e infraestrutura acessível.

A convergência entre LDB, diretrizes do MEC e pareceres do CNE indica uma direção clara, mas a realidade das escolas evidencia lacunas que só podem ser

preenchidas por meio de políticas públicas articuladas e de um compromisso coletivo com a inclusão.

Quadro 2 - Síntese Documental 6

SEE/SP. Planejamento 2000	Construção da Proposta Pedagógica da escola
SEE/SP, 2001. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo	Novas Diretrizes da Educação Especial
SEE/SP Relatório de Monitoramento da Educação Infantil	Educação Inclusiva em Foco.
TCM, 2019. Tribunal de Contas do Município	Relatório de Auditoria Operacional sobre a Educação Infantil no Município de São Paulo. São Paulo
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2018	Propõe uma articulação entre a educação especial e as demais políticas educacionais, assegurando que a inclusão seja um compromisso coletivo

Fonte: Autoria própria

A construção da proposta pedagógica escolar, conforme delineada pelo Planejamento 2000 da SEE/SP, é um passo essencial para estruturar a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional paulista. Esse planejamento reforça a necessidade de um currículo flexível e de estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade dos alunos. No entanto, a implementação dessas diretrizes exige uma constante revisão e monitoramento, como evidenciado no Relatório de Monitoramento da Educação Infantil da SEE/SP, que aponta desafios e avanços na consolidação da educação inclusiva no estado.

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2001) estabelece diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência em ambientes escolares regulares. Esse documento reforça a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da formação continuada dos professores para assegurar práticas pedagógicas inclusivas.

Contudo, como apontado pelo Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM, 2019), há dificuldades estruturais e de gestão que impactam a qualidade da

inclusão, como a insuficiência de profissionais especializados e a carência de recursos acessíveis.

Diante desse panorama, observa-se que, apesar dos avanços normativos, a efetividade das políticas inclusivas ainda enfrenta entraves práticos. A articulação entre os planejamentos pedagógicos, o monitoramento da educação infantil e as auditorias operacionais pode fornecer um diagnóstico mais preciso das lacunas existentes. Para que a educação inclusiva se concretize de forma equitativa, é essencial que as diretrizes propostas sejam acompanhadas de investimentos sólidos e de estratégias que promovam a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar.

A seleção documental apresentada no quadro 2 destaca os principais marcos legais e normativos que estruturam a educação inclusiva no Brasil, com ênfase na formação docente e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um dos pilares desse arcabouço normativo, estabelecendo diretrizes para garantir equidade na aprendizagem e assegurar que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade.

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) define os princípios fundamentais da educação brasileira, incluindo a educação especial e inclusiva como parte essencial do sistema educacional. A relação entre esses dispositivos normativos evidencia a importância da formação de professores para atuar em contextos diversos, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA.

Os decretos federais também desempenham um papel essencial na regulamentação da educação inclusiva. O Decreto nº 7.611/2011 reforça esse compromisso ao definir normas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que garante suporte pedagógico complementar aos estudantes com deficiência.

Essas normativas evidenciam a necessidade de articular políticas de formação continuada de professores para garantir um ensino inclusivo efetivo, capacitando os docentes para implementar estratégias pedagógicas diferenciadas.

No âmbito estadual e municipal, documentos como o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, aprovado pela Lei Municipal nº 16.271/2015, estabelecem diretrizes específicas para a formação docente voltada à educação inclusiva. São normativas fundamentais para consolidar um sistema educacional que reconheça e atenda às necessidades individuais dos estudantes, assegurando

condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com TEA.

O Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM, 2019), em seu Relatório de Auditoria Operacional, avalia a educação infantil na cidade, destacando desafios e avanços na implementação das políticas de inclusão escolar. A relação entre esses documentos evidencia a relevância do monitoramento e da avaliação contínua das iniciativas educacionais.

Outro aspecto essencial presente na seleção documental é a legislação que trata especificamente dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo acesso a serviços de educação e saúde adequados. Complementando essa legislação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes amplas para assegurar inclusão e acessibilidade em diversos setores da sociedade, incluindo a educação.

Esses dispositivos legais reforçam a obrigação do Estado em fornecer um sistema educacional inclusivo e de qualidade, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas.

Em consonância, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2018, estabelece diretrizes fundamentais para a educação especial na educação básica, reforçando o compromisso com a inclusão escolar e a garantia de atendimento educacional especializado (AEE). O documento visa assegurar que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a um ensino de qualidade, com adaptações curriculares e suporte pedagógico adequado.

Ao considerar os princípios da equidade e da participação ativa desses estudantes no ensino regular, a resolução dialoga com legislações anteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo diretrizes operacionais para que o ensino inclusivo seja concretizado de maneira efetiva.

Um dos aspectos centrais da resolução é a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, visando eliminar barreiras que possam comprometer o aprendizado e a socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa perspectiva destaca a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada, que

considere as especificidades de cada estudante e promova sua autonomia.

A implementação do AEE requer profissionais qualificados, recursos adequados e uma articulação eficiente entre escolas, famílias e redes de apoio, garantindo que os alunos não apenas permaneçam na escola, mas também participem ativamente do processo educativo.

Outro ponto relevante da resolução é a necessidade de formação continuada dos professores para que possam atuar de forma eficaz no atendimento a alunos da educação especial. O documento enfatiza que a capacitação docente deve ser um processo permanente, envolvendo tanto conhecimentos teóricos quanto práticos sobre acessibilidade, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas.

A qualificação dos educadores é um fator determinante para o sucesso das políticas de inclusão, pois são eles os responsáveis por criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e equitativos. Sem investimento na formação dos docentes, os princípios estabelecidos pela resolução correm o risco de permanecerem apenas no campo normativo, sem efetivação na prática pedagógica.

Ainda mais, a resolução propõe uma articulação entre a educação especial e as demais políticas educacionais, assegurando que a inclusão seja um compromisso coletivo. Isso significa que, para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário que haja cooperação entre diferentes setores, como saúde, assistência social e cultura, garantindo um atendimento integral ao estudante. Essa perspectiva multidisciplinar é essencial para promover condições adequadas de ensino e aprendizagem, reduzindo desigualdades e assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

Logo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2018 representa um avanço significativo na regulamentação da educação especial na educação básica, consolidando princípios fundamentais para a inclusão escolar. Entretanto, para que suas diretrizes se traduzam em transformações concretas no cotidiano escolar, é imprescindível que as redes de ensino invistam na formação docente, na estruturação dos serviços de apoio e na sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Neste contexto, será possível aprimorar o ambiente educacional verdadeiramente acessível, equitativo e capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Assim, a análise dos documentos apresentados no quadro permite compreender a complexidade da legislação e das diretrizes voltadas à educação inclusiva no Brasil. A articulação entre as normativas nacionais, estaduais e municipais demonstra a

importância da formação continuada de professores para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Outrossim, evidencia-se a necessidade de fortalecer mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas educacionais, assegurando que os direitos dos estudantes com TEA sejam respeitados e promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Nesse contexto, a análise de conteúdo emerge como uma ferramenta metodológica essencial para examinar a efetividade dessas políticas e diretrizes. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma metodologia qualitativa que envolve a codificação e interpretação dos dados textuais para identificar categorias, temas e padrões. Essa técnica, aplicada a documentos institucionais e produções acadêmicas, permite não apenas mapear os principais desafios e avanços na inclusão escolar, mas também oferece subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à educação especial.

Por consequência, a análise de conteúdo funciona como um instrumento para interpretar criticamente a implementação das diretrizes de inclusão, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e responsivo às necessidades dos estudantes com TEA.

O processo de análise de conteúdo nesta pesquisa segue as etapas descritas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, são definidos os objetivos e o corpus de análise, que inclui as transcrições de entrevistas, documentos oficiais e literatura revisada. Na etapa de exploração do material, os dados são codificados e categorizados, identificando temas e padrões recorrentes. Finalmente, no tratamento dos resultados, os dados são interpretados e discutidos à luz do referencial teórico, permitindo uma análise crítica e aprofundada sobre o tema investigado.

Nesse sentido, a análise de conteúdo possibilita uma compreensão detalhada das percepções dos professores sobre o autismo e a formação docente, bem como das práticas pedagógicas e estratégias inclusivas adotadas nas creches. A técnica proposta por Bardin (2016) é particularmente eficaz para a análise de textos complexos, permitindo a identificação de significados implícitos e explícitos nos dados. Essa abordagem sistemática e rigorosa oferece subsídios importantes para interpretar os desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA e para avaliar a efetividade das políticas educacionais implementadas nas creches públicas.

A utilização da análise de conteúdo nesta pesquisa é, portanto, justificada pela

necessidade de uma abordagem metodológica que assegure a validade e a confiabilidade dos resultados. A estrutura analítica de Bardin (2016) permite uma organização precisa dos dados, contribuindo para a construção de um quadro interpretativo consistente e embasado teoricamente. A interpretação dos resultados, fundamentada na análise de conteúdo, facilita a identificação de lacunas na formação docente e de possibilidades para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

A escolha das creches públicas e a análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin são justificadas pela relevância do contexto educacional e pela necessidade de uma abordagem sistemática e aprofundada.

As referências utilizadas fornecem uma base teórica sólida para a investigação, contribuindo para a compreensão das políticas públicas, formação docente e práticas inclusivas. Desse modo, a análise metodológica estruturada reforça a credibilidade dos achados e oferece uma base consistente para a formulação de recomendações para a formação continuada de professores.

Este capítulo apresentou os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando o método qualitativo, bibliográfico e documental utilizado para investigar a influência da formação docente na percepção e abordagem do autismo nas creches públicas do município de São Paulo.

1.4 Local e contexto da pesquisa

A pesquisa tem como foco o contexto educacional do município de São Paulo, considerando a estrutura da rede, as diretrizes formativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e os programas destinados à formação de professores da Educação Infantil. A escolha desse contexto justifica-se tanto pela atuação profissional da pesquisadora como gestora na rede municipal quanto pelo protagonismo do município na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão.

A opção pelas creches públicas se fundamenta na relevância desse cenário, marcado pela diversidade socioeconômica e pela complexidade urbana de São Paulo. Além de atenderem à maior demanda de crianças na cidade, essas unidades refletem diretamente os efeitos das políticas educacionais locais, tornando-se espaços estratégicos para a análise das práticas inclusivas e dos impactos da formação docente na promoção de uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse contexto, a análise das creches públicas proporciona uma compreensão

mais aprofundada sobre como as políticas de inclusão são efetivadas na prática e como os professores são preparados para lidar com a diversidade, especialmente no que diz respeito ao atendimento a crianças com TEA.

A pesquisa, ao focar no autismo nas creches públicas, busca identificar não apenas os avanços, mas também os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de estratégias inclusivas. Assim, o estudo aborda a diversidade e a complexidade do ambiente urbano de São Paulo, revelando as especificidades e demandas únicas desse contexto educacional.

Ernica e Rodrigues (2020), relatam sobre as desigualdades educacionais em São Paulo e evidenciam o contraste entre as regiões mais e menos favorecidas da cidade, destacando a relevância do contexto urbano para investigações educacionais. O relatório do TCM SP - Tribunal de Contas do Município de São Paulo (2019) mostra que a demanda por creches tem crescido exponencialmente, evidenciando a importância dessas instituições para a análise de políticas de inclusão.

De acordo com Freitas (2002, p. 302)

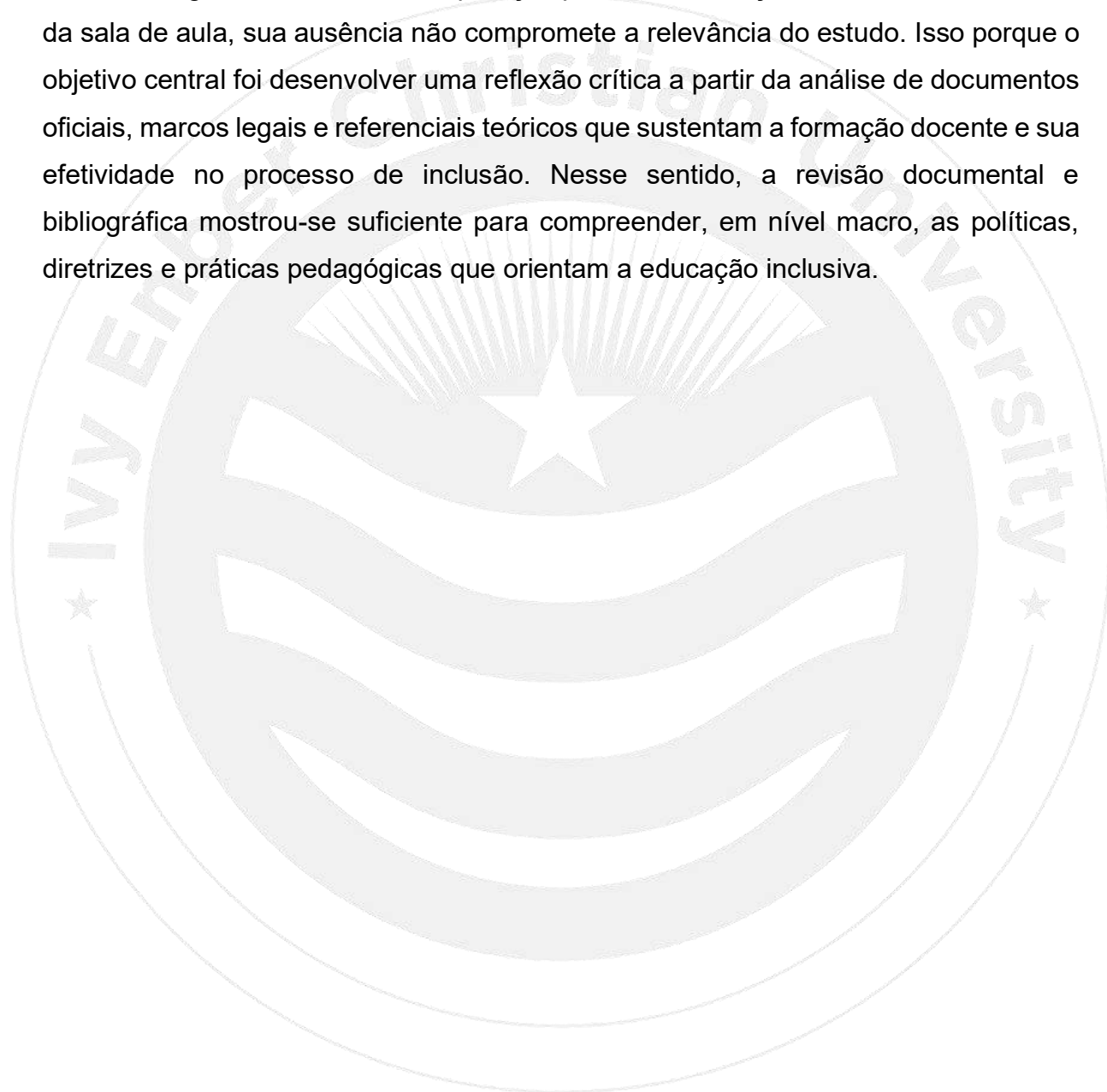
As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho.

O Relatório de Monitoramento da Educação Infantil SME-SP (Secretaria Municipal de São Paulo - 2019), confirma essas disparidades na qualidade educacional oferecida nas diferentes áreas do município, evidenciando a necessidade de um compromisso contínuo com a inclusão e a equidade na educação infantil.

Concluindo, é fundamental que as crianças com TEA recebam o diagnóstico médico adequado o mais cedo possível, para que possam ter acesso aos tratamentos, intervenções, direitos, políticas públicas e atendimento educacional especializado essenciais ao seu desenvolvimento e inclusão. A escola, a família e a sociedade devem atuar de forma colaborativa para assegurar que essas crianças sejam respeitadas, acolhidas e valorizadas em suas singularidades.

1.5 Limitações da pesquisa

A principal limitação desta pesquisa reside na ausência de coleta de dados empíricos, como entrevistas ou questionários com professores e gestores escolares, o que impossibilita a escuta direta desses sujeitos. Embora essa abordagem pudesse oferecer insights valiosos sobre a aplicação prática da formação continuada no contexto da sala de aula, sua ausência não compromete a relevância do estudo. Isso porque o objetivo central foi desenvolver uma reflexão crítica a partir da análise de documentos oficiais, marcos legais e referenciais teóricos que sustentam a formação docente e sua efetividade no processo de inclusão. Nesse sentido, a revisão documental e bibliográfica mostrou-se suficiente para compreender, em nível macro, as políticas, diretrizes e práticas pedagógicas que orientam a educação inclusiva.



CAPÍTULO 2: AUTISMO: ABORDAGEM CONCEITUAL

O segundo capítulo aborda os fundamentos teóricos e normativos que embasam a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a educação especial, com destaque para o contexto brasileiro. Por meio de uma análise detalhada, o capítulo explora os conceitos de educação especial e autismo, ressaltando a evolução histórica das práticas inclusivas, que passaram de modelos segregacionistas para a integração de crianças com deficiência em escolas regulares. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Constituição Federal de 1988, assegura que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas potencialidades e promova a equidade.

Outrossim, o capítulo enfatiza a relevância de estratégias pedagógicas específicas para atender à heterogeneidade do espectro autista, destacando práticas baseadas em evidências, como o uso de suportes visuais, rotinas estruturadas e metodologias interativas. Estudos relevantes na área, como os de Mesibov e Shea (2011), reforçam a importância de ambientes escolares previsíveis e organizados para promover o engajamento e a aprendizagem das crianças com TEA. De modo complementar, a abordagem interdisciplinar que integra pedagogia, psicologia e neurociências é destacada como essencial para desenvolver intervenções que atendam às necessidades individuais de cada criança, favorecendo seu desenvolvimento integral.

2.1 Definições e características do transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta, geralmente, nos primeiros anos de vida. Ele é caracterizado por desafios persistentes na comunicação social, na interação social e pela presença de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses ou atividades, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013).

O conceito de espectro expressa a compreensão de que não existe um único perfil de autismo, mas uma ampla variação na manifestação das características, tanto em grau quanto em intensidade. As diferenças se apresentam nas dimensões sensoriais, cognitivas, emocionais e comportamentais, o que torna cada criança com

TEA única em seu desenvolvimento e nas suas necessidades.

No contexto educacional, reconhecer essa singularidade é fundamental para construir práticas pedagógicas que não se limitem à perspectiva biomédica, mas que sejam capazes de compreender o desenvolvimento de forma integral, considerando as potencialidades, os modos próprios de comunicação, de interação e de aprendizagem. Segundo Grandin e Panek (2023), compreender o autismo vai além dos critérios diagnósticos. É necessário reconhecer que essas crianças processam informações de maneira diversa, muitas vezes com pensamento predominantemente visual, lógico, associativo ou baseado em padrões, o que exige que a escola adote estratégias diferenciadas, flexíveis e acessíveis.

Portanto, o TEA não deve ser entendido apenas sob a ótica do transtorno, mas como uma expressão da neurodiversidade, que requer práticas pedagógicas inclusivas, baseadas no reconhecimento das singularidades e na promoção da participação e da aprendizagem.

2.2 Diagnósticos e interfaces com a educação

O diagnóstico do TEA é realizado por equipes multiprofissionais, considerando critérios clínicos, observações comportamentais e instrumentos específicos. Embora seja um elemento importante para garantir o acesso aos serviços de saúde, assistência e educação, no ambiente escolar o diagnóstico não deve ser entendido como um fator limitador, mas como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Schwartzman (2003) e Mantoan (2006) reforçam que, embora o laudo clínico seja necessário para certos encaminhamentos institucionais, ele não deve definir o percurso pedagógico da criança. O que deve orientar o trabalho do professor é a observação atenta e sensível das características, dos interesses, das formas de comunicação, de interação e de participação de cada aluno.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) corroboram essa perspectiva, ao afirmarem que todas as crianças têm direito a uma educação que promova sua participação plena, desenvolvimento integral, equidade e reconhecimento das diferenças, rompendo com práticas excludentes e medicalizantes. A escola, portanto, deve assumir um papel ativo na remoção de barreiras — sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais — garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, tenham

acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de condições.

2.3 Concepções sobre o autismo na educação infantil

A literatura brasileira ainda revela uma presença significativa de concepções baseadas na medicalização e no paradigma da deficiência. Pletsch (2009) aponta que muitos professores tendem a interpretar o autismo a partir de um olhar clínico, centrado no déficit, o que dificulta a construção de práticas educativas inclusivas.

Para romper com esse modelo, torna-se essencial adotar uma perspectiva que valorize as possibilidades das crianças com TEA. Como defende Martins (2009), é preciso deslocar o foco da anormalidade para a singularidade, promovendo experiências que favoreçam a expressão, a comunicação e a interação social no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orientam que a educação deve respeitar os tempos e modos de ser de cada criança, garantindo espaços de escuta, ludicidade e convivência. Esses documentos reforçam que a inclusão não se resume à matrícula, mas requer práticas pedagógicas efetivas e intencionais.

Na perspectiva da inclusão escolar, é fundamental compreender que o autismo não deve ser reduzido à deficiência, mas entendido como uma forma distinta de perceber o mundo. Conforme defende Grandin e Panek (2023), as pessoas com TEA trazem consigo formas únicas de pensar, interagir e resolver problemas, o que pode representar uma riqueza para os contextos educativos, desde que esses estejam preparados para acolher essa diversidade.

No campo das práticas pedagógicas, a heterogeneidade do TEA exige abordagens educacionais adaptadas que levem em conta o espectro de intensidades e manifestações. Estratégias pedagógicas baseadas em evidências têm demonstrado resultados positivos no suporte às crianças com TEA. Mesibov e Shea (2011) destacam a eficácia de práticas como a organização de rotinas estruturadas, o uso de suportes visuais e a criação de ambientes previsíveis para reduzir a ansiedade e aumentar o engajamento. Ainda mais, Grandin e Panek (2023) reforçam que crianças com TEA apresentam potencialidades que podem ser maximizadas em ambientes escolares inclusivos. Os autores defendem que o atendimento individualizado não apenas beneficia diretamente o aluno, mas também contribui para uma sociedade mais diversificada e inovadora.

Outro ponto relevante é a relação entre intervenção precoce e desenvolvimento infantil. Estudos de Schwartzman (2003) reforçam a relevância de intervenções precoces associadas a métodos pedagógicos adaptativos no atendimento a crianças com TEA. O autor salienta que essas intervenções, quando conduzidas em um contexto interdisciplinar que combina pedagogia, psicologia e neurociência, podem melhorar significativamente as competências sociais e cognitivas. Para isso, é imprescindível que educadores compreendam o funcionamento único de cada criança, ajustando suas práticas pedagógicas para responder às necessidades individuais.

A educação especial, no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), deve ser compreendida como a integração entre teoria e prática, articulando ciência e pedagogia para atender às necessidades de uma população diversa. O grande desafio está em construir ambientes verdadeiramente inclusivos, que reconheçam as singularidades de cada indivíduo e favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002) apresentam o *Índice de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, uma ferramenta essencial para a promoção de práticas educacionais inclusivas. Esse índice oferece diretrizes para que as instituições escolares avaliem suas políticas, culturas e práticas, com o objetivo de eliminar barreiras ao ensino e fomentar um ambiente mais acolhedor e equitativo. A abordagem proposta transcende o simples acesso à educação, destacando a importância da participação ativa e significativa de todos os alunos, especialmente aqueles com TEA.

Além da implementação de diretrizes inclusivas, a formação continuada de professores desempenha um papel central nesse processo. Capacitar os educadores para compreender e aplicar estratégias pedagógicas adequadas possibilita um ensino mais acessível e adaptado às necessidades das crianças com autismo. Dessa forma, a construção de uma educação mais inclusiva não depende apenas de políticas institucionais, mas também do preparo e engajamento dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes.

Por fim, a compreensão do autismo no contexto da Educação Infantil exige um olhar ético e pedagógico que reconheça as múltiplas formas de aprender, de se expressar e de se relacionar. Essa visão amplia o entendimento da inclusão e reafirma o papel da escola como espaço de transformação social.

No próximo item, a discussão se aprofundará na relação entre o autismo e a

educação infantil, explorando como as práticas inclusivas podem ser adaptadas às especificidades dessa etapa do desenvolvimento.

2.4 A relação do autismo na educação infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui papel central na garantia de direitos, na promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da convivência. Para as crianças com TEA, esse espaço precisa ser planejado de forma intencional, garantindo acessibilidade física, pedagógica, comunicacional e atitudinal, conforme determinam a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Decreto nº 57.379/2016, que institui a Política Paulistana de Educação Especial.

Esse planejamento envolve a organização dos ambientes com intencionalidade pedagógica, de modo que eles favoreçam a interação, o brincar, a curiosidade, a autonomia e a participação ativa. A utilização de recursos visuais, como agendas de rotina, quadros com imagens e sinais visuais, é essencial para oferecer previsibilidade e segurança às crianças no espectro. Da mesma forma, a adoção de sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), quando necessário, contribui significativamente para a ampliação das possibilidades de comunicação, expressão e participação.

Mesibov e Shea (2011) destacam que a previsibilidade, a clareza e a consistência nos ambientes escolares e nas interações são elementos fundamentais para a segurança, a autonomia e o desenvolvimento das crianças com TEA. Nesse sentido, cabe à escola criar situações em que as experiências do brincar, das interações e das explorações estejam articuladas, respeitando os tempos, os interesses e as formas próprias de cada criança se expressar e aprender, tal como orientam a BNCC (2017) e o Currículo da Cidade (2019).

Mais do que assegurar a presença física, a inclusão implica criar condições para que todas as crianças possam se engajar nas propostas pedagógicas, estabelecer vínculos, desenvolver suas habilidades e participar plenamente das experiências escolares, fortalecendo, assim, sua identidade, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil constitui um direito respaldado por legislações e diretrizes que visam assegurar o desenvolvimento integral e equitativo desse público. A Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) são marcos regulatórios fundamentais que norteiam a formulação de políticas educacionais inclusivas, garantindo que práticas pedagógicas sejam estruturadas para atender às especificidades das crianças com TEA e viabilizar o acesso igualitário ao ensino regular.

No âmbito da BNCC (2017), o brincar é concebido como um eixo estruturante da aprendizagem na infância, sendo um recurso essencial para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas. Para crianças com TEA, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam personalizadas, incorporando estratégias baseadas em evidências, como o uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e atividades estruturadas. Essas abordagens favorecem a interação social e minimizam impactos relacionados à ansiedade e aos desafios comunicativos característicos do transtorno (Mesibov e Shea, 2011). Estudos contemporâneos indicam que ambientes educacionais inclusivos contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo de todas as crianças, promovendo a construção de uma cultura escolar mais diversa e acessível (Santos *et al.*, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), emerge como um dispositivo essencial para a adaptação curricular e a formação docente, fornecendo subsídios que possibilitam a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. A formação continuada de professores, alicerçada em abordagens interdisciplinares e metodologias baseadas em evidências, desempenha um papel determinante na efetividade do ensino inclusivo, assegurando que os profissionais da educação estejam capacitados para atender às especificidades das crianças com TEA de maneira responsiva e inovadora.

A análise funcional do comportamento desponta como uma ferramenta de grande relevância na compreensão e intervenção de comportamentos desafiadores que podem impactar o processo de aprendizagem. Segundo Gresham *et al.* (2001), essa abordagem permite a identificação dos fatores ambientais que mantêm determinados padrões comportamentais, possibilitando a elaboração de estratégias de intervenção fundamentadas em evidências empíricas. Esse aspecto corrobora a necessidade de um planejamento pedagógico adaptado, que contemple o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas como elementos centrais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim sendo, a educação infantil transcende a mera garantia de acesso ao

ensino, devendo atuar como um agente transformador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, responsivos e acolhedores para crianças com TEA. O compromisso com práticas pedagógicas adaptadas é essencial para que essas crianças possam desenvolver plenamente suas potencialidades, consolidando uma educação equitativa e socialmente justa.

2.5 A conexão entre o autismo e a formação de professores

A formação de professores é uma base indispensável para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a formação inicial e continuada deve capacitar os docentes para desenvolver competências voltadas à inclusão educacional. Essa diretriz sublinha a importância de uma formação que contemple a diversidade e seja pautada em práticas pedagógicas baseadas em evidências, promovendo estratégias adaptadas às especificidades de cada aluno (Conselho Nacional de Educação, 2015).

No contexto do TEA, as particularidades do transtorno impõem desafios significativos aos educadores, como lidar com dificuldades de comunicação e padrões comportamentais restritivos. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a necessidade de preparar os professores para atuar em salas de aula diversificadas. A BNCC (2017) recomenda o uso de recursos visuais, atividades estruturadas e metodologias que incentivem a interação social, práticas essenciais para reduzir a ansiedade e engajar as crianças com TEA no processo de aprendizagem. A formação continuada desempenha um papel crucial para manter os educadores atualizados em relação a estratégias pedagógicas eficazes.

Estudos de Schwartzman (2003) destacam que a identificação precoce do TEA e o uso de intervenções baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), são fundamentais para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Assim, os programas de formação devem capacitar os professores não apenas para reconhecer sinais do TEA, mas também para implementar abordagens adaptativas que favoreçam o aprendizado dessas crianças.

Outro ponto relevante é a interdisciplinaridade na formação docente. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 aponta que os cursos devem integrar conhecimentos de pedagogia, psicologia e neurociências, permitindo que os professores

compreendam as nuances do desenvolvimento infantil e apliquem práticas pedagógicas articuladas a intervenções terapêuticas. Essa abordagem é reforçada por Mantoan (2003), que defende a formação de educadores aptos a enfrentar as complexidades do TEA, promovendo ambientes escolares acolhedores e acessíveis.

Além das estratégias pedagógicas, a inclusão de ferramentas tecnológicas tem se mostrado promissora. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 enfatiza a necessidade de incorporar tecnologias assistivas e ferramentas pedagógicas inovadoras nos programas de formação continuada. Essas tecnologias, aliadas a estratégias intersetoriais que integram saúde, educação e assistência social, contribuem para um ambiente escolar inclusivo, facilitando o aprendizado e a participação ativa das crianças com TEA (Conselho Nacional de Educação, 2024).

A perspectiva de Grandin e Panek (2023) complementa essas diretrizes, ao defender que a formação de professores deve transcender o domínio técnico. Os autores ressaltam a importância de uma abordagem empática que valorize as potencialidades individuais de cada aluno, contribuindo para a criação de uma cultura escolar inclusiva. Essa postura, que promove a aceitação e a valorização da diversidade, é essencial para que os professores não apenas transformem a vida dos alunos, mas também inspirem uma sociedade mais sensível e inovadora.

★ Adurens e Vieira (2022) oferece em sua pesquisa uma análise fundamental sobre a percepção dos professores em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. As autoras discutem as barreiras encontradas pelos docentes no processo inclusivo e ressaltam que, apesar da legislação garantir a inserção de estudantes com TEA nas escolas comuns, a realidade cotidiana ainda impõe desafios significativos. O estudo evidencia que a inclusão escolar requer não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma transformação estrutural e cultural na escola, para que o direito garantido pela legislação seja efetivamente concretizado.

A discussão levantada pelas autoras está alinhada a perspectivas teóricas que apontam a necessidade de um suporte mais robusto para os professores, uma vez que o desconhecimento sobre estratégias adequadas compromete o desenvolvimento das crianças com TEA. Pesquisas como as de Mendes e Vilaronga (2014) e Mantoan (2015) indicam que a formação docente desempenha um papel essencial na qualidade da inclusão escolar, ao capacitar educadores para compreender as particularidades do TEA e implementar práticas pedagógicas adaptadas.

A ausência de preparação específica pode comprometer o desenvolvimento dos alunos, enquanto a capacitação continuada fortalece a autonomia docente na adoção de estratégias inclusivas baseadas em evidências científicas. Contudo, as políticas de formação continuada ainda são fragmentadas, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas eficazes.

Outro ponto crucial abordado é a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos adaptados nas escolas regulares. Adurens e Vieira (2022) apontam que, mesmo com legislações que garantem o atendimento especializado, muitos professores sentem-se desamparados, pois não dispõem de suporte adequado para promover a inclusão de forma efetiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, nem sempre está presente em todas as escolas, o que reforça a necessidade de ampliação das políticas de apoio e investimentos em recursos materiais e humanos para atender adequadamente os alunos com TEA.

O estudo reforça que a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às necessidades dos alunos com TEA. Dessa maneira, a escola precisa atuar de maneira integrada, promovendo formações que envolvam não apenas professores, mas também as famílias e toda a equipe escolar, a fim de criar uma rede de apoio efetiva para a inclusão.

O estudo de Adurens e Vieira (2022) contribui de maneira significativa para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva e aponta caminhos para melhorias na formação docente, na infraestrutura escolar e no suporte pedagógico. A pesquisa ressalta que a inclusão de alunos com TEA exige uma mudança de paradigma no sistema educacional, demandando investimentos consistentes e políticas estruturadas que garantam uma formação de qualidade para os docentes e um ambiente escolar adequado para o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Portanto, a formação docente, sustentada por diretrizes nacionais e evidências acadêmicas, é um pilar central para consolidar a inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Ao integrar teoria e prática, capacitar os professores para superar desafios e promover o uso de tecnologias adaptativas, essa formação contribui para uma educação mais equitativa e transformadora, garantindo que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado que respeitem suas singularidades.

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO MEC PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Capítulo 3 explora a formação continuada de professores como elemento central para a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, o texto discute a importância de uma formação contínua que seja interdisciplinar, prática e alinhada a metodologias baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e resoluções do Conselho Nacional de Educação reforçam a necessidade de capacitar os educadores para a adaptação curricular e o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e rotinas estruturadas no ambiente escolar.

O capítulo também aborda os programas do Ministério da Educação (MEC) voltados para a formação continuada, destacando iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Esses programas buscam aprimorar a qualificação docente para atender às demandas da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao TEA. Apesar dos avanços, o texto identifica desafios como a falta de infraestrutura nas escolas, suporte técnico insuficiente e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, reafirma-se que a formação continuada não se limita a ser uma ferramenta de atualização profissional, mas se configura como um processo formativo e transformador, capaz de potencializar práticas pedagógicas inclusivas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para uma educação mais equitativa, sensível e acolhedora.

Por fim, o capítulo enfatiza a formação continuada no contexto da Educação Infantil, destacando as políticas públicas locais, como o Currículo da Cidade e o Plano Municipal de Educação de São Paulo.

3.1 A formação docente na perspectiva inclusiva

A formação de professores constitui elemento essencial para a construção de uma escola inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A inclusão não deve ser

compreendida apenas como um direito legal, mas como um compromisso ético e pedagógico que exige a revisão de práticas, concepções e valores historicamente construídos.

Conforme defende Mantoan (2006), a formação docente deve transcender os conteúdos curriculares e alcançar os princípios da equidade, da justiça social e da valorização das diferenças. O educador precisa estar preparado para reconhecer e potencializar as singularidades dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas acessíveis, diversificadas e sensíveis às necessidades das crianças com TEA.

No entanto, estudos demonstram que muitos professores ainda se sentem inseguros para lidar com o autismo em sala de aula, em virtude da formação inicial deficitária e da ausência de políticas formativas consistentes (PLETSCH, 2009; MENDES, 2014). É nesse contexto que a formação continuada assume papel estratégico.

3.2 A formação continuada dos professores

A formação continuada voltada à Educação Infantil deve respeitar as especificidades dessa etapa e estar ancorada em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019). Esses documentos reforçam a importância das interações, das brincadeiras e do acolhimento como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) promove formações periódicas voltadas à Educação Infantil por meio de programas como: PROFEI (Programa de Formação de Educadores da Infância); Educação Infantil em Foco, que promove estudos sobre direitos de aprendizagem e práticas inclusivas; A Escola é Nossa, com foco na construção de ambientes acessíveis e estratégias para o acolhimento da diversidade.

Tais programas dialogam com diretrizes nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece que a formação dos professores deve promover conhecimentos, atitudes e competências voltados à promoção da inclusão e da equidade.

No entanto, apesar dos avanços, ainda é recorrente professores que não estão preparados para atender adequadamente as crianças com TEA na rotina da Educação

Infantil. Isso evidencia a necessidade de formações mais aprofundadas, práticas e contextualizadas, com foco nas singularidades dessa faixa etária e nas especificidades do espectro autista.

A efetivação de uma proposta pedagógica inclusiva demanda ações formativas que envolvam os docentes, a gestão escolar, as equipes de apoio e as famílias, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional, alinhado à realidade da escola. A inclusão não se faz apenas por políticas públicas, ela se concretiza nas relações cotidianas e na formação constante dos educadores.

A formação continuada de professores é um elemento central para a promoção de práticas pedagógicas que respondam às exigências de uma educação inclusiva e de qualidade. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a formação de educadores deve ser uma prática contínua e adaptável, que permita a atualização de conhecimentos e metodologias de ensino.

Essa orientação é particularmente importante no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a formação docente deve abranger estratégias específicas que considerem as particularidades dessa condição.

Tardif (2002) destaca que a construção do saber docente é resultado da interação entre a experiência prática, a formação acadêmica e a reflexão sobre a prática. Dessa forma, a formação continuada não deve se limitar a atualizações técnicas, mas também promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que alinha a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), enfatiza a importância de preparar os professores para atuar em ambientes educacionais diversos, onde a presença de alunos com TEA é crescente.

A BNCC (2017) recomenda práticas que incluam o uso de recursos visuais, atividades estruturadas e rotinas organizadas, que são fundamentais para reduzir a ansiedade e estimular a participação das crianças. Essas abordagens devem ser integradas aos cursos de formação continuada para que os professores possam aplicá-las de forma eficaz em sua prática pedagógica.

Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ser um processo interdisciplinar, que permita aos educadores integrar diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, psicologia e neurociência, para entender melhor as necessidades das crianças com TEA. Essa abordagem promove uma visão holística

do desenvolvimento infantil e apoia a implementação de práticas que vão além do ensino tradicional. Por exemplo, estratégias como o uso de tecnologias assistivas e métodos interativos, que facilitam a comunicação e o aprendizado, podem ser integradas à formação docente para criar um ambiente de ensino mais inclusivo (MEC, 2021).

A formação continuada, no entanto, enfrenta desafios significativos. Ramos et al. (2021) apontam que, apesar da existência de programas como o Parfor e o PNAIC, que visam a qualificação dos professores, ainda há lacunas na aplicação dos conhecimentos adquiridos devido à falta de recursos e ao suporte técnico insuficiente nas escolas. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a formação, mas também a infraestrutura necessária para sua implementação.

Além disso, Freire (1996) argumenta que a formação deve ser um espaço de reflexão e diálogo, onde os professores possam questionar e aprimorar suas práticas pedagógicas. No caso da inclusão de crianças com TEA, essa postura crítica é essencial para criar ambientes de aprendizado que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento de todos os alunos.

Consequentemente, a formação continuada é uma ferramenta essencial para capacitar os professores a atenderem às necessidades de crianças com TEA de maneira eficaz. Para que essa formação seja realmente impactante, é necessário que seja contextualizada, interdisciplinar e integrada à prática escolar, com suporte adequado e recursos que possibilitem a aplicação das estratégias aprendidas.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça que as políticas públicas voltadas à formação docente devem garantir o acesso dos professores a programas contínuos e sistemáticos de desenvolvimento profissional, assegurando que esses processos formativos contemplem as especificidades da inclusão, em especial no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa normativa estabelece que os conteúdos da formação continuada devem abranger, entre outros aspectos, a identificação de sinais precoces do TEA, o uso de tecnologias assistivas, as práticas de comunicação alternativa e a adaptação curricular, de modo a promover a participação plena dos estudantes no cotidiano escolar.

O documento também enfatiza a necessidade de uma formação intersetorial, que articule os saberes da educação com os da saúde e da assistência social, reconhecendo que o atendimento às crianças com TEA demanda uma abordagem

integrada, colaborativa e multidisciplinar, capaz de responder às suas demandas de forma ética, eficaz e humanizada (Conselho Nacional de Educação, 2024).

Diante disso, evidencia-se que a formação continuada não pode ser compreendida apenas como um mecanismo de atualização técnica, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que potencializa a reflexão crítica sobre a prática, a construção de saberes e a transformação das relações pedagógicas. Assim, ao promover a ampliação de competências, o fortalecimento das práticas inclusivas e a ressignificação do fazer docente, a formação continuada se consolida como instrumento essencial na construção de uma educação infantil mais justa, democrática, equitativa e, sobretudo, acolhedora.

3.3 Inclusão e estratégias pedagógicas no contexto do TEA

A formação continuada precisa contemplar estratégias baseadas em evidências, como o uso de recursos visuais, sistemas alternativos de comunicação e rotinas estruturadas (Schwartzman, 2003).

Autores como Imbernón (2010) e Tardif (2002) ressaltam a importância de abordagens interdisciplinares e da articulação entre teoria, prática e experiência. Assim, o aperfeiçoamento docente deve promover a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências específicas, sempre considerando as características da Educação Infantil. A formação continuada deve ainda incentivar o diálogo entre professores, gestores, equipes de apoio e famílias, fortalecendo a colaboração como princípio da inclusão escolar (Freire, 1996).

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) também constitui documento central, estabelecendo que as práticas pedagógicas devem promover experiências que respeitem os modos próprios de as crianças se relacionarem com o mundo, reconhecendo suas singularidades, incluindo aquelas com TEA. Esse documento enfatiza os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, assegurando que as propostas pedagógicas favoreçam o desenvolvimento integral, a partir da escuta sensível, da participação, da convivência e da exploração.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral das crianças, valorizando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Contudo, na Educação Infantil, a BNCC não se sobrepõe às DCNEI, mas dialoga com elas,

reafirmando que a formação continuada contemple as especificidades do trabalho com crianças pequenas.

O município de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), promove ações formativas que articulam esses documentos normativos às práticas inclusivas. A Resolução SME nº 7/2020 (SÃO PAULO, 2020), que define as diretrizes para a formação de professores na rede municipal, inclui como princípio a valorização das especificidades da Educação Infantil, incentivando práticas pedagógicas baseadas na ludicidade, no acolhimento, na escuta ativa e na promoção da autonomia — elementos fundamentais também para o atendimento de crianças com TEA.

No que se refere à inclusão, a formação continuada é reforçada ainda pelo Plano Municipal de Educação – PME de São Paulo (Lei nº 16.271/2015) (SÃO PAULO, 2015) e pelo Decreto nº 57.379/2016, que institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2016), documentos que determinam a necessidade de garantir formação específica e continuada aos professores da Educação Infantil, considerando as necessidades das crianças público-alvo da educação especial, entre elas as crianças com TEA.

A prática pedagógica orientada por esses documentos exige o desenvolvimento de estratégias adaptadas, como a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas e ambientes previsíveis, de modo a assegurar às crianças com TEA a participação plena nas atividades. A formação continuada, portanto, não se limita à atualização teórica, mas promove reflexões sobre a prática, a escuta sensível, o planejamento colaborativo e o acolhimento das singularidades, pilares fundamentais na Educação Infantil (BRASIL, 2009; SÃO PAULO, 2019).

A SME, por meio de programas como o Currículo da Cidade – Formação Continuada, promove encontros que estimulam a construção coletiva de saberes, considerando tanto os princípios da Educação Infantil quanto as especificidades da inclusão de crianças com deficiência e TEA. Essas formações propiciam aos professores o desenvolvimento de práticas inclusivas, alinhadas às necessidades das crianças e às diretrizes pedagógicas da rede (SÃO PAULO, 2019; SÃO PAULO, 2020).

Dessa forma, a formação continuada na Educação Infantil assume um caráter transformador, na medida em que capacita os professores a compreenderem que a inclusão não se restringe a estratégias pontuais, mas envolve um compromisso ético

e pedagógico com a diversidade, a equidade e a garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas com TEA.

3.4 Políticas Públicas e a formação docente

A formação continuada de professores é indispensável para promover práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal formação vai além do domínio técnico e demanda uma mudança de postura no trabalho docente, incentivando a adaptação curricular e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas em evidências. Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, essa formação deve contemplar metodologias que promovam ambientes diversificados e acessíveis, possibilitando a inclusão plena de alunos com necessidades específicas.

No contexto da educação infantil, o Currículo da Cidade de São Paulo orienta os docentes a integrarem as dimensões do brincar, da interação e do afeto em suas práticas, elementos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de atividades estruturadas e do uso de recursos visuais para facilitar a comunicação e a socialização das crianças com TEA, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

A adaptação curricular é outro ponto central para a inclusão de crianças com TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a necessidade de planejar recursos que eliminem barreiras à aprendizagem, integrando tecnologias assistivas e práticas interdisciplinares. Essa abordagem é reforçada pelo Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, que define metas específicas para a formação docente voltada à inclusão, priorizando a criação de estratégias que possibilitem a participação plena de crianças com TEA no processo educacional.

A formação continuada no município de São Paulo deve articular saberes de pedagogia, psicologia e neurociências, capacitando os professores a compreenderem as nuances do desenvolvimento infantil. Intervenções como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), quando bem estruturadas, permitem avanços significativos no aprendizado e na interação social das crianças com TEA. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 recomenda que os programas de formação continuada sejam interdisciplinares e voltados para a prática pedagógica inclusiva.

Ainda assim, há desafios significativos na implementação de uma formação docente eficaz. A falta de suporte técnico e de recursos nas escolas compromete a transposição das teorias aprendidas para as práticas pedagógicas. A Resolução CNE/CP nº 1/2020 destaca a importância de capacitar professores para atuarem em salas de aula diversificadas, incentivando a criação de planos de ensino individualizados que atendam às particularidades de cada aluno.

A literatura sobre formação continuada enfatiza que, para alcançar resultados concretos, é imprescindível alinhar teoria e prática, integrando a formação ao cotidiano escolar. Como argumentam Grandin e Panek (2023), a educação inclusiva deve ir além da técnica, promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade. No contexto de São Paulo, a inclusão de crianças com TEA exige ações coordenadas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e uma formação que priorize a interdisciplinaridade.

Dessa forma, a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e colaborativo, essencial para transformar as escolas em ambientes inclusivos. Ela não só capacita os educadores a enfrentarem os desafios do ensino inclusivo, mas também promove uma abordagem pedagógica que respeita a singularidade de cada aluno. Com base nas diretrizes da BNCC, do PME e do Currículo da Cidade de São Paulo, é possível consolidar práticas pedagógicas que garantam o acesso e a participação plena de crianças com TEA, contribuindo para uma educação mais equitativa e transformadora.

Em relação às crianças com TEA, a BNCC (2017) orienta a adoção de práticas pedagógicas que respeitem os tempos e ritmos de aprendizagem de cada aluno, promovendo a inclusão e o acesso ao currículo comum, com estratégias adaptativas que permitam a participação plena nas atividades escolares.

Para o Currículo da Cidade de São Paulo, a formação continuada de professores precisa ser alinhada a essas orientações e também às políticas públicas locais e estaduais, pois é um documento fundamental que estrutura a ação pedagógica nas escolas municipais, estabelecendo diretrizes para uma educação que respeite a diversidade e atenda às necessidades de crianças com deficiência, incluindo o TEA. Esse currículo destaca a importância de um trabalho pedagógico que articule a educação infantil com as dimensões do cuidado e do afeto, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e enfatizando a educação como processo de integração e desenvolvimento.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, aprovado pela Lei Municipal nº 16.271/2015, também são documentos de grande relevância, que orientam a formação dos educadores e garantem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O PME, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propõe a formação de professores em educação especial, com ênfase na educação inclusiva desde a educação infantil, para garantir a plena participação de alunos com TEA nas atividades escolares.

Dessa maneira, a formação continuada, em conformidade com as diretrizes da BNCC, do Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, aprovado pela Lei Municipal nº 16.271/2015 e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), fundamenta a formação de professores, contínua e bem estruturada. Não só prepara os educadores para enfrentar os desafios da inclusão, mas também os capacita a criar ambientes de aprendizagem nos quais todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam se desenvolver plenamente.

As propostas de formação do MEC para professores de educação infantil são guiadas por políticas que enfatizam a importância da inclusão e a necessidade de preparar os professores para a diversidade em sala de aula. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um marco legal que orienta a formação dos professores para atuar em contextos inclusivos, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e transtornos do desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), reforça a necessidade de uma formação docente que capacite os professores a atenderem às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Esta lei estabelece que a educação inclusiva deve ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o direito à educação de qualidade em um sistema educacional inclusivo.

Conforme Sasaki (1997), a formação adequada dos professores é indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, e a articulação com a família potencializa os resultados das intervenções realizadas na escola. Segundo Mendes (2014), o entendimento teórico aliado à prática pedagógica inclusiva é um dos pilares para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva.

Para Mantoan (2003), educadores capacitados são mais propensos a adotar abordagens que respeitam as diferenças, criando condições de aprendizagem que favorecem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional dos estudantes com TEA.

De acordo com Höher e Bosa (2012), a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) visa não apenas proporcionar a essas crianças oportunidades igualitárias de desenvolvimento, mas também promover a aceitação e o respeito às diferenças em ambientes escolares.

Por conseguinte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância de ambientes inclusivos e acessíveis, obrigando as escolas a oferecerem suporte adequado para as necessidades específicas dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA. A legislação estabelece o direito à acessibilidade no ensino regular e à oferta de recursos pedagógicos especializados que garantam o pleno desenvolvimento dessas crianças.

Complementando essas diretrizes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a importância da formação docente contínua, capacitando os professores para lidar com as particularidades do autismo em sala de aula, criando estratégias pedagógicas que assegurem a participação ativa e o sucesso escolar dos alunos com TEA.

Santos *et al.*, 2023 reforça que a formação docente é crucial para que os educadores compreendam as singularidades do TEA, como questões relacionadas à comunicação, interação social e comportamentos específicos. A preparação adequada permite que o professor desenvolva metodologias inclusivas que integrem a criança com TEA de maneira significativa, evitando a marginalização e estimulando sua autonomia.

Segundo Mendes (2014), a convivência com a diversidade nas escolas inclusivas promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e respeito às diferenças, tanto entre crianças com necessidades especiais quanto entre seus pares. Essa interação desde cedo ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, preparando as crianças para lidarem com a diversidade no mundo fora da escola (Mendes, 2014).

O desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA também se beneficia significativamente em contextos inclusivos. Höher e Bosa (2012) ressaltam que o contato diário com pares neurotípicos em um ambiente seguro e estruturado

promove avanços importantes nas habilidades de comunicação e interação social. Além disso, o processo de inclusão permite que as crianças com TEA participem de atividades coletivas e tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado que as demais, o que é fundamental para seu desenvolvimento integral.

As políticas públicas e diretrizes para a formação docente no Brasil enfatizam a importância da inclusão e da preparação dos professores para conviver com crianças com TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), fornecem um quadro legal que orienta a formação dos professores para atuar em contextos inclusivos.

Segundo Arelaro (2017), essas políticas destacam a necessidade de cursos de formação continuada que incluam conteúdos específicos sobre autismo e outras necessidades educacionais especiais. A formação deve abranger tanto aspectos teóricos quanto práticos, capacitando os professores a implementar práticas pedagógicas inclusivas e a criar ambientes de aprendizagem acolhedores e adaptados às necessidades de todas as crianças.

Para garantir a inclusão eficaz de crianças com TEA na educação infantil, os professores precisam desenvolver um conjunto de competências específicas. Como destaca Amaral (2006), entre as principais habilidades estão a capacidade de adaptar práticas pedagógicas, promover interações sociais adequadas e criar um ambiente de aprendizagem flexível e acolhedor. Esses aspectos são fundamentais para o sucesso da inclusão no contexto educacional (Amaral, 2006), e das diversas competências essenciais.

Com base nas discussões de Mendes (2014), a formação de professores para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve focar em diversas competências essenciais. A primeira é a compreensão das características do autismo, que envolve o conhecimento sobre as dificuldades de comunicação e interação social, bem como os comportamentos repetitivos característicos do transtorno. De mais a mais, os professores devem ser capacitados para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas, como o uso de recursos visuais, a organização do ambiente escolar de forma estruturada e a utilização de reforçadores positivos para estimular o aprendizado.

Outra competência importante é a adaptação curricular, que permite que o professor ajuste o conteúdo e as atividades para atender às necessidades específicas

de cada criança com TEA, promovendo sua plena participação nas atividades escolares. Por fim, Mendes (2014) destaca a relevância da colaboração entre professores, especialistas em educação especial e famílias, de modo a promover uma abordagem multidisciplinar e integrada para a educação inclusiva.

Arelaro (2017) destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas como métodos essenciais para integrar crianças com TEA na educação infantil, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor. Segundo ele, a inclusão depende da adoção de abordagens adaptativas e estruturadas, como o uso de recursos visuais – pictogramas e cronogramas – que ajudam a criança a compreender e participar das atividades escolares. Esses métodos visuais são cruciais para a autonomia das crianças com TEA, pois oferecem previsibilidade e segurança no ambiente escolar.

Outrossim, Arelaro (2017) enfatiza a organização física da sala de aula, uma prática que visa criar um ambiente claro e previsível, o que auxilia na diminuição da ansiedade comum em crianças com transtorno do espectro com TEA. A divisão clara de áreas para diferentes atividades, juntamente com sinalizações visuais, não só orienta as crianças, mas também promove um maior engajamento nas atividades educacionais.

★ Outro ponto relevante é o uso de reforçadores positivos, como elogios e recompensas tangíveis, que incentivam comportamentos desejados e motivam o processo de aprendizagem. Segundo a autora, essas práticas são eficazes por criarem um ambiente de incentivo e reconhecimento das conquistas da criança, promovendo confiança e desenvolvimento social.

Ao considerar a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA, Arelaro (2017) destaca que essas práticas educativas não apenas favorecem o aprendizado, mas também transformam a escola em um ambiente de inclusão e aceitação da diversidade. A autora defende uma abordagem voltada para as necessidades específicas desses alunos, ressaltando que a efetivação de uma educação inclusiva depende de um compromisso coletivo, envolvendo a capacitação dos educadores e a implementação de políticas públicas que garantam o suporte necessário para cada criança.

Santos e Mendes (2021), apontam que o reconhecimento das diferenças é essencial para a construção de um ambiente inclusivo que respeite as singularidades dos indivíduos. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo

(TEA) no ambiente escolar apresenta desafios que exigem a reformulação de práticas pedagógicas, a promoção de formação contínua de professores e o fortalecimento de estratégias educacionais colaborativas. A escola, como espaço social e educacional, deve acolher a diversidade e adaptar-se às necessidades específicas de seus estudantes, rompendo com o modelo tradicional de ensino que privilegia a homogeneidade.

A adaptação de materiais didáticos e a elaboração de planos educacionais individualizados (PEI) emergem como estratégias fundamentais para atender às necessidades dos estudantes com TEA. O PEI, como instrumento pedagógico, desempenha papel crucial ao permitir o planejamento de intervenções personalizadas que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

Conforme destacam Tannús-Valadão e Mendes (2018), o PEI é um elemento essencial para promover a inclusão efetiva, assegurando que o currículo seja adaptado às necessidades individuais. Neste cenário, Mantoan (2015) ressalta a importância de criar espaços de diálogo entre os docentes, onde ideias possam ser compartilhadas e aprimoradas coletivamente, promovendo um ensino inclusivo baseado em evidências.

Apesar dos avanços legislativos no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a pesquisa revelou que muitas instituições de ensino superior ainda não oferecem formação adequada para preparar os futuros professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Isso reforça a necessidade de reorganizar os currículos acadêmicos e incluir conteúdos que desenvolvam competências específicas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A formação de professores reflexivos, como defendido por Schön (1995), deve ir além da mera aplicação de métodos pedagógicos. É necessário que os educadores sejam incentivados a questionar suas práticas e a buscar constantemente novos conhecimentos que enriqueçam sua abordagem pedagógica.

Essa formação contínua requer uma postura aberta à inovação e ao aprendizado, reconhecendo que os desafios encontrados no dia a dia são oportunidades para o crescimento pessoal e profissional.

Silva (2021) investiga a formação docente, a identificação dos desafios enfrentados e a escassez de estudos que abordam o papel da formação continuada dos professores nos CEIs e o conceito de formação continuada centrada na escola e

as funções e identidade. Os principais resultados apontam para a falta de tempo e de espaços adequados, bem como para as dificuldades em adaptar a formação docente às condições adversas de trabalho.

Os desafios enfrentados estão relacionados ao entendimento das políticas educacionais e à aplicação dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Ademais, a pesquisa revela que há disparidades significativas, especialmente no atendimento às crianças da primeira infância, contrariando o princípio de igualdade educacional previsto na legislação. Sua pesquisa conclui que as desigualdades na Educação Infantil permanecem acentuadas e evidencia a precariedade da formação docente.

Conforme Gatti (2010), tanto a formação inicial quanto a continuada devem contemplar não apenas os conhecimentos teóricos necessários, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas que possibilitem a inclusão efetiva de crianças com TEA no ambiente escolar.

Arelaro (2017) complementa que uma formação adequada capacita os professores a identificar as necessidades específicas de cada criança e adaptar suas estratégias pedagógicas para promover a inclusão. Dessa forma, a qualificação docente torna-se um fator essencial na criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade e assegure igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Esse processo impacta diretamente a prática pedagógica, pois professores mais bem preparados são capazes de implementar metodologias inclusivas com maior eficácia, resultando em um ambiente de aprendizagem mais equitativo e responsivo às necessidades individuais, especialmente no caso de crianças com TEA.

A formação docente tem um impacto significativo na prática pedagógica dos professores. Gatti *et al.* (2019) argumentam que professores bem formados são capazes de implementar estratégias pedagógicas mais eficazes, utilizando métodos visuais de ensino, estruturando o ambiente escolar de forma adequada e aplicando reforçadores positivos.

Um ponto crítico identificado na literatura é a falta de estágios supervisionados específicos para a educação de crianças com TEA. Gatti (2010) ressalta que a ausência de experiência prática supervisionada impede que os futuros professores desenvolvam a confiança e as habilidades necessárias para lidar com o autismo de maneira eficaz. A prática supervisionada permite que os professores apliquem a teoria

na prática, recebam feedback e aprimorem suas competências antes de assumirem a responsabilidade total por uma sala de aula.

De conformidade com Matos (2016), a formação específica sobre autismo permite que os professores identifiquem precocemente as dificuldades das crianças e implementem intervenções adequadas para apoiar seu desenvolvimento. A utilização de estratégias pedagógicas baseadas em evidências, como a análise do comportamento aplicada (ABA) e métodos visuais de ensino, contribui para o progresso acadêmico e social das crianças com TEA.

A participação ativa das famílias no processo educativo é outro fator que influencia positivamente o desenvolvimento das crianças. Professores capacitados são mais aptos a envolver as famílias, criando uma parceria que beneficia a aprendizagem e o bem-estar das crianças (Campos *et al.*, 2011).

Conforme discutido, a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil deve fomentar práticas pedagógicas que ampliem sua eficácia, reconhecendo e valorizando as singularidades desses estudantes. Entretanto, as produções acadêmicas brasileiras ainda reproduzem, em grande parte, concepções baseadas em perspectivas de desvio e anormalidade, compreendendo o autismo como doença ou incapacidade.

Nesse contexto, Martins (2009) defende que romper com essas concepções exige uma mudança significativa no olhar direcionado à criança com TEA, deslocando o foco de suas limitações para suas possibilidades, seu potencial e para a compreensão de como as interações sociais e a construção de sentidos se constituem a partir de sua experiência. Além disso, a autora ressalta a importância de refletir criticamente sobre o papel dos outros — pais, educadores e sociedade — na produção de significados sobre o comportamento e o desenvolvimento dessas crianças.

Essa perspectiva busca promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, valorizando a singularidade da criança e as interações que moldam sua compreensão do mundo. Neste íterim, de conformidade com Bosa (2002, p. 21) o Autismo pode ser expresso de diferentes formas:

[...] na brincadeira, geralmente repetitiva, por carecer de criatividade e espontaneidade; na fala, que pode ser ecológica, quando presente; e no desenvolvimento motor, comumente caracterizado por repetições de movimentos involuntários e sem aparente função.

Bosa (2002) destaca as múltiplas formas pelas quais o autismo pode se manifestar, chamando atenção para características que afetam áreas essenciais do

desenvolvimento infantil. Na brincadeira, por exemplo, observa-se uma tendência à repetição, com pouca variação criativa ou espontânea, o que pode refletir a dificuldade de crianças com TEA em engajar-se de maneira flexível em atividades lúdicas. A fala, quando presente, muitas vezes apresenta padrões ecológicos, ou seja, a repetição automática de palavras ou frases, o que compromete a comunicação funcional.

Outrossim, o desenvolvimento motor pode ser marcado por movimentos repetitivos e involuntários, que parecem não ter uma função evidente, mas que são típicos em muitos casos de autismo. Essas características ressaltam a complexidade do transtorno e a importância de compreendê-las para adequar intervenções pedagógicas e terapêuticas que respeitem as necessidades individuais de cada criança com TEA.

Para Noronha *et al.* (2011, n.p) a educação inclusiva

[...] é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Noronha *et al.* (2011) define a educação inclusiva como um processo de transformação que visa ampliar a participação de todos os estudantes no ensino regular. Esse conceito envolve uma mudança profunda nas escolas, abrangendo aspectos culturais, práticos e políticos, de modo que elas estejam preparadas para responder à diversidade de alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Ainda, Noronha *et al.* (2011), enfatiza que a inclusão é uma abordagem humanística e democrática, que valoriza cada indivíduo em sua singularidade, com o objetivo de promover o crescimento pessoal, a satisfação e a plena inserção social de todos os estudantes. Esse enfoque reconhece que a educação inclusiva vai além da simples integração, exigindo um compromisso com a adaptação das práticas pedagógicas e com a criação de um ambiente que acolha a diversidade como parte fundamental do processo educacional.

Nessa mesma direção Carneiro (2012, p. 83-84) descreve com maestria a concepção de educação inclusiva,

[...] 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 re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

Carneiro (2012) apresenta uma visão aprofundada sobre a educação inclusiva, destacando a necessidade de que a escola se abra e se reorganize para acolher a diversidade de seus alunos. A inclusão não se limita ao acesso físico ou à integração passiva, mas envolve um esforço ativo para respeitar e valorizar a diversidade como um elemento central para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

A escola, sob o mesmo ponto de vista dessa perspectiva, deve adaptar suas práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico. A competência da escola inclusiva, portanto, reside em sua capacidade de proporcionar a esses alunos oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma justa e digna. Por consequência, a educação inclusiva não apenas cumpre um papel social, mas contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida com igualdade de oportunidades.

Portanto, percebe-se que o papel da escola é fundamental nesse processo inclusivo pois destaca-se como um lugar que favorece o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças, quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças.

Camargo e Bosa (2012) defendem que o ambiente escolar promove interações sociais importantes para o desenvolvimento de crianças com TEA, assim como para as demais, uma vez que aprender a lidar com as diferenças enriquece as experiências de todos os envolvidos. Silva e Facion (2008) complementam essa ideia ao afirmar que as crianças se beneficiam ao conviver com colegas que possuem necessidades diferentes. De forma similar, Fiaes e Bichara (2009) consideram a escola regular um espaço onde a criança com dificuldades encontra exemplos de comportamento mais avançados, servindo como modelo para seu crescimento social e cognitivo.

Desse modo, a formação dos professores que atuam na educação infantil creche se torna um fator determinante para a qualidade do processo de ensino e

aprendizagem das crianças com TEA, pois é por meio dela que os educadores podem adquirir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para atender a diversidade e a inclusão em suas práticas pedagógicas.

A formação dos professores na percepção e abordagem do Autismo na educação infantil creche deve beneficiar os aspectos teóricos e práticos do transtorno, como: a definição, a etiologia, a epidemiologia, a classificação, o diagnóstico, o tratamento, a intervenção, a legislação, a política, a história, a cultura e a ética.

A educação infantil, conforme orienta a BNCC (2017), constitui a etapa inicial da educação básica, destinada às crianças na primeira infância. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral, contemplando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos e sociais, por meio de atividades que envolvem o convívio, a brincadeira e a aprendizagem. Essa abordagem destaca a importância da reflexão crítica sobre as práticas

Também, como um impacto mais amplo na sociedade, pois contribui para a construção de uma cultura de inclusão, de respeito, de valorização e de reconhecimento da diversidade humana, que pode gerar benefícios para todos os cidadãos.

À vista disso, Grandin e Panek (2023, p. 203) realçam que:

Tudo bem, digamos que a criança com TEA teve uma educação que identificou e desenvolveu seus pontos fortes. Digamos que esta criança cresceu e entrou num mercado de trabalho que aprecia suas competências particulares. Isso é ótimo pra ela. Mas sabe o que mais? Também é ótimo para a sociedade.

Grandin e Panek (2023), destacam a importância de uma educação inclusiva e personalizada para crianças com TEA, focada no desenvolvimento de seus pontos fortes. Ao reconhecer e nutrir suas habilidades específicas, a escola não apenas beneficia o indivíduo, mas também a sociedade como um todo. Quando essas crianças crescem e entram em um mercado de trabalho que valoriza suas competências únicas, a contribuição vai além do sucesso pessoal – ela reflete positivamente no tecido social, promovendo uma maior diversidade de talentos e perspectivas.

Grandin e Panek (2023), enfatizam que a inclusão efetiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também de benefício coletivo, pois a sociedade ganha ao integrar pessoas com diferentes habilidades e formas de pensar. Desse modo, para que a escola seja de fato um espaço inclusivo, ela deve envolver principalmente os fatores sociais, motores, cognitivos e afetivos da criança (Oliveira Neto, 2020, p. 2)

A Lei de Diretrizes da Educação Básica LDB - Lei 9394/96, o art. 29 destaca que:

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, 2016, p.13).

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza a educação infantil como a primeira etapa fundamental da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade. Esse desenvolvimento abrange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, evidenciando a importância de uma abordagem holística para o crescimento infantil.

Além do mais, a LDB destaca o papel da educação infantil como uma ação complementar à família e à comunidade, reforçando a ideia de que a educação nessa fase não deve ser isolada, mas sim um esforço colaborativo entre escola, família e sociedade para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2016).

Com base nesta mesma lei, no art. 4º, inciso III, é assegurado o atendimento educacional especializado aos educandos, estabelecendo que é dever do Estado garantir o “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

À vista disso, Grandin e Panek (2023, p. 190) salientam que “o trabalho do educador – o papel da educação na sociedade – é perguntar: “Bem, como ela é?” Em vez de ignorar as deficiências, é preciso se ajustar a elas”

Grandin e Panek (2023) destacam um aspecto fundamental do papel do educador: a importância de uma abordagem reflexiva e crítica em relação à realidade educacional. Ao questionar "como ela é?", o educador não apenas reconhece as deficiências do sistema, mas também propõe um movimento de adaptação e transformação. Isso implica que a educação não deve ser uma mera reprodução de conteúdos ou metodologias, mas sim um processo dinâmico que busca entender e atender às necessidades reais dos alunos e da sociedade.

Ignorar as deficiências pode perpetuar problemas, enquanto ajustá-las permite um avanço significativo na qualidade do ensino e na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios contemporâneos. A proposta de Grandin e Panek (2023), sugere um compromisso ativo com a melhoria contínua, ressaltando que a educação deve ser uma ferramenta de inclusão e transformação social.

O diagnóstico médico do Autismo traz diversos benefícios para a criança e para a sua família, como: a identificação precoce das dificuldades e potencialidades da criança, a orientação adequada sobre o tratamento e a intervenção mais indicados, a garantia de direitos e de políticas públicas de apoio, a redução do estigma e do preconceito, a promoção da qualidade de vida e do bem-estar, entre outros.

Por conseguinte, Grandin e Panek (2023, p. 211) destacam que:

Mas tenho certeza de que qualquer que seja o pensamento sobre o autismo, ele vai incorporar a necessidade de considerá-lo isoladamente, cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por características, ponto forte por ponto forte e, talvez o mais importante, indivíduo por indivíduo.

Grandin e Panek (2023), destacam a complexidade do autismo, defendendo a necessidade de se compreender cada pessoa de maneira individual, analisando “cérebro por cérebro” e “característica por característica”. Essa perspectiva busca superar generalizações, enfatizando a diversidade de experiências com TEA e promovendo práticas de apoio mais inclusivas e humanas.

Principalmente, ao valorizar as especificidades de cada criança, essa abordagem contribui para um atendimento educacional especializado que respeite suas necessidades. O diagnóstico adequado possibilita um trabalho interdisciplinar, envolvendo médicos, psicólogos e terapeutas, para estimular o desenvolvimento global da criança com TEA.

3.5 Os programas do MEC voltados para a formação continuada de professores

A formação continuada de professores é um elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente na Educação Infantil, etapa que exige a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e das singularidades de cada criança. No município de São Paulo, essa formação é orientada por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), que fundamentam práticas centradas nos eixos das interações, brincadeiras e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo promove ações formativas específicas para essa etapa, como o programa “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, que oferece encontros periódicos focados nos campos de experiências, nos direitos de aprendizagem, nas práticas inclusivas e no

desenvolvimento integral das crianças. Também se destacam os programas “Educação Infantil em Foco”, que fomenta reflexões sobre práticas pedagógicas na primeira infância, e “A Escola é Nossa”, voltado à formação de docentes e gestores, com ênfase na construção de ambientes educativos acolhedores, inclusivos e responsivos às necessidades das crianças, incluindo aquelas com deficiência ou TEA.

Essas iniciativas dialogam diretamente com as diretrizes nacionais, como a Política Nacional de Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que reforça a importância do desenvolvimento integral e da inclusão desde os primeiros anos.

No âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve diversos programas que também contribuem para a formação continuada, abrangendo desde a alfabetização até práticas inclusivas e o uso de tecnologias. Entre eles, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, embora focado nos anos iniciais do ensino fundamental, oferece formações sobre diversidade, inclusão e estratégias pedagógicas adaptadas, beneficiando, indiretamente, também os profissionais da Educação Infantil.

Outro programa relevante é o Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que oferece cursos de licenciatura e especialização a docentes em exercício, incluindo conteúdos sobre práticas inclusivas e atendimento às necessidades educacionais específicas, como o TEA. De forma complementar, o Programa Educação Conectada busca integrar as tecnologias digitais aos processos pedagógicos, favorecendo práticas inovadoras, acessíveis e que podem ser adaptadas às necessidades de crianças com deficiência.

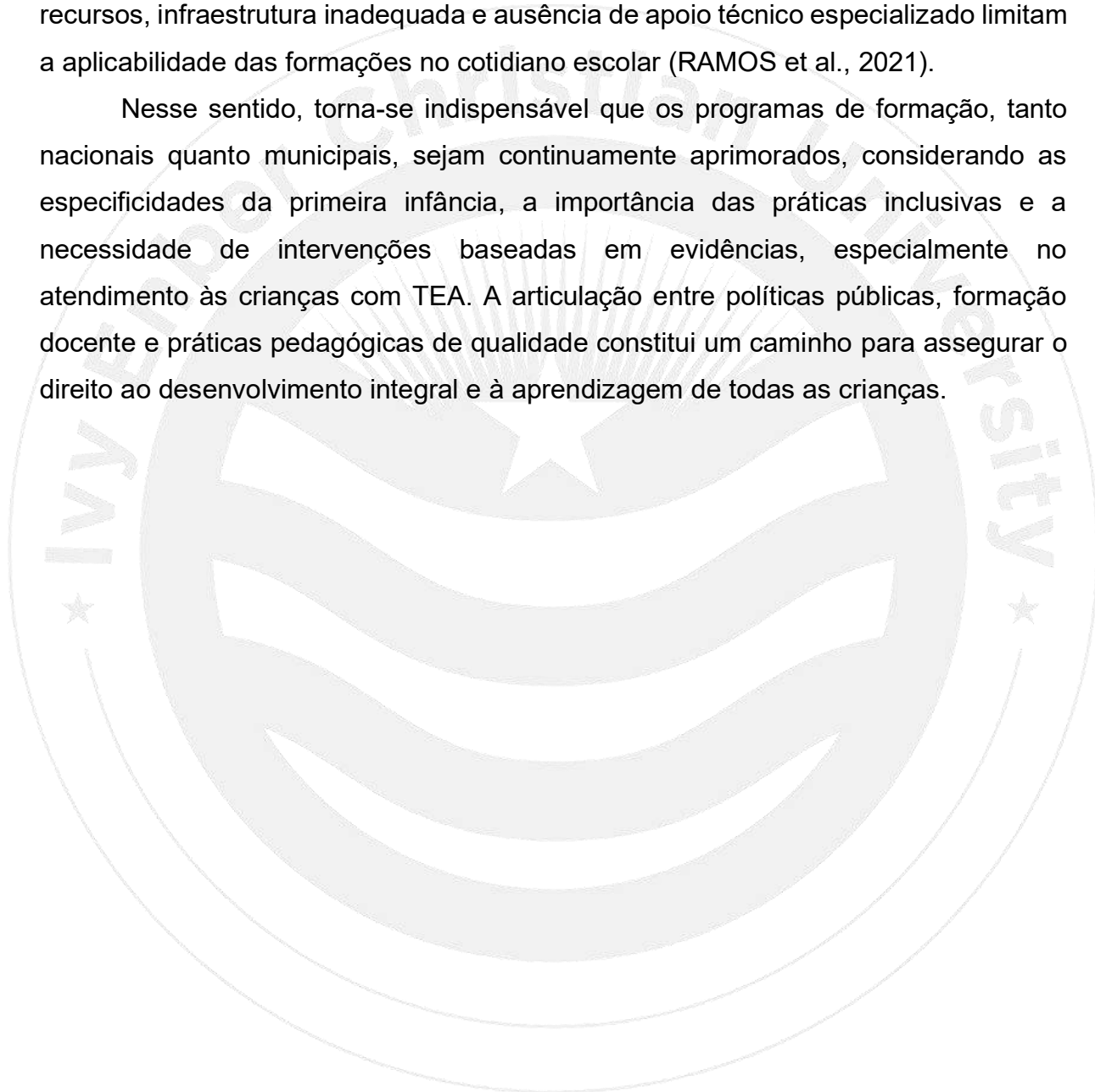
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) também orienta a formação, ao estabelecer diretrizes para práticas pedagógicas que assegurem a participação plena dos alunos público-alvo da educação especial, entre eles as crianças com TEA. Essa política defende a utilização de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas diferenciadas, alinhadas aos princípios da inclusão.

Paralelamente, o MEC tem desenvolvido programas voltados ao desenvolvimento socioemocional, à inclusão do ensino híbrido e à valorização da carreira docente. As parcerias com universidades e institutos federais também fortalecem a formação inicial e continuada, ampliando a qualificação acadêmica dos

professores e estimulando a produção de conhecimento científico aplicado às práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços, a efetividade desses programas ainda enfrenta desafios, como a necessidade de articulação mais direta com as demandas específicas da Educação Infantil e da inclusão de crianças com TEA. Fatores como a insuficiência de recursos, infraestrutura inadequada e ausência de apoio técnico especializado limitam a aplicabilidade das formações no cotidiano escolar (RAMOS et al., 2021).

Nesse sentido, torna-se indispensável que os programas de formação, tanto nacionais quanto municipais, sejam continuamente aprimorados, considerando as especificidades da primeira infância, a importância das práticas inclusivas e a necessidade de intervenções baseadas em evidências, especialmente no atendimento às crianças com TEA. A articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas de qualidade constitui um caminho para assegurar o direito ao desenvolvimento integral e à aprendizagem de todas as crianças.



CAPÍTULO 4: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas inclusivas no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil são fundamentadas em princípios legais e pedagógicos que garantem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças. Essa concepção é respaldada por documentos normativos de abrangência nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que assegura, no artigo 59, a oferta de serviços de apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades.

Além disso, documentos específicos da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), orientam que o processo educacional na primeira infância deve garantir experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral, respeitando as singularidades e assegurando o direito de todas as crianças a aprender e se desenvolver.

4.1 Estratégias pedagógicas

A formação continuada dos professores é um pilar essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Amaral (2006), as práticas pedagógicas inclusivas requerem um aprofundamento contínuo no entendimento das especificidades de cada aluno, com foco na individualização das metodologias. Para isso, os professores necessitam de capacitações que articulem aspectos teóricos e práticos, capacitando-os a atuar de forma efetiva em contextos diversificados e dinâmicos. A formação contínua, portanto, é essencial para que os docentes desenvolvam competências que possibilitem a adaptação de suas práticas às necessidades individuais dos estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva.

A adoção de estratégias pedagógicas eficazes está diretamente relacionada à qualidade dessa capacitação. Professores bem preparados conseguem implementar

metodologias diferenciadas, ajustadas às particularidades de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo. Além disso, a colaboração com as famílias fortalece esse processo, pois o compartilhamento de informações sobre as características e desafios enfrentados pelas crianças com TEA permite um planejamento pedagógico mais assertivo e alinhado às suas necessidades.

Nesse sentido, a integração das famílias no processo educacional potencializa o sucesso das estratégias pedagógicas. Quando há um diálogo constante entre escola e família, é possível construir um suporte contínuo e consistente, favorecendo a generalização das aprendizagens e a estabilidade emocional das crianças com TEA. A participação ativa das famílias na rotina escolar e nas decisões pedagógicas contribui para uma abordagem mais completa e coerente, reforçando o vínculo entre os contextos escolar e familiar.

Capellini *et al.* (2004) reforçam que a formação continuada deve priorizar metodologias que contemplem tanto a flexibilização curricular quanto o uso de estratégias diferenciadas, como a utilização de tecnologias assistivas e adaptações no ambiente escolar. Essas práticas promovem maior autonomia e participação ativa dos alunos com TEA, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e acessível.

A formação específica voltada para a diversidade educacional não apenas amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também os prepara para identificar as barreiras ao aprendizado e propor intervenções que respeitem as potencialidades de cada aluno.

Mendes (2014) salienta que a formação continuada deve ser estruturada em etapas que articulem a reflexão teórica com a experimentação prática, promovendo um ciclo constante de avaliação e aperfeiçoamento das práticas. Nesse contexto, os cursos de formação precisam incluir elementos como estudos de caso, simulações e acompanhamento de estágios supervisionados.

Essas abordagens permitem que os professores vivenciem situações reais e desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre a aplicação de estratégias inclusivas. Por exemplo, práticas baseadas na comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e no ensino estruturado podem ser exploradas como ferramentas para apoiar crianças com TEA em sua interação e participação no ambiente escolar.

Além disso, a troca de experiências entre profissionais e famílias contribui para

a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual as crianças se sintam valorizadas e seguras para explorar seu potencial.

Por fim, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam a importância da formação continuada e a consolidem como uma estratégia prioritária para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Amaral (2006) destaca que a implementação de programas regulares e acessíveis de capacitação docente, aliados a incentivos para a formação especializada, pode transformar a realidade das escolas e garantir uma educação equitativa para todos.

Assim, a formação continuada emerge como uma ferramenta indispensável para o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades. No próximo item, serão abordados métodos visuais de ensino, destacando como o uso de recursos pode facilitar a compreensão e o engajamento das crianças com TEA, promovendo um aprendizado mais significativo e estruturado.

4.1.2 Métodos visuais de ensino

Os métodos visuais de ensino são particularmente eficazes para crianças com TEA, pois muitas delas têm facilidade em processar informações visuais. Segundo Campos *et al.* (2011), a utilização de pictogramas, cronogramas visuais e materiais didáticos visuais ajuda a aumentar a compreensão e a participação das crianças nas atividades escolares.

A estruturação do ambiente escolar é um dos fatores determinantes para o sucesso da inclusão de crianças com TEA no contexto educativo. Para muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um ambiente estruturado e previsível é essencial para reduzir a ansiedade, uma vez que a imprevisibilidade pode gerar desconforto e dificuldades na adaptação.

Nesse contexto, os recursos visuais são ferramentas poderosas que ajudam a organizar o ambiente, tornando-o mais acessível e compreensível para essas crianças. De acordo com Grandin e Panek (2023), os métodos visuais são fundamentais para criar uma rotina clara e facilmente compreensível, promovendo um senso de segurança que é crucial para o desenvolvimento emocional e acadêmico das crianças com TEA.

Esses recursos não só tornam o ambiente escolar mais previsível, mas também

facilitam a comunicação e a interação social, áreas nas quais muitas crianças com TEA enfrentam desafios. Ao utilizarem suportes visuais como cronogramas, pictogramas, tabelas de rotina e cartões de comunicação, os professores podem tornar o aprendizado mais acessível e engajador.

Segundo Mesibov e Shea (2011), o uso de estratégias visuais é uma das abordagens mais eficazes para apoiar a aprendizagem de crianças com TEA, pois esses alunos frequentemente processam informações visuais de forma mais eficaz do que as informações verbais.

Além de tudo, a presença de materiais adaptados que auxiliam na organização do ambiente de sala de aula, como espaços delimitados para atividades específicas e o uso de cores ou símbolos para marcar diferentes áreas, contribui para que as crianças com TEA saibam o que esperar e o que se espera delas em diferentes momentos do dia escolar.

Conforme coloca Schopler (1995), essa estruturação visual ajuda a minimizar distrações e promove um maior foco nas tarefas, além de facilitar a transição entre atividades, que costuma ser um dos momentos mais desafiadores para as crianças com TEA.

Portanto, para que a inclusão educacional seja plena, é imprescindível que a estruturação do ambiente escolar e o uso de recursos visuais sejam priorizados, não apenas como uma forma de suporte pedagógico, mas como elementos centrais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças com TEA.

Como ressaltam Grandin e Panek (2023), essas estratégias visuais não apenas promovem a autonomia das crianças, mas também criam oportunidades para que participem de atividades em grupo e desenvolvam habilidades de interação, que são fundamentais para a sua integração no ambiente escolar.

4.2 Estruturação do ambiente escolar

A organização dos ambientes educativos é um aspecto essencial para a efetivação das práticas inclusivas. De acordo com a LBI (Lei nº 13.146/2015), é dever da instituição educacional oferecer condições de acessibilidade e garantir o desenho universal do ambiente, considerando aspectos físicos, pedagógicos, comunicacionais e atitudinais.

A Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) também resalta que a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação é indispensável para

a construção de um ambiente que favoreça a autonomia, a interação e o desenvolvimento de crianças com TEA.

Esses princípios dialogam diretamente com as orientações da DCNEI (BRASIL, 2009), que destaca a importância de ambientes planejados, seguros, acolhedores e ricos em estímulos, permitindo às crianças explorar, interagir e construir conhecimentos de forma ativa. A BNCC (2017) complementa, ao defender que o espaço deve ser organizado para favorecer a circulação, a autonomia, a experimentação e a ludicidade, princípios fundamentais para todas as crianças, especialmente para aquelas com TEA.

A estruturação do ambiente escolar promove a inclusão e o desenvolvimento de crianças com TEA. Um ambiente estruturado oferece clareza e previsibilidade, ajudando as crianças a entenderem o que é esperado delas e a sentirem-se mais seguras. Segundo Gatti *et al.* (2019), a organização do espaço físico da sala de aula, com áreas definidas para diferentes atividades e a utilização de cronogramas visuais, contribui para a redução da ansiedade e para o aumento da autonomia das crianças com TEA.

A previsibilidade nas rotinas diárias contribui para a redução da ansiedade e facilita a adaptação das crianças ao contexto escolar, tornando as interações mais fluidas e seguras. Elementos como sinalizações visuais, agendas estruturadas e a disposição acessível dos materiais permitem que os alunos compreendam e antecipem suas atividades, favorecendo sua autonomia e participação ativa.

Além disso, é essencial que a organização do espaço considere a minimização de estímulos sensoriais potencialmente aversivos, como ruídos excessivos, iluminação intensa ou texturas desconfortáveis, que podem impactar negativamente a regulação emocional e o engajamento da criança no processo de aprendizagem.

Mendes (2014) destaca que a adaptação do ambiente escolar não apenas reduz barreiras para a inclusão, mas também contribui para a construção de um espaço educativo mais acolhedor e responsivo às necessidades individuais dos alunos com TEA.

Uma das estratégias mais eficazes para potencializar a aprendizagem e incentivar comportamentos adequados em crianças com TEA é a utilização de reforçadores positivos. Esses reforçadores, quando aplicados de maneira planejada e consistente, promovem a motivação e a participação dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com Santos (2014), reforçadores positivos podem assumir diferentes formas, como elogios verbais, recompensas tangíveis e acesso a atividades preferidas, sendo utilizados como consequência para comportamentos desejáveis. Essa abordagem comportamental reforça a necessidade de um ambiente estruturado e de estratégias pedagógicas consistentes.

Para que o reforço positivo seja realmente efetivo, é fundamental que os professores compreendam as preferências individuais de cada aluno e escolham reforçadores que tenham valor motivacional para a criança. Além disso, a aplicação dessa estratégia deve ocorrer de forma consistente e previsível, garantindo que a criança compreenda a relação entre o comportamento esperado e a recompensa recebida. Campos et al. (2006) ressaltam que o uso inadequado de reforçadores, sem um planejamento criterioso, pode resultar em dependência excessiva da criança em relação às recompensas ou até mesmo reforçar comportamentos indesejáveis.

Dessa forma, a formação continuada dos docentes torna-se um elemento essencial para capacitar os profissionais na aplicação eficaz do reforço positivo, garantindo que ele contribua para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas das crianças com TEA.

Neste cenário, é essencial uma adequação das adaptações curriculares que contemple todas as crianças. As adaptações curriculares são indispensáveis para garantir que as crianças com TEA possam participar plenamente das atividades escolares, com acesso ao conteúdo e ao ambiente de aprendizagem de maneira equitativa. A educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao atendimento das crianças com TEA, demanda que o currículo seja flexibilizado de modo a considerar suas necessidades específicas e proporcionar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

De acordo com Arelaro (2017), as adaptações podem incluir desde modificações nos conteúdos e na organização das atividades até a utilização de materiais didáticos diferenciados e metodologias de ensino ajustadas ao perfil de cada aluno. Para muitas crianças com TEA, o ambiente escolar pode ser desafiador, e a previsibilidade nas atividades, bem como o suporte visual e tátil, são estratégias fundamentais que favorecem o aprendizado.

No entanto, o processo de adaptação curricular não se resume à modificação do conteúdo acadêmico. Ele deve ser integrado ao planejamento pedagógico como um todo, levando em consideração as múltiplas dimensões da educação de crianças

com TEA, desde as práticas pedagógicas até as interações sociais no ambiente escolar.

Para Mendes (2014), para que essas adaptações sejam verdadeiramente eficazes, é essencial que sejam planejadas de forma colaborativa, envolvendo não apenas os professores, mas também coordenadores pedagógicos, especialistas em educação especial e, sobretudo, as famílias. A participação ativa da família no processo de adaptação curricular é crucial, pois os responsáveis oferecem insights sobre o comportamento, as preferências e as particularidades da criança, contribuindo para que a escola personalize as estratégias educacionais.

Uma das grandes críticas às práticas de educação inclusiva é que, frequentemente, essas adaptações são implementadas de maneira genérica, sem considerar as particularidades de cada aluno. Conforme destaca Mittler (2000), a inclusão efetiva só é possível quando o currículo é adaptado para atender não apenas às necessidades gerais da criança com TEA, mas também suas habilidades específicas.

Em outras palavras, o professor deve evitar uma abordagem homogênea e, em vez disso, propor uma aprendizagem diferenciada, que reconheça o estilo cognitivo e o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

★ Um dos aspectos essenciais das adaptações curriculares para crianças com TEA é garantir a individualização. O currículo precisa ser flexível o suficiente para permitir ajustes contínuos de acordo com o progresso ou as dificuldades que a criança apresenta ao longo do ano letivo.

Pereira (2013) sugere que, para garantir essa individualização, é necessário um acompanhamento constante e uma avaliação periódica das necessidades e das respostas da criança ao plano pedagógico. Para mais, ela defende a importância de considerar o uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais que facilitem o engajamento da criança com o conteúdo. Isso inclui desde o uso de dispositivos eletrônicos até materiais sensoriais, que tornam o ambiente de aprendizagem mais acessível e dinâmico.

Outro ponto crucial é que essas adaptações devem também levar em consideração as questões emocionais e sociais das crianças com TEA. De acordo com Schwartzman (2003), crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em interações sociais e em compreender regras implícitas do ambiente escolar. Dessa maneira, o currículo deve não apenas focar no desenvolvimento cognitivo, mas

também nas habilidades socioemocionais.

As adaptações precisam prever momentos de socialização guiada e atividades que ajudem a desenvolver essas habilidades de forma segura e inclusiva. Para crianças com TEA, a presença de um ambiente escolar estruturado com rotinas bem definidas pode diminuir a ansiedade e melhorar o desempenho acadêmico e comportamental.

A implementação das adaptações curriculares não deve ser vista como um ato isolado dentro da sala de aula. Para ser verdadeiramente eficaz, o processo de adaptação precisa estar inserido em uma cultura inclusiva dentro da escola.

Isso implica não apenas na formação contínua dos professores, mas também na atuação integrada de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados, que podem oferecer suporte técnico e pedagógico. Essa abordagem colaborativa é fundamental para compreender as necessidades das crianças com TEA, conforme argumenta Imbernón (2010).

No próximo item, serão abordadas as intervenções comportamentais, destacando como essas estratégias podem potencializar o desenvolvimento e a inclusão de crianças com TEA.

4.3 Intervenções comportamentais

As intervenções comportamentais na Educação Infantil são estratégias que contribuem significativamente para a promoção do desenvolvimento de crianças com TEA. Essas práticas estão em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que orienta que, desde a primeira infância, sejam promovidas experiências que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas, comunicativas e motoras.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) estabelece que os sistemas de ensino devem adotar práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, que proporcionem às crianças condições para o desenvolvimento de sua autonomia, comunicação, interação social e participação ativa na rotina escolar.

A LBI (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, reforça que é direito da pessoa com deficiência, desde a infância, receber apoio e serviços educacionais especializados, bem como usufruir de estratégias que contribuam para sua aprendizagem e

desenvolvimento, como o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais e adaptação de materiais. As intervenções comportamentais são estratégias utilizadas para modificar comportamentos indesejáveis e promover comportamentos apropriados. Segundo Matos (2016), essas intervenções são baseadas nos princípios da análise do comportamento aplicada (ABA), que utiliza técnicas de reforço positivo, modelagem e ensino por tentativas discretas.

A eficácia das intervenções comportamentais depende da consistência e da individualização das estratégias, bem como da colaboração entre os professores e os especialistas em comportamento (Santos, 2014). As intervenções comportamentais têm se destacado como um dos principais enfoques para lidar com comportamentos indesejáveis e promover comportamentos socialmente apropriados entre crianças com TEA.

De acordo com Matos (2016), essas estratégias baseiam-se em princípios da análise do comportamento aplicada (ABA), uma abordagem amplamente reconhecida e validada cientificamente, que visa modificar comportamentos por meio de técnicas como reforço positivo, modelagem de comportamento e ensino por tentativas discretas. A ABA tem sido utilizada para uma variedade de propósitos, desde o ensino de habilidades funcionais e de comunicação até a redução de comportamentos disruptivos que podem comprometer a integração social e o desenvolvimento cognitivo.

A importância das intervenções comportamentais reside na sua flexibilidade e na capacidade de serem adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Como observa Santos (2014), essas estratégias podem ser usadas para ensinar habilidades sociais, melhorar a comunicação e aumentar a autonomia das crianças com TEA, habilidades que muitas vezes são áreas de dificuldade para esse grupo.

Para que sejam eficazes, essas intervenções precisam ser implementadas de forma sistemática e consistente, com base em um planejamento individualizado que leve em consideração as especificidades de cada criança. Além do mais, os resultados são mais positivos quando há uma colaboração estreita entre os professores, os especialistas em comportamento e as famílias, que desempenham um papel essencial na continuidade das práticas em diversos ambientes, não apenas na escola.

É importante notar que, conforme destacado por Mesibov e Shea (2011), às intervenções comportamentais não se restringem ao manejo de comportamentos inadequados. Elas também são centrais para o desenvolvimento das capacidades

cognitivas e emocionais das crianças com TEA. As técnicas de reforço positivo, por exemplo, são utilizadas para motivar comportamentos desejados ao associar suas ocorrências com consequências agradáveis, reforçando assim a probabilidade de que tais comportamentos sejam repetidos.

Da mesma forma, o método de modelagem permite que comportamentos complexos sejam ensinados progressivamente, através da prática de passos sucessivos e da utilização de exemplos concretos que facilitam a compreensão e a aprendizagem.

Todavia, é fundamental que a aplicação dessas intervenções seja conduzida com um olhar atento às diferenças individuais. Gresham *et al.* (2001) apontam que a eficácia das intervenções comportamentais depende, em grande parte, da capacidade de adaptar as técnicas às particularidades de cada aluno, respeitando suas preferências, habilidades e ritmo de aprendizado.

A individualização das estratégias é um aspecto central, pois o que pode funcionar para uma criança pode não ter o mesmo efeito para outra, mesmo dentro do espectro com TEA. Essa personalização é um dos pilares para o sucesso das abordagens ABA e outras metodologias comportamentais.

Além disto, o sucesso das intervenções comportamentais depende da formação adequada dos profissionais envolvidos, como sublinhado por Gresham (2004). Para que professores e especialistas em comportamento possam implementar essas estratégias de forma eficaz, é necessário um treinamento rigoroso que abranja tanto os aspectos teóricos quanto práticos da ABA. A consistência na aplicação das técnicas e a colaboração interdisciplinar entre educadores, terapeutas e famílias também são essenciais para garantir que as intervenções alcancem seus objetivos.

As intervenções comportamentais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA e para a promoção de um ambiente escolar inclusivo. A análise do comportamento aplicada (ABA) é uma abordagem amplamente utilizada que envolve a observação sistemática e a aplicação de técnicas específicas para modificar comportamentos.

Segundo Gatti *et al.* (2019), as intervenções comportamentais baseadas na ABA são eficazes para ensinar novas habilidades, reduzir comportamentos problemáticos e aumentar comportamentos adaptativos. Essas intervenções são individualizadas e baseadas na análise detalhada dos comportamentos das crianças, permitindo a adaptação das estratégias às necessidades específicas de cada criança.

As intervenções comportamentais incluem técnicas como o ensino por tentativas discretas, que envolve a apresentação de instruções claras, a resposta da criança e a aplicação de reforços. Outra técnica é a modelagem, onde o professor demonstra o comportamento desejado e a criança é encorajada a imitar.

De mais a mais, as intervenções comportamentais podem envolver a implementação de sistemas de reforço, como gráficos de recompensas, para incentivar comportamentos apropriados (Mendes, 2014), e sua eficácia depende da consistência na aplicação das técnicas e da colaboração entre os professores, especialistas e famílias.

As práticas pedagógicas inclusivas analisadas neste capítulo estão fundamentadas nas legislações e documentos orientadores da educação brasileira, que garantem o direito à educação de qualidade, equitativa e inclusiva. A articulação com a LDB (Lei nº 9.394/1996), a LBI (Lei nº 13.146/2015), a DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) evidencia que o atendimento às crianças com TEA na Educação Infantil deve ser pautado na promoção do desenvolvimento integral, no respeito às diferenças e na eliminação de barreiras para a plena participação no processo educativo.

★ Essa abordagem reafirma que a inclusão é um princípio ético, político e pedagógico, e que as práticas analisadas refletem o compromisso com uma educação que respeita e valoriza a diversidade, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham garantido o direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer.

Por fim, é importante que essas intervenções sejam vistas como parte de uma abordagem mais ampla de educação inclusiva, na qual o ambiente escolar é adaptado não apenas para acomodar as crianças com TEA, mas para promover seu desenvolvimento pleno e sua inclusão social. As intervenções comportamentais, quando aliadas a um ambiente de aprendizagem acolhedor e a práticas pedagógicas inclusivas, podem contribuir significativamente para o progresso educacional e emocional das crianças com TEA.

A seguir, na análise e discussão dos resultados, serão examinados os impactos dessas intervenções e estratégias pedagógicas no desempenho e na adaptação das crianças com TEA, destacando os desafios e os avanços observados ao longo do processo educacional.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica e documental, articulando-os com as discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores. A análise destaca os impactos, os avanços e as limitações da formação continuada dos professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de São Paulo, à luz dos documentos legais e das pesquisas acadêmicas.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), art. 28, inciso I, é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida”. Apesar dessa obrigatoriedade, observa-se que as práticas inclusivas ainda não se concretizam de forma plena, especialmente quando se trata do atendimento às crianças com TEA.

A análise documental revelou que tanto o Currículo da Cidade — Educação Infantil (São Paulo, 2019) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destacam a inclusão como um princípio estruturante, enfatizando que o desenvolvimento integral da criança deve ocorrer em contextos que respeitem suas características, ritmos e singularidades. Entretanto, quando se observa a prática, persiste uma lacuna entre o que é prescrito e o que efetivamente é realizado.

Segundo Abdalla e Almeida (2024, p. 11), “a inclusão escolar requer um compromisso coletivo e uma formação docente que vá além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo uma profunda transformação das práticas pedagógicas”. Essa afirmação encontra respaldo na realidade observada, onde muitos docentes ainda relatam insegurança e falta de preparo para lidar com as especificidades do autismo na primeira infância.

A pesquisa de Ramos et al. (2021) evidencia que, embora haja programas de formação continuada implementados, como o Programa de Formação Docente da Educação Infantil (PROFEI), eles ainda são insuficientes no tocante à abordagem prática de estratégias específicas para o TEA. A literatura destaca que, para além do conhecimento teórico, é imprescindível que os professores desenvolvam competências para utilizar metodologias baseadas em evidências, como a análise do comportamento aplicada (ABA) e o uso de suportes visuais, conforme apontam Mesibov e Shea (2011).

O Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, em sua Meta 4, também

ressalta a importância da formação continuada voltada à inclusão, estabelecendo que os sistemas de ensino devem “garantir, no prazo de vigência deste plano, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, bem como formação específica sobre autismo e outros transtornos do desenvolvimento” (São Paulo, 2015, p. 32). No entanto, a análise documental demonstra que essa meta ainda enfrenta desafios na sua efetiva implementação.

A literatura aponta que, antes da formação continuada, muitos docentes associam o autismo à incapacidade e à dificuldade, interpretando comportamentos como resistência ou desobediência, conforme relatam Matos (2016) e Mendes (2014). Entretanto, após processos formativos mais robustos, os professores passam a compreender que os desafios comportamentais das crianças com TEA estão relacionados às suas formas singulares de perceber, interagir e se comunicar com o mundo.

Grandin e Panek (2023, p. 207) reforçam que “ao cultivar a mente com cérebro por cérebro, ponto forte por ponto forte, podemos repensar os adolescentes e adultos com TEA como gente valiosa e essencial, que contribui para a sociedade”.

Este trecho reforça uma perspectiva inclusiva que transcende o olhar clínico ou deficitário, orientando-se para o desenvolvimento das potencialidades. Isso ecoa diretamente nas diretrizes da BNCC, que preconizam que a educação infantil deve se organizar “para garantir experiências que promovam o bem-estar, a participação e o desenvolvimento de todas as crianças, considerando suas características, necessidades, interesses e possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 38).

Além disso, a recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, que redefine as diretrizes para a formação de professores, estabelece que a formação inicial e continuada deve “assegurar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados à promoção da equidade, da diversidade, da inclusão e da acessibilidade” (BRASIL, 2024, p. 8). No entanto, a análise crítica revela que essa diretriz, embora recente, ainda não se traduz integralmente na prática formativa dos docentes, especialmente no que se refere à especificidade do TEA na educação infantil.

A pesquisa de Arelaro (2017) também denuncia a ausência de formação prática e supervisionada como um dos principais entraves para a efetivação da inclusão. O autor destaca que, sem oportunidades de vivenciar experiências reais com crianças com deficiência, os professores tendem a se sentir despreparados, o que compromete sua atuação pedagógica.

Conforme Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e este princípio deve ser incorporado nos programas de formação continuada, que precisam superar modelos meramente teóricos e prescritivos, adotando práticas reflexivas, dialógicas e colaborativas.

A análise crítica deste estudo aponta, ainda, que a formação continuada, quando fundamentada em práticas colaborativas, em abordagens interdisciplinares e no diálogo constante com as famílias, promove transformações significativas não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas concepções que os professores constroem sobre as crianças com TEA.

No entanto, persiste um desafio estrutural: a falta de recursos, de suporte técnico e de tempo institucional para que as formações aconteçam de maneira contínua, reflexiva e efetiva. O relatório do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM, 2019) alerta que a escassez de materiais adaptados, a ausência de profissionais de apoio e a sobrecarga dos professores dificultam a consolidação das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Portanto, os dados e documentos analisados convergem para a compreensão de que, embora existam avanços nas políticas públicas e na oferta de programas de formação, ainda há uma desconexão significativa entre as proposições legais e a realidade vivida nas escolas. A efetivação da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil depende, necessariamente, do fortalecimento da formação docente, não apenas como mecanismo de atualização, mas como processo contínuo de desenvolvimento profissional, crítico, reflexivo e transformador.

5.1 Impactos da formação continuada no atendimento ao TEA

A análise dos dados revelou que, embora existam avanços significativos na formação continuada de professores, ainda existem desafios na aplicação prática do conhecimento adquirido. Ramos *et al.* (2021) destacam que a falta de recursos materiais e de suporte técnico nas escolas pode limitar a efetividade da formação.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a BNCC (2017) sugerem que a formação continuada deve ser adaptada para incluir abordagens específicas sobre o TEA, como o uso de metodologias baseadas em evidências e a promoção de um ambiente de ensino colaborativo. Contudo, a análise revelou que esses conteúdos ainda são, muitas vezes, abordados de forma superficial nos programas de formação, o que pode comprometer a aplicação prática em sala de aula.

A análise dos programas de formação continuada no município de São Paulo revelou avanços significativos na qualificação dos professores para lidar com o TEA. Cursos como os oferecidos pelo Programa de Formação Docente da Educação Infantil (PROFEI) têm capacitado os educadores a implementar práticas pedagógicas baseadas em evidências, como o uso de suportes visuais, a organização de ambientes estruturados e a adaptação curricular.

Essas estratégias são amplamente recomendadas na literatura, conforme Mesibov e Shea (2011), que destacam a eficácia da previsibilidade e da clareza nas atividades para crianças com TEA.

Todavia, os desafios ainda são expressivos. Ramos *et al.* (2021) apontam que, apesar das iniciativas de formação, ainda há dificuldades em aplicar as estratégias aprendidas devido à falta de recursos materiais e apoio técnico nas escolas.

Essa lacuna evidencia a necessidade de uma articulação mais efetiva entre formação e prática pedagógica, garantindo que os conhecimentos adquiridos sejam transferidos para o cotidiano escolar e estratégias pedagógicas sejam adquiridas e reforçadas.

Em vista disto, os documentos analisados, como o Currículo da Cidade de São Paulo e a BNCC, reforçam a centralidade do brincar e das interações sociais no desenvolvimento infantil. No caso de crianças com TEA, essas diretrizes apontam para a importância de práticas que valorizem as potencialidades individuais e promovam a inclusão por meio de atividades lúdicas e interativas.

Grandin e Panek (2023) enfatizam que, ao reconhecer os pontos fortes das crianças com TEA, a educação pode ser uma ferramenta de transformação social, favorecendo a diversidade e a inovação.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 complementa essa perspectiva ao recomendar que os programas de formação continuada incluam conteúdos sobre tecnologias assistivas, metodologias inclusivas e abordagens intersetoriais. Tais estratégias são fundamentais para superar as barreiras enfrentadas por crianças com TEA no ambiente escolar, promovendo uma participação ativa e significativa (Conselho Nacional de Educação, 2024).

A análise dos documentos e da literatura acadêmica revelou que a utilização de tecnologias assistivas e recursos digitais tem ganhado destaque na formação continuada dos professores.

O Programa Educação Conectada, promovido pelo MEC, busca integrar

tecnologias no ensino, promovendo um ambiente mais interativo e acessível para todos os alunos. Segundo o MEC (2021), o uso de tecnologias assistivas pode ser especialmente benéfico para crianças com TEA, facilitando a comunicação e o aprendizado.

Grandin e Panek (2023) também destacam que a tecnologia pode ajudar a maximizar o potencial das crianças com TEA quando usada de forma apropriada. Essas práticas são fundamentais para garantir que os professores não apenas adquiram conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam habilidades para aplicar esses recursos de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Ademais, as percepções sobre a formação continuada são contundentes.

A análise da literatura e dos documentos educacionais destacou a centralidade da formação continuada como um elemento crucial para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados apontaram que, embora os programas de capacitação existentes sejam reconhecidos por sua importância, sobressai a necessidade de que essas formações apresentem maior ênfase na prática e estejam alinhadas às realidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Freire (1996) contribui com a perspectiva de que a formação docente deve ser concebida como um espaço de reflexão crítica, possibilitando a revisão e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tal abordagem revelou-se especialmente relevante no contexto da inclusão de crianças com TEA, pois evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas, que respondam às especificidades de cada aluno e promovam tanto a aprendizagem quanto a sua participação efetiva no ambiente escolar.

Segundo Matos (2016), a falta de formação específica e de experiências práticas supervisionadas contribui para essa percepção de despreparo. Professores que não se sentem preparados para responsabilizar-se com o autismo podem ter dificuldade em implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira eficaz, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento das crianças com TEA.

Mendes (2014) destaca a necessidade de uma formação específica e contínua para professores, abordando a complexidade do trabalho com crianças com TEA no ambiente escolar. Essa formação é essencial não apenas para o desenvolvimento de habilidades teóricas, mas também para a aquisição de práticas pedagógicas que possibilitem um atendimento educacional adequado. Quando relacionado aos desafios e barreiras da educação inclusiva, evidencia-se que a ausência de preparo

docente se constitui como um dos principais empecilhos para a implementação efetiva de práticas inclusivas.

Arelaro (2017) aponta que uma das barreiras mais significativas para a consolidação da educação inclusiva é a falta de formação específica dos professores sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais. Essa lacuna compromete a habilidade dos docentes em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas das crianças com TEA. A formação docente, nesse contexto, deve ir além da teoria e proporcionar estratégias práticas e recursos que preparem os educadores para lidar com as especificidades desses alunos no ambiente escolar.

Outro desafio identificado por Arelaro (2017) é a insuficiência de recursos e de suporte especializado nas escolas. A ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e equipes de apoio prejudica a implementação de práticas inclusivas. Por outro lado, a falta de infraestrutura adequada torna mais difícil oferecer um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Investimentos consistentes em recursos materiais e humanos são indispensáveis para tornar a inclusão uma realidade efetiva.

Por fim, Arelaro (2017) também ressalta que atitudes negativas e preconceitos no ambiente escolar constituem um obstáculo significativo à inclusão. Essas atitudes podem afetar não apenas os professores, mas também a comunidade escolar como um todo, reduzindo a disposição para implementar práticas inclusivas. A superação das barreiras à educação inclusiva requer um esforço coletivo que envolve a formulação de políticas públicas e a implementação de programas de formação continuada para os professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015), destacam a necessidade de investimentos em capacitação docente e de recursos pedagógicos que promovam práticas inclusivas nas escolas. De mais a mais, um ambiente escolar acolhedor e inclusivo pode ser fortalecido por meio da colaboração entre professores, profissionais especializados e as famílias, assegurando que as intervenções pedagógicas respeitem a diversidade e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Neste cenário, Grandin e Panek (2023, p. 207) reiteram que:

Ao cultivar a mente com autista cérebro por cérebro, ponto forte por ponto forte, podemos repensar os adolescentes e adultos com TEA em empregos e estágios sem um esquema caritativo, como gente valiosa e até essencial que contribui para a sociedade.

Grandin e Panek (2023), ressaltam a importância de reconhecer e valorizar as habilidades únicas de cada pessoa com TEA, sugerindo um modelo de inclusão que vai além da simples aceitação ou apoio caritativo. Ao enfatizar que cada indivíduo possui pontos fortes que podem ser desenvolvidos, a autora desafia percepções tradicionais sobre autismo e empregabilidade.

Os autores argumentam que, ao direcionar a educação e as oportunidades de emprego para as aptidões específicas de cada com TEA, é possível não apenas promover a inclusão, mas também transformá-los em agentes produtivos e essenciais para a sociedade.

Antes de receberem formação específica sobre autismo, muitos professores demonstram um conhecimento limitado e, por vezes, equívoco sobre o transtorno. Segundo Mendes (2014), é comum que os professores associem o autismo exclusivamente a dificuldades severas de comunicação e comportamento, sem reconhecer a ampla variabilidade e as capacidades únicas de cada criança com TEA. A falta de formação adequada pode levar a práticas pedagógicas inadequadas e à exclusão de crianças com TEA das atividades escolares.

Os professores podem sentir-se inseguros e despreparados para atender as necessidades dessas crianças, resultando em uma abordagem mais conservadora e menos inclusiva Matos (2016).

Um exemplo comum de percepção inadequada antes da formação é a dificuldade em promover a interação social das crianças com TEA. Muitos professores não sabem como facilitar a participação dessas crianças nas atividades de grupo e acabam isolando-as, o que pode agravar suas dificuldades de socialização (Arelaro, 2017).

Abdalla e Almeida (2024), oferecem uma análise abrangente das políticas e práticas de formação docente voltadas à inclusão educacional em diferentes contextos latino-americanos. A inclusão escolar é abordada como um direito humano fundamental, destacando os esforços e desafios enfrentados por sistemas educacionais na promoção de uma pedagogia que contemple a diversidade.

As autoras utilizam um referencial teórico pautado em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e em legislações nacionais,

como a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Elas argumentam que a formação docente é um elemento-chave para a construção de escolas que atendam às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O estudo destaca diferenças significativas nos modelos de formação inicial e continuada na América Latina. No Brasil, por exemplo, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxe avanços importantes, mas ainda enfrenta resistências culturais e estruturais que limitam sua efetividade.

A pesquisa também aponta para a necessidade de maior articulação entre a formação inicial e continuada dos professores. As autoras, ressaltam ainda que, embora a inclusão seja um princípio norteador de muitas legislações, sua aplicação prática ainda depende de mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nos currículos de formação docente. A abordagem inclusiva requer não apenas conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores que favoreçam a acolhida da diversidade.

Entre as propostas apresentadas no artigo, destaca-se a importância de parcerias entre universidades, escolas e comunidades para promover formações contextualizadas e alinhadas às realidades locais. Além disso, as autoras defendem a ampliação do uso de tecnologias assistivas como recurso para potencializar a aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

O estudo conclui que a educação inclusiva não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva dos professores de educação especial, mas como um compromisso de toda a comunidade escolar. Para isso, é fundamental investir em políticas públicas consistentes, que garantam a formação continuada e o suporte necessário aos docentes.

5.2 Ética e conformidade

Esta pesquisa foi conduzida com rigor metodológico e compromisso ético, assegurando transparência, integridade e fidedignidade em todas as suas etapas. A coleta e análise dos dados foram realizadas com critérios bem definidos, garantindo a imparcialidade e a validade científica dos resultados. Ademais, todas as fontes utilizadas foram devidamente citadas e referenciadas conforme as normas da ABNT, resguardando a originalidade do estudo e sua conformidade com as boas práticas

acadêmicas. Esse compromisso reforça a confiabilidade da pesquisa e sua contribuição efetiva para a educação inclusiva.

5.3 Síntese dos resultados

A pesquisa evidencia de maneira contundente que a formação continuada dos professores não apenas contribui para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas é um fator determinante para a efetividade das práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Os achados revelam que essa formação se torna mais impactante quando há disponibilidade de recursos adequados, suporte técnico contínuo às escolas e um planejamento pedagógico que articule teoria e prática. A ausência desses elementos compromete a implementação das estratégias inclusivas, reforçando a importância de políticas públicas que assegurem a oferta contínua de capacitações específicas sobre TEA.

Esse compromisso institucional, já previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) e nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ser garantido para que a formação docente cumpra seu papel transformador no contexto da educação infantil.

A efetividade da formação continuada está associada à sua capacidade de proporcionar uma abordagem integrada, prática e fundamentada em metodologias adaptativas e tecnologias assistivas.

Conforme Gatti *et al.* (2019), a qualificação docente permite um entendimento mais profundo sobre as especificidades do autismo, viabilizando o uso de estratégias didáticas que favorecem o desenvolvimento das crianças e sua participação ativa no ambiente escolar. Além do mais, a presença de um apoio institucional sólido e a disponibilização de recursos materiais e humanos adequados são fatores determinantes para que os conhecimentos adquiridos pelos professores se traduzam em práticas inclusivas efetivas.

Dessa forma, o ambiente escolar se transforma em um espaço acessível, no qual as barreiras ao aprendizado são minimizadas, e as crianças com TEA têm sua autonomia e potencialidades reconhecidas e incentivadas.

A formação continuada não apenas capacita tecnicamente os docentes, mas também ressignifica suas concepções acerca das crianças com TEA. Em vez de vê-las exclusivamente pelo prisma das dificuldades, os professores passam a reconhecê-

las como sujeitos singulares, com competências que podem ser estimuladas por meio de intervenções pedagógicas apropriadas (Mendes, 2014).

Além disso, a pesquisa aponta que essa capacitação fortalece a relação entre escola e família, promovendo um vínculo colaborativo essencial para o sucesso do processo educacional. Professores devidamente preparados conseguem estabelecer uma comunicação mais eficaz com os responsáveis, reconhecendo a família como uma aliada indispensável no acompanhamento das necessidades e progressos das crianças com TEA (Santos, 2014).

Esse envolvimento, ao promover um diálogo contínuo e alinhado entre os diferentes agentes educativos, potencializa os impactos das ações inclusivas e reforça a importância da formação continuada como alicerce para uma educação equitativa e de qualidade.

Além da qualificação técnica e da ressignificação da percepção docente, a pesquisa também aponta para a necessidade de um currículo formativo que contemple a complexidade do ensino para crianças com TEA. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a equidade e a inclusão como princípios estruturantes da educação brasileira, o que reforça a urgência de um modelo formativo que vá além da abordagem pontual e fragmentada. A implementação de uma formação docente que aborde aspectos neurobiológicos, pedagógicos e sociais do TEA de maneira interdisciplinar é essencial para consolidar práticas educacionais efetivas e inclusivas.

De mais a mais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007) destaca que o atendimento educacional especializado deve estar articulado ao ensino regular, o que exige que os professores dominem tanto as adaptações curriculares quanto os recursos de acessibilidade e comunicação alternativa.

Outro ponto relevante identificado na pesquisa é a lacuna existente entre a formação teórica e a prática docente no cotidiano escolar. Embora as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleçam a necessidade de preparar professores para a diversidade educacional, ainda há um distanciamento entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e sua aplicação em sala de aula.

O estudo indica que a ausência de formação prática, como estágios supervisionados e oficinas de ensino adaptativo, compromete a segurança e

autonomia dos professores ao trabalhar com alunos com TEA. Essa desconexão reforça a importância de reformulações na formação inicial e continuada, alinhadas ao Parecer CNE/CP nº 9/2001, que estabelece diretrizes para a formação de professores da educação básica e preconiza metodologias ativas e contextualizadas para a construção do conhecimento profissional docente.

Por fim, a pesquisa evidencia que a capacitação docente deve ser acompanhada por um sistema de monitoramento e avaliação contínua das práticas inclusivas nas escolas. Relatórios como o do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM, 2019) já apontaram desafios estruturais na implementação de políticas inclusivas, como a falta de formação específica e de materiais adequados.

Diante do exposto, a articulação entre órgãos de fiscalização, gestores escolares e docentes é fundamental para garantir que a formação continuada seja efetivamente implementada e tenha impacto direto na aprendizagem das crianças com TEA. Assim, além de fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores, a formação continuada assume um papel estratégico na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças, independentemente de suas especificidades, tenham assegurado seu direito à educação de qualidade, conforme previsto nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988.

5.4 Propostas para a melhoria da formação docente

Para superar as lacunas é essencial implementar mudanças nos currículos dos cursos de formação nos programas de formação continuada do Município de São Paulo. Uma das propostas mais importantes é a inclusão de estágios supervisionados específicos para a educação de crianças com TEA. Esses estágios proporcionariam aos futuros professores a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e ganhar confiança em sua capacidade de tratar com o TEA.

Além do mais, os currículos dos cursos de formação inicial devem incluir disciplinas específicas sobre autismo e outros transtornos do desenvolvimento. Essas disciplinas devem abordar tanto os aspectos teóricos quanto práticos, fornecendo aos futuros professores uma compreensão abrangente do TEA e das estratégias pedagógicas mais eficazes (Arelaro, 2017).

Os programas de formação continuada devem ser expandidos e diversificados, incluindo cursos, workshops e treinamentos específicos sobre autismo, de forma a capacitar os professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. Gatti *et al.*

(2019) ressaltam a importância de uma formação continuada acessível e incentivada, permitindo que os educadores atualizem seus conhecimentos e desenvolvam novas habilidades de maneira contínua.

Essa capacitação é crucial para melhorar as práticas pedagógicas, especialmente no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e para fomentar uma educação mais inclusiva e eficaz.

Ao conectarmos essa perspectiva com as "Percepções dos Professores sobre o Autismo", torna-se evidente que muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA. A falta de formação adequada muitas vezes reflete nas dificuldades que esses profissionais enfrentam em adaptar suas práticas pedagógicas e promover um ambiente inclusivo.

Assim, ampliar a formação continuada, especialmente com foco no autismo, pode não só melhorar as percepções e a autoconfiança dos professores, mas também impactar positivamente a qualidade da inclusão e do desenvolvimento desses alunos nas escolas.

A partir do referencial teórico de Freire (1996), que destaca a importância da reflexão crítica na prática educativa, é possível relacionar as diretrizes do Currículo da Cidade ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Freire argumenta que 'ensinar exige pesquisa, respeito e transformação', princípios que estão presentes no Currículo ao propor uma educação que valorize a diversidade e a interação.

Ao mesmo tempo, a formação continuada no município, ao incorporar metas do PME, pode ser vista como uma aplicação prática das ideias de Tardif (2002) sobre a construção de saberes docentes, promovendo uma conexão entre o conhecimento teórico e as demandas reais da sala de aula no contexto paulistano.

Neste capítulo, a análise e discussão dos resultados evidenciaram lacunas significativas nos conteúdos sobre autismo presentes nos cursos de formação continuada. A revisão da literatura e os dados analisados confirmam que há uma necessidade urgente de ampliar a abrangência e a profundidade das formações voltadas aos docentes, de modo a incluir tópicos como intervenções comportamentais baseadas em evidências e o uso de estratégias visuais.

Além disso, Retzlaff *et al.* (2020) destacam a importância dos estágios supervisionados, que proporcionam aos professores oportunidades práticas de vivenciar contextos inclusivos, fortalecendo sua capacidade de lidar com os desafios da educação infantil em salas de aula diversificadas.

Sendo assim, a formação continuada em São Paulo representa um esforço coletivo para garantir que os professores estejam preparados para lidar com os desafios da inclusão de crianças com TEA. Por meio do diálogo entre os documentos normativos, como o Currículo da Cidade e o PME, e os referenciais teóricos que embasam as práticas pedagógicas, é possível promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora.

A conexão entre teoria e prática é essencial para que as escolas do município possam atender às necessidades de todos os seus alunos, respeitando suas singularidades e potencializando seus processos de aprendizagem.

Por fim, os resultados sugerem que a expansão dos programas de formação continuada é indispensável para superar as lacunas identificadas. Essa ampliação deve incluir módulos específicos sobre o TEA, com enfoque em práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as particularidades de cada etapa do desenvolvimento infantil.

Investir na formação docente, como defendem Ramos *et al.* (2021) e Retzlaff *et al.* (2020), é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade, garantindo o desenvolvimento integral das crianças com autismo e fortalecendo o papel dos professores como agentes de transformação educacional.

Ao longo deste capítulo, foi possível evidenciar que a formação continuada exerce um papel decisivo na qualificação das práticas pedagógicas inclusivas destinadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. A análise crítica dos resultados revelou avanços importantes, mas também expôs lacunas que ainda limitam a efetividade das ações inclusivas, sobretudo em função da carência de formação prática e de recursos adequados nas unidades escolares. Ressaltou-se a necessidade de políticas públicas consistentes que articulem teoria e prática e ampliem as oportunidades de capacitação docente específica. Assim, reafirma-se que investir na formação continuada é investir na transformação da escola em um espaço genuinamente acolhedor e equitativo, capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os impactos da formação continuada de professores da Educação Infantil no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de São Paulo. Fundamentada em análise documental, revisão bibliográfica e diretrizes legais — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) —, a investigação revelou que a formação continuada constitui um pilar indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

O percurso analítico evidenciou que, embora haja avanços expressivos nas políticas públicas voltadas à formação docente, persistem desafios significativos no que tange à implementação efetiva dessas diretrizes no cotidiano escolar. A formação inicial ainda se mostra predominantemente teórica e, muitas vezes, dissociada das demandas práticas da inclusão (MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2009). Em contrapartida, a formação continuada emerge como instrumento de transformação, capaz de qualificar as práticas pedagógicas, desde que esteja alinhada às necessidades reais dos contextos escolares.

A análise revelou que a qualificação dos docentes para o atendimento de crianças com TEA demanda programas formativos que integrem conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, contemplando temas como desenvolvimento infantil, intervenções baseadas em evidências, uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e adaptações curriculares (SCHWARTZMAN, 2003; MENDES, 2014). Entretanto, a eficácia desse processo formativo depende diretamente da articulação entre políticas públicas, gestão escolar e suporte técnico, além da disponibilidade de recursos materiais e humanos.

A investigação reafirma que a formação continuada, quando estruturada de forma colaborativa, interdisciplinar e contextualizada, possibilita não apenas o desenvolvimento de competências docentes, mas também a construção de ambientes educativos mais acolhedores, equitativos e inclusivos. Este processo demanda o fortalecimento das relações entre escola, família, comunidade e serviços de apoio, promovendo uma rede de cuidado e desenvolvimento integral da criança.

Os dados analisados confirmaram a hipótese de que a formação específica e permanente capacita os professores a implementar estratégias pedagógicas efetivas para o atendimento de crianças com TEA. Ao mesmo tempo, ficou evidente que, apesar das normativas legais e dos avanços nas políticas educacionais, ainda há lacunas importantes, especialmente relacionadas à superficialidade da implementação das políticas inclusivas e à carência de suporte institucional (GATTI, 2010; BRASIL, 2015).

Neste sentido, torna-se imprescindível que os programas de formação continuada sejam continuamente revisados, ampliados e financiados, assegurando sua acessibilidade, aplicabilidade e consonância com os princípios da educação inclusiva. A consolidação de uma formação docente crítica e reflexiva exige investimentos estruturais, acompanhamento técnico e o fortalecimento de políticas públicas que garantam a inclusão como direito e não como concessão.

Esta pesquisa também sinaliza a urgência de que futuras investigações se debrucem sobre os impactos das práticas formativas no desenvolvimento das crianças com TEA e nas transformações das práticas pedagógicas. Estudos longitudinais, que acompanhem os efeitos da formação continuada no percurso profissional docente e no desempenho dos alunos, podem oferecer dados relevantes para aprimorar políticas educacionais, especialmente no campo da Educação Infantil inclusiva. A partir da minha trajetória como diretora de creche, reafirmo que o papel do educador na contemporaneidade transcende o domínio dos conteúdos curriculares. Exige sensibilidade, ética, reflexividade e competência técnica para enfrentar os desafios impostos pela diversidade, rompendo com práticas excludentes e promovendo o reconhecimento das singularidades de cada criança.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada é uma estratégia essencial e inegociável para a efetivação de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva. Contudo, seu sucesso depende de um pacto coletivo entre gestores, professores, famílias, universidades e poder público, que assegure condições materiais, humanas e pedagógicas para transformar as escolas em espaços de aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento pleno para todas as crianças — com e sem deficiência. Que este estudo possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre inclusão, para o aprimoramento das práticas formativas e para a consolidação de uma educação que, de fato, reconheça e valorize a diversidade como condição para uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Formação em Movimento**, [s.l.], v. 21, n. 4, p. 575-596, 2020. DOI: 10.38117/2675-181X.formov2020.v21n4.575-596. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/621/907>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- LORD, Catherine et al. **Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS: Manual**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275555625_Test_Review_Autism_Diagnostic_Observation_Schedule_Second_Edition_ADOS-2_Manual_Part_II_Toddler_Module. Acesso em: 22 nov 2024.
- AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. Orientador: Genylton Odilon Rêgo da Rocha. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em Dissertacao_InclusaoCriançasNecessidades.pdf. Acesso em 19 jun. 2022.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, [s.l.], v. 19, n. 36 p. 206-222, 2017. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. Ed.** Traduzido para o português por Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica de Aristides Volpato Cardioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf Acesso em: 25 jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan Miller; FRITH, Uta. A criança autista tem uma “teoria da mente”? **Cognition**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985. Disponível em: https://docs.autismresearchcentre.com/papers/1985_BC_etal_ASChildTheoryOfMind.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BAUER, Martin Walter; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE (Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva), 2002. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BORGES, Lilian Farias Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 55, n. 45, p. 101–126, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n, 45ID12747. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 2 out. 2024.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo**: atuais interpretações para antigas observações. *In*: Bosa, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 28, p. S47-S53, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: Constituição. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 20 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 06 jul. 2015. Disponível em: L13146 . Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: L9394 . Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.180 de 1º de julho de 2021**. Institui a política de inovação educação conectada. Brasília: Presidência da República, 07 out. 2021. Disponível em: L14180. Acesso em: 21 jun 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (PADI):** Caderneta da Criança. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 2012, nº 129, p. 22, 05 jul. 2012. Disponível em: PORTARIA MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 . Acesso em: 21 jun 2022.

BRASIL. Portaria nº 948, de 8 de outubro de 2007. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diário Oficial da União:** seção 2, Brasília, nº 195, p. 10, 9 out. 2007. MEC/SEESP, prorrogar a Portaria Ministerial nº 555, de 6 de junho de 2007, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de outubro de 2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC- formação continuada). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 103-106, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1E, Brasília, nº 246, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, nº 104, p. 26, 03 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de julho de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da

educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 . Acesso em 15/05/2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 18.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2017, p. 133-134.

CAMARGO, Siglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 315–324, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007> Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18165>. Acesso em: 4 out. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com TEA no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, [s. l.], n. 36, e214220, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n.142, jan./abr.2011. São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 21 jun. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v.36, n.127, 87-128, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, [s. l.], XXVII(54), 597-615, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805414.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, [s. l.], v.8, n.12, p.81-95, 2012. Disponível em: [content](https://www.redalyc.org/pdf/848/84805414.pdf) Acesso em: 01 jun. 2023.

CELLARD, André. **A Análise Documental**. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. Orientadora: Sonia Lopes Victor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2468>. Acesso em: 01 jun. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Portaria CAPES nº 220, de 21 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o regulamento do programa nacional de formação de professores da educação básica – Parfor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, nº 246, p. 76-80, 30 dez. 2021.

Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666#ancho>. Acesso em: 21 jun 2022

DAWSON, Geraldine; TOTH, Karen; ABBOTT, Robert; OSTERLING, Julie; MUNSON, Jeff; ESTES, Annette; LIAW, Jane. Precoces deficiências de atenção social no autismo: orientação social, atenção conjunta e atenção ao sofrimento. **Developmental Psychology**, [s. l.], n. 40. p. 271-83. 10.1037/0012-1649.40.2.271, 2004. Disponível em:

file:///C:/Users/sgaqu/Downloads/Daniele%20Orientadora%2008-24/Refer%C3%A0ncias%20-%20artigos%20e%20livros/11-dawson.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n.41, p. e228514, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.228514>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxstcpMkz69Vqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 jun. 2023.

EURELINGS-BONTEKOE, Elisabeth; ZWINKELS, Kirsten; SCHAAP-JONKER, Hanneke; EDRISI, Moshen. Características formais de narrativas de testes de apercepção temática de pacientes adultos com transtorno do espectro com TEA. Um estudo preliminar. **Psicologia**, [s. l.], n. 2 , p. 687-693, 2011. DOI: 10.4236/psych.2011.27105. Disponível em:

<https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=7743>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras e faz-de-conta em crianças com TEA: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Revista Estudos Psicologia**, Natal, v. 14, p. 231-238, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/7TJwWw6bLgC64BRfpDxmCbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. Orientadora: Débora Deliberato. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150463>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.405p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FONTANA, Larissa Bulsing; PEREIRA, Daniela de Souza; RODRIGUES, Tatiane Pinto. O impacto do transtorno autista nas relações familiares. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 6336–6340, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-185> . Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/11638> . Acesso

em: 2 mar. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Internalização da Exclusão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco> . Acesso em: 21 jun. 2022.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? Orientadora: Sonia Aparecida da Costa Fengler. 2012. Monografia de conclusão de curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/11d48667-ac81-40e6-96d8-44316c51e9fe> . Acesso em: 08 jun. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 3 out. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27922/29694>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, [s. l.], 31(113), 1355-1379. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf . Acesso em: 01 jun. 2023.

GAUDERER, Ernst Christian. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], n. 24(spe), p. 9–20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002> . Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt> . Acesso em 05 ago. 2024.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: EdUERJ, 2012.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em: 5 ago. 2024.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro com TEA**. 19. ed, p.190-211. Rio de Janeiro: Record, 2023.

GRESHAM, Frank Maynard. Status atual e direções futuras das intervenções comportamentais baseadas na escola. **School Psychology Review**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 326-343, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086252>.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2004.12086252> . Acesso

em: 5 ago. 2024.

GRESHAM, Frank Maynard; WATSON, Thomas Stuart; SKINNER, Christopher Henry. Avaliação funcional do comportamento: Princípios, procedimentos e direções futuras. **School Psychology Review**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 156 –172, 2001.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Christopher-Skinner-5/publication/23> . Acesso em: 5 ago. 2024.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Penso, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores: novas tendências. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2(3), 217–250, 1943. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf> Acesso em: 05 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

LIMA, Eliana Borges; MARQUES, Glauciene; PIROLO, Enilza Maria dos Santos. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: reflexões sobre os desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-18, 2019.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, [s. l.], 15(43), 166–176, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PN8QcKb98V6KZBGyHByNZjr/#> . Acesso em: 05

ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças com TEA em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf . Acesso em: 05 ago. 2023.

MATOS, Daniel Carvalho. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. São Luís: UNICEUMA, 2016. 164 p.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476956003.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas de coensino entre professores de educação especial e do ensino comum. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro; v.95(239):139–5, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/>. Acessado em 12 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, [s.l.], v. 22, 2018. DOI: 10.14507/epaa.27.3167. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167> . Acesso em: 22 jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: **29th Anped Annual Meeting**. [s.l.], 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/gt15-1921--int.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, [s.l.], p. 60-83, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400009>. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2024.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practices. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s.l.], v. 41, n.

5, p. 883-893, 2011. DOI:10.1007/s10803-009-0901-6. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19937103/> Acesso em: 24 jun. 2022.

MESQUITA, Rebeca Schneider. **O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças com TEA aos seus pares**. Orientadora: Maria Cristina Kupfer. 2024. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-19072024-093146/> . Acesso em: 05 out 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MITTLER, Peter. **Trabalhando em direção à educação inclusiva: Contexto social**. Londres: David Fulton. 2000.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LIMA, Nicole de Oliveira. Políticas para a educação inclusiva, diversidade cultural e a formação de professores: primeiras aproximações. **Educação, Psicologia e Interfaces**, [s.l.], v. 3, Dossiê Inclusão e Diversidade, p. 122- 134, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.232>. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/232>. Acesso em: 19 maio 2023.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências**. [s.l.], 1-9 p. Publicado em 2011. Disponível em: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf> . Acesso em: 04 ago. 2023

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de. Gestão pública da educação infantil: O trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. **Ensino em Perspectivas**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4525> . Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno com TEA. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v.20, n.34, 8 set. 2020. Disponível em: [Revista Educação Pública - Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno com TEA \(cecierj.edu.br\)](https://www.revistaeducacaopublica.com.br/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-com-tea). Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Joana Angélica Bernardo de. Formação de professores, competências e saberes para atividade docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 113–122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v1i1.436>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/436> . Acesso em: 10 jun. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], v.33, n. 1, 2003. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3312965>. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/2965>. Acesso em: 20 maio 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007

PEREIRA, Antonio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, n. 15, p. 129-148, 2013. Disponível em: https://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/pereira_educacao_naoformal.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

PEREIRA, Maria Cecília de Souza. **Currículo, inclusão e práticas pedagógicas na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar Em Revista**, [s.l.], n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acessado em 24 ago. 2024.

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno com autismo no ensino regular. **Universidade Federal de Juiz de Fora**. Minas Gerais: 2011.

RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Dernardin; CAMARGO, Siglia Pimentel Höher; SCHMIDT, Carlos. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], n. 27, p. e0261, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RETZLAFF, Talita; LACERDA, Lucelmo; OLIVEIRA, Aldo Sena de. A educação continuada para incluir alunos com transtorno do espectro autista: olhando para avaliações adaptadas. **Educação criativa**, [s.l.], 2020. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.119134> Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=103245>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RICHARDSON, Robert Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3 ed., 2012.

RIVIÈRE, Ángel. **O autismo e as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. Orientador: Orlando Pereira de Souza Junior. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem) - Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://pdf4pro.com/cdn/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no->

36a59d.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Edna Maria Galvão dos. **O reforço positivo na educação de crianças com TEA: possibilidades e desafios**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, Fábio Antonio dos. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa**, [s./], v.9, n.2, p.443, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i2.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6047> Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, [s./], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Gerbet Dantas dos; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada e as diretrizes curriculares? Um estado da questão. **Revista Formação em Movimento**, [s./], v. 6, n. 12, 2024. DOI: 10.38117/2675-181X.formov2024.v6.n12.5181. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/952/904>. Acesso em: 22 nov 2024.

SANTOS, Juliana Britto Oliveira; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: Necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023119, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17329. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17329>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SANTOS, Neide Maria; GOING, Luana Carramillo. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. **Revista Pesquiseduca**, [s./], v. 15, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1434/1235>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.379/2016, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a política paulistana de educação. São Paulo: Secretaria do Governo Municipal, 13 out. 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016> Acesso em: 22 mai. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo – PME 2015-2025. *Diário Oficial do Município*, São Paulo, SP, 18 set. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 7, de 10 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as diretrizes para a formação dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 11 fev. 2020.

SÃO PAULO. **Indicação CEE Nº 12/99 – Aprovada em 15.12.99.** Fixa normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: 27 out. 1999. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015.** Aprova o plano municipal de educação de São Paulo. São Paulo: 18 set. 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 25 set. 2024

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **A construção da proposta pedagógica da escola - a escola de cara nova: planejamento 2000.** São Paulo: 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Política de educação especial do Estado de São Paulo.** Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria municipal de educação de São Paulo. **Educação Inclusiva em Foco: Relatório de Monitoramento da Educação Infantil.** São Paulo: SME-SP, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Recomendacao-CME-n.02.2022-Diretrizes-para-a-Educacao-Especial-no-Sistema-Municipal-de-Sao-Paulo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – educação infantil, 2ed.** São Paulo: SME/COPED, 2022. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>. Acesso em 22 mai. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; PINTO, Luciana Meira Ferreira; RACHED, Ana Caroline. **Material pedagógico adaptado ou especialmente elaborado e os recursos de comunicação alternativa e ampliada postados no WhatsApp.** Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 207-241, 2017. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-12.pdf>. Acesso em: 25 de abr de 2022.

SCHÖN, Donald Alan. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf. Acessado em: 22 maio 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Aspectos clínicos e neurobiológicos do autismo. **Jornal de Pediatria**, [s.l.], n. 79, p. 35-40, 2003. Disponível em:

<https://www.schwartzman.com.br/downloads-gratuitos> . Acesso em: 22 de maio 2023.

SCOTT JUNIOR, Valmôr. Entre o direito e a educação: a afetividade em foco. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 177–190, 2020. DOI: 10.21527/2317-5389.2020.15.177-190. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/7293>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Márcia da. **Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo**. Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23852> . Acesso em: 25 abr. 2022.

SILVA, Maria de Fátima Marques Costa e; FACION, José Raimundo. **Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008. p.185-216.

SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6620/5522> . Acesso em: 25 abr. 2022.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira Educação.**, Rio de Janeiro, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Relatório de Auditoria Operacional sobre a Educação Infantil no Município de São Paulo**. São Paulo: TCM, 2019. Disponível em: <https://portal.tcm.sp.gov.br/Pagina/33032> . Acesso em: 25 set. 2024

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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