



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CAMPUS PATOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

GEISE DOS SANTOS PEREIRA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) EM CRECHES: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

PATOS - PB
2026

GEISE DOS SANTOS PEREIRA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) EM CRECHES: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clerya
Alvino Leite

PATOS - PB

2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CAMPUS PATOS/IFPB

P436d Pereira, Geise dos Santos.

Desafios da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em creches: percepção de professores da educação infantil / Geise dos Santos Pereira. - Patos, 2026.
54 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática)-Instituto Federal da Paraíba, Campus Patos-PB, 2026.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Clerya Alvino Leite.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA) 2. Educação inclusiva
I. Título II. Leite, Maria Clerya Alvino III. Instituto Federal da Paraíba.

CDU -376

GEISE DOS SANTOS PEREIRA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) EM CRECHES: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências e Matemática.

APROVADO EM: 08/04/2026

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIA CLERYA ALVINO LEITE

Data: 17/04/2026 19:49:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Clerya Alvino Leite – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



Documento assinado digitalmente

JARBAS MEDEIROS DE LIMA FILHO

Data: 17/04/2026 10:08:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jarbas Medeiros de Lima Filho – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



Documento assinado digitalmente

FABIANA MARTINS DE FREITAS

Data: 17/04/2026 14:52:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabiana Martins de Freitas – Examinadora interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, porque d'Ele, por Ele, e para Ele são todas as coisas. Obrigada por tornar possível a realização deste sonho. Sou grata por sempre ouvir minhas orações e por estar presente em todos os momentos, guiando meus passos.

À Nossa Senhora, por sua proteção e intercessão em minha vida, especialmente nos momentos de insegurança.

Aos meus pais Maria José e Aluízio, por sempre incentivarem meus estudos. E aos meus irmãos por terem me ajudado da forma que podiam.

À minha orientadora, Maria Clerya Alvino Leite, por ter acreditado em mim e por sua importante contribuição para a realização deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa, que mesmo de forma anônima, contribuíram com suas experiências e tornaram possível a realização deste estudo.

À coordenadora do curso de especialização, a professora Hannah Dora de Garcia e Lacerda, por sua dedicação, acolhimento e compromisso, e a todos os professores do IFPB, pela transmissão de conhecimentos ao longo do curso.

Enfim, a todos que acompanharam minha trajetória, que contribuíram de alguma forma, e que rezaram e desejaram que tudo desse certo.

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco no contexto das creches municipais. Considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar, o trabalho teve como objetivo analisar a percepção dos professores da educação infantil sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com TEA nas creches de Patos, Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista (quali-quantitativa), de caráter exploratório e descritivo. Participaram da pesquisa 35 professores atuantes nas creches municipais, que responderam ao instrumento de coleta de dados no prazo de 25 dias úteis, conforme estipulado pelos pesquisadores. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário virtual, desenvolvido na plataforma Google Forms, dividido em duas partes: uma destinada à coleta de dados sociodemográficos e outra composta por 11 perguntas relacionadas ao objetivo deste trabalho. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Os professores participantes eram predominantemente mulheres, com faixa etária entre 35 e 44 anos, possuíam formação em Licenciatura em Pedagogia e atuavam na educação infantil entre 1 e 10 anos. Os resultados evidenciaram que os principais desafios estão relacionados à falta de formação específica, escassez de recursos e de infraestrutura, às dificuldades de comunicação e socialização das crianças, além da necessidade de maior parceria com a família e de apoio institucional. Constatou-se, ainda, que a inclusão exige práticas pedagógicas adaptadas, rotinas estruturadas e atuação colaborativa entre escola, família e equipe multiprofissional. Conclui-se que, apesar dos avanços nas políticas inclusivas, ainda há lacunas na formação docente e nas condições de trabalho, sendo fundamental o investimento em formação continuada e em políticas públicas que fortaleçam a inclusão desde a primeira infância.

Palavras-chave: educação infantil; inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study addresses the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, focusing on the context of municipal daycare centers. Considering the challenges faced in everyday school life, the study aimed to analyze early childhood education teachers' perceptions of the challenges involved in the inclusion process of children with ASD in daycare centers in Patos, Paraíba. This is a mixed-methods research (qualitative and quantitative), with an exploratory and descriptive design. A total of 35 teachers working in municipal daycare centers participated in the study and responding to the data collection instrument within a period of 25 working days, according to the deadline established by the researchers. Data were collected through an online questionnaire, developed on the Google Forms platform, divided into two parts: one aimed at collecting sociodemographic data and another consisting of 11 questions related to the objective of this study. The research project was submitted to and approved by the Research Ethics Committee of the Federal Institute of Paraíba (IFPB). The participating teachers were predominantly women, aged between 35 and 44 years, with a degree in Pedagogy and had between 1 and 10 years of experience in early childhood education. The results showed that the main challenges are related to the lack of specific training, scarcity of resources and infrastructure, difficulties in children's communication and socialization, as well as the need for stronger family partnership and institutional support. It was also found that inclusion requires adapted pedagogical practices, structured routines, and collaborative work among the school, family, and multidisciplinary team. It is concluded that, despite advances in inclusive policies, there are still gaps in teacher training and working conditions, highlighting the importance of investment in continuing education and public policies that strengthen inclusion from early childhood.

Keywords: early childhood education; inclusion; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), incluindo os domínios A e B, seus subdomínios e os três condicionantes.....	14
Quadro 2 – Níveis de gravidade para o TEA na comunicação social.....	16
Quadro 3 – Níveis de gravidade para o TEA nos comportamentos restritos e repetitivos.....	16
Quadro 4 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de crianças com TEA em sua prática pedagógica? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.....	32
Quadro 5 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com TEA? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.....	37
Quadro 6 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Deixe aqui sua contribuição, sugestão ou comentário sobre a inclusão de crianças com TEA nas creches. Patos, Paraíba, Brasil, 2026.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores das creches municipais de acordo com características sociodemográficas. Patos, Paraíba, Brasil, 2026.....	24
Tabela 2 – Percepção docente sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA (número de respondentes = 35). Patos, Paraíba, Brasil, 2026.....	27

LISTA DE SIGLAS

Abra	Associação Brasileira de Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEI	Centros de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	TEA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS.....	12
2.2	CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TEA.....	14
2.3	NÍVEIS DE SUPORTE DO TEA.....	16
2.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA CRECHE	18
2.5	FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	20
3	MÉTODOS	22
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	22
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
3.3	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	23
3.4	ANÁLISE DE DADOS	24
3.5	POSICIONAMENTO ÉTICO DA PESQUISA.....	25
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
5	CONCLUSÃO	43
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	50
	ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	52

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui uma etapa essencial na vida das crianças, pois é nesse período que elas começam a descobrir o mundo, desenvolver suas primeiras interações e construir suas formas de aprender e se expressar. É nesse espaço que se iniciam as primeiras experiências fora do ambiente familiar, marcadas por relações, brincadeiras, descobertas e aprendizagens significativas.

A creche, enquanto instituição de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos de idade, constitui um espaço fundamental para o cuidado e a educação, assegurando o direito à infância e ao desenvolvimento pleno. Trata-se de oferecer diferentes oportunidades para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver, respeitando-se o ritmo e as particularidades de cada uma.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um direito amparado por lei e representa um passo importante para a construção de uma instituição escolar mais justa e acolhedora. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2025) e a Lei nº 12.764/2012 – que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) – fortificam o compromisso do sistema educacional com a inclusão desde a primeira infância.

Entretanto, observa-se que, apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a presença de crianças com TEA nas turmas de Educação Infantil traz desafios significativos para o cotidiano escolar. Implementar um processo verdadeiramente inclusivo requer mais do que estruturas físicas adaptadas ou equipamentos especializados: pressupõe que professores e equipes pedagógicas estejam capacitados, sensibilizados e apoiados para compreender as especificidades de cada criança, bem como para organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, compreender as percepções dos professores acerca da inclusão de crianças com TEA torna-se fundamental para analisar de que forma as políticas públicas se materializam na realidade dessas instituições. A vivência docente reflete o que, de fato, ocorre na prática da inclusão e de seus desafios, revelando limitações estruturais, carência de apoio institucional, mas também evidenciando

estratégias e ações pedagógicas criativas voltadas às necessidades específicas de cada criança.

Portanto, o presente trabalho tem como questão norteadora: qual é a percepção de professores sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA nas creches de Patos – PB? A escolha por um contexto específico delimitado visa aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas pelos educadores locais, considerando aspectos como formação profissional, apoio institucional, condições de trabalho e adaptação das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de promover a discussão sobre a inclusão de crianças com TEA nas creches públicas, bem como destacar a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo e do acolhimento das diferenças na primeira infância. Ao trazer à tona a voz dos professores, espera-se contribuir para a construção de um olhar mais humano, crítico e comprometido com a equidade e a diversidade no contexto escolar.

Espera-se, ainda, que esta pesquisa possa inspirar novos estudos e reflexões sobre a temática da inclusão na educação infantil, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais pautadas no respeito à individualidade, na valorização das potencialidades e na promoção de ambientes mais acolhedores e inclusivos para todas as crianças.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo geral analisar a percepção dos professores da educação infantil sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com TEA nas creches de Patos, Paraíba. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios relatados pelos professores no processo de inclusão de crianças com TEA nas creches municipais; verificar se os professores possuem formação ou capacitação específica para lidar com a inclusão de crianças com TEA; e descrever como os professores avaliam sua própria atuação diante das demandas da inclusão dessas crianças.

O estudo justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão de crianças com TEA nas creches, diante de desafios ainda presentes, como formação docente e apoio institucional. Ao investigar a percepção dos professores, busca-se identificar dificuldades e contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas, especialmente no contexto de Patos – PB.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica constitui a base conceitual que sustenta a discussão proposta neste estudo. Nesta seção, são apresentados os principais referenciais teóricos relacionados ao TEA, contemplando seus aspectos conceituais e históricos, bem como os elementos fundamentais para a compreensão do transtorno no contexto educacional e terapêutico. A partir desse panorama, busca-se situar o leitor acerca das principais contribuições da literatura científica que embasam a temática investigada.

2.1 TEA: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

A compreensão sobre TEA passou por profundas transformações ao longo do último século. O termo “autismo” deriva da palavra grega “*autos*”, que significa “voltar-se para si mesmo”, e foi introduzido, pela primeira vez em 1906, pelo psiquiatra Plouller. Mas foi em 1911, que o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler difundiu o termo autismo ao estudar pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Inicialmente, o autismo era compreendido como uma forma de isolamento extremo e introspecção, sendo considerado um sintoma da esquizofrenia (Liberalesso; Lacerda, 2020). Essa visão reducionista, com o processo da doença como seu foco, marcou o início de uma trajetória e reconceitualizações que se estenderiam por décadas.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Kanner, 1943), descrevendo crianças que tinham dificuldades na interação social, tendência ao isolamento e necessidade de preservar a rotina. No ano seguinte, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, destacando crianças com dificuldades sociais, porém com boas habilidades cognitivas e interesses restritos (Golt; Kana, 2022). As contribuições desses dois médicos e pesquisadores estabeleceram as bases para o entendimento contemporâneo do autismo, embora por muitos anos suas descrições fossem consideradas como condições distintas.

O reconhecimento da heterogeneidade dentro do autismo começou a se consolidar com os trabalhos da psiquiatra inglesa Lorna Wing. Foi ela quem introduziu o termo “espectro do autismo”, ao reconhecer que as manifestações do transtorno variavam em intensidade, habilidades e formas de expressão (Wing; Gould, 1979). A

partir desse marco, o autismo passou a ser compreendido como um espectro de desordens com semelhanças compartilhadas, porém expressas de maneiras diversas em cada indivíduo.

No cenário brasileiro, o movimento de conscientização sobre o autismo começou a ganhar força a partir da década de 1980, com a fundação da Associação de Amigos do Autista (AMA) em São Paulo, em 1983, e, posteriormente, da Associação Brasileira de Autismo (Abra), em 1988. Esses esforços foram impulsionados por familiares e profissionais que queriam aumentar o acesso ao diagnóstico e ao cuidado especializado (AMA, 2024).

Durante as décadas de 1990 e 2000, o conhecimento sobre o autismo se expandiu por diversos estados do país, ao mesmo tempo em que as primeiras legislações começaram a ser elaboradas. No final dos anos 2000, iniciaram-se os debates sobre a criação de uma lei nacional voltada para o autismo. A partir de 2009, intensificaram-se as articulações políticas que culminaram, em 2012, na instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação reconhece as pessoas com autismo como pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Dois anos depois, a Lei Berenice Piana foi regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014). Em 2015, foi promulgada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Posteriormente, a promulgação da Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA), de emissão gratuita, com o objetivo de assegurar atendimento integral, prioridade e acesso facilitado a serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social, ampliando a visibilidade e o acesso a direitos (Brasil, 2020). A lei recebeu esse nome em homenagem a Romeo, filho do apresentador Marcos Mion, que tem TEA. Esses avanços legais fortalecem a ideia de autismo como uma questão para políticas públicas específicas, fundamentadas nos princípios de inclusão e afirmação à neurodiversidade.

O percurso histórico do TEA, portanto, reflete uma mudança de paradigma: de uma visão patologizante e excludente para uma abordagem que insere no modelo biopsicossocial, considerando potencialidades e singularidades das pessoas autistas. Para apoiar práticas educacionais e terapêuticas que valorizem a pluralidade e

defendam o desenvolvimento geral de cada indivíduo, é importante compreender essa trajetória.

2.2 CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TEA

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento, que se apresenta com prejuízos tanto na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos. Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um grupo de condições que tem início no período do desenvolvimento, geralmente se manifestando cedo, antes mesmo do ingresso da criança na escola. Para o diagnóstico de um transtorno, é necessária a presença de sintomas associados a funções prejudicadas (American Psychiatric Association, 2023).

O diagnóstico de TEA não deve ser feito com base em percepções cotidianas ou auto declarações, mas sim por uma avaliação clínica criteriosa, conduzida por profissionais qualificados e fundamentado em manuais diagnósticos internacionais, como por exemplo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID). Ambos reúnem classificações de doenças e transtornos que servem como referência para profissionais de saúde em todo o mundo.

Historicamente, os critérios evoluíram de forma significativa ao longo dos anos. No DSM-I (1952) e no DSM-II (1968), o autismo era considerado uma variante da esquizofrenia infantil. Foi apenas com o DSM-III (1980) que o autismo foi incluído formalmente no manual diagnóstico, sendo classificado como “autismo infantil” e inserido em: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Com o DSM-IV (1994) e sua revisão DSM-IV-TR, duas novas categorias foram acrescentadas às três já existentes, totalizando cinco possibilidades diagnóstica: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, TGD sem outra especificação, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett.

Em 2013, o DSM-5 introduziu mudanças significativas na classificação do autismo, passando a considerá-lo um transtorno do neurodesenvolvimento. Sob a nomenclatura de TEA, foram unificados os diagnósticos de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD sem outra especificação. Além disso, o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento” foi eliminado, e a síndrome de Rett foi realocada para outro capítulo. Com essa reformulação, o TEA passou a

englobar em um único diagnóstico os outros transtornos especificados nos TGD, diferenciando-se apenas pelos níveis de gravidade relacionados à interação social e à comunicação.

Segundo as diretrizes do DSM-5, os critérios para o diagnóstico do TEA são divididos em dois grandes grupos, A e B, além dos condicionantes (Quadro 1). O grupo A, refere-se a prejuízo persistente na comunicação e na interação social, tanto verbal quanto não verbal, em múltiplos contextos, e é composto por três critérios. O grupo B, por sua vez, engloba padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo composto por quatro critérios. Para que o diagnóstico de TEA seja estabelecido, o indivíduo deve atender a todos os critérios do grupo A e a pelo menos metade dos critérios do grupo B. Um diagnóstico preciso e bem conduzido é essencial para garantir que os indivíduos com TEA tenham seus direitos assegurados e possam receber intervenções eficazes, baseadas em evidências científicas.

Quadro 1 – Critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), incluindo os domínios A e B, seus subdomínios e os três condicionantes.

Domínio A = 100%
Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado por todos os aspectos descritos a seguir, atualmente ou por história prévia.
1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa coerente a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
Domínio B = 50%
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos aspectos descritos a seguir, atualmente ou por história prévia.
1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (por exemplo, estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
Critério C = Condicionantes

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento funcional, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual ou por atraso global do desenvolvimento.

Fonte: DSM-5-TR (Associação Americana de Psiquiatria, 2023).

Os critérios diagnósticos descritos no DSM-5-TR possibilitam uma avaliação mais precisa, favorecendo a elaboração de estratégias de intervenção individualizadas. Esse processo permite atender às especificidades de cada pessoa, reconhecendo suas potencialidades, limitações e necessidades de apoio em diferentes contextos.

Por fim, reforça-se que a caracterização adequada do TEA é o ponto de partida para a construção de práticas inclusivas, que promovam o desenvolvimento integral da pessoa com autismo e a sua participação social. Assim, o estudo contínuo e a disseminação do conhecimento sobre o tema constituem ferramentas indispensáveis para a promoção da qualidade de vida e da equidade de direitos.

2.3 NÍVEIS DE SUPORTE DO TEA

O DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023) apresenta níveis diferentes relacionados à gravidade dos quadros clínicos, definidos com base no nível de necessidade de suporte para cada um dos dois principais domínios psicopatológicos (por exemplo, “exigindo apoio muito substancial para déficits na comunicação social e exigindo apoio substancial para comportamentos restritos e repetitivos”). Os níveis classificam-se da seguinte forma:

- a) Nível 1: exige apoio;
- b) Nível 2: exige apoio substancial;
- c) Nível 3: exige apoio muito substancial.

Cada nível de suporte é determinado com base nos dois principais domínios diagnósticos: comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (Quadro 2 e 3).

Quadro 2 – Níveis de gravidade para o TEA na comunicação social.

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO SOCIAL		
Nível 1 – exige apoio	Nível 2 – exige apoio substancial	Nível 3 – exige apoio muito substancial
<ul style="list-style-type: none"> - Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis; - Dificuldade para iniciar interações sociais, além de respostas atípicas às aberturas das pessoas; -As tentativas de estabelecer amizades são, em geral, estranhas e frequentemente malsucedidas; -Pouco interesse por interações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; -Prejuízos sociais evidentes, mesmo na presença de apoio; -Limitação importante para iniciar e manter interações sociais; -Resposta reduzida ou anormal às aberturas das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; -Prejuízos graves de funcionamento; - Grande limitação importante para iniciar interações sociais; -Resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.

Fonte: American Psychiatric Association (2023) - DSM-5-TR.

Quadro 3 – Níveis de gravidade para o TEA nos comportamentos restritos e repetitivos.

DOMÍNIO: COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS		
Nível 1 – exige apoio	Nível 2 – exige apoio substancial	Nível 3 – exige apoio muito substancial
<ul style="list-style-type: none"> -Inflexibilidade de comportamento, causando interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; -Dificuldade em trocar de atividade; -Problemas de organização e planejamento são obstáculos à independência. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inflexibilidade do comportamento; - Dificuldade de lidar com mudanças; -Comportamentos restritos/repetitivos frequentes, sendo notados por observadores e interferindo em uma variedade de contextos; - Sofrimento para mudar o foco ou as ações. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inflexibilidade do comportamento; - Extrema dificuldade em lidar com mudanças; -Comportamentos restritos/repetitivos interferem acentadamente no funcionamento em todas as esferas; - Grande sofrimento para mudar o foco ou as ações.

Fonte: American Psychiatric Association (2023) - DSM-5-TR.

Percebe-se que os níveis de suporte são definidos com base na intensidade de apoio necessária em cada um dos dois principais domínios psicopatológicos: prejuízos na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Portanto, os níveis de suporte podem ser usados para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual, reconhecendo-se que a gravidade pode variar conforme o contexto e oscilar ao longo do tempo. A gravidade das dificuldades de comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada separadamente. Assim, um indivíduo com TEA pode apresentar nível 3 no domínio da comunicação social e nível 2 no domínio dos comportamentos restritos e repetitivos.

As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas como critério para determinar a escolha ou a provisão de serviços. Indivíduos com habilidades aparentemente mais preservadas podem, ainda assim, vivenciar desafios psicossociais diferentes ou até mais intensos. Assim, as necessidades de serviço devem ser definidas de maneira individualizada, a partir da análise cuidadosa de prioridades, metas pessoais e do contexto de vida de cada pessoa (American Psychiatric Association, 2023).

É importante reforçar que a legitimidade da dor e do sofrimento vivenciados por uma pessoa com TEA não está vinculada ao nível de suporte atribuído. Essa compreensão é especialmente relevante no caso de indivíduos classificados no nível de suporte 1, cujas dificuldades costumam ser desconsideradas ou minimizadas justamente por não corresponderem ao imaginário coletivo do que significa “ser autista”. Não se trata de “autismo leve”: essa denominação não reduz, nem deve ser usada para desqualificar, o impacto subjetivo das experiências vividas. Pelo contrário, muitas vezes, essas pessoas enfrentam um sofrimento mais silencioso, invisível e desamparado, resultante da falta de reconhecimento social e institucional de suas necessidades.

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao momento adequado para determinar o nível de suporte de uma criança com TEA. A definição não deve ser realizada precocemente. Embora não haja uma recomendação explícita no DSM-5-TR, indica-se que essa classificação não seja estabelecida dos 6 ou 7 anos de idade, quando o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e adaptativo apresenta maior estabilidade e permite avaliações mais confiáveis sobre o suporte necessário¹.

2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA CRECHE

A Educação Infantil ocupa lugar central na formação inicial das crianças e, no contexto brasileiro, passou por mudanças significativas a partir da regulamentação legal que reconheceu sua função pública e educativa. Nesse sentido, em um estudo de caso, Ferreira (2017) identificou que professoras que atuavam com crianças com autismo relataram não se sentirem preparadas para essa atuação, destacando a falta de conhecimentos específicos sobre o transtorno e a ausência de contato prévio com

¹ Informação proferida pelo neurocientista, Dr. Paulo Liberalesso em rede social Instagram, em 2025.

crianças com TEA durante sua formação. A autora aponta ainda que a formação inicial dessas profissionais apresentou caráter superficial e generalista, com foco em conceitos e legislações, sem aprofundamento nas especificidades das deficiências. Além disso, no contexto investigado, a formação continuada também foi considerada insuficiente, uma vez que a maioria das participantes relatou não ter participado de cursos de capacitação. Ressalta-se que tais resultados se referem ao contexto específico analisado, não podendo ser generalizados para todos os professores e realidades educacionais.

De acordo com a legislação brasileira:

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, 1996, art. 29)².

Esse entendimento reforça que as creches, como espaços que acolhem crianças de zero a três anos, ultrapassam a função de cuidado para assumir caráter educativo e formativo. Historicamente, as creches deixaram de ser entendidas apenas como locais de cuidado, para serem consideradas como ambientes educativos capazes de promover experiências de socialização, brincadeira, rotina e aprendizagem inicial.

No contexto contemporâneo, a creche é entendida como um espaço de múltiplas interações, no qual as crianças constroem valores, saberes e vínculos afetivos. É nesse ambiente coletivo que elas experimentam o convívio com o outro, aprendem a respeitar diferenças, compartilham objetos, sentimentos e ideias, construindo sua identidade e autonomia. Assim, o papel da creche vai além da proteção: ela é um ambiente educativo, planejado e mediado por profissionais qualificados, que intencionalmente organizam experiências para promover o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

O brincar, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante das práticas pedagógicas da Educação Infantil, é uma das principais formas de expressão e aprendizagem para crianças em creche. A criança se comunica, expressa, explora e aprende por meio do brincar (Brasil, 2017). Nesse

² Documento consultado não é paginado.

ambiente nutridor e rico em cognição, cada brincadeira, cada interação e cada gesto conta como parte da vida da criança.

Admitir a creche como espaço pedagógico e de cultura torna-se necessário para romper com concepções assistencialistas, baseando-se na ideia de direito em relação à formação integral de todas as crianças a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Para isso, é essencial que os órgãos públicos garantam condições adequadas de infraestrutura, materiais educativos, bem como a formação contínua de profissionais da área, de forma que a prática educacional leve em consideração as especificidades da infância e busque experiências significativas.

Essas considerações indicam uma convergência entre o campo da Educação Infantil, a função da creche e as demandas contemporâneas por ambientes democráticos e inclusivos, nos quais o cuidado, o vínculo, o brincar e a aprendizagem dialoguem de forma integrada. Nesse contexto, pensar uma creche inclusiva significa reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades normais de participação e desenvolvimento.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. É essencial que profissionais sejam capazes de compreender as especificidades do desenvolvimento infantil, e ao mesmo tempo, levar em consideração como esses sujeitos enfrentam a aprendizagem ao longo de suas vidas.

De acordo com a PNEEI (Brasil, 2025), cabe à instituição escolar e aos professores garantir que todas as crianças, com ou sem deficiência, tenham acesso, participação e aprendizagem em ambientes reais. Para tanto, a formação de professores precisa incluir conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento humano, os obstáculos à aprendizagem e à participação, as alternativas de diferenciação no ensino e ajustes curriculares.

Alguns trabalhos indicam que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação inclusiva. Em alguns cursos de licenciatura o tema é ensinado superficialmente e os futuros profissionais não são expostos a experiências práticas ou aulas aprofundadas sobre como trabalhar com alunos diagnósticos com TEA. Esse desconforto influencia a segurança dos

professores e a destreza ao agir em meio a situações que exijam prudência, ocasionando sentimento de insegurança e desespero.

Nesse sentido, em um estudo de caso, Ferreira (2017) identificou que professoras que atuavam com crianças com autismo relataram não se sentirem preparadas para essa atuação, destacando a falta de conhecimentos específicos sobre o transtorno e a ausência de contato prévio com crianças com TEA durante sua formação. A autora aponta ainda que a formação inicial dessas profissionais apresentou caráter superficial e generalista, com foco em conceitos e legislações, sem aprofundamento nas especificidades das deficiências. Além disso, no contexto investigado, a formação continuada também foi considerada insuficiente, uma vez que a maioria das participantes relatou não ter participado de cursos de capacitação. Ressalta-se que tais resultados se referem ao contexto específico analisado, não podendo ser generalizados para todos os professores e realidades educacionais.

Nessa percepção, a aprendizagem ao longo da vida é uma parte fundamental do desenvolvimento profissional, pois a educação escolar possui desafios diários e está sempre em movimento. Estratégias em sala de aula, apoio pedagógico e conhecimentos adquiridos de formação continuada são fatores positivos de maneira em que o profissional encontra ânimo para lidar com a inclusão e adversidades no ambiente escolar. Por isso, a formação em serviço seria importante para fomentar reflexões sobre seus próprios procedimentos.

Quando se trata especificamente de crianças com TEA, a formação docente deve englobar o entendimento sobre comunicação, linguagem e socialização. A inclusão demanda que cada vez mais os profissionais sejam habilitados em sua metodologia para o atendimento do público-alvo da Educação Inclusiva. Por isso, é de suma importância saber como esse espectro se manifesta para adequar parâmetros e oportunizar as relações, promovendo condições para que a instituição seja democrática e universal.

Prause (2020) alerta que a formação inicial do professor, não atinge todas as dimensões de conhecimento que são essenciais para o exercício da profissão. Ele ainda reforça que uma formação continuada é relevante para atuação da docência diante das diversidades no cotidiano escolar.

Segundo Amorim (2023, p. 7):

A formação continuada é fundamental para professores que recebem crianças autistas em suas salas de aula. As crianças com autismo têm necessidades específicas que muitas vezes requerem abordagens pedagógicas e estratégias de ensino diferenciadas. Nesse sentido, a formação continuada oferece aos professores as ferramentas necessárias para atender de maneira eficaz a essas necessidades. Para que isso seja feito com sucesso é preciso entender como essa formação deve acontecer.

Nesse sentido, a formação profissional docente deve dialogar com políticas públicas que assegure apoio institucional e psicológico, melhorias de condição de trabalho e redes de colaboração entre professores. Criar um ambiente acolhedor e que integre a participação de todos os profissionais por meio de planejamentos fortalece as práticas pedagógicas coletivamente para uma Educação Inclusiva.

Contudo, a formação docente na inclusão de crianças com TEA não deve se limitar a transferência de teoria, mas sim, abranger o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e humanas que proporcione alcançar e atender as necessidades de cada criança. A formação inicial ou continuada, é o acesso pelo qual os professores podem se tornar sujeitos ativos no progresso da inclusão, assegurando o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva desde a Educação Infantil.

Diante disso, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil depende da formação docente e do apoio institucional. Assim, investir em formação inicial e continuada é essencial para promover uma prática pedagógica mais inclusiva, respeitando as necessidades e o desenvolvimento de todas as crianças.

3 MÉTODOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem mista (quali-quantitativa), de natureza exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento de campo nas creches municipais da cidade de Patos - PB, com a utilização de um instrumento estruturado para a coleta de dados, permitindo a análise tanto quantitativa quanto qualitativa das informações obtidas.

Os métodos mistos têm se consolidado nas ciências sociais e humanas por integrarem procedimentos qualitativos e quantitativos, proporcionando uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado (Creswell, 2014). As pesquisas exploratórias ampliam a compreensão do problema investigado, favorecendo o desenvolvimento de hipóteses, enquanto as pesquisas descritivas têm como finalidade caracterizar uma população ou fenômeno e investigar relações entre variáveis, utilizando instrumentos como questionários e observações sistemáticas para a coleta de dados (Gil, 2022).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Atualmente, a cidade de Patos, Paraíba, Brasil possui 18 unidades específicas de Educação Infantil: creches e Centros de Educação Infantil (CEI) em funcionamento, totalizando 346 docentes ativos, especializados em diferentes áreas de aprendizagem, que constituem o público-alvo desta pesquisa³. No entanto, participaram efetivamente do estudo 35 docentes. Esse tamanho amostral ocorreu em função da adesão voluntária dos professores à pesquisa, considerando que alguns optaram por não participar ou não retornaram o instrumento de coleta de dados. Assim, a participação foi definida com base na disponibilidade e aceitação dos docentes em contribuir com o estudo.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a Secretária Municipal de Educação por meio de uma reunião previamente agendada, com o objetivo de apresentar e entregar o projeto de pesquisa em formato impresso, além de explanar os objetivos do estudo. Em outro momento, no dia 28 de maio de 2025, foi realizada uma nova reunião, na qual a secretária disponibilizou sua anuência prévia, declarando a liberação e o apoio para a realização desta pesquisa.

Para coleta dos dados foi utilizado um questionário, que consiste no recolhimento de dados preenchidos pelos próprios participantes, sem a presença do pesquisador (Gil, 2022). Foram realizadas visitas às creches no mês de dezembro de

³ Informação verbal fornecida pela Coordenadora da Educação Infantil de Patos-PB, Juliana Moisés, em janeiro de 2026.

2025, ocasião em que se solicitou o contato de e-mail e *WhatsApp* dos docentes para o envio do link de acesso ao questionário a ser respondido. O instrumento foi desenvolvido na plataforma Google Forms (Google Formulários) e enviado aos participantes, não sendo necessário marcar local ou horário específico para seu preenchimento. A anuência dos participantes foi registrada mediante a ativação de um botão no próprio formulário, o que liberava o acesso ao questionário. Em caso de aceite, os respondentes foram orientados a salvar, em arquivo próprio, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado.

O prazo inicial para devolução do questionário foi de até sete dias úteis. Contudo, devido ao baixo número de respostas, foi necessário prorrogá-lo por mais 25 dias úteis, a fim de alcançar o número total de respondentes da pesquisa.

O instrumento foi composto por duas partes: a primeira destinada à caracterização sociodemográfica dos participantes; e a segunda composta por 11 questões, sendo oito objetivas (fechadas) e três subjetivas (abertas), elaboradas especificadamente em consonância com os objetivos desta pesquisa (APÊNDICE).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram tabulados e analisados no Microsoft Excel 2024. Utilizou-se a estatística descritiva, apresentadas em tabelas e posteriormente discutidas à luz da literatura pertinente.

As questões abertas presentes nos instrumentos foram utilizadas como complemento interpretativo aos resultados quantitativos, possibilitando aprofundar a compreensão das percepções dos participantes acerca da inclusão escolar dos estudantes com TEA. Dessa forma, para o tratamento dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000). O DSC é uma descrição que representa as partes essenciais dos discursos de cada participante do estudo, elaborada de tal forma como se fosse uma pessoa falando por um grupo de pessoas.

O DSC é um método de categorização que se utiliza basicamente de três figuras metodológicas: Expressões Chave, Ideia Central e DSC. As expressões-chave podem ser definidas como partes ou fragmentos das falas dos participantes, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente. Já a ideia central é um nome ou expressão linguística

que revela e descreve, de maneira mais sintética e precisa possível, o sentido e o tema das expressões-chave de cada um dos discursos analisados, ou seja, é a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas expressões-chave ou ainda a interpretação do pesquisador sobre o conteúdo discursivo explicitado pelos participantes em seu depoimento (Lefevre; Lefevre, 2003).

3.5 POSICIONAMENTO ÉTICO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o Parecer Consubstanciado do CEP nº 8.088.364 (ANEXO). Todos os aspectos éticos foram integralmente respeitados, garantindo-se o sigilo e o anonimato das respostas dos participantes. Para preservar a identidade dos respondentes, os participantes não foram identificados nominalmente no estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em creches municipais e contou com a participação de 35 profissionais, todos atualmente em exercício na cidade de Patos–PB. A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos participantes. Observa-se que a maioria é do sexo feminino (94,3%), possui idade entre 35 e 44 anos (45,71%), atua há mais de 16 anos na educação infantil (53,6%) e possui formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia (85,7%).

Tabela 1 – Distribuição dos professores das creches municipais de acordo com características sociodemográficas. Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

Variáveis	Nº	%
Gênero		
Feminino	33	94,3
Masculino	02	5,7
Idade (anos)		
25-34	08	22,9
35-44	16	45,7
45-54	08	22,9
≤55	03	8,6
Tempo de atuação como professor (a) na educação infantil		
01-10	24	68,6
11-20	07	20,0

21-30	03	8,6
31-40	01	2,9
Formação acadêmica		
Licenciatura em Pedagogia	30	85,7
Especialização	01	2,9
Mestrado	02	5,7
Licenciatura em Geografia	01	2,9
Graduação não especificada	01	2,9
Total	35	100

Fonte: de autoria própria.

A profissão docente, especialmente na educação infantil, caracteriza-se como majoritariamente feminina, representando 94,3% do total de profissionais investigados. Nesse sentido, Silva (2021, p. 2025) destaca que “ao adentrar uma escola de Educação Infantil no Brasil, fica nítido que se trata de um lugar de atuação feminina, seja pela grande quantidade de profissionais mulheres ou pela presença majoritária das mães que levam e buscam seus filhos e suas filhas”.

Apesar de a legislação contemporânea assegurar a igualdade de direitos e proibir distinções de gênero no exercício profissional, observa-se que, na prática da Educação Infantil, ainda persistem limitações baseadas no gênero, especialmente no que se refere às atividades de cuidado, como o banho pedagógico e a troca de roupas e fraldas, frequentemente atribuídas às mulheres. Aos homens, por sua vez, costuma ser delegada a responsabilidade pela manutenção da disciplina e da ordem institucional (Gaia, 2015). Historicamente e culturalmente, essa feminização da docência tem sido apontada como um dos fatores que contribui para o afastamento dos homens da formação e da atuação nessa área.

Diante disso, essas atribuições não devem ser definidas pelo gênero, mas pela formação e compromisso profissional. É necessário questionar essas práticas para promover uma Educação Infantil mais justa, igualitária e livre de estereótipos.

Ademais, observa-se a predominância da faixa etária de 35 a 44 anos (45,7%), seguida das faixas de 25 a 34 anos (22,9%) e de 45 a 54 anos (22,9%). Diante desses dados, infere-se que a maior parte dos professores da educação infantil da amostra já possui um tempo relevante de atuação profissional, evidenciando que grande parte dos docentes se encontra em fase de maturidade profissional. De acordo com Huberman (1995), a carreira docente é marcada por diferentes etapas, sendo que o período intermediário da trajetória profissional corresponde a uma fase de estabilização, caracterizada por maior segurança, consolidação da identidade profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a

predominância de professores nessa faixa etária pode indicar maior experiência acumulada e maior consistência nas práticas desenvolvidas na educação infantil.

Em relação ao tempo de atuação na educação infantil, observa-se que 68,6% dos participantes possuem entre 1 e 10 anos de experiência na docência, indicando um grupo com vivência profissional situada entre as fases inicial e intermediária da carreira. A literatura aponta que o tempo de serviço constitui um elemento relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que a experiência acumulada tende a favorecer maior segurança, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, Denny, Hallam e Homer (2012) identificaram que os anos de experiência docente apresentam associação positiva com a qualidade do apoio pedagógico em sala de aula, indicando que o tempo de atuação contribui significativamente para o aprimoramento das práticas educativas e para a qualificação das interações no contexto escolar.

No que se refere à formação acadêmica, observou-se que 85,7% dos participantes possuem Licenciatura em Pedagogia, formação legalmente reconhecida como prioritária para atuação na educação infantil. A literatura aponta que o curso de Pedagogia assume a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB, sendo estruturado para a construção de saberes pedagógicos específicos que habilitam o docente a atuar com crianças pequenas (Pinheiro; Romanowski, 2010).

Além disso, verificou-se que dois dos participantes possuem mestrado, indicando um nível mais elevado de qualificação acadêmica. Entretanto, a presença de um profissional com licenciatura em Geografia e um segundo com graduação não especificada evidencia a heterogeneidade formativa ainda presente no contexto educacional. Nesse sentido, embora a predominância da formação em Pedagogia esteja alinhada às exigências legais e às especificidades da Educação Infantil, faz-se necessário refletir em que medida a formação inicial e continuada tem contribuído para a construção de conhecimentos acerca da educação inclusiva e do TEA, reconhecendo que não há um modelo formativo plenamente suficiente, mas sim um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Considerando esse panorama, observa-se que o grupo investigado apresenta trajetória profissional consolidada e formação compatível com as exigências legais da educação infantil. Diante disso, torna-se pertinente compreender de que maneira esse

repertório formativo e experiencial se articula às percepções docentes acerca da inclusão de crianças com TEA, aspecto que será aprofundado na análise das categorias emergentes. Apresenta-se na Tabela 2, a percepção docente acerca dos principais desafios relacionados à inclusão de crianças com TEA nas creches municipais.

Tabela 2 – Percepção docente sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA (número de respondentes = 35). Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

Variáveis	Nº	%
Você já participou de alguma formação específica sobre educação inclusiva? Caso "Sim", qual foi o tipo de formação?		
Sim, curso de curta duração	19	54,3
Sim, curso de pós-graduação	07	20
Não	08	22,9
Outro: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	01	2,9
Você se sente preparado(a) para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?		
Sim	07	20
Parcialmente	23	65,7
Não	05	14,3
Em sua opinião, a formação oferecida aos professores tem sido suficiente para lidar com os desafios da inclusão?		
Sim	03	8,6
Parcialmente	20	57,1
Não	12	34,3
Você já trabalhou com crianças com TEA?		
Sim	31	88,6
Não	04	11,4
Você recebe apoio de profissionais especializados na escola (ex: psicopedagogo, psicólogo, assistente social, cuidador, AEE)?		
Sim	23	65,7
Às vezes	08	22,9
Não	04	11,4
Há recursos pedagógicos e materiais adaptados suficientes na sua creche para trabalhar com crianças com TEA?		
Sim	04	11,4
Parcialmente	18	51,4
Não	13	37,1
Você considera que o trabalho com inclusão afeta sua saúde emocional?		
Sim	11	31,4
Às vezes	13	37,1
Não	11	31,4
A creche em que você atua oferece algum tipo de apoio emocional ou psicológico aos professores? Caso sim, você acredita que esse acompanhamento contribui para a melhoria da prática inclusiva?		
Sim, e acredito que contribui	05	14,3
Sim, mas não vejo impacto na prática inclusiva	02	5,7
Não, mas acredito que contribuiria	24	68,6
Não sei	04	11,4
Total	35	100

Fonte: de autoria própria.

Os dados indicam que 54,3% dos professores participaram de cursos de curta duração e 20% realizaram pós-graduação na área de Educação Inclusiva, enquanto 22,9% afirmaram não participar ou não possuir formação específica na área e 2,9% relataram ter realizado formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora a maioria tenha tido algum contato formativo com a temática, observa-se predominância de formações breves. Estudos apontam que cursos de curta duração tendem a ser insuficientes ou superficiais para garantir segurança pedagógica diante da complexidade da inclusão escolar. Em contrapartida, a formação continuada é compreendida pela literatura como elemento fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva, pois possibilita que os professores desenvolvam competências e conhecimentos necessários para atender às especificidades de cada aluno, considerando suas singularidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem (Leite *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2025).

Quando questionados sobre o preparo para atuar com crianças com TEA, 65,7% afirmaram sentir-se parcialmente preparados. Esse resultado revela uma percepção de insegurança profissional, corroborando com os estudos de Tardif (2014), que destaca que o saber docente é construído na prática, mas depende de bases formativas sólidas e de apoio institucional. Martins (2007) aponta que a falta de conhecimento sobre o autismo e as dificuldades de comunicação com esses alunos configuram desafios significativos na prática docente, reforçando a sensação de despreparo evidenciada entre os professores.

Sobre a formação oferecida aos professores, apenas 8,6% consideram a formação suficiente, enquanto 34,3% afirmam que ela não é suficiente. Esse dado reforça a discussão sobre fragilidades estruturais na política de formação continuada voltada à educação inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reforça que os sistemas de ensino devem garantir formação inicial e continuada aos profissionais da educação, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência em ambientes educacionais inclusivos.

Observa-se que 88,6% dos professores participantes da pesquisa afirmaram já ter trabalhado com crianças com TEA. Esse dado demonstra que os docentes têm vivenciado, em sua prática profissional, experiências relacionadas ao atendimento educacional de crianças com TEA, o que tende a influenciar diretamente suas percepções acerca dos desafios da inclusão escolar. A presença expressiva de

professores com experiência prévia nesse contexto também indica o avanço das políticas de inclusão no âmbito da educação infantil no Brasil, ampliando o acesso de crianças com deficiência aos espaços educacionais desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Censo da Educação Básica 2023, apontam que das 1.771.430 matrículas na educação especial computada, a educação infantil ocupa o segundo lugar com 16% (284.847) das matrículas (INEP, 2024), evidenciando a consolidação do paradigma da educação inclusiva. Entretanto, embora a maioria dos docentes já tenha tido contato com crianças com TEA, a experiência prática não garante, por si só, preparo suficiente para lidar com as especificidades pedagógicas e comunicacionais associadas ao transtorno. Assim, torna-se fundamental que essa vivência seja acompanhada por processos de formação inicial e continuada que subsidiem o professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades dessas crianças.

Os resultados indicam que 65,7% dos professores afirmam receber apoio de profissionais especializados no contexto escolar, como psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, cuidadores e profissionais do AEE. Por outro lado, 22,9% relatam receber esse suporte apenas “às vezes”, enquanto 11,4% afirmam não contar com esse tipo de apoio. Embora a maioria dos participantes indique a presença de suporte institucional, o percentual de docentes que relatam apoio parcial ou inexistente evidencia fragilidades na organização das redes de apoio à inclusão nas creches investigadas.

A atuação de equipes multiprofissionais é considerada um elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a crianças com TEA, cujas necessidades educacionais frequentemente demandam intervenções pedagógicas, comportamentais e socioemocionais articuladas. Nesse sentido, a presença de profissionais especializados pode contribuir para a orientação pedagógica dos docentes, para a mediação das interações em sala de aula e para a elaboração de estratégias educacionais mais adequadas às especificidades das crianças.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a atuação dessas equipes encontra respaldo na Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o

fortalecimento das relações no ambiente escolar (Brasil, 2019). Além disso, o trabalho articulado com o AEE constitui uma estratégia importante para a identificação de barreiras à aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, os dados também indicam que parte dos professores não dispõe de apoio contínuo desses profissionais, o que pode impactar diretamente sua prática pedagógica e ampliar os desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das redes de apoio institucional e da atuação integrada entre professores e profissionais especializados, de modo a favorecer condições mais adequadas para a efetivação da inclusão no contexto da educação infantil.

No que se refere aos recursos pedagógicos, apenas 11,4% dos participantes consideram que há materiais pedagógicos adaptados suficientes, enquanto 51,4% os avaliam como “parcialmente suficientes” e 37,1% afirmam que não há recursos adequados. Esses dados indicam que, embora haja algum nível de disponibilidade de materiais, a maior parte dos docentes percebe limitações quanto à oferta de recursos pedagógicos capazes de atender às necessidades educacionais das crianças com TEA no contexto da inclusão.

Tal cenário evidencia que, apesar dos avanços no acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular, as condições materiais ainda representam um desafio para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência ou insuficiência de recursos pedagógicos adaptados pode dificultar o planejamento e a implementação de estratégias de ensino mais acessíveis, especialmente no trabalho com crianças com TEA, que frequentemente demandam recursos visuais, materiais estruturados e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Nesse contexto, a garantia de condições adequadas para a inclusão escolar constitui um princípio previsto na LBI, que estabelece que o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Tal garantia implica não apenas a ampliação do acesso, mas também a oferta de recursos pedagógicos adaptados, profissionais capacitados e ambientes acessíveis, de modo a promover a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos os estudantes (Brasil, 2015).

Em relação à saúde emocional, observa-se que 31,4% dos professores afirmam que o trabalho com inclusão afeta sua saúde emocional, enquanto 37,1% relatam que esse impacto ocorre “às vezes”, totalizando 68,5% dos participantes que

indicam algum nível de repercussão emocional decorrente dessa prática. Esse resultado evidencia que a atuação no contexto da educação inclusiva pode estar associada a desafios que ultrapassam as dimensões pedagógicas, envolvendo também aspectos relacionados ao bem-estar e à saúde mental dos docentes.

Esse resultado dialoga com estudos de Smeha e Ferreira (2008), indicando que o sofrimento docente frequentemente está relacionado às condições desfavoráveis de trabalho no contexto da inclusão escolar, tais como a insuficiência de materiais adequados, a ausência de preparo profissional e a precariedade estrutural das instituições de ensino. Tais fatores podem impactar diretamente a saúde psicológica do professor e dificultar sua atuação diante das necessidades educacionais dos alunos incluídos.

No caso específico da inclusão de crianças com TEA, as demandas pedagógicas e socioemocionais podem exigir dos professores maior dedicação, planejamento diferenciado e constante adaptação das estratégias de ensino. Quando esse processo não é acompanhado de formação adequada, suporte institucional e condições estruturais favoráveis, a inclusão pode resultar em sobrecarga de trabalho e sentimento de insegurança profissional. Dessa forma, torna-se fundamental que as políticas educacionais voltadas à educação inclusiva considerem não apenas a garantia do acesso dos estudantes, mas também a promoção de condições de trabalho que favoreçam o equilíbrio emocional e o apoio aos docentes envolvidos nesse processo.

Corroborando esse cenário, no que se refere ao apoio emocional ou psicológico aos docentes, 68,6% dos participantes afirmam que a creche em que atuam não oferece esse tipo de acompanhamento, embora reconheçam que tal suporte poderia contribuir para a melhoria da prática inclusiva. Apenas 14,3% dos professores relatam receber apoio psicológico e perceber impactos positivos desse acompanhamento em sua atuação profissional. Esse resultado evidencia que, embora haja reconhecimento da importância do suporte emocional no contexto educacional, esse tipo de apoio ainda é pouco presente nas instituições investigadas. Tal cenário reforça a compreensão de que o cuidado com o professor constitui um elemento fundamental para a qualidade da educação inclusiva, especialmente diante das demandas pedagógicas, emocionais e relacionais envolvidas no processo de inclusão escolar.

A literatura educacional tem destacado a relevância do apoio psicológico aos profissionais da educação como estratégia de promoção do bem-estar docente.

Estudos indicam que o suporte institucional pode contribuir significativamente para a redução de níveis de estresse e para a prevenção de adoecimentos ocupacionais, como a síndrome de *burnout*, — compreendida como um estado de esgotamento decorrente do estresse crônico no trabalho, marcado por exaustão, distanciamento emocional e redução da eficácia profissional (Organização Mundial da Saúde, 2019), favorecendo melhores condições de trabalho e maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Magnago *et al.*, 2024; Silva, 2021). Nesse sentido, a oferta de espaços de escuta, acompanhamento psicológico e ações institucionais voltadas ao cuidado com os professores pode representar uma estratégia importante para fortalecer a prática pedagógica e promover condições mais favoráveis à efetivação da educação inclusiva.

Os resultados provenientes das questões abertas foram analisados por meio da técnica do DSC, conforme proposta por Lefevre, Lefevre e Teixeira (2000). Inicialmente, realizou-se a leitura integral dos depoimentos, com o objetivo de identificar as expressões-chave presentes nas falas dos participantes. Em seguida, foram extraídas as ideias centrais, correspondentes aos conjuntos de respostas que apresentavam sentidos semelhantes. Posteriormente, procedeu-se à construção dos discursos, redigidos na primeira pessoa do singular, de modo a sintetizar o pensamento coletivo dos participantes, a partir da reunião das expressões-chave que compartilhavam a mesma ideia central.

Por fim, os discursos elaborados foram analisados e interpretados à luz da literatura sobre a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, buscando compreender as percepções, concepções e desafios e docentes evidenciados nas falas dos participantes.

O Quadro 4 apresenta o DSC relacionado aos principais desafios para a inclusão de crianças com TEA, segundo a percepção dos professores participantes.

Quadro 4 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de crianças com TEA em sua prática pedagógica? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

Ideia central 1	Discurso do Sujeito Coletivo 1
Falta de formação e capacitação docente.	<i>Não ter recebido capacitação adequada para compreender o TEA e lidar com comportamentos, adaptações curriculares e estratégias inclusivas. Precisamos de capacitação constante. Os conhecimentos básicos para conciliar um aprendizado progressivo por falta de treinamentos específicos. Falta de uma especialização. Necessidade de formação docente especializada, adaptação curricular.</i>
Ideia central 2	Discurso do Sujeito Coletivo 2

Escassez de recursos, infraestrutura e turmas numerosas.	<i>Falta de materiais adequados que auxiliem o processo de aprendizagem mais eficazes. Falta de recursos e infraestrutura. O grande número de crianças por sala, dificulta o trabalho que precisa ser conduzido muitas vezes de maneira individual.</i>
Ideia central 3	Discurso do Sujeito Coletivo 3
Dificuldades de comunicação, socialização e autorregulação.	<i>Comunicação e socialização (dificuldade em expressar e entender emoções/intenções), comportamento (recusas, rigidez, interesses restritos, hipersensibilidade sensorial), processamento sensorial (sobrecarga por luzes/sons/texturas). Autorregulação. Comunicação: muitas crianças apresentam linguagem verbal limitada ou inexistente, o que dificulta a compreensão de suas necessidades, interesses e emoções. Socialização: a interação com colegas pode ser um desafio, exigindo mediação constante do professor para favorecer vínculos e participação nas atividades em grupo.</i>
Ideia central 4	Discurso do Sujeito Coletivo 4
Parceria com a família e apoio institucional.	<i>Aceitação dos pais para poder trabalhar juntos: escola e família. O descaso dos responsáveis que, na maioria das vezes, esperam terceirizar a educação das crianças. A falta de apoio da família em relação as atividades propostas. Apoio especializado da equipe pedagógica.</i>
Ideia central 5	Discurso do Sujeito Coletivo 5
Desafios da prática pedagógica na inclusão e no acompanhamento do desenvolvimento da criança com TEA.	<i>As dificuldades da criação e o desenvolvimento dela. Inserir a criança na rotina da sala de aula. As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação. Fazer com que às pessoas possam compreender que crianças com TEA precisam ter um olhar e o cuidado mais abrangente, dar oportunidades às crianças a terem o tratamento adequado e com qualidade. A participação da criança com TEA nas atividades com as demais crianças. A nível municipal acho que houve grandes avanços, porém para uma melhor prática profissional a cada dia com a criança a gente vai aprendendo com ela. É trabalhar com eles! Amo o que faço!</i>

Fonte: de autoria própria.

Os resultados evidenciam que a falta de formação específica para o trabalho com crianças com TEA constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores. O DSC revela a percepção de que muitos docentes não receberam capacitação adequada para compreender as características do TEA, nem para lidar com aspectos relacionados ao manejo comportamental, às adaptações curriculares e ao uso de estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, os participantes destacam a necessidade de formação continuada e de especialização na área, apontando que a ausência de treinamentos específicos dificulta a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo para esses estudantes. Esses dados corroboram e enfatizam a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva. A preparação inicial e continuada dos professores é considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de

atender à diversidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata de estudantes com TEA, cujas necessidades educacionais podem demandar estratégias diferenciadas de ensino, comunicação e organização do ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação continuada voltada à inclusão contribui para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos docentes, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptativas, reflexivas e contextualizadas. Além disso, possibilita que os professores se sintam mais seguros e preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, promovendo práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às especificidades dos alunos. Conforme destacam Jesus *et al.* (2025), investir na qualificação docente constitui um fator essencial para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e acolhedores, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais e estruturais.

Outro aspecto evidenciado nos resultados refere-se à escassez de recursos pedagógicos, às limitações na infraestrutura escolar e ao elevado número de alunos por turma. O DSC revela que os professores percebem a falta de materiais adequados como um fator que compromete a realização de práticas pedagógicas mais eficazes, especialmente no atendimento às necessidades de crianças com TEA. Além disso, os participantes destacam que a ausência de recursos e de condições estruturais apropriadas, aliada ao grande número de alunos por sala, dificulta a realização de um acompanhamento mais individualizado, frequentemente necessário no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Essas condições podem limitar a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e de adaptações curriculares, que são fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Em turmas numerosas, os professores enfrentam dificuldades para atender às especificidades de cada aluno, o que pode comprometer tanto o processo de ensino quanto a participação efetiva das crianças com TEA nas atividades escolares.

Nesse sentido, a literatura aponta que a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados, associada a condições estruturais favoráveis e a uma organização escolar que considere o número de alunos por turma, constitui um elemento essencial para a efetivação de práticas inclusivas no contexto da educação infantil. Conforme destaca Orbinatte Júnior (2025), a ausência desses recursos e condições institucionais tende a dificultar a implementação de propostas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de investimentos em infraestrutura, materiais

didáticos e políticas educacionais que favoreçam melhores condições de trabalho para os docentes e de aprendizagem para os estudantes.

Adiante, os participantes relataram dificuldades relacionadas à comunicação, à socialização e à autorregulação das crianças com TEA. O DSC evidencia que os professores percebem desafios associados à linguagem verbal limitada ou inexistente, o que dificulta a compreensão das necessidades, interesses e emoções das crianças. Além disso, são mencionadas dificuldades na interação social com os colegas, exigindo frequentemente a mediação do professor para favorecer a participação em atividades coletivas e a construção de vínculos no ambiente escolar. Também foram relatados comportamentos como recusas, rigidez comportamental, interesses restritos e hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes, sons e diferentes texturas, os quais podem gerar sobrecarga sensorial e dificuldades de autorregulação. Tais aspectos podem impactar diretamente a participação das crianças nas atividades pedagógicas e nas interações sociais estabelecidas no contexto da educação infantil.

Esses resultados estão em consonância com a literatura especializada, que descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações persistentes na comunicação social e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem influenciar significativamente a forma como a criança percebe, interpreta e responde aos estímulos do ambiente escolar, exigindo dos professores estratégias pedagógicas específicas e sensíveis às particularidades do desenvolvimento desses estudantes (American Psychiatric Association, 2023).

Nesse contexto, destaca-se também a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), especialmente para crianças com TEA que não desenvolvem a fala ou que apresentam linguagem verbal limitada ou pouco funcional. A CAA compreende diferentes estratégias e recursos – como pranchas de comunicação, sistemas de troca de figuras, gestos, sinais ou dispositivos eletrônicos – que possibilitam à criança expressar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Dessa forma, é fundamental compreender que a ausência da fala não significa ausência de comunicação. Ao contrário, quando são oferecidos meios adequados de comunicação, muitas crianças com TEA podem desenvolver formas eficazes de interação com professores e colegas, ampliando sua participação nas atividades escolares e favorecendo o processo de aprendizagem.

Assim, torna-se fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para adotar práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a mediação das interações sociais e a organização do ambiente de aprendizagem de forma a reduzir estímulos que possam provocar sobrecarga sensorial. A utilização de estratégias como a CAA pode contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de expressão e interação das crianças com TEA, promovendo experiências educativas mais inclusivas.

No que se refere à parceria com a família e apoio institucional, os resultados evidenciam percepções diversas por parte dos professores. O DSC revela, por um lado, a importância da aceitação e da colaboração dos pais para que escola e família possam atuar de forma conjunta no processo educativo da criança com TEA. Por outro lado, os participantes também mencionam dificuldades decorrentes da baixa participação de alguns responsáveis nas atividades escolares, bem como a expectativa de que a escola assuma integralmente a responsabilidade pela educação das crianças. Além disso, os docentes ressaltam a relevância do apoio especializado da equipe pedagógica, indicando que o suporte institucional constitui um elemento importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa constatação evidencia que a inclusão escolar de crianças com TEA demanda uma articulação constante entre família, professores e equipe pedagógica, uma vez que o processo educativo não se restringe ao espaço escolar, mas envolve também o contexto familiar e social da criança. Quando há diálogo e cooperação entre esses diferentes atores, torna-se possível compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança, alinhar estratégias educativas e favorecer a continuidade das intervenções nos diferentes ambientes em que ela está inserida.

Nesse sentido, a literatura aponta que a participação da família exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança com TEA, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado pelo início das experiências de socialização em contextos educativos, como a creche. O suporte familiar nesse momento contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, das emoções e das habilidades sociais, favorecendo a participação da criança nas interações, nas brincadeiras e nas rotinas do ambiente escolar (Santos, 2024). Além disso, o apoio institucional por meio da equipe pedagógica e de profissionais especializados pode fortalecer o trabalho docente, oferecendo orientações, acompanhamento e suporte na elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades das

crianças com TEA. Dessa forma, a construção de uma rede colaborativa entre escola, família e equipe multiprofissional torna-se um elemento essencial para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e para o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Em relação a última ideia central, o DSC evidencia diferentes aspectos que permeiam o cotidiano dos professores na educação infantil. As falas dos participantes indicam que um dos principais desafios consiste em inserir a criança com TEA na rotina da sala de aula, favorecendo sua participação nas atividades junto às demais crianças e acompanhando seu processo de desenvolvimento de forma contínua.

O discurso também revela a presença de barreiras atitudinais, compreendidas como preconceitos, estigmas ou predisposições negativas em relação à presença de pessoas com deficiência no contexto social e escolar. Nesse sentido, os professores apontam que ainda persiste a concepção de que a presença de uma criança com deficiência pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos demais estudantes. Embora essa percepção possa estar associada a barreiras atitudinais, é importante considerar que a inclusão também apresenta desafios concretos no cotidiano escolar, especialmente quando não há suporte adequado, formação docente ou recursos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, os participantes ressaltam a importância de desenvolver um olhar mais sensível e abrangente em relação às necessidades das crianças com TEA, reconhecendo que essas crianças necessitam de oportunidades educacionais adequadas, que respeitem suas singularidades e favoreçam sua participação nas atividades pedagógicas e sociais. Nesse contexto, destaca-se a relevância de práticas pedagógicas que promovam a interação, o respeito às diferenças e a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

Outro aspecto presente no discurso refere-se à compreensão de que o trabalho pedagógico com crianças com TEA envolve um processo contínuo de aprendizagem por parte do professor, no qual a experiência cotidiana contribui para o aprimoramento das práticas educativas. As falas indicam que, apesar dos desafios, há também um reconhecimento de avanços no âmbito das políticas e ações educacionais em nível municipal, bem como um forte compromisso afetivo e profissional com o processo de inclusão, evidenciado na valorização do trabalho desenvolvido com essas crianças.

Essa evidência dialoga com a literatura da área da educação inclusiva já mencionada nesta seção, que aponta que a inclusão de estudantes com TEA no

contexto escolar exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma postura reflexiva e comprometida dos profissionais da educação, capaz de reconhecer as potencialidades das crianças e promover oportunidades reais de participação e aprendizagem. Dessa forma, a construção de práticas inclusivas envolve um processo contínuo de formação, reflexão e transformação das práticas pedagógicas, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças com TEA e a importância de ambientes educativos acolhedores e acessíveis. O Quadro 5 apresenta os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes ao questionamento: “Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com TEA?”

Quadro 5 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com TEA? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

Ideia central 1	Discurso do Sujeito Coletivo 1
A família como base fundamental e principal suporte da criança.	<i>É o mais importante, se a família não aceita, ou não se disponibiliza a buscar formas para ajudar, sozinha a escola não consegue. A participação da família no acompanhamento de crianças com TEA é fundamental para o sucesso terapêutico, para o desenvolvimento de habilidades, a autonomia e o bem-estar da criança. Tem que ter o acompanhamento com a família. Nenhuma intervenção — escolar, terapêutica ou médica — tem resultados consistentes sem o envolvimento ativo da família. A família tem papel fundamental no acompanhamento das crianças com TEA, pois é o principal vínculo de segurança, afeto, estímulo no desenvolvimento infantil e o principal suporte emocional, social e educacional da criança. A parceria entre família e escola fortalece as intervenções, garante continuidade das rotinas e contribui para o progresso social, emocional e cognitivo da criança, respeitando suas individualidades e potencialidades. É no convívio familiar que a criança se sente segura, acolhida e estimulada diariamente.</i>
Ideia central 2	Discurso do Sujeito Coletivo 2
Parceria entre família e escola como condição para o desenvolvimento	<i>A família tem um papel essencial no acompanhamento das crianças com TEA, pois é ela quem conhece profundamente a criança, suas rotinas, preferências, desafios e avanços. A parceria entre família e instituição fortalece o desenvolvimento da criança, favorece a continuidade das estratégias utilizadas e contribui para um acompanhamento mais coerente, acolhedor e eficaz, baseado no diálogo e na confiança mútua. De suma importância, pois tem que existir uma parceria entre a escola e a família em todos os casos, mas no caso de crianças com TEA deve ser ainda mais presente. As famílias podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos, além de colaborar no desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e suporte.</i>
Ideia central 3	Discurso do Sujeito Coletivo 3
Continuidade das intervenções em casa	<i>A família é responsável por garantir a continuidade das intervenções. Quando os pais e cuidadores reforçam em casa as orientações dos profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores), os avanços acontecem com mais rapidez e consistência. Pequenas rotinas, brincadeiras orientadas e formas adequadas de comunicação fazem muita diferença.</i>

Fonte: de autoria própria.

A análise das falas dos participantes evidencia que a família desempenha um papel central no acompanhamento e no desenvolvimento das crianças com TEA. Na primeira ideia central, o DSC destaca a família como base fundamental e principal suporte da criança, ressaltando que o envolvimento familiar é indispensável para que as intervenções educacionais e terapêuticas apresentem resultados significativos. De acordo com os participantes, quando não há aceitação ou participação ativa da família, a escola encontra maiores dificuldades para promover avanços no desenvolvimento da criança. Em alguns casos, pode haver resistência de algumas famílias em aceitar o diagnóstico, o que dificulta o diálogo com a instituição e o planejamento conjunto de estratégias de inclusão. Nesse sentido, a parceria entre família e centros infantis é indispensável, para dar continuidade das intervenções em casa reforçando as aprendizagens vivenciadas na creche, e assim, contribuindo para o desenvolvimento, a autonomia e a qualidade de vida da criança com TEA (Santos *et al.*, 2024; Santos; Pereira, 2025).

Nesse sentido, o discurso evidencia que a família constitui o principal vínculo de segurança, afeto e estímulo no desenvolvimento infantil, sendo responsável por oferecer suporte emocional, social e educacional no cotidiano da criança. Tal compreensão reforça a importância do ambiente familiar como espaço de acolhimento e de estímulo contínuo, no qual a criança se sente segura para desenvolver suas habilidades e potencialidades.

A segunda ideia central enfatiza a parceria entre família e escola como condição essencial para o desenvolvimento da criança com TEA. O DSC evidencia que os familiares possuem um conhecimento profundo sobre as características, rotinas, preferências e desafios da criança, o que possibilita à escola compreender melhor suas necessidades e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas. Assim, a construção de uma relação baseada no diálogo, na confiança e na cooperação entre família e instituição educacional contribui para um acompanhamento mais coerente e eficaz. Além disso, essa parceria favorece o compartilhamento de informações relevantes para o processo educativo, permitindo alinhar práticas e intervenções que atendam às especificidades da criança com TEA.

Por fim, a terceira ideia central destaca a importância da continuidade das intervenções no ambiente familiar. Conforme evidenciado no DSC, quando pais e cuidadores reforçam em casa as orientações fornecidas pelos profissionais envolvidos no acompanhamento da criança – como professores, fonoaudiólogos, psicólogos e

terapeutas ocupacionais – os avanços tendem a ocorrer de forma mais consistente. Pequenas rotinas estruturadas, brincadeiras orientadas e estratégias de comunicação utilizadas no cotidiano familiar podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e adaptativas da criança.

De modo geral, os resultados evidenciam que o processo de acompanhamento das crianças com TEA demanda uma rede de colaboração entre família, escola e profissionais especializados, na qual o envolvimento familiar assume papel central para a consolidação das intervenções. Dessa forma, o fortalecimento da parceria entre esses diferentes atores constitui um elemento fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança e favorecer sua participação nos diferentes contextos sociais e educacionais.

Quadro 6 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Deixe aqui sua contribuição, sugestão ou comentário sobre a inclusão de crianças com TEA nas creches. Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

Ideia central 1	Discurso do Sujeito Coletivo 1
Inclusão como direito e garantia do desenvolvimento integral.	<i>Incluir é o ato de juntar as partes ao todo, buscando formas para que isso aconteça. Apenas colocar a criança em um ensino regular, sem disponibilizar formas de se trabalhar com ele, não é incluir. A inclusão de crianças com TEA nas creches é fundamental para garantir o direito à educação, à convivência e ao desenvolvimento integral. Quando inseridas em ambientes acolhedores, estruturados e com mediação adequada, essas crianças ampliam suas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, fortalecendo sua autonomia. A inclusão de crianças com TEA nas creches é fundamental para garantir o direito à educação, à convivência e ao desenvolvimento integral desde a primeira infância. A inclusão de crianças com TEA nas creches é essencial e deve ser baseada no cuidado, na empatia e na observação das necessidades de cada criança. A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das crianças.</i>
Ideia central 2	Discurso do Sujeito Coletivo 2
Formação continuada e capacitação profissional.	<i>Não basta matricular a criança, é preciso capacitar os profissionais que irão atuar diretamente, com processos formativos contínuos, momentos de escuta ativa e profissional de apoio. A preparação. É preciso que os profissionais estejam no mínimo preparados para lidar com suas singularidades e diversidades. Sugestão seria que, cada vez mais o município investisse em formação continuada. Seria um aprendizado a somar, desde que tivéssemos um treinamento específico.</i>
Ideia central 3	Discurso do Sujeito Coletivo 3
Parceria familiar, apoio multiprofissional e recursos adequados.	<i>Apoio entre família e creche. Com a parceria com a família é possível promover o desenvolvimento, a socialização e a aprendizagem de forma mais inclusiva. Necessita de materiais adequados, mais assistência social, psicólogo e toda equipe multiprofissional.</i>
Ideia central 4	Discurso do Sujeito Coletivo 4
Adaptação do ambiente, rotina e planejamento inclusivo.	<i>Com adaptações simples, rotina organizada – só assim a criança irá se desenvolver e terá um progresso significativo. É necessário trabalhar com rotinas, ter adaptação do ambiente e planejamento inclusivo. Ambiente acolhedor, rotina estruturada e visual e atividades adaptadas para as crianças e brinquedos educativos.</i>

Fonte: de autoria própria.

No Quadro 6, destaca-se primeiramente, a inclusão como um direito fundamental da criança, conforme assegura o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Contudo, a inclusão não se limita apenas à matrícula da criança na instituição de ensino, mas envolve a criação de condições pedagógicas, estruturais e relacionais que favoreçam sua participação e aprendizagem. A literatura, como já abordada neste trabalho, destaca que a presença da criança com TEA na educação infantil contribui significativamente para seu desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo.

É importante ressaltar que a formação continuada é essencial para professores que atuam com crianças com TEA, uma vez que essas crianças apresentam necessidades específicas que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, a formação continuada possibilita o desenvolvimento de estratégias e práticas mais adequadas para atender a essas demandas (Amorim, 2023). No entanto, estudos indicam que, embora a maioria dos docentes possua formação em Pedagogia e cursos de capacitação em diversas áreas, ainda são poucos aqueles que apresentam formação específica voltada ao autismo (Ferreira, 2017). Assim, destaca-se a importância de uma formação que contemple, no mínimo, a Educação Infantil associada à especialização em educação especial e/ou inclusiva, aliada a cursos continuados direcionados à inclusão de crianças com TEA, a fim de garantir uma atuação pedagógica mais eficaz e qualificada.

Estudos apontam que as equipes multiprofissionais (psicólogo, psicopedagogo, assistente social, entre outros) são fundamentais para a inclusão escolar, pois articulam diferentes saberes para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) reforça essa atuação ao inserir profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica, com base nos direitos humanos. O trabalho colaborativo entre diferentes especialistas favorece intervenções mais eficazes e o planejamento de estratégias inclusivas, sendo essencial o diálogo entre escola, família e demais envolvidos para o desenvolvimento integral dos alunos (Silva *et al.*, 2026).

A adaptação de materiais e rotinas na educação infantil também é fundamental para favorecer a inclusão de crianças com autismo, pois contribui para a construção de um ambiente mais acessível, organizado e acolhedor. Nesse contexto, o uso de recursos visuais, aliado à organização de rotinas estruturadas, auxilia na compreensão das atividades, na comunicação e na diminuição de possíveis

desconfortos sensoriais, promovendo maior tranquilidade e participação nas experiências educativas (Gonçalves; Gonçalves; Cunha, 2024; Jardim, 2023).

Na Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, a ausência do apoio familiar pode dificultar o trabalho da equipe pedagógica na promoção de práticas inclusivas para crianças com TEA. Essa falta de parceria compromete a participação da criança nas interações sociais e nas experiências de aprendizagem, podendo intensificar o isolamento e limitar o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, fundamentais nessa fase inicial da vida (Vargas, 2024).

Diante do exposto, o que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil depende da articulação entre práticas pedagógicas adequadas, organização do ambiente e participação da família. A adaptação de materiais e rotinas, aliada ao apoio familiar, contribui para promover maior participação, interação e desenvolvimento das crianças, reforçando a importância de um trabalho conjunto para a efetivação de práticas inclusivas.

5 CONCLUSÃO

Embora a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, especialmente no contexto das creches, seja assegurada por políticas públicas e reconhecida como um direito fundamental, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos no contexto educacional investigado. Os resultados da pesquisa indicam que fatores como a ausência de formação específica dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos e estruturais, as dificuldades no manejo das especificidades das crianças com TEA e a fragilidade na parceria entre escola e família constituem entraves relevantes para a consolidação de práticas inclusivas de qualidade.

A pesquisa permitiu alcançar os objetivos propostos, ao analisar as percepções dos professores acerca do processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Os resultados evidenciam a necessidade de uma atuação pedagógica mais planejada, adaptada e sensível às particularidades do desenvolvimento dessas crianças. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação continuada dos docentes, da organização de rotinas estruturadas, da adaptação de materiais pedagógicos e da utilização de estratégias que favoreçam a comunicação, a socialização e a participação das crianças nas atividades escolares. Além disso, os resultados reforçam a relevância da articulação entre escola, família e equipe

multiprofissional, uma vez que o acompanhamento compartilhado contribui para a continuidade das intervenções e para o desenvolvimento integral da criança. A construção de práticas inclusivas efetivas depende, portanto, de um trabalho colaborativo entre diferentes atores envolvidos no processo educativo, bem como do fortalecimento de políticas institucionais que promovam condições adequadas de ensino e aprendizagem.

Entretanto, este estudo apresenta algumas limitações, especialmente no que se refere ao número de participantes, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o campo de investigação, incluindo um número maior de participantes e diferentes realidades escolares, bem como explorem experiências e práticas pedagógicas exitosas voltadas à inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

Por fim, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil exige compromisso coletivo, investimentos institucionais e valorização da prática docente, de modo a garantir condições pedagógicas, estruturais e formativas adequadas. Assim, torna-se possível promover uma educação mais equitativa, acolhedora e de qualidade, assegurando que as crianças com TEA tenham oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

AMA. Associação de Amigos do Autista. **História**, 2024. Disponível em: <https://ama.org.br/site/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Tradução Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.1082 p.

AMORIM, L. M. **A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para o Atendimento de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Dissertações na área da Educação**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 03 dez. 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/154965871/decreto-8368-14>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 09 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DENNY, J. H.; HALLAM, R.; HOMER, K. A multi-instrumental examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. **Early Education and Development**, [s. l.], v. 23, n. 5, p. 678-696, set. 2012. DOI 10.1080/10409289.2011.588041. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.588041>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

JESUS, M. S.; SALES, J. G. G.; SOUZA, F. E. X.; OLIVEIRA, K. S. P.; SILVA, R. A.; MACEDO, L. C.; LEMOS, G. S. Formação continuada de professores e inclusão de estudantes com TEA: revisão sistemática (2020-2025). **RevistaFT**, v. 29, ed. 149, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/pa10202508101622. Disponível em: <https://revistaft.com.br/formacao-continuada-de-professores-e-inclusao-de-estudantes-com-tea-revisao-sistemica-2020-2025/> . Acesso em: 12 mar. 2026.

GAIA, R. S. P. Gênero e docência na educação infantil: reflexões acerca das relações entre a prática do cuidado e a atuação masculina em uma profissão culturalmente feminina. **Diálogos Acadêmicos**, Sertãozinho, v. 9, n. 2, p. 99-109, 2015. Acesso em: 16 fev. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Altas, 2022.

GOLT, J.; KANA, R. K. History of autism. *In*: KANA, R. K (ed.). **The Neuroscience of Autism**, 2022. p.1-14. DOI 10.1016/B978-0-12-816393-1.00002-6.

GONÇALVES, C. V. N.; GONÇALVES, C. V. N.; CUNHA, F. C. D. F. Adaptação de materiais e rotina para TEA. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Edição Especial, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 694-712, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/gepfig.v4i16.22469>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22469> . Acesso em: 17 mar. 2026.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

JARDIM, M. D. S. D. **Adaptação pedagógica e elaboração de materiais didáticos no ensino de matemática para aluno com transtorno do espectro autista**. 2023. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/items/e80ab1cf-ad80-4bc5-8a50-37d36bf54095>. Acesso em: 30 mar. 2026.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervous Child**, [New York], v.2, p.217-250, 1943. Disponível em: https://ia800304.us.archive.org/24/items/leo-kanner-autistic-affective-contact/leo-kanner-autistic-affective-contact_text.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

LEITE, I. R. A.; CORRÊA, E. A.; BARBOSA, C. J. S.; TORRES, F. G. O.; VIANNA, M. D. Formação Continuada de Professores como Ferramenta para a Efetivação da Educação Inclusiva. **Interference: a Journal of Audio Culture**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 6122–6134, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p6122-6134. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/455>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEXEIRA, J. J. V. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Desdobramentos. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2000. 138 p.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2003.

LEITE, I. R. A.; CORRÊA, E. A.; BARBOSA, C. J. S.; TORRES, F. G. O.; VIANNA, M. D. Formação Continuada de Professores como Ferramenta para a Efetivação da Educação Inclusiva. **Interference: a Journal of Audio Culture**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 6122–6134, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p6122-6134. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/455>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. *In*: MATOS, E.; MENDES, M (org.). **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valetin de Souza, 2020. p. 13-26. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/500808117/AUTISMO-compreensa-o-e-pra-ticas-baseadas-em-evide-ncias>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MAGNAGO, W. *et al.* O papel do apoio psicológico nas escolas. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 10, p.1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5799>. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5799/3981>. Acesso em: 09 mar. 2026.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2007.
ORBINATTE JUNIOR, J. A. Desafios e perspectivas da inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil. **RevistaFT**, v. 29, ed. 145, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202504081523. Disponível em:

<https://revistaft.com.br/desafios-e-perspectivas-da-inclusao-escolar-de-criancas-com-tea-no-brasil/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. Acesso em: 08 abr. 2026.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista**: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. 2020. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2020.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [Belo Horizonte], v. 2, n. 3, p. 136-151, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/23/21>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S.; OLIVEIRA, L. A.; SILVA, J. D. A.; GINKEL, E. C. S. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 17, n. 7, p. 01-27, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-445. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8937/5509>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SANTOS, G. A.; PEREIRA, R. M. C. Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: o olhar dos professores em pesquisas realizadas. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 22, n. 12, p. e20833, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n12-194. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/20833>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, A. R. N. Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 199-213, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1234/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SILVA, J. A. G.; ROCHA, A. P.; SANTOS, A. R. C.; BARBOSA, A. C. A.; SANTOS, E. N. B.; SÁ, E. S. S. C. G.; MONTEIRO, F. S.; LINS, G. H. B.; AZARA, M. P.; AZEVEDO, P. V. A. L. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. e7606, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-096. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA, E. G.; CAMPOS, E. T.; BRAGA, L. V.; CARDOSO, M. M. S. Equipe multiprofissional como suporte à inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UEMS, 2026, Dourados. **Anais** [...].

Dourados: 2026, p. 41–45. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seiUEMS/article/view/11159>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, L. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949004.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARGAS, A. **A Importância da parceria escola e família para inclusão de crianças com autismo na educação infantil e no ensino fundamental**, 2024. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) - Instituto Federal do Espírito Santo, CEFOR, Linhares, 2024.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [New York], v.9, n.1, p.11-29, 1979. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/562410902/Severe-impairments-of-social-interaction>. Acesso em: 03 nov. 2025.

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte 1: Características sociodemográficas

Sexo: Feminino Masculino Prefiro não informar

Idade: 18 a 30 anos
 30 a 40 anos
 40 a 50 anos
 acima de 50 anos

Formação acadêmica:

Magistério
 Licenciatura em Pedagogia
 Outro. Especificar: _____

Tempo de atuação como professor (a) na educação infantil (em anos): _____

Parte 2: Dados específicos ao objeto de estudo

Você já participou de alguma formação específica sobre educação inclusiva? Caso "Sim", qual foi o tipo de formação?

Sim, curso de curta duração
 Sim, curso de pós-graduação
 Sim, outro. Qual? _____
 Não.

Você se sente preparado(a) para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Sim Parcialmente Não

Em sua opinião, a formação oferecida aos professores tem sido suficiente para lidar com os desafios da inclusão?

Sim Parcialmente Não

Justifique: _____

Você já trabalhou com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Sim Não

Você recebe apoio de profissionais especializados na escola (ex: psicopedagogo, psicólogo, assistente social, cuidador, AEE)?

Sim Não Às vezes

Há recursos pedagógicos e materiais adaptados suficientes na sua creche para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Sim Parcialmente Não

Você considera que o trabalho com inclusão afeta sua saúde emocional?

Sim Não Às vezes

A creche em que você atua oferece algum tipo de apoio emocional ou psicológico aos professores? Caso sim, você acredita que esse acompanhamento contribui para a melhoria da prática inclusiva?

- Sim, e acredito que contribui
- Sim, mas não vejo impacto na prática inclusiva
- Não, mas acredito que contribuiria
- Não, e não vejo como contribuiria
- Não sei
- Outros (especifique): _____

Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua prática pedagógica? _____

Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com necessidades educacionais específicas (TEA)?

Deixe aqui sua contribuição, sugestão ou comentário sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas (TEA) nas creches: _____

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS CRECHES DE PATOS - PB

Pesquisador: GEISE DOS SANTOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94005225.2.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.088.364

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa realizada no Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, do campus Patos, do Instituto Federal da Paraíba que pretende investigar a percepção docente acerca a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista nas creches da cidade de Patos.

Pretende-se aplicar um questionário on-line (google forms) a 70 docentes que atuam em creches da rede pública de Patos a fim de conhecer as experiências vivenciadas pelos participantes em relação a formação profissional, apoio institucional, condições de trabalho e adaptação das práticas pedagógicas exigidas no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, do tipo quantitativa.

Os dados serão tabulados e analisados pelo Microsoft Excel 2010. Será realizada a estatística descritiva e as medidas de tendência central, que serão apresentadas por meio de tabelas e em seguida discutido de acordo com a literatura pertinente.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município** JOAO PESSOA
Telefone (83)3612-9725 **Fax:** (83)99940-0685 **E-** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 8.088.364

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2695274.pdf	12/12/2025 21:59:14		Aceito
Outros	CARTA.pdf	12/12/2025 21:58:49	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/12/2025 21:58:09	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/12/2025 21:56:24	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	17/11/2025 18:59:41	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/11/2025 18:53:59	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	17/11/2025 18:53:34	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/11/2025 18:51:04	GEISE DOS SANTOS PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado


Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Dezembro de 2025

Assinado por:
ADRIANO MARTINS RODRIGUES DOS PASSOS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município** JOAO PESSOA
Telefone (83)3612-9725 **Fax:** (83)99940-0685 **E-** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
	Campus Patos - Código INEP: 25281925
	Br 110, S/N, Alto da Tubiba, CEP 58700-000, Patos (PB)
	CNPJ: 10.783.898/0006-80 - Telefone: None

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

TCC Final

Assunto:	TCC Final
Assinado por:	Geise Santos
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- Geise dos Santos Pereira, DISCENTE (202416310099) DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - CAMPUS PATOS, em 19/04/2026 13:20:32.

Este documento foi armazenado no SUAP em 19/04/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1839942

Código de Autenticação: 96f9fbec70

