

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSEANE NÉRY MOREIRA NUNES RODRIGUES

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS QUE SE COLOCAM AOS/AS PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE
LAGES/SC

Lages

2025

JOSEANE NÉRY MOREIRA NUNES RODRIGUES

**AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS QUE SE COLOCAM AOS/AS PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE
LAGES/SC**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen

Lages

2025

Ficha Catalográfica

R696a Rodrigues, Joseane Néry Moreira Nunes
Autismo na educação infantil : desafios que se colocam aos/as
professores/as do município de Lages/SC / Joseane Néry Moreira Nunes
Rodrigues ; orientador Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen. – 2025.
150 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto
Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Autismo. 2. Educação infantil. 3. Inclusão escolar. I. Thiesen, Juarez
da Silva (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Joseane Néry Moreira Nunes Rodrigues

**AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS QUE SE COLOCAM AOS/AS PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE
LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 03 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JUARES DA SILVA THIESEN**
Data: 05/12/2025 07:01:33-0000
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr.JuaresdaSilvaThiesen

Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPALAC

Documento assinado digitalmente
 **ROSECLER ESTIVALETE BECHE**
Data: 05/12/2025 15:05:26-0000
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa.Dra.RoseClerEstivaleteBeche
Examinadora Externa – PROFEI/UDESC

Documento assinado digitalmente
 **JAIME FARIAS DRESCH**
Data: 05/12/2025 17:11:40-0000
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr.JaimeFariasDresch
Examinador Interno - PPGE/UNIPALAC

Dedico esta caminhada, feita de sonhos, estudos e esperança, a Deus, fonte de luz e sabedoria, por guiar meus passos com amor e paciência, fortalecendo-me nos dias de incerteza e inspirando-me a prosseguir com fé em cada amanhecer. À minha mãe, exemplo de ternura e força, cuja presença firme e coração generoso me ensinaram o verdadeiro significado da coragem. Cada conquista minha carrega um pouco do que aprendi com seu amor. À minha família, que foi abrigo, incentivo e aconchego nas horas em que o cansaço parecia maior que o sonho. E às professoras da Educação Infantil, que, com suas vozes e experiências, deram vida a esta pesquisa. A cada palavra compartilhada, revelaram o brilho e a sensibilidade que habitam o fazer docente. Este trabalho também é de vocês, um gesto de reconhecimento ao compromisso, à criatividade e ao amor que movem a educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui e que em sua infinita bondade concedeu-me saúde e perseverança para seguir este caminho e concluir essa dissertação.

Ao meu esposo Ricardo, amigo, companheiro e conselheiro constante, por seu apoio, carinho, resiliência e compreensão em todos os momentos de desespero e alegria. Sua presença firme, suas palavras de incentivo e o gesto de segurar minha mão foram essenciais.

À minha mãe Lúbia, por me ensinar que a Educação é a herança mais valiosa que os pais podem deixar a seus filhos. Agradeço por acreditar em mim, pelas orações, pelo amor e pelas palavras de carinho e incentivo em cada instante de incerteza desta jornada.

À minha irmã Lidiane, pelas palavras de conforto e pelos momentos de alegria que amenizaram os dias de cansaço e desânimo.

À minha sobrinha Lívia, pelos abraços sinceros, pelas lágrimas enxugadas e pelo afeto silencioso que me acolheu quando as palavras faltavam.

Ao estimado orientador, Professor Dr. Juares da Silva Thiesen, pela paciência, pelo comprometimento e pela partilha generosa de conhecimentos. Agradeço pela escuta, pela confiança depositada em mim e pela condução cuidadosa ao longo desta caminhada acadêmica.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIPLAC, pelos saberes compartilhados, pelos questionamentos provocadores e pelas reflexões que ampliaram meu olhar sobre o campo da pesquisa e da Educação.

Aos colegas do curso, com quem compartilhei aprendizagens, desafios e conquistas. Apesar do tempo breve, cultivamos respeito, admiração e companheirismo.

À minha colega de profissão Ana Paula, amiga e conselheira, por estender a mão nos momentos de incerteza, por ouvir com paciência e por me ajudar a reencontrar o caminho quando a dúvida se fazia presente.

À Secretaria de Educação do Município de Lages/SC, pela autorização e pelo apoio na realização das entrevistas com as professoras.

Às professoras regentes e de apoio à inclusão, pela generosidade em compartilhar suas experiências e por contribuírem de forma tão significativa para esta pesquisa.

Às Professoras Dra. Rose Cler Estivaleta Beche e Dra. Naiara Gracia Tibola (suplente) e ao Prof. Dr. Jaime Dresch, pela disponibilidade em compor a banca examinadora, pelas valiosas contribuições no processo de qualificação e pelas considerações que enriqueceram a versão final deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 08 de dezembro de 2025.

 Documento assinado digitalmente
JOSEANE NÉRY MOREIRA NUNES RODRIGUES
Data: 08/12/2025 21:28:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

JOSEANE NÉRY MOREIRA NUNES RODRIGUES

Acreditamos no poder das práticas educacionais inclusivas para o reconhecimento da diversidade neurocognitiva nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem. Essas práticas são fundamentais para interromper os ciclos de opressão e apoiar pessoas autistas a serem protagonistas de suas próprias narrativas. (Nicolau; Gesser, 2024).

RESUMO

A inclusão escolar de crianças autistas na Educação Infantil é um tema cada vez mais relevante. No entanto, a prática pedagógica nesse contexto, enfrenta diversos desafios. No âmbito desse tema, a questão central da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) para a defesa de Dissertação do Mestrado em Educação, está assim formulada: Como se apresentam os desafios pedagógicos e de condições materiais para professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil? O objetivo geral da investigação consiste em compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC. A metodologia do trabalho envolveu questionário sociodemográfico, entrevista semi-estruturada e roda de conversa com professoras que atuam diretamente com crianças autistas em escolas municipais de Lages/SC. Foram coletados dados nestes instrumentos para fins de análise qualitativa conforme indicado nos objetivos mais específicos da investigação. Para sustentar, teoricamente, esta pesquisa, foram selecionados autores que contribuem para as reflexões de forma mais efetiva, dentre eles: Mantoan (2003, 2004, 2006, 2009, 2010 e 2015), Orrú (2001, 2008, 2012 e 2016), Sassaki (2009), Singer (2017), Milton e Bracher (2021), Nicolau e Gesser (2024), Glat e Nogueira (2002), Libâneo (2013) e Sacristán (2000), além de outros. Os resultados obtidos reafirmam que a Educação Infantil inclusiva requer investimento contínuo em formação docente contextualizada, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis, acompanhamento institucional e políticas públicas que assegurem suporte efetivo ao trabalho das professoras. A superação dos desafios identificados depende, portanto, do reconhecimento da neurodiversidade como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas institucionais.

Palavras-chave: Autismo. Neurodiversidade. Educação Infantil. Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of autistic children in early childhood education is an increasingly relevant topic. However, pedagogical practice in this context faces several challenges. Within this theme, the central question of the dissertation presented to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the University of the Catarinense Plateau (UNIPLAC) for the defense of the Master's Dissertation in Education is formulated as follows: How do the pedagogical and material challenges present themselves to teachers who work with autistic children in early childhood education? The general objective of the investigation is to understand how the pedagogical challenges and material conditions present themselves to teachers who work with autistic children in early childhood education in Lages/SC. The methodology of the work involved a sociodemographic questionnaire, a semi-structured interview, and a focus group with teachers who work directly with autistic children in municipal schools in Lages/SC. Data were collected from these instruments for qualitative analysis as indicated in the more specific objectives of the investigation. To theoretically support this research, authors who contribute most effectively to the reflections were selected, including: Mantoan (2003, 2004, 2006, 2009, 2010 and 2015), Orrú (2001, 2008, 2012 and 2016), Sassaki (2009), Singer (2017), Milton and Bracher (2021), Nicolau and Gesser (2024), Glat and Nogueira (2002), Libâneo (2013) and Sacristán (2000), among others. The results obtained reaffirm that inclusive Early Childhood Education requires continuous investment in contextualized teacher training, adequate infrastructure, accessible pedagogical resources, institutional monitoring, and public policies that ensure effective support for the work of teachers. Overcoming the identified challenges therefore depends on recognizing neurodiversity as a guiding principle for pedagogical practices and institutional policies.

Keywords: Autism. Neurodiversity. Early Childhood Education. Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações do 1 ao 13	31
Tabela 2 – Estrutura categorial	73
Tabela 3 – Identificação das professoras participantes da pesquisa	75
Tabela 4 – Perfil das professoras participantes da pesquisa	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABRAÇA	Associação Brasileira pelos Direitos das Pessoas Autistas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB	Centro de Educação Bilíngue
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCSMEL	Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FVC	Faculdade Vale dos Carajás
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA1	Professora de Apoio 1
PA2	Professora de Apoio 2
PA3	Professora de Apoio 3
PA4	Professora de Apoio 4
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR1	Professora Regente 1
PR2	Professora Regente 2

PR3	Professora Regente 3
PR4	Professora Regente 4
SAED	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	21
2.1 SOBRE ABORDAGEM TEÓRICA E EMPÍRICA DA PESQUISA	21
2.2 SOBRE SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA PARA A PESQUISA EMPÍRICA	23
2.2.1 Quanto ao questionário sociodemográfico	23
2.2.2 Quanto as entrevistas	25
2.2.3 Quanto a Roda de Conversa	28
2.3 SOBRE AS CATEGORIAS METODOLÓGICAS ORIENTADORAS DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	29
2.4 SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	30
3 INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	35
3.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE O AUTISMO	36
4 RETOMANDO FIOS CONCEITUAIS SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE ESCOLAS	45
5 O CURRÍCULO COMO CENTRALIDADE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	54
6 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CONDIÇÕES MATERIAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
6.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES: DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	74
6.2 DIMENSÃO DOS DESAFIOS DE NATUREZA PEDAGÓGICA:	77
6.3 DIMENSÃO DOS DESAFIOS DE NATUREZA MATERIAL:	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI e já alcançamos diversos avanços referentes à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, todavia, no que diz respeito à inclusão de crianças autistas no Brasil, somente em 2012, com a promulgação da Lei Berenice Piana (12.764/12), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi formalmente definido o acesso a educação como um dos direitos dos autistas. Mesmo assim, os Centros de Educação Infantil¹ e as escolas brasileiras ainda enfrentam muitos desafios no sentido de superar a mera inclusão física. É compromisso social deste país, garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação digna de qualidade e que atenda suas necessidades individuais.

Entre tantas questões que se colocam no âmbito dos desafios da inclusão, duas ecoam fortemente na literatura e nas discussões sobre educação inclusiva e nos parecem especialmente importantes: i) preparação e adequação dos espaços escolares para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, principalmente infraestrutura física, recursos materiais e tecnológicos específicos e ii) qualificação/formação de profissionais e professores/as para atendimento adequado a este grupo de pessoas. Entendemos que o desenvolvimento da presente pesquisa pode apresentar-se como uma contribuição, ainda que modesta, para o aprimoramento dessa modalidade educativa, alcançada por via de uma compreensão mais adensada destas e de outras questões em pauta neste momento no Brasil envolvendo a inclusão em geral e autismo em particular.

É, pois, sobre o tema do autismo no contexto da inclusão escolar que desenvolvemos a pesquisa de mestrado em Educação, com a seguinte formulação específica: “Autismo na Educação Infantil: Desafios que se colocam aos/as professores/as do município de Lages/SC”. Percebe-se que a inclusão de crianças autistas precisa ser ressignificada e reorganizada desde a Educação Infantil, implicada em novas formas de garantir-se o acesso, a permanência, condições de aprendizagem e cuidado destes alunos em idade escolar, especialmente considerando-se o longo período de exclusão no qual as crianças autistas ficaram privadas do convívio social, cuja participação só poderia acontecer mediante um processo normalizador.

O interesse neste tema de pesquisa encontra principal motivação na minha trajetória pedagógica na Educação Infantil, que teve início no ano de 2015, como professora de apoio à inclusão em uma escola pública municipal, sendo esta a minha primeira experiência na

¹ Nesta dissertação, utilizar-se-á o termo “Centro de Educação Infantil” para referir-se a creches e pré-escolas. Neste sentido, busca-se abranger tanto as instituições destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, como os diversos serviços educacionais prestados a esse público nas diferentes etapas da primeira infância.

Educação Especial. Nos anos seguintes trabalhei como professora no ensino fundamental I na rede estadual e recentemente voltei a desenvolver docência na Educação Infantil, contexto no qual surgiu o interesse em aprofundar os estudos relacionados ao autismo. Durante minha experiência com Educação Infantil, surgiram muitas dúvidas e inquietações, especialmente sobre como desenvolver uma prática pedagógica de qualidade com estratégias diversificadas para que as atividades correspondessem às individualidades frente às características diversas de cada criança. Durante este percurso, cursei a graduação em Pedagogia no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), concluindo-a em 2016 e assumindo como professora do quadro efetivo em 2018.

A prática pedagógica e a vivência com crianças autistas em sala de aula permitiram perceber a importância desse tema na Educação Infantil que, aliás, vem sendo muito discutido e evidenciado, especialmente diante da quantidade de crianças autistas que estão inseridas nessa etapa da Educação Básica, passando a ser um assunto que provoca muitos questionamentos.

É, pois, nesse âmbito, que surge o interesse de pesquisa visando compreender os desafios enfrentados pelos professores neste percurso de desenvolvimento das crianças e, por consequência, destacando-se alternativas que façam diferença em suas vidas. De fato, trabalhar com crianças com deficiência em suas especificidades sempre foi motivação na minha vida profissional.

Entendemos que é necessário haver maior aprofundamento sobre as questões que envolvem o autismo nas instituições de Educação Infantil, processo inclusivo que marca o início do acolhimento nas creches e pré-escolas, primeira etapa da Educação Básica. Por vezes, nesses espaços podem ser manifestados e percebidos os primeiros sinais do autismo. Nele, o professor/a se torna um dos principais mediadores no processo de identificação e acolhimento das crianças autistas, ainda que o diagnóstico não seja de sua responsabilidade. Mesmo assim, ele pode e deve ajudar a identificar algumas características, juntamente com a família, para que crianças possam ser encaminhadas aos especialistas para uma avaliação adequada.

Por muitos anos, estudantes com deficiência frequentaram apenas instituições religiosas, filantrópicas ou escolas especiais. Com o passar do tempo, a Educação Especial, através de muita luta e de leis que favoreceram a inclusão dos estudantes deficientes no ensino regular, passou a conquistar seu espaço nos sistemas escolares. Não obstante haver ainda muita insegurança, desafios, desconhecimento e inclusive insuficiência de políticas públicas, importantes conquistas foram alcançadas. Essa trajetória de fortalecimento dos espaços da

educação inclusiva, apesar dos desafios que ainda se colocam, sinaliza para uma mudança de paradigma na educação, dado que esse movimento vem contribuindo com formas diferentes de compreensão da humanidade, da sociedade, do mundo e da própria educação, minimizando preconceitos enraizados, sobretudo pelo padrão colonial de formação humana.

No Brasil, foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida no âmbito das políticas públicas educacionais passando a ganhar espaço a partir da criação de instituições públicas e privadas, de órgãos normativos, federais e estaduais, da sociedade e da escola. No entanto, a educação inclusiva só ganhou força a partir da aprovação da constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro do mesmo ano, a qual estabeleceu em seu Art. 2º a oferta obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Em 1994, houve nova conquista com a Declaração de Salamanca (1994) que marca em seu texto a educação como um direito de todos sendo exercido num espaço comum. Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe contribuições fundamentais quando estabeleceu em seu Art. 58 a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino para educandos portadores de especificidades educacionais.

Atualmente existem leis, decretos, pareceres, regulamentos entre outras normas que regulamentam a inclusão escolar, incluindo-se orientações relacionadas ao autismo. Portanto, é importante enfatizar que a inclusão de crianças autistas no ensino regular desde a Educação Infantil mostra-se fundamental, dado constituir um mecanismo social para romper com o isolamento e proporcionar condições e oportunidades de convivência com outras crianças da mesma faixa etária, além de possibilitar o estímulo de suas capacidades. Desta forma, se torna necessário compreender que cada ser é único e singular em sua forma de pensar e de compreender o mundo. Assim, não devemos comparar uma criança à outra, pois cada uma tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, independentemente de receber os mesmos estímulos, tendo ou não alguma deficiência ou limitação.

O contato e a convivência das crianças autistas nos centros de Educação Infantil e as trocas que acontecem no processo de aprendizagem social podem favorecer e oportunizar também o desenvolvimento das outras crianças, contribuindo para novas expectativas pautadas à cultura das relações infantis, colaborando para a manifestação de uma escolarização mais inclusiva, por intermédio do respeito e valorização das diferenças e não da exclusão. Portanto, deve-se prezar por uma educação pautada em princípios éticos, qualificação profissional adequada e eficiente aos professores/as tornando a escola um espaço

de interação de todos e para todos, acolhendo diversas e múltiplas formas de aprender considerando o sucesso de todos os alunos sem exceção.

Sendo assim, o papel da instituição e do professor é fundamental para a inclusão desde a primeira etapa de ensino. Portanto, é indispensável que os/as professores/as procurem por formação continuada a fim de se prepararem para o trabalho ampliando seu conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com a qualificação para atendimento às especificidades das crianças respeitando as fases do desenvolvimento de cada uma, suas características e habilidades próprias.

Assim, a formação continuada de professores relacionada à Educação Especial tem como intuito garantir a consciência do ensino e da prática pedagógica aplicada no contexto no qual ocorre, construindo assim, experiências relevantes que contribuam para o trabalho e a formação de outros professores, compartilhando de uma aprendizagem mais humanitária, motivadora e inclusiva, que ofereça condições concretas para que as situações de aprendizagem façam sentido no cotidiano das crianças.

A proposição de estudo aqui apresentada foi desenvolvida por meio da pesquisa empírica envolvendo 4 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) que tinham em suas turmas crianças autistas matriculadas. O propósito foi analisar como se apresentam os desafios do contexto da prática pedagógica de 8 professores/as da rede municipal de ensino na cidade de Lages/SC, sendo 4 professores/as regentes e 4 professores/as de apoio à inclusão, que tem e realizam em suas turmas atividades com crianças autistas entre 3 e 5 anos, ou seja, que estão na primeira etapa da Educação Básica. Esta é uma fase que agrega a educação e o cuidado propiciando aprendizagens de forma lúdica e integral em um ambiente acolhedor, vindo a contribuir para uma formação cognitiva, cultural e social favorecendo as relações interpessoais.

O problema de pesquisa apresenta-se assim formulado: **Como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais para professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil?** Para responder cientificamente a esse problema, definiu-se como objetivo geral: **Compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC.**

Quanto aos objetivos específicos busca-se:

1. Identificar desafios da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente na atuação com crianças autistas.

2. Compreender as implicações da inclusão de crianças autistas nos currículos da Educação Infantil.
3. Analisar, com base nos dados empíricos, desafios de natureza pedagógica e de condições materiais que envolvem o trabalho docente com crianças autistas em Lages/SC.

Entende-se por condições materiais, ausências, insuficiências ou fragilidades na formulação e implementação de políticas públicas focadas nas desigualdades, desenvolvimento e acompanhamento das políticas existentes, recursos adequados como livros, materiais didáticos, brinquedos educativos, recursos tecnológicos, infraestrutura adequada que contemple as necessidades baseadas nas características físicas, sensoriais de cada aluno, acessibilidade, entre tantas outras necessidades nesse âmbito na pesquisa. Como desafios pedagógicos consideramos: resistência a mudanças, dificuldades em estabelecer parceria entre escola e família, insuficiências na formação inicial e continuada dos professores, necessidade de preparo pedagógico para lidar com a diversidade de alunos com necessidades específicas, dificuldade em promover uma educação inclusiva de qualidade para todas as crianças, além da falta ou insuficiência de integração entre teoria e prática, entre tantos outros que igualmente serão apontados e discutidos ao longo da investigação.

Metodologicamente a pesquisa envolveu um trabalho empírico, de abordagem qualitativa, com a participação de professores/as que atuam em creches da rede municipal de ensino de Lages e que possuem crianças autistas em sua sala de aula. Para a coleta de dados serão aplicados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, entrevistas semi-estruturadas e roda de conversa, por caracterizarem-se através de uma forma de diálogo mais flexível, natural e dinâmica, para que a entrevista ocorra livremente. Sobre essa atividade de pesquisa, apresentaremos melhor detalhamento em tópico específico mais adiante.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro intitulado: *Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil: desafios e perspectivas para uma prática pedagógica inclusiva*, a proposta foi realizar uma reflexão sobre a constituição histórica sobre o que define o autismo desde a primeira infância, explorando sua compreensão, características e as diferentes concepções que o envolveram ao longo do tempo. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No segundo capítulo, intitulado: *Retomando Fios Conceituais sobre Inclusão no Contexto de Escolas*, a ideia foi aprofundar questões relacionadas ao autismo, focando-se nas implicações pedagógicas nas escolas de Educação Infantil. No terceiro capítulo com o título: *O Currículo como Centralidade na*

Escola: uma perspectiva para a inclusão de crianças autistas foi discutido o papel dos campos de experiência como elemento curricular central na efetivação da inclusão de crianças autistas. No quarto e último capítulo, como apresentação dos resultados da pesquisa empírica, destacam-se os modos como se apresentam aos professores/as os desafios pedagógicos e materiais para atendimento em classes com estudantes autistas.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa que se caracteriza como um estudo qualitativo, de base exploratória, com procedimentos empíricos e teóricos. Para Minayo (2011), “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo” (Minayo, 2011, p. 16).

Para delimitar o lócus da pesquisa, utilizamos como referência o Estado de Santa Catarina, especificamente a cidade de Lages/SC.

2.1 SOBRE ABORDAGEM TEÓRICA E EMPÍRICA DA PESQUISA

Como já destacamos, a pesquisa envolveu um trabalho empírico, de abordagem qualitativa, conforme Chizzotti (2001), “[...] na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (Chizzotti, 2001, p. 83). Nessa abordagem o autor conclui que:

A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandardizado, e sim que a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e suas perspicácias para elaborar a metodologia adequada ao campo de que participam da pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação (Chizzotti, 2001, p. 85).

Este autor destaca um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa, a singularidade e a flexibilidade metodológica. Em outras palavras, Chizzotti (2001) argumenta que a pesquisa qualitativa não se adéqua a um modelo único e rígido, mas sim que cada estudo exige uma abordagem particular, moldada às especificidades do contexto e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa é um processo exploratório que busca compreender os fatos em sua complexidade, indo além da superficialidade da quantificação. Através da interpretação e da construção de argumentos, ela revela os significados subjacentes aos dados, permitindo uma visão mais profunda e contextualizada. Segundo Minayo (2014), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (Minayo, 2014, p. 195).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa pode proporcionar abertura para o novo, para capacidade de se adaptar a situações inesperadas, para habilidade de observar e interagir com os participantes da pesquisa, posicionando o pesquisador como um agente ativo e reflexivo, construindo seu conhecimento a partir do contato direto com o campo de estudo.

A pesquisa empírica, ou de campo, vai além da revisão bibliográfica e documental. Ao contrário da pesquisa teórica, a pesquisa empírica envolve a coleta direta de dados com indivíduos, utilizando diversas metodologias, como a pesquisa-ação e a pesquisa participante (Fonseca, 2002).

Para Gil (2002), no estudo de campo, o pesquisador deve se envolver diretamente com a situação em análise, pois essa experiência pessoal é crucial. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (Minayo, 1994, p. 53).

A pesquisa empírica, em geral exploratória, se caracteriza por sua flexibilidade metodológica, permitindo ao pesquisador adaptar seus instrumentos e procedimentos de acordo com as necessidades da investigação. Geralmente, esse tipo de pesquisa envolve uma revisão da literatura, entrevistas com sujeitos que tiveram experiências práticas com o problema proporcionando maior familiaridade (Gil, 2002), tornando-o mais explícito possibilitando uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo e a identificação de novas perspectivas.

Conforme Gil (2007), a pesquisa empírica de finalidade exploratória tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre um tema pouco explorado, proporcionando uma base sólida a fim de identificar lacunas de conhecimento e gerar hipóteses para futuras investigações.

Para tratar do contexto dos elementos históricos e conceituais sobre o autismo, utilizamos referências presentes em trabalhos identificados no estado do conhecimento e na própria revisão de literatura, que segundo Gil (2002), deve esclarecer os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do “estado atual da questão”.

Nesse sentido, a investigação foi orientada teoricamente pelos seguintes autores: Cunha (2009), Orrú (2001, 2008), Assumpção (1995) e Volkmar & Cohen (1991), os quais discutem elementos históricos e conceituais sobre o autismo. Para o aprofundamento conceitual sobre inclusão no contexto de escolas, utilizou-se Mantoan (2004, 2006, 2009), Ferreira (2014),

Santos (2008), Glat e Lima (2002), Orrú (2012, 2016), Bosa (2002), Cunha (2009), Cruz (2014) e Chiote (2015).

Para a realização da pesquisa, foi elaborado um estado do conhecimento que serviu para mapear a produção científica existente sobre o tema. Além dessa etapa de revisão bibliográfica, a pesquisa contou com a dimensão empírica que envolveu três procedimentos distintos, porém articulados: aplicação de questionário sociodemográfico, aplicação de entrevistas semi-estruturadas e realização de uma roda de conversa. Esses procedimentos serão detalhados mais adiante em tópico específico.

2.2 SOBRE SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA PARA A PESQUISA EMPÍRICA

Para a seleção da amostra levou-se em conta o fato de a pesquisadora ser professora efetiva no município de Lages, rede de ensino na qual estão situadas as escolas que participaram do estudo. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em 4 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), com a colaboração das professoras regentes e das professoras de apoio à inclusão dessas unidades de ensino. O critério de inclusão para as turmas selecionadas foi a presença de crianças autistas, com idades entre 3 e 5 anos, matriculadas na Educação Infantil.

O principal objetivo da produção de dados com essa amostra foi reunir elementos que sinalizem compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC.

2.2.1 Quanto ao questionário sociodemográfico

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128).

Para complementar a coleta de dados qualitativos por meio das entrevistas e da roda de conversa, inicialmente foi aplicado um questionário sociodemográfico² a todos/as os/as participantes. Essas informações contextuais foram de grande relevância para enriquecer a

² Conceito utilizado pelo IBGE

análise dos dados obtidos nas etapas posteriores, fornecendo um panorama das características dos/as participantes que pôde influenciar suas experiências e perspectivas. O questionário sociodemográfico contemplou as seguintes questões:

Em cada questão, assinale as alternativas que considerar adequadas:

1: Qual sua faixa de idade?

() 20 à 30 anos

() 30 à 40

() 40 à 50

() 50 à 60

() Acima de 60

2: Qual seu grau e área de formação acadêmica?

() Graduação (especificar área) _____

() Pós-graduação (especificar área) _____

() Mestrado ou Doutorado (especificar área) _____

() Outra (especifique) _____

3: Qual sua carga horária de trabalho semanal?

() 10 horas

() 20 horas

() 30 horas

() 40 horas

() Mais de 40 horas

4: Qual seu tempo de serviço na área da educação?

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 4 a 6 anos

() 7 a 9 anos

() Mais de 10 anos

5: Qual seu tempo de serviço na Educação Infantil?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ Mais de 10 anos

6: Qual seu tempo de experiência atuando diretamente com crianças autistas?

- ☐ Nenhum
- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ Mais de 10 anos

7: Qual o número médio de cursos de formação continuada realizados nos últimos dois anos?

- ☐ Nenhum
- ☐ 1 a 2 cursos
- ☐ 3 a 5 cursos
- ☐ Mais de 5 cursos

8: Em quais funções você já atuou (ou atua) envolvendo inclusão de crianças autistas?

- ☐ Professor/a regente
- ☐ Professor/a de Apoio à Inclusão
- ☐ Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- ☐ Coordenador pedagógico
- ☐ Outros (especificar) _____

9: Sua condição de trabalho na rede municipal?

- ☐ ACT
- ☐ Efetivo
- ☐ Outro, especifique _____

2.2.2 Quanto às entrevistas

O caminho escolhido para entrevista semi-estruturada se deu por caracterizar-se através de uma forma de diálogo mais flexível, natural e dinâmica, para que a entrevista

ocorresse livremente e para que os/as professores/as entrevistados/as se sentissem à vontade para relatar suas vivências e histórias aproximando-as do objeto de pesquisa evidentemente, relacionando teoria e prática diante de suas abordagens de forma mais tranquila. Eizirik e Comerlato (2004) nos dizem que:

Alguns aspectos são importantes quando se trabalha com pessoas que contam suas vidas, falam de seus problemas, nos permitem observar o seu trabalho, entre os quais destacamos a “necessidade” interferência da subjetividade, utilizando-a como instrumento mais descontraído para a aproximação das pessoas e das questões que as mobilizam (Eizirik; Comerlato, 2004, p 40).

Desta forma, é fundamental estar consciente em relação aos próprios valores e crenças para não interferir na coleta, análise dos dados e no resultado da pesquisa. A entrevista semi-estruturada, por sua natureza flexível, exige ainda mais atenção a esse aspecto. Conforme Manzini (2004) a entrevista semi-estruturada:

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas (Manzini, 2004, p. 21).

Nesse sentido, o pesquisador possui um roteiro com perguntas pré-definidas, tendo a flexibilidade de adaptá-las de acordo com o contexto e o fluxo da conversa e das respostas do entrevistado, podendo gerar dados qualitativos fundamentais e detalhados sobre as experiências dos entrevistados.

O desenvolvimento empírico da pesquisa utilizou os seguintes procedimentos técnicos de coleta de dados: a) Questionário sociodemográfico, b) Entrevista semi-estruturada, c) Roda de conversa. As entrevistas foram realizadas em 4 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) distintos e a roda de conversa aconteceu em um segundo momento, nas mesmas unidades escolares. Ao todo participaram, 8 professores/as.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada com 4 professoras regentes de turma e 4 professoras de apoio à inclusão, que atuam nas 4 escolas selecionadas para esta modalidade de coleta de dados. Posteriormente, foi realizada uma roda de conversa com as mesmas professoras e nas mesmas escolas, a fim de aprofundar as discussões e complementar os dados obtidos nas entrevistas.

Todas as professoras envolvidas nas entrevistas e na roda de conversa possuem crianças autistas em suas turmas. No total, participaram 4 CEIMs localizados no município de

Lages/SC. Os registros das entrevistas e da roda de conversa foram feitos com a utilização de um gravador para posterior transcrição dos dados.

As entrevistas ocorreram de forma presencial com local e data definidos mediante o consentimento das participantes. Foi proposto às professoras um dia específico para a realização das discussões estabelecidas pela pesquisadora, garantindo que não houvesse prejuízo relacionado ao horário de trabalho delas na escola e que tivessem disponibilidade para participarem.

Após a coleta de dados, as gravações das entrevistas e da roda de conversa foram transcritas integralmente. Esse processo garante que todas as falas dos/as participantes fossem registradas com precisão, preservando o conteúdo e a nuance de suas experiências. As transcrições foram organizadas de acordo com os temas abordados, como desafios enfrentados pelos/as professores/as, estratégias pedagógicas adotadas, percepções sobre a inclusão de crianças autistas e necessidades de formação continuada.

As questões orientadoras puderam inclusive ser adaptadas no decorrer da entrevista e abordaram os seguintes temas: formação inicial e continuada, recursos disponíveis, acessibilidade, currículo, comunicação com a família, desafios e possibilidades no trabalho com as crianças autistas, bem como as estratégias utilizadas em sala de aula.

A seguir apresentamos o roteiro das entrevistas com as respectivas questões:

- 1: Quais recursos pedagógicos você comumente utiliza para auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças autistas?
- 2: Quais recursos materiais e pedagógicos a instituição onde você trabalha disponibiliza para auxiliar no trabalho com crianças autistas?
- 3: Entre os materiais disponíveis em sua escola qual (ou quais) você mais utiliza?
- 4: Entre estes recursos (disponíveis ou não) qual você considera essenciais para atender as necessidades específicas de cada criança autista?
- 5: Em sua experiência, avalie como a instituição tem apoiado a inclusão de crianças autistas e quais os principais desafios pedagógicos e de condições materiais precisam ser superados? Quais avanços você observa?
- 6: Quais as maiores dificuldades você encontra relacionadas à acessibilidade das crianças autistas na sua escola e na sala de aula?
- 7: Em sua opinião, a formação inicial que você recebeu foi suficiente para trabalhar com a neurodiversidade em sala de aula?

8: Você já teve oportunidade de participar de alguma formação continuada relacionada ao autismo? Caso tenha participado indique quais foram as principais.

9: Em sua opinião, em quais aspectos você considera haver maior deficiência na formação continuada para trabalhar com crianças autistas?

10: Considerando a qualidade de sua formação e os desafios enfrentados no ambiente escolar, qual sua percepção sobre os principais obstáculos de ordem material e pedagógica no trabalho com crianças autistas?

11: Você se considera suficientemente preparada para trabalhar com crianças autistas?

12: Você tem alguma outra informação que gostaria de compartilhar sobre sua experiência profissional e formação em relação ao trabalho com crianças autistas?

2.2.3 Quanto à Roda de Conversa

Consequentemente, a roda de conversa também é uma técnica de coleta de dados qualitativa que pôde oferecer uma perspectiva complementar a entrevista individual. A fim de aprofundar a análise dos dados e promover a construção de conhecimentos coletivos, foi realizada uma roda de conversa única com duração de 60 minutos de forma online. Este espaço propiciou a troca de experiências, a reflexão sobre os desafios e as possibilidades encontradas no atendimento a crianças autistas em sala de aula, fomentando a colaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

A roda de conversa foi escolhida como técnica complementar às entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de fomentar um diálogo mais rico e espontâneo entre os/as professores/as. Essa técnica permitiu que os/as participantes compartilhassem experiências, questionamentos e conhecimentos de forma mais informal favorecendo o surgimento de novas ideias e reflexões sobre os desafios e as possibilidades de atuação com crianças autistas na Educação Infantil, que enriqueceram significativamente os dados da pesquisa.

Segundo Freire (1996), ao proporcionar um espaço de diálogo e troca de experiências, a roda de conversa favorece a construção conjunta do conhecimento entre os participantes.

O roteiro básico de orientação para a roda de conversa contou com os seguintes cenários disparadores de diálogo:

Cenário 1:

De acordo com o seguinte cenário: Imagine que você tem em sua turma de 3 a 5 anos uma ou mais crianças autistas que apresentam grande sensibilidade a sons, com estereotipias

(como o balançar do corpo ou das mãos, entre outras) e ainda não desenvolveram a linguagem oral. Devido a essas características, elas sentem dificuldades em acompanhar as atividades em grupo e tendem a ficar mais isoladas.

Diante deste cenário:

- a) Quais estratégias pedagógicas e materiais vocês já utilizaram ou utilizariam para promover a inclusão e a comunicação dessas crianças no cotidiano da sala de aula?
- b) Como vocês ajustariam o ambiente para minimizar a sobrecarga sensorial e favorecer a participação?

Cenário 2:

De acordo com o seguinte cenário: Imagine que você tem em sua turma de 3 a 5 anos uma ou mais crianças autistas que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de comunicação, reagem a frustrações com comportamentos agressivos, como empurrar colegas, morder, beliscar ou jogar objetos. Essas reações acontecem principalmente quando elas não conseguem se expressar ou quando há uma mudança inesperada na rotina.

Diante deste cenário ou neste contexto:

- a) Que abordagens e estratégias vocês utilizariam para prevenir essas reações e ajudar as crianças a expressarem suas frustrações de maneiras mais construtivas?
- b) Como vocês orientariam os outros colegas da turma a reagir diante desses comportamentos, promovendo um ambiente seguro e de compreensão?

2.3 SOBRE AS CATEGORIAS METODOLÓGICAS ORIENTADORAS DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

As categorias de análise serviram para orientar a interpretação dos dados coletados no questionário sociodemográfico, na entrevista semiestruturada e na roda de conversa. Elas têm origem na identificação preliminar dos desafios materiais e pedagógicos destacados na literatura acadêmica que tratou do tema e na produção do estado do conhecimento.

Entre os aspectos mencionados nesse conjunto de trabalhos, destacaram-se os seguintes desafios nas condições materiais: insuficiência e ou fragilidade nas políticas públicas focadas nas desigualdades, monitoramento para manutenção das políticas existentes, recursos adequados como livros, materiais didáticos, brinquedos educativos, recursos tecnológicos, infraestrutura adequada que contemplem as necessidades baseadas nas características físicas, sensoriais de cada aluno entre tantas outras necessidades nesse âmbito.

Em relação aos desafios pedagógicos apareceu com destaque: resistência a mudanças, falta de parceria entre escola e família, insuficiências na formação inicial e continuada dos professores para lidar com diferentes metodologias de ensino, a diversidade de alunos com necessidades específicas, dificuldade em promover uma educação inclusiva de qualidade para todas as crianças, além da falta ou insuficiência de integração entre teoria e prática, entre tantos outros como já listamos anteriormente.

Durante as entrevistas e roda de conversa, foram abordados esses desafios presentes no cotidiano escolar de professores/as da cidade de Lages/SC além de outros que foram apresentados pelas professoras. A pesquisa buscou analisar como esses desafios se manifestam nas realidades dos/as professores/as e como eles são enfrentados no contexto da Educação Infantil.

Por fim, as principais conclusões sobre os desafios enfrentados por professores/as foram sintetizados e apresentados de forma clara e objetiva como achados de pesquisa. A apresentação dos resultados incluiu uma análise crítica das informações, destacando tanto as limitações identificadas, quanto as sugestões propostas pelos/as professores/as.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIPLAC e devidamente aprovada.

2.4 SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este estudo se propôs a realizar uma análise do estado do conhecimento sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma busca detalhada de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no dia 17 de abril de 2024 e no repositório da UNIPLAC incluindo pesquisas realizadas pelo PPGE, utilizando os descritores Autismo, Inclusão e Educação Infantil. Durante essa busca, foram localizadas treze dissertações, das quais uma não possui divulgação autorizada. Ressalta-se que o portal da CAPES está em constante atualização, o que implica que, ao longo do tempo, novos trabalhos possam ser incluídos, enquanto outros podem ser retirados.

A categorização dos dados foi feita com base no título, palavras-chave, ano de publicação e nos autores mais citados nas dissertações. A tabela 1 apresenta um recorte dos dados coletados, com informações relevantes sobre cada pesquisa.

Tabela 1 - Dissertações encontradas do 1 ao 13

Título	Palavras chave	Ano de publicação	Autores mais citados
1- Frances, Lyanny Araujo. Experiências de uma criança com TEA na educação infantil: sentidos atribuídos à escola, 19/02/2020 150 f. Mestrado em currículo e gestão da escola básica instituição de ensino: universidade federal do Pará, Belém biblioteca depositária: sistemas de bibliotecas da universidade federal do Pará.	Infância. Experiências. Criança com TEA.	2020	Freire, Paulo.
2- Jadjesky, Izaionara Cosmea. Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil' 19/02/2020 166 f. Doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória biblioteca depositária: biblioteca virtual – UFES.	Educação Infantil. Educação Especial. Autismo. Intervenção Pedagógica.	2020	Baptista, C. R. Orrú, S. E. Foucault, M.
3- Manarin, Tailize. Nise da Silveira e a psicologia analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas, 13/12/2020 132 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade estadual do oeste do Paraná, Francisco Beltrão biblioteca depositária: Unioeste - Francisco Beltrão.	Nise da Silveira. Psicologia Analítica. Arteterapia. Autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva.	2020	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Jung, Carl Gustav.
4- Oliveira, Thais Naiani Menezes Gomes de. A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil, 24/06/2020 151 f. Mestrado em educação, culturas e identidades instituição de ensino: universidade federal rural de Pernambuco, Recife biblioteca depositária: UFRPE.	Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Prática. Pedagógica. Educação Infantil.	2020	Freire, Paulo. Malagazzi, Loris. Mantoan, Maria Teresa E. Orrú, S. E. Mantoan, Maria Teresa Eglér.
5- Pereira, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. Inclusão escolar e autismo na educação infantil a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil' 25/02/2019 98 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói biblioteca depositária: biblioteca central do Gragoatá.	Autismo. Inclusão. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Psicologia.	2019	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Baptista, C. R. Orrú, S. E. Freire, Paulo.
6- Poersch, Lauren Azevedo. “o essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”: superação de barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil. 30/03/2020 Undefined f. Mestrado em ensino instituição de ensino: fundação universidade federal do pampa, Bagé biblioteca depositária: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/	Transtorno do espectro do autismo. Educação infantil. Barreiras atitudinais. Processo de ensino.	2020	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Baptista, C. R. Cunha, E. Foucault, M. Malaguzzi, Loris. Goffman, Erving.

handle/riu/5156.			
7- Rodrigues, Simone Beatriz Luiz. Docência na educação infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências' 08/12/2019 110 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade do planalto catarinense, Lages biblioteca depositária: https://uniplaclages.edu.br/biblioteca .	Inclusão. Educação infantil. Deficiência. Desafios.	2019	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Baptista, C. R. Freire, Paulo. Nóvoa, A.
8- Rosa, Rita de Cássia Dias. Análise do processo de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Juazeiro – BA. 05/02/2020 86 f. Mestrado profissional em formação de professores e práticas interdisciplinares instituição de ensino: universidade de Pernambuco, Petrolina biblioteca depositária: biblioteca da UPE campus Petrolina.	Inclusão educacional. Transtorno autístico. Pessoas com deficiência. Legislação.	2020	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Baptista, C. R. Orrú, S. E.
9- Santos, Isabelle Sercundes. A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. 29/06/2020 Undefined f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa biblioteca depositária:	Políticas de Educação Inclusiva. Educação infantil. Transtorno do Espectro Autista.	2020	Baptista, C. R. Mantoan, Maria Teresa Eglér. Orrú, S. E. Januzzi, G. S. M.
10- Santos, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil' 19/09/2019 168 f. Mestrado profissional em educação instituição de ensino: universidade de Taubaté, Taubaté biblioteca depositária: biblioteca do departamento de letras, história, pedagogia e serviço social.	Educação inclusiva. Autismo. Educação infantil. Práticas pedagógicas.	2019	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Freire, Paulo. Orrú, S. E. Cunha, E. Nóvoa, A. Vigotski, L. S.
11- Silva, Nathalia Bermudes Alves da. Educação inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na educação infantil em Vila Velha – ES. 12/04/2019 83 f. Mestrado profissional em gestão social, educação e desenvolvimento regional instituição de ensino: centro universitário vale do Cricaré, São Mateus biblioteca depositária: biblioteca da FVC.	Educação Infantil. Educação Inclusiva. Autismo.	2019	Mantoan, Maria Teresa Eglér. Baptista, C. R. Nóvoa, A.
12- Souza, Maria da Guia. Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 21/08/2019 Undefined f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do norte, natal biblioteca depositária: bczm/ufrn.	Divulgação não autorizada	2019	Divulgação não autorizada
13- Viana, Isaac Pereira. O processo de inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação	Crianças com TEA. Educação infantil.	2019	Mantoan, Maria Teresa Eglér.

infantil. 14/01/2020 133 f. Mestrado em cultura e sociedade instituição de ensino: universidade federal do Maranhão, São Luís biblioteca depositária: biblioteca central da universidade federal do maranhão.	Educação inclusiva.		
---	---------------------	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (março, 2024).

Com base na análise das dissertações, os autores mais frequentemente citados foram selecionados para aprofundar a compreensão sobre o título: Autismo na Educação Infantil: Desafios que se colocam aos/as professores/as do município de Lages/SC. Esses autores são: Maria Teresa Eglér Mantoan, com destaque por sua presença em 10 dissertações; Claudio Roberto Baptista (7 dissertações); e Sílvia Ester Orrú (6 dissertações). Outros nomes importantes, como Paulo Freire, Loris Malaguzzi e Michel Foucault, também aparecem, embora com menor frequência. A partir dessa seleção, foi possível compreender os principais influenciadores teóricos no campo da educação inclusiva, oferecendo uma visão ampla para o desenvolvimento desta dissertação.

Em resumo, a pesquisa envolveu a coleta e organização de dissertações relacionadas ao tema desta pesquisa, com foco nos descritores mencionados. Também foi levada em consideração a constante atualização dos bancos de dados utilizados, o que poderá gerar novas descobertas em futuros levantamentos.

Ao reunir as dissertações e organizar as informações de maneira sistemática, buscou-se não apenas mapear as produções científicas existentes, mas também identificar as principais referências teóricas que têm orientado as discussões sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido, o conceito de “Estado do Conhecimento” aplicado a esta pesquisa se alinha com a definição proposta por Vasconcellos, Souza e Silva (2020):

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Vasconcellos; Souza e Silva, 2020, p. 3).

Segundo os autores, o objetivo desse processo é “olhar para trás”, rever os caminhos já percorridos, possibilitando que novas pesquisas possam revisar e ampliar esses temas, contribuindo para a sistematização, organização e democratização do conhecimento científico. A reflexão sobre o estado do conhecimento, como abordado por Vasconcellos, Souza e Silva

(2020), permite que se revele não apenas os avanços na área, mas também as lacunas e os desafios ainda existentes. Esse olhar retrospectivo não é apenas uma forma de catalogar o que já foi produzido, mas também de identificar os caminhos que ainda precisam ser percorridos.

Assim, os trabalhos encontrados nos levantamentos de estudos anteriores envolvendo o mesmo tema podem contribuir significativamente para o fortalecimento do campo teórico, como afirmam Romanowski e Ens (2006):

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski e Ens, 2006, p.39).

Ao considerar essas contribuições, o estado do conhecimento realizado nesta pesquisa não se limita à revisão de estudos anteriores, mas busca compreender os avanços e as lacunas que permeiam o debate sobre os desafios que se colocam aos/as professores/as na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Esse mapeamento possibilita situar a investigação em um cenário mais amplo, reconhecendo as vozes, os conceitos e as práticas que vem sendo construídos no campo da educação inclusiva e, ao mesmo tempo, indicar caminhos possíveis para novas abordagens e intervenções pedagógicas.

3 INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2010). É geralmente, o primeiro contato social da criança, depois da família. Essa etapa é marcada por sua relevante importância no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

É nessa fase que as crianças constroem seus alicerces cognitivos, emocionais, sociais e físicos, estruturando as bases para o seu desenvolvimento e aprendizado futuro. Nesse contexto, a prática pedagógica assume um papel fundamental, permeada por desafios e responsabilidades que vão além do simples cuidar e ensinar, ou seja, da mera transmissão de conteúdos, englobando aspectos de formação integral das crianças.

Um dos principais desafios pedagógicos nessa etapa educativa está relacionado com o atendimento às diferenças, singularidade cada vez mais evidente, nas salas de aula das escolas em geral e da Educação Infantil em particular. As crianças se apresentam no mundo e nas escolas como seres únicos, com diferentes ritmos de desenvolvimento, origens socioculturais, estilos de aprendizagem, habilidades e necessidades individuais. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, representa uma valiosa oportunidade para o enriquecimento do processo educativo. No entanto, exige dos professores e das professoras uma postura humanizada, reflexiva, crítica e proativa, que seja capaz de promover uma pedagogia inclusiva, que acolha e valorize cada criança em sua singularidade, reconhecendo e respeitando suas necessidades individuais.

Dentro da perspectiva de valorização da diversidade e da singularidade das crianças, é essencial que as práticas pedagógicas se atentem, de maneira especial, ao grupo de crianças autistas. Para isso, é fundamental compreender os aspectos históricos e conceituais relacionados ao autismo, a fim de que os profissionais da educação possam não apenas identificar e entender as características desse transtorno, mas também adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o pleno desenvolvimento das crianças.

Nos tópicos que seguem, discutiremos dois eixos principais: 1) Elementos históricos e conceituais sobre o autismo, e 2) Retomada de fios conceituais sobre inclusão no contexto

escolar. A ideia nestes dois tópicos é proporcionar uma visão mais ampla e aprofundada sobre inclusão e autismo relacionado com a prática pedagógica, destacando-se a importância de estratégias educacionais específicas no ambiente escolar para atender às necessidades de todas as crianças inclusive neurodivergentes³.

3.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE O AUTISMO

Na ampla diversidade que compõe a Educação Infantil, o atendimento às crianças que apresentam autismo se configura como um importante desafio no âmbito da prática pedagógica. Caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), 2013), o autismo se manifesta de diversas formas e graus de intensidade, afetando cada indivíduo de maneira singular.

Embora os índices oficiais relacionados ao autismo na população infantil mostrem progressivo crescimento, ainda existem lacunas significativas no conhecimento e na compreensão do autismo, o que gera ainda mais desafios para o diagnóstico precoce, para a intervenção especializada e também para o trabalho pedagógico. No contexto da Educação Infantil, esses desafios se intensificam, uma vez que as crianças autistas podem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem, integração social e comunicação, exigindo dos professores e professoras olhares bem atentos e a implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas diferenciadas em um mesmo currículo.

Atender às necessidades de crianças autistas na Educação Infantil implica compreender as adversidades que permeiam seu desenvolvimento e aprendizado, caracterizados, como já dissemos, por dificuldades de comunicação e interação social, além de comportamentos restritos e repetitivos. Essas características, descritas tanto no DSM-5, criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), quanto na Classificação Internacional de Doenças Mentais (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), servem como referência para o diagnóstico de transtornos mentais. Vale destacar que, de

³ Opta-se, nesta dissertação pelo uso dos termos *autismo* e *neurodivergente* para se referir a pessoas autistas, em consonância com as preferências manifestadas por parte da própria comunidade autista. Embora a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja amplamente utilizada em documentos legais e normativos, ela não necessariamente reflete a forma como muitas pessoas autistas se identificam. O uso de autismo e neurodivergente estão alinhados à perspectiva da neurodiversidade, que reconhece o autismo como uma variação da experiência humana, e não como uma condição a ser corrigida ou normalizada. Essa escolha busca valorizar a identidade e a voz das pessoas autistas, respeitando sua autoidentificação e promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa.

acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), baseado em estudos científicos, alterações e sinais comportamentais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ser identificados nos primeiros meses de vida da criança.

Essa definição precisa e científica do autismo tem raízes profundas, inclusive no próprio termo “autismo” que deriva do grego “autos”, significando “voltar-se para si mesmo”. Segundo Cunha (2009), este termo “[...] foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (1857-1939) em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha, 2009, p. 20). Para Bleuler (1911), o autismo era uma condição que afetava a consciência, levando a um distanciamento da realidade. As crianças autistas, de acordo com sua teoria, tendiam a ser privadas do convívio social, vivendo em um mundo interior próprio e se tornando menos responsivas aos estímulos externos. Essa concepção inicial, embora tenha evoluído ao longo dos anos, ainda influencia algumas das percepções sobre o comportamento autista na atualidade.

Embora o termo autismo tenha sido criado por Eugene Bleuler em 1911, foi o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) quem popularizou o termo e o aplicou a um novo diagnóstico infantil em 1943. Em seu artigo, Kanner descreveu o “autismo infantil precoce”, também chamado de “Transtorno Autístico do Contato Afetivo”, caracterizado por “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia” (Kanner, 1943. p. 217), propondo que se tratava de um distúrbio do desenvolvimento com características únicas, distinto da esquizofrenia, embora inicialmente tenha explorado possíveis conexões entre ambos os quadros.

Respectivamente, em 1944, Hans Asperger (1906-1980), psiquiatra austríaco, também estudou comportamentos específicos em um grupo de crianças, onde, propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou “Psicopatia Autística”. Esse distúrbio “se manifestava por transtornos severos na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino” (Tamanaha, Perissinoto e Chiari, 2008, p. 296). Embora apresentasse semelhanças com o quadro descrito por Kanner, Asperger determinou outro quadro clínico, hoje conhecido como síndrome de Asperger.

Em 1949, Kanner revisou e aprofundou seu estudo sobre o autismo, levando em consideração mais casos e ampliando a definição do transtorno. Foi nesse ano que ele fez algumas modificações na descrição do transtorno e aprofundou suas observações. Em seus estudos, identificou outras características comuns à maioria das crianças, tais como: “sérias dificuldades de contato com as pessoas; idéia fixa em manter os objetos e as situações sem

variá-los; fisionomia inteligente; alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas” (Rodrigues; Spencer, 2010, p. 18).

Destaca Orrú (2001) que, em seus estudos iniciais, Kanner percebeu uma distinção entre o autismo e a esquizofrenia infantil, embora reconhecesse que ambas as condições apresentavam algumas similaridades. Posteriormente, Kanner classificou o autismo como uma psicose, uma vez que as avaliações médicas não conseguiam identificar causas físicas para o transtorno. Essa classificação também se baseava na observação de que as famílias das crianças autistas não apresentavam um histórico familiar de doenças mentais tão evidentes quanto em outros casos de psicose.

Na mesma época, Kanner e Asperger chegaram a conclusões muito semelhantes, Asperger observou em suas crianças:

[...] relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos, ignorando certos elementos do ambiente ou se fixando exageradamente em outros. Seu olhar não se deteria por muito tempo nas coisas e deslizaria sobre as pessoas. Além disso, algumas crianças se dedicavam a coleções exóticas ou inúteis ou à ordenação de objetos. Asperger atribuiu tais problemas a uma deficiência biológica, especialmente genética, não especulando sobre aspectos psicodinâmicos nem relacionando o estado com o caráter dos pais (Brasil, 2015, p.22).

Neste mesmo período (1949), o autismo foi estabelecido como uma síndrome, ou uma condição que poderia ser identificada no percurso dos dois primeiros anos de vida de uma criança, apresentando pequenas dificuldades no desenvolvimento, podendo ser uma manifestação precoce fortemente ligada à esquizofrenia infantil (Assumpção, 1995).

Em 1956, Kanner continuava avaliando o autismo como uma síndrome distinta da esquizofrenia, no entanto, ainda o considerava como um problema psicológico, ressaltando a importância de estudos que compreendessem o entendimento do fenômeno em termos biológico, psicológico e social (Rodrigues, 2010).

Em 1968, Kanner revisou seu próprio conceito sobre o autismo infantil, mantendo a ênfase na ausência de causas biológicas para o transtorno. Ele destacou a importância de diferenciar o autismo de outros problemas, como o retardo mental e a afasia, para um diagnóstico preciso (Elias, 2005).

Em 1973, ao revisar os primeiros casos de autismo que havia descrito, Kanner demonstrou uma maior abertura para a investigação de causas biológicas do transtorno, sugerindo que a bioquímica poderia desempenhar um papel importante na sua etiologia (Rodrigues, 2010). Inicialmente, Kanner considerou as características comportamentais do transtorno, entretanto, posteriormente passou a considerar a possibilidade de causas

biológicas. Mesmo com essa nova perspectiva, Kanner sustentou sua classificação do autismo como uma psicose infantil, devido às dificuldades diagnósticas na época.

Em 1976, o psiquiatra americano Edward Ross Ritvo (1930-2020), conhecido por suas pesquisas sobre os componentes genéticos do autismo, apresentou em seu livro uma nova perspectiva, propondo que o autismo estava mais voltado a problemas de desenvolvimento do que a doenças mentais graves como a psicose (Rodrigues, 2010). Essa nova visão desafiou a concepção tradicional do autismo estabelecida por Kanner. A associação entre o autismo e a deficiência intelectual, sugerida por Ritvo, originou intensos debates sobre a natureza do transtorno e suas implicações para o diagnóstico e tratamento.

Após a introdução do termo autismo por Kanner, outros estudos foram feitos, nos quais ficou estabelecido o autismo como uma síndrome única sem nenhuma relação com a esquizofrenia infantil, que raramente tem suas primeiras manifestações na infância (Volkmar & Cohen, 1991). Apesar destas evidências não foi considerada a inclusão desta síndrome no DSM-II (APA, 1968), e crianças com o transtorno recebiam o código 259.80 (Esquizofrenia Infantil) como o único viável (Kanner, 1971).

Em 1978, o renomado psiquiatra e epidemiologista britânico Michael Rutter (1933-2021), considerado um dos principais pioneiros da psiquiatria infantil, contribuiu para a compreensão do autismo, classificando-o como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo. Rutter foi fundamental para estabelecer um marco na pesquisa sobre o transtorno, propondo quatro critérios específicos para o diagnóstico do autismo. Ele destacou que o autismo se caracteriza por:

1. Início precoce por volta dos dois anos e meio de idade;
2. Prejuízo no desenvolvimento social;
3. Prejuízo da comunicação,
4. Comportamentos não usuais, como a resistência à mudança.

Rutter apontou que os danos sociais e da comunicação eram diferentes e não somente características integrantes do Retardo Mental.

A partir da definição destes critérios houve um grande avanço na classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil, muitos foram acrescentados ao DSM-III (APA, 1980), o que resultou no reconhecimento oficial do autismo (Rodrigues, 2010). Antes dos critérios estabelecidos por Rutter, muitos dos sintomas do autismo eram confundidos ou considerados como parte de outros transtornos, como o retardo mental. As contribuições de Rutter foram fundamentais para o desenvolvimento de uma nova abordagem relacionada ao

autismo, pois, até então, os transtornos das crianças eram apresentados como: Esquizofrenia Infantil, Psicose Simbiótica e Crianças Atípicas (Rodrigues, 2010).

Em 1980, após as definições de Rutter e o aumento de pesquisas científicas sobre o autismo, além do reconhecimento significativo da condição no campo da medicina, o transtorno foi incluído pela primeira vez no DSM-III como um “transtorno invasivo do desenvolvimento”. Esse marco tornou o diagnóstico formal e possibilitou um maior estudo e compreensão da condição. O DSM-III destacou que os sintomas do autismo já eram evidentes na primeira infância, com características como maneirismos motores e dificuldades de comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência à ecolalia.

Desde 1980, no campo psiquiátrico, segundo o Ministério da Saúde (2015):

O autismo deixou de ser incluído entre as “psicoses infantis” e passou a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Nas classificações mais difundidas – a CID-10, da Organização Mundial da Saúde (1992), e o DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana (1994) –, são descritos, além do autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação. Na quinta versão do DSM (DSM-V), a ser lançada em 2013, a denominação utilizada passará a ser “transtornos do espectro do autismo”, localizados no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento” (Ministério da Saúde, 2015, p. 24-25).

Desta forma, a compreensão do autismo evoluiu significativamente desde os tempos de Kanner. O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que costuma ser identificado nas primeiras fases da infância (American Psychiatric Association, 2013). Embora ainda não se conheça sua causa exata, estudos indicam a existência de fatores neurobiológicos e genéticos associados à condição (Rutter, 2011). No entanto, os trabalhos de Kanner continuam sendo importantes para a história da pesquisa sobre o autismo.

Essa progressiva compreensão acerca da natureza e das manifestações do autismo, impulsionada por pesquisas e pela constante atualização do conhecimento científico, reflete diretamente nas abordagens e nas políticas voltadas para a educação inclusiva. Em resposta às exigências e à luta incansável dos grupos de defesa dos direitos das pessoas autistas, a legislação brasileira, ainda que marcada por lacunas, fragilidades na implementação e avanços pontuais, estabelece diretrizes para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino regular.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, o Artigo 17 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001) estabelece que as escolas regulares de Educação Básica, em todas as suas etapas e

modalidades, têm o dever de atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Para garantir esse atendimento, as escolas devem:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

A obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, conforme preconiza o Artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, reflete um movimento em direção à inclusão plena. Nesse cenário de significativas evoluções legais e conceituais, emerge a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015). Esta legislação é fundamental, pois é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (LBI/2015). Nesse contexto, é fundamental reconhecer a perspectiva neurodivergente, que valoriza a diversidade neurológica como uma variação natural da condição humana, da qual o autismo faz parte.

A LBI, ao buscar a inclusão, dialoga diretamente com essa visão, demandando a adaptação de espaços, a qualificação de profissionais e o reconhecimento das necessidades específicas de cada pessoa neurodivergente. Um exemplo significativo nesse sentido é a instituição, por meio da Lei nº 14.624/2023 (Art. 2º), do cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas, como o autismo. Embora de uso opcional, este símbolo representa um importante passo para a visibilidade e o reconhecimento das particularidades dessas condições, facilitando o acesso a direito e o apoio necessário, sem prejuízo daqueles que optarem por não utilizá-lo.

A acessibilidade, definida no Artigo 3º, inciso I, da LBI como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...] bem como de outros serviços e instalações abertos ao público” (LBI/2015), constitui um pilar fundamental para a efetivação da inclusão social e da cidadania das pessoas deficientes, conforme preconiza a própria lei.

No contexto da neurodivergência e, especificamente, do autismo, a acessibilidade transcende a mera ausência de barreiras físicas. Envolve também a criação de ambientes sensoriais adequados, a disponibilização de informação clara e estruturada, e a adaptação de

estratégias de comunicação. Garantir a acessibilidade, em sua amplitude, é, portanto, condição fundamental para que as pessoas autistas e outras neurodivergências possam exercer plenamente seus direitos à educação, ao lazer, ao trabalho e à participação social, em consonância com os princípios da LBI.

Aprofundando a compreensão sobre o autismo, se faz importante ressaltar que a sua conceituação diagnóstica evoluiu. Atualmente o autismo é descrito através da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base no DSM-V (2013), que unifica diagnósticos anteriormente separados como o transtorno autístico (autismo clássico), a síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e outros transtornos do desenvolvimento. O DSM-5 (2013) define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além de comportamentos restritos e repetitivos. A seguir algumas características do TEA apresentadas no DSM-V (APA, 2013):

A. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha de conversa normal de vai-e-vem; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; à falha em iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares. B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto): 1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotipias motoras simples, enfileirar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal. 3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento). C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas na vida adulta). D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual. E. Esses distúrbios não são mais bem explicados por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. O transtorno do desenvolvimento intelectual e o transtorno do espectro autista frequentemente ocorrem

concomitantemente; para fazer diagnósticos comórbidos de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento (APA, 2013, p. 50-51).

Diante destas características, se torna importante ressaltar que, desde que Kanner descreveu o autismo em 1943, diversas terapias comportamentais foram desenvolvidas para ajudar pessoas neurodivergentes a desenvolverem novas habilidades. No entanto, muitas dessas terapias focam em eliminar comportamentos considerados “atípicos”, como movimentos repetitivos e interesses restritos. Essa abordagem, segundo a comunidade autista adulta é considerada prejudicial e abusiva, pois muitos que foram submetidos a isso quando crianças afirmam ter sofrido danos emocionais (Millman, 2019). Isso ocorre porque essas terapias freqüentemente ignoram o fato de que esses comportamentos podem ter uma função importante para a criança autista. Em vez de tentar “domesticar” esses comportamentos, é necessário entender suas causas e encontrar formas de atender às necessidades da criança, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades de forma mais natural e respeitosa.

Um exemplo dessa polêmica é o método da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que busca ensinar novas habilidades e comportamentos através de recompensas. A ideia é que, ao realizar uma ação desejada, a criança receba algo que gosta, como um elogio ou um brinquedo. Com o tempo, ela aprende a repetir essas ações para obter essas recompensas tornando a criança autista socialmente adaptável e promovendo a aquisição de novas habilidades. Segundo Orrú (2008):

Numa abordagem comportamental os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem a avaliação comportamental, treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos, tendo como objetivo a redução de comportamentos excessivos e a ampliação da atenção do sujeito. Como procedimento do treinamento de comportamentos dos repertórios citados são utilizadas as ações de imitar e de observar instruções apresentadas (repertórios de apoio), nomeação, posse de objetos e descrição de ações diversas (verbais); reconhecimento das partes do corpo e discriminações perceptivo-motoras (Orrú, 2008, p. 58, 59).

Muitas vezes, essas metodologias podem ser aplicadas por longas e intensas sessões, o que pode ser exaustivo e estressante para crianças autistas. A rigidez da abordagem pode limitar a espontaneidade e a criatividade, levando à negligência de outras áreas do desenvolvimento, como a socialização espontânea e a expressão de emoções. Sendo assim, se faz necessário buscar novos caminhos que considerem os direitos humanos, a inclusão social e a diversidade. Embora a ABA tenha se mostrado eficaz em diversos casos, é importante reconhecer que a individualização extrema e o foco em comportamentos observáveis podem

limitar a aplicação dessa abordagem em contextos mais amplos, como a escola. Além disso, a aplicação da ABA “requer formação especializada e ética, e deve ser realizada por profissionais qualificados” (Santos, 2024).

É fundamental esclarecer que as terapias comportamentais não são uma responsabilidade da escola. Embora a escola desempenhe um papel crucial no desenvolvimento educacional e social da criança autista, as intervenções terapêuticas devem ser conduzidas por profissionais especializados, como psicólogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais, que possuem a formação necessária para aplicar métodos adequados e personalizados ao perfil das crianças. Essas terapias devem ser integradas em um trabalho conjunto entre professores, profissionais da saúde, família e escola. A colaboração entre esses diferentes profissionais é essencial para promover o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais da criança, respeitando suas singularidades e assegurando que os cuidados terapêuticos sejam feitos de maneira ética e eficaz.

Neste sentido, o dever dos Centros de Educação Infantil é proporcionar espaços sensoriais com diferentes texturas, para que as crianças autistas possam explorar e regular suas sensações, utilizar desenhos e figuras, fotos ou objetos que auxiliem na compreensão da rotina e das atividades, mantendo os espaços organizados para facilitar a concentração, além disso, contribuir para um ambiente de aprendizado mais humano, eficaz e inclusivo, considerando que muitas crianças autistas apresentam “hipersensibilidades auditivas, visuais e táteis” (Gomes, Pedroso e Wagner, 2008).

Esse cuidado no ambiente escolar está alinhado com a abordagem social do autismo, que propõe a construção de uma educação que reconhece as necessidades e particularidades de cada criança, sem tratá-las como “situações” a serem corrigidas, mas sim como indivíduos com direitos, dignidade e potencial de participação ativa na sociedade. Assim, a inclusão vai além da adaptação física e pedagógica do ambiente escolar, envolvendo também a promoção da empatia, o respeito à diversidade e a compreensão das especificidades sensoriais e comportamentais das crianças autistas.

4 RETOMANDO FIOS CONCEITUAIS SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE ESCOLAS

Com a LDB, Lei nº 9.394 de 1996 e com a Convenção de Guatemala de 1999, institui-se a chamada Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) que defende um modelo educacional fundamentado nos direitos humanos e trazem uma nova perspectiva para a educação de crianças e pessoas com deficiência, defendendo-se o direito à educação em um ambiente inclusivo, no qual igualdade e diferença são valores indissociáveis. Ao assegurar a inclusão escolar, tanto a LDB quanto a Convenção de Guatemala, estimulam ações pedagógicas para que as crianças autistas desenvolvam suas habilidades e alcancem suas potencialidades.

Apesar dos desafios que o autismo apresenta, é fundamental ressaltar que as crianças autistas possuem um grande potencial de desenvolvimento e aprendizagem. Com o apoio adequado e um ambiente escolar inclusivo, elas podem, como quaisquer outras, alcançar sua plena capacidade e participar ativamente da vida social. Nesse sentido, diferentes estratégias e práticas pedagógicas com o uso de recursos visuais, comunicação alternativa e a organização do espaço físico, são condições essenciais do aprender. Estes recursos possibilitam a reconstrução de significados, ampliando e tornando os conhecimentos mais complexos, além de ampliar as possibilidades de interação oportunizando alcance e percepção das potencialidades que o aluno autista possui (Silva e Serra, 2023).

As políticas de inclusão escolar, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a LBI/2015, entre outras leis, decretos e documentos, propõem que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham o direito de estudar e aprender juntas, em um ambiente que respeite suas individualidades e necessidades. Embora ainda existam desafios a serem superados, como a falta de recursos e a necessidade de formação continuada dos professores, as escolas e os Centros de Educação Infantil estão buscando dentro de suas possibilidades soluções para atender às necessidades de todas as crianças. Isso significa que, independentemente de terem ou não deficiência, devem ter acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente que as acolha e promova o aprendizado. Mantoan (2009) considera que para que as escolas sejam inclusivas elas devem:

[...] ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações

estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição deforma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, 2009, p.61).

Sendo assim, uma escola inclusiva deve valorizar a diversidade e garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Esse conceito abrange não apenas as deficiências, ou altas habilidades, mas as diferenças em geral e nelas as diferentes formas de aprender. Um dos princípios fundamentais da linha de ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado em Salamanca/Espanha, em 1994, diz que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8).

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca, um marco histórico para a educação inclusiva, nos convida a refletir sobre o papel da escola na sociedade e a importância de acolher todas as crianças, sem distinção, considerando que é preciso ressaltar o potencial existente em cada criança, deixando de lado a visão limitada que muitas vezes se fixa no laudo, para compreender que cada criança é um ser com habilidades a serem desenvolvidas, e não apenas um diagnóstico atrelado apenas às dificuldades relacionadas à deficiência. A educação inclusiva é conceituada por Ferreira (2014) como, “o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do aluno que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana” (Ferreira, 2014, p. 70). O aprendizado de crianças e alunos autistas muitas vezes é prejudicado pela ausência de métodos de ensino que estimulem seu desenvolvimento neurológico e promovam a aquisição de habilidades sociais. Neste contexto, é fundamental que a educação inclusiva não se limite apenas à presença física da criança na sala de aula, mas que seja um espaço que promova realmente o seu desenvolvimento integral.

As escolas, os Centros de Educação Infantil e os professores, em parceria com a família, são importantes para o desenvolvimento integral das crianças. O papel do professor deve ir muito além de ser um simples transmissor de conhecimento. Mais que isso, deve colocar-se como um mediador e um facilitador da aprendizagem, aquele que cria um ambiente instigante e desafiador para que as crianças possam desenvolver todo o seu potencial. A

escola é lugar onde todos e todas devem sentir-se acolhidos/as e respeitados/as. Esse acolhimento não é responsabilidade apenas do professor, mas de todos os membros da comunidade escolar. Ao acolher cada criança com suas particularidades, estamos construindo um ambiente mais humano, justo e equitativo, que valoriza a diversidade e promove a inclusão.

Se escolas e Centros de Educação Infantil não estiverem suficientemente preparados para receber, acolher e educar as crianças autistas, estas crianças ao iniciarem a vida escolar, podem enfrentar vários obstáculos, como dificuldades de socialização, aprendizado, regulação emocional, autonomia entre muitos outros. Desafios estes, que podem ser intensificados pela falta ou insuficiência de preparo pedagógico de professores, pela inadequação das atividades e do ambiente escolar, pela ausência de vínculos de confiança com as pessoas, entre tantos outros fatores. Segundo Santos (2008), quando:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Essa falta ou insuficiência de conhecimento pode dificultar a identificação precoce do transtorno e a efetivação de estratégias pedagógicas que favoreçam o processo educativo. A legislação brasileira exige que as escolas incluam alunos e alunas autistas, porém, a inclusão não se limita apenas à matrícula e a presença de um professor de apoio, envolve possibilitar que esses alunos participem de todos os eventos da escola e tenham acesso a um ensino que promova seu desenvolvimento integral. É preciso ir além, para que o aluno se sinta acolhido e integrante da comunidade escolar e possa aprender e se desenvolver ao lado de outros alunos.

A criança autista precisa de uma rede de apoio mais ampla, que envolva fatores importantes como a formação inicial e continuada dos professores até a aplicação de estratégias de ensino diversificadas. Torna-se fundamental que o professor, trabalhe em conjunto com profissionais como terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos, além disso, é essencial que a escola tenha um ambiente estruturado e flexível, com recursos pedagógicos diversificados, materiais sensoriais e atividades que favoreçam a socialização e a comunicação, promovendo não apenas a inclusão social, mas também o aprendizado efetivo. Na afirmação de Mantoan (2004):

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todas às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada a matrícula em uma escola ou classe especial (Mantoan, 2004, p. 55).

Como destaca Mantoan (2004), não basta garantir o acesso de todos aos ambientes educacionais sem garantir também a continuidade da escolaridade, respeitando o nível de desenvolvimento de cada aluno. É preciso ir além da inclusão física e oferecer um ambiente escolar que seja adequado às necessidades das crianças, com recursos e profissionais qualificados para atender às suas especificidades. Além disso, é essencial que a escola promova uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade, onde não apenas os profissionais da educação, mas também os colegas, as famílias e a comunidade escolar como um todo, se envolvam no processo de construção de um ambiente realmente inclusivo. Colocamos nossas indagações a partir das reflexões de Glat e Lima (2002) de que:

Vale sempre salientar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atentando às suas necessidades (Glat; Lima, 2002, p. 26).

De acordo com Glat e Lima (2002), a inclusão não se limita à permanência de alunos com especificidades educacionais especiais nas escolas regulares, mas exige uma reorganização do sistema educacional, com a revisão de paradigmas e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Nessa perspectiva inclusiva busca-se superar os modelos tradicionais de educação especial, processo esse que exige que a educação se transforme. Vale mencionar o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforça esta abordagem ao assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da educação especial garantindo:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da

família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa abordagem, conforme definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), não apenas assegura o acesso à educação regular para todos os alunos, mas também enfatiza a importância de uma ação integrada e especializada que envolva todos os profissionais e a comunidade. Assim, a Educação Infantil etapa inicial em que começam a ser aplicadas as práticas e estratégias de inclusão, pois é nesse período que se estabelecem as bases do desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem e ao respeito às diferenças. De acordo com o que está estabelecido pela política, esse processo de inclusão começa já na Educação Infantil, como descrito no documento:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Além disso, os princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD, 2007), aprovada pelo Decreto Legislativo n. 186/2008, estabelece que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência tem como objetivos: garantir o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (art. 24, parágrafo 1º).

Sendo assim, a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, buscando potencializar o desenvolvimento integral de cada criança. Por intermédio de experiências lúdicas e significativas, como brincadeiras, jogos e atividades artísticas, é possível estimular não apenas habilidades sociais, como cooperação e empatia, mas também emoções, como autoestima e autoconfiança, e capacidades cognitivas, como resolução de problemas e pensamento crítico. A educação, ao promover um ambiente inclusivo e acolhedor, permite

que a criança se reconheça como protagonista de sua própria trajetória, estimulando sua autonomia, confiança e senso de pertencimento. Respeitar as individualidades e os direitos de cada criança é fundamental para garantir seu pleno desenvolvimento.

Consequentemente, o contato diário e as experiências compartilhadas na sala de aula possibilitam que todas as crianças, divergentes ou neurodivergentes, aprendam uns com os outros, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas importantes. Para Orrú (2012), tal interação confere “a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo ou até mesmo eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas” (Orrú, 2012, p. 130).

Desta forma a mediação de um profissional qualificado é fundamental neste processo de mudança. Para isso, é fundamental que o Estado invista em políticas públicas para que os professores/as se atualizem constantemente e que as escolas invistam em novas tecnologias e metodologias de ensino, repensando suas práticas, seus espaços e seus recursos, pois ao destinar recursos adequados à educação, o poder público demonstra seu compromisso em atender às necessidades individuais de todas as crianças especialmente aquelas neurodivergentes. De acordo com Mantoan (2006):

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço a pagar seja bem alto, pois nunca será comparável ao valor do resgate de uma vida escolar marginalizada, de uma evasão, de uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2006, p. 36).

A autora argumenta que a inclusão não é apenas um ato de benevolência, mas uma necessidade fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. A inclusão exige uma transformação profunda nas escolas e creches, que envolve a formação inicial e continuada dos professores e investimento em materiais didáticos adequados, tecnologias assistivas e espaços físicos e infraestrutura apropriados, oferecendo um ambiente físico acessível e seguro. Sabemos que alguns destes desafios dependem da implementação de políticas públicas, como é o caso da acessibilidade.

É imprescindível que o Estado invista na valorização e na formação inicial e continuada dos professores, proporcionando-lhes as ferramentas e o conhecimento necessários para atender às necessidades específicas de todas as crianças, inclusive autistas, que apresentam características únicas de comunicação, interação social e aprendizado. Bosa

(2002) destaca a importância da compreensão das demandas dessas crianças para que sejam evitadas interpretações equivocadas sobre suas atitudes. A formação continuada proporciona que os professores desenvolvam as habilidades necessárias para identificar e atender essas demandas, promovendo a possibilidade de inclusão mais efetiva e o desenvolvimento integral das crianças.

Ao acreditar no potencial de uma criança autista e oferecer-lhe oportunidades de interação e aprendizado, podemos ajudá-la a superar muitas das dificuldades associadas ao seu diagnóstico. É importante lembrar que cada criança é única, e que o desenvolvimento ocorre de forma individual. No entanto, pesquisas mostram que a intervenção precoce pode fazer uma grande diferença na vida dessas crianças.

Cunha (2009) avalia que os professores têm importante papel na inclusão, uma vez que:

Não há como falar de inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiramente, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (Cunha, 2012, p. 101).

Cunha (2009) nos alerta sobre a importância de transcender os rótulos e as limitações que atribuímos às crianças, pois muitas das vezes são essas as verdadeiras barreiras à inclusão.

A insuficiência de conhecimento sobre as estratégias de ensino e as ferramentas adequadas para trabalhar com crianças autistas dificulta a elaboração das práticas pedagógicas e a formação inicial dos professores não os prepara adequadamente para lidar com as especificidades do autismo. Crianças autistas podem apresentar comportamentos desafiadores, como estereotípias, hiper ou hipossensibilidade e dificuldades em seguir regras. Desta forma, é preciso desenvolver estratégias individualizadas para lidar com cada comportamento desafiador, o que exige tempo e conhecimento.

Por isso, a necessidade de investimentos do poder público em formação inicial e continuada, a fim de trazer melhor compreensão das características das crianças autistas ou com outras deficiências. Torna-se fundamental que as políticas públicas ofereçam melhores condições e investimento em formação, para que os professores possam enriquecer suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada criança a fim de superar seus desafios. Cruz (2014) ressalta que “o trabalho educativo com alunos especiais exige, também,

profissionais preparados para enxergar e compreender o sujeito além de suas limitações e comprometimentos e que apostem nas possibilidades dele” (Cruz, 2014, p. 35).

Sendo assim, entende-se que a formação continuada é crucial para o atendimento e a inclusão de crianças autistas. Segundo Orrú (2016), a frase:

[...] “não estamos preparados” não cabe como justificativa para que a comunidade escolar não se debruce em estudos e pesquisas para a construção de estratégias e metodologias que alcancem seus alunos, cuja diferença é mais saliente do que os demais (Orrú, 2016, p. 34).

Nesse sentido, é fundamental que o Estado promova melhores condições para que os professores desenvolvam habilidades de comunicação, flexibilidade e criatividade. Além disso, é preciso oferecer oportunidades para que os professores compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros, por meio de grupos de estudo. A falta ou insuficiência de formação dos professores, a rigidez do currículo e a inadequação do espaço físico contribuem para um processo de inclusão mais desafiador, especialmente considerando a importância de um ambiente acolhedor que estabeleça relações de confiança para o desenvolvimento dessas crianças.

Neste mesmo sentido, Chiote (2015) reflete que “[...] a inclusão escolar possibilita à criança autista o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade” (Chiote, 2015, p. 20), pois muitas vezes em outros contextos, a interação social dessas crianças com outras crianças da mesma idade não acontece ou é limitada. Dessa forma atividades individuais são priorizadas devido à dificuldade em se relacionar socialmente, que é uma característica comum do autismo.

Para entender melhor como esse processo se desenvolve na prática, precisamos nos aprofundar nas atividades cotidianas da sala de aula, o que nos leva a um questionamento: como as práticas pedagógicas podem promover a inclusão de forma efetiva nas turmas regulares de Educação Infantil?

Nos centros de Educação Infantil, as crianças aprendem ou deveriam aprender através de atividades e experiências principalmente de forma lúdica. É importante que essas atividades sejam significativas, valorizando a diversidade e contribuindo para que todas as crianças desenvolvam suas habilidades e interesses individuais, promovendo a interação social. A diversidade presente nas salas de aula é um rico campo de aprendizagem para todos, logo, o convívio com as diferenças favorecem as relações interpessoais e possibilitam experiências socializadoras. De acordo com Cruz (2014):

No convívio social, o ser humano entra em contato com mediadores externos e processos de interações nos quais transforma o outro e é transformado por ele dialeticamente, conhecendo e significando o mundo por fatores de desenvolvimento que ocorrem por meio do movimento estabelecido nas relações sociais (Cruz, 2014, p. 59).

A diversidade presente nas escolas contemporâneas deve ser explorada, a fim de construir uma escola mais humana, considerando que as crianças apresentam características próprias e um conjunto de valores e elementos que os tornam únicas. Segundo Mantoan (2004):

A prática da inclusão escolar pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais. (Mantoan, 2004, p. 57).

A escola deve respeitar essa diversidade e oferecer um ensino que atenda a todos, pois, cada criança aprende de um jeito diferente e tem suas próprias necessidades. Compreender como essa perspectiva da diversidade e da individualidade se desenvolveu ao longo da história da Educação Infantil é fundamental para construirmos práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. Ao olharmos para o passado, podemos entender melhor como chegamos até aqui e quais foram os desafios enfrentados e que continuamos enfrentando atualmente.

O próximo capítulo abordará sobre os desafios do currículo na Educação Especial, com foco nas implicações pedagógicas para os professores da Educação Infantil na construção de escolas mais inclusivas.

5 O CURRÍCULO COMO CENTRALIDADE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A concepção de currículo tem evoluído ao longo das últimas décadas, deixando de ser apenas um conjunto de conteúdos e atividades predeterminadas para se tornar um espaço dinâmico de construção do conhecimento, onde se reconhece a singularidade de cada aluno. Essa transformação na concepção de currículo está ligada à mudança na compreensão da infância, que, ao longo da história, também passou por diversas transformações, evoluindo para uma nova concepção que valoriza a diversidade, a singularidade das crianças e a necessidade de cuidados específicos.

Essa mudança na compreensão de currículo e de infância teve um impacto direto na educação, especialmente na Educação Infantil. Com o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral da criança, surgiram as primeiras instituições dedicadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas, marcando o início de uma nova era na história da educação. Assim, o currículo, agora entendido como um espaço dinâmico e flexível passou a ser reconhecido não apenas como uma ferramenta para a transmissão de conhecimentos, mas como um elemento estruturante da educação que orienta as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que é transformado pelas interações diárias no ambiente escolar.

Essa nova visão do currículo reflete a evolução das concepções sobre infância e educação, reconhecendo a diversidade das crianças e suas necessidades individuais fazendo com que o currículo se torne um instrumento essencial para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Thiesen (2020) afirma que, o currículo deve ser entendido como um elemento fundamental na organização da escola, servindo como base estruturante para o processo educativo, o eixo que orienta as práticas pedagógicas e que, ao mesmo tempo, é transformado pelas interações que ocorrem no cotidiano escolar influenciando na formação de subjetividades. Essa perspectiva coloca o currículo como um espaço dinâmico e interativo, capaz de moldar e ser moldado pelas experiências e interações diárias na escola.

Assim, o currículo se configura como um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois é por meio dele que as diversidades são reconhecidas e respeitadas, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos. No caso das crianças autistas, por exemplo, um currículo flexível às suas necessidades pode desempenhar um papel importante no processo de construção de subjetividades.

Para Thiesen (2020), a escola deve ser estruturada com a finalidade de que todas as ações pedagógicas, atividades e tarefas tenham como objetivo proporcionar aos alunos uma formação sólida e enriquecedora, oportunizando experiências que contribuam para seu crescimento intelectual e pessoal, portanto, as tarefas pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem com ênfase na construção de saberes significativos que estejam conectados à realidade e ao contexto social e cultural dos alunos.

Esta visão se torna ainda mais relevante no contexto da Educação Infantil e no atendimento a crianças autistas, que enfrentam desafios específicos de comunicação, interação social e comportamento. Para essas crianças, a atividade curricular precisa ter um propósito educativo claro, que contemple estratégias de ensino diferenciadas, respeitando seus tempos e modos de compreensão do conhecimento, sendo possível proporcionar uma aprendizagem significativa e inclusiva, que favoreça o desenvolvimento de cada criança de maneira individualizada, sem perder a perspectiva do aprendizado coletivo.

Quando falamos em autismo, é importante lembrar que ele se manifesta de formas e intensidades variadas, exigindo uma abordagem pedagógica diversificada e sensível às necessidades e características individuais de cada criança. Essa diversidade deve ser vista como uma oportunidade para que todos/as aprendam e se desenvolvam juntos/as, através de um currículo que valorize e reflita as múltiplas perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, o currículo precisa ser flexível, favorecendo a participação ativa de todas as crianças, independentemente das suas particularidades. Ele deve ser estruturado de forma a reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem, oferecendo oportunidades para que cada criança se sinta acolhida e possa se desenvolver no seu próprio ritmo, dentro de uma proposta educativa que seja comum a todos/as.

Thiesen (2020) defende que o currículo deve ser considerado um “território estruturante na organização escolar” (Thiesen, 2020, p. 58), sendo fundamental também na formação inicial dos professores. Para ele, a formação docente deve enfatizar a importância desse componente, capacitando os futuros educadores a compreenderem e refletirem criticamente sobre sua estrutura e aplicação. Ao se aprofundar e refletir sobre o currículo de forma crítica, os professores podem construir práticas pedagógicas que não apenas atendam às necessidades cognitivas, mas também considerem as especificidades emocionais e sociais de cada aluno, especialmente das crianças autistas.

Neste sentido, é importante destacar que o currículo como elemento central na organização escolar deve também atender a diversidade e a inclusão. Isso exige uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e uma postura crítica diante das demandas da inclusão

para que seja possível proporcionar ambientes de aprendizagem mais humanos, que respeitem a diversidade, promovam o desenvolvimento integral dos alunos e respondam às necessidades de uma educação mais significativa.

Thiesen (2020) enfatiza que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental” (Thiesen, 2020, p. 63). Essa afirmação reforça a ideia de que o currículo não é apenas uma ferramenta técnica ou um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas sim o centro do processo educacional, que orienta as ações dentro da escola. O currículo é, portanto, o espaço onde se articulam as práticas pedagógicas, as interações entre professores e alunos e as estratégias de ensino e aprendizagem. O currículo não é algo imposto ou pronto, é uma construção coletiva, onde o professor tem um papel fundamental na sua elaboração.

Sendo assim, o currículo deve ser um espaço que favoreça a participação ativa e a expressão de todos os sujeitos, considerando suas experiências e trajetórias de vida. Essa abordagem é relevante quando se trata do atendimento a crianças autistas, pois o currículo precisa possibilitar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a interação social, o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas, além da construção de vínculos afetivos. Para isso, é imprescindível o uso de metodologias específicas que favoreçam a comunicação, a estruturação do ambiente e a utilização de recursos pedagógicos que atendam a essas necessidades.

Dentre os diversos desafios enfrentados pelos professores no atendimento a crianças autistas, percebemos que a ausência de formação inicial adequada que os capacite a integrar estratégias pedagógicas eficazes ao currículo é um obstáculo significativo. A falta de preparo para lidar com as necessidades específicas das crianças pode comprometer a efetividade do processo de aprendizagem, dificultando a implementação de práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral e a participação ativa dos alunos nas instituições de ensino.

Para Thiesen (2020), “nenhuma ação pensada, planejada, organizada, desenvolvida e avaliada na/pela escola escapa, em alguma medida, do âmbito ou do interesse curricular, especialmente se estiver compreendida como uma ação pedagógica de perspectiva formativa” (Thiesen, 2020, p. 63). Deste modo, o currículo se revela como elemento central não apenas para a formação dos professores, mas também para a efetividade das práticas pedagógicas, incluindo aquelas voltadas à inclusão de alunos autistas. Sendo assim, cada ação realizada na

instituição de ensino deve estar alinhada ao contexto curricular, que orienta a formação inicial dos professores e definem tanto o que deve ser ensinado quanto às metodologias de ensino a serem adotadas, além de considerar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e a socialização.

Assim, ao refletir sobre o currículo como centralidade na escola, é possível compreender que ele não pode ser uma estrutura rígida, mas deve ser um instrumento flexível e acessível, que favoreça a inclusão e o desenvolvimento integral de todas as crianças independentemente de suas condições ou dificuldades. Neste contexto, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino desempenha papel fundamental no planejamento e na execução de um currículo que seja significativo. A integração da Educação Especial no currículo vai além de uma necessidade legal, ela é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. Isso implica na necessidade de uma abordagem que não apenas inclua, mas que realmente valorize e promova as diferenças entre os alunos. Para tanto, é imprescindível que o currículo respeite e atenda às especificidades de todos os alunos com ou sem deficiência inclusive dos autistas, sem, no entanto, abrir mão da equidade e do direito à aprendizagem para todos.

Assim, a Educação Especial, entendida como a educação destinada aos alunos com deficiência, transtornos típicos e altas habilidades, é, segundo a Constituição Brasileira, parte inseparável do direito à educação. Esse conceito de educação é essencial para proporcionar que as instituições de ensino possam atender à diversidade humana, preparando os alunos/as para a convivência social e para uma vida digna em sociedade, onde se sintam incluídos, pois isso significa fazer parte de um grupo, estar integrado ao ambiente e interagir com ele, influenciando e sendo influenciado ao mesmo tempo.

Quando uma criança não consegue se localizar ou se identificar com o meio ao seu redor, ela provavelmente experimenta a sensação de exclusão. Essa exclusão afeta a todos, mas é ainda mais complexa para aqueles que são vistos como “diferentes”, que não se ajustam ao que é considerado “normal” ou “perfeito”. É importante refletir sob outra ótica, reconhecendo que os seres humanos são únicos e possuem características próprias que os distinguem uns dos outros. Por isso, a Constituição garante direitos que não podem ser negados por conta dessas diferenças. Todos têm os mesmos direitos, e esses direitos precisam ser assegurados e vividos de forma prática no dia a dia, considerando tanto a infraestrutura física quanto o apoio emocional que as crianças necessitam desde os primeiros anos da educação.

A Educação Especial, portanto, não pode ser vista como um currículo paralelo, mas sim, como um componente essencial e integrado ao ensino regular, que permeia todos os níveis e modalidades de ensino de modo transversal. Essa integração é um passo importante para que o currículo favoreça a participação ativa de todos os alunos e atenda às suas necessidades individuais.

Diante disso, se torna importante ressaltar que a Educação Especial e o conceito de inclusão escolar evoluíram significativamente ao longo dos anos, transitando de uma perspectiva que excluía as crianças com necessidades especiais para uma visão que valoriza a diversidade, buscando atender às necessidades de todos os estudantes conforme defendido por legislações e práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, devemos também destacar que, mesmo com essa evolução, a inclusão no contexto educacional de forma geral e na Educação Infantil em específico, continua sendo um desafio, dada a complexidade e dificuldades persistentes na implementação de uma base comum para todos.

Atualmente, a Educação Infantil, mesmo dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda enfrenta limites significativos no que se refere à inclusão, sobretudo porque a própria LDB não contempla de forma abrangente e efetiva as necessidades dos estudantes autistas e com deficiência. Permanece necessário um esforço contínuo para que as orientações vigentes sejam ampliadas, fortalecidas e efetivamente implementadas no cotidiano das instituições de ensino.

Embora tenha havido avanços no entendimento sobre Educação Especial e infância, assim como na implementação da BNCC no currículo escolar, que define as diretrizes do que deve ser ensinado em cada etapa da Educação Básica, a BNCC de forma geral, não aborda aspectos importantes sobre a diversidade, ainda deixa lacunas quanto à efetiva implementação de práticas inclusivas. A grande questão é que, embora existam políticas públicas e uma abordagem formal de inclusão, muitos sistemas educacionais ainda encontram dificuldades para garantir uma educação inclusiva, que atenda às especificidades de cada criança, especialmente aquelas com deficiência, pois, falta formação adequada para os professores, recursos pedagógicos especializados e uma infraestrutura física que favoreça a plena participação de todos. Além disso, a concepção de inclusão ainda enfrenta resistências culturais, o que dificulta a implementação eficaz das políticas educacionais no campo do currículo.

A BNCC apresenta a Educação Infantil como uma fase anterior à escolarização básica, sendo, portanto, independente e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a Educação Infantil é compreendida como uma etapa que precede a educação

formal, que se inicia apenas no Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Mesmo que a rede municipal de Lages esteja profundamente alinhada aos princípios contidos na BNCC e considere “os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC (Brasil, 2017), bem como as orientações para o planejamento curricular contidas no Currículo estadual e municipal” (Lages, 2021), é importante reconhecer que tal alinhamento não supre as lacunas estruturais presentes na legislação educacional brasileira.

Isso porque, embora a BNCC apresente orientações gerais para o desenvolvimento integral das crianças, ela não aborda as demandas específicas da educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito às necessidades dos estudantes autistas e com deficiência. Nesse sentido, o documento acaba reproduzindo um modelo que ainda não integra, de maneira efetiva, princípios de acessibilidade, práticas pedagógicas especializadas e orientações que assegurem a participação plena e equitativa de todos os estudantes.

Portanto, a implementação local, por mais comprometida que seja, permanece condicionada aos limites das normativas nacionais, que ainda tratam a inclusão como um complemento e não como uma estrutura fundamental do currículo. Em consequência, as escolas e CEIMs continuam enfrentando desafios significativos, pois a insuficiência de diretrizes que fundamentam a inclusão no cotidiano escolar dificulta a construção de práticas pedagógicas transformadoras. A ausência de uma perspectiva inclusiva potente na BNCC revela uma política educacional que ainda não reconhece, de forma concreta, a diversidade como um elemento essencial da aprendizagem, o que resulta em desigualdades no acesso, na permanência e na participação das crianças autistas e com deficiência.

A BNCC estabelece, em sua base, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que visam garantir o desenvolvimento pleno das crianças. No entanto, quando esse documento é analisado à luz das lacunas já mencionadas, especialmente no que diz respeito à inclusão, torna-se evidente a necessidade de garantir condições que promovam experiências educativas amplas, sensíveis às diferenças e comprometidas com a inclusão e a diversidade.

A seguir, observa-se que, embora a BNCC apresente direitos essenciais para o desenvolvimento das crianças, tais formulações não contemplam a inclusão, revelando a ausência de diretrizes que contemplem, de forma clara e intencional, as necessidades das crianças com deficiência:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 34).

Para que esses direitos sejam plenamente garantidos, é preciso enfrentar os desafios que ainda persistem. Para tanto, é necessário garantir condições verdadeiras e adequadas para que a implementação da BNCC atenda às demandas da inclusão, assegurando formação específica aos professores, disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, apoio multiprofissional e adequações que respeitem as singularidades das crianças com deficiência e autismo.

A falta ou insuficiência de recursos e de uma formação especializada pode comprometer o alcance efetivo desses direitos, resultando em práticas pedagógicas limitadas e na exclusão de crianças com necessidades educacionais específicas inclusive as autistas. Lima, Fabris e Bahia (2021) discutem o contexto histórico da BNCC e destacam a omissão da temática da educação inclusiva:

Em 2018, tivemos a conturbada aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de um longo percurso que acabou por entregar um documento considerado desarticulado da história que a Educação Infantil brasileira vinha construindo. A BNCC está totalmente calcada em parâmetros atitudinais e individualizantes, e coadunada com o desenvolvimento de competências, projeto que já tinha circulado na década de 1990 e que acaba por sustentar interesses internacionais, tais como as avaliações de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Apesar de apresentar um texto sedutor, a terceira versão é notoriamente um documento que prioriza as “aprendizagens individualizantes”, como podemos observar no texto de defesa dos “direitos de aprendizagem” e “campos de experiências”, o que, ao nosso ver, não considera as diferentes infâncias vividas em nosso país, nem mesmo as questões da Educação Especial, além de demarcar as infâncias novamente por faixas etárias. Isso pode reduzir ainda mais as ações voltadas ao ensino, que poderão retornar às práticas de treinamento para ingresso no Ensino Fundamental, além de propor situações padronizáveis, como o uso de apostilamento, minimizando a possibilidade de um

ensino voltado às especificidades de cada agrupamento e impactando na possibilidade de uma aprendizagem significativa (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 109).

Segundo Lima, Fabris e Bahia (2021), ao estabelecer um currículo mínimo para a Educação Infantil no Brasil, adota-se uma abordagem unificada de ensino, que desconsidera as especificidades e diversidades presentes nas instituições de Educação Infantil. Dessa maneira, o Estado e outros responsáveis pelo setor educacional buscam direcionar a área com base em interesses político-econômicos, que até recentemente foram influenciados por grupos conservadores. É importante refletir que essa padronização curricular pode limitar as práticas pedagógicas dos professores/as e restringir a autonomia e a criatividade das crianças na construção do conhecimento. Além disso, contribui para a intensificação das desigualdades sociais e culturais, deixando de lado a garantia de uma educação inclusiva (Lima; Fabris; Bahia, 2021).

Segundo o que está estabelecido na BNCC, ao assegurar esses direitos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento, a criança estará em condições de ampliar suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, participar ativamente de sua formação pessoal, construir uma identidade própria e fortalecer sua capacidade de interagir com o mundo de maneira crítica e criativa. Neste cenário, surge a reflexão sobre o papel do profissional responsável pelo processo educativo, cuja responsabilidade é proporcionar às crianças as experiências essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento. De acordo com a perspectiva de Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016):

Sendo o (a) professor (a) o (a) parceiro (a) mais experiente da criança no espaço da educação infantil, acreditamos que ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais. Quanto aos campos de experiência educativa, acreditamos que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a narrativa dos percursos das crianças configuram-se em um generoso contexto educativo capaz de sustentar as descobertas, a investigação, a invenção e as experiências das crianças (Pandini-Simiano e Buss-Simão, 2016, p. 87).

Ao destacarem a figura do/a professor/a como o/a responsável pela implementação da BNCC nas instituições de Educação Infantil, as autoras ressaltam o conflito existente entre a unificação prescrita pela BNCC e a necessidade de considerar a diversidade das realidades locais e as especificidades de cada criança. Embora a Base tenha como objetivo garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, a padronização do currículo pode restringir as

práticas pedagógicas, limitando o espaço para que os professores utilizem sua criatividade e sensibilidade frente às singularidades de seus alunos.

Nesse sentido, a imposição de um currículo único pode não ser suficiente para contemplar as variadas experiências culturais, sociais e emocionais que as crianças trazem para a escola. A ênfase nas orientações comuns a todos os/as professores/as, embora necessária para estabelecer um padrão de ensino, não pode ignorar as particularidades locais, as diferenças de contextos e as necessidades individuais dos estudantes, que devem ser valorizadas e integradas ao processo educativo. A reflexão sobre essas questões é essencial para que a Educação Infantil não perca sua riqueza e capacidade de promover o desenvolvimento integral e inclusivo de cada criança.

Nesse contexto, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) afirmam que a definição de uma política curricular por meio da BNCC da Educação Básica é resultante de escolhas que não são neutras nem permanentes. Ou seja, as políticas educacionais de Estado sempre carregam uma intencionalidade cultural e social, influenciada por uma realidade específica, e são moldadas por questões e relações de poder. Essas relações disputam o espaço ao escolher quais conhecimentos serão incluídos na política educacional, visando atingir os objetivos definidos. Esse processo, aliado a outros fatores, pode ser uma das razões que tornam a implementação da educação inclusiva na Educação Infantil tão desafiadora.

Assim, ao estabelecer uma Base Curricular Comum para a Educação Básica, que abrange as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, busca-se garantir uma estrutura mínima de aprendizado para todos os estudantes no Brasil. Essa uniformidade, no entanto, corre o risco de não considerar as diversidades regionais e locais, o que pode acentuar as desigualdades no acesso e na qualidade da educação. Além disso, a Base prevê a possibilidade de adaptações regionais, mas não oferece diretrizes claras sobre como essas adaptações devem ser implementadas, o que pode gerar uma variação considerável nos padrões educacionais adotados pelas instituições de ensino. Isso levanta a preocupação de que, sem uma orientação mais precisa, a fragmentação e as diferenças entre as ofertas educacionais possam aumentar, afetando a equidade do sistema educacional como um todo.

A implementação efetiva da BNCC continua sendo um grande desafio, sobretudo porque o documento não apresenta orientações suficientes para assegurar práticas que acolham, de fato, a diversidade presente nas instituições. Mais do que uma diretriz formal, o compromisso com a participação plena de todas as crianças deveria se materializar em ações concretas que atendessem às suas necessidades, respeitando suas singularidades e garantindo um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo.

A formação inicial dos professores, portanto, deve estar profundamente vinculada a uma compreensão ampla da diversidade presente nas salas de aula, capacitando os professores a desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e atendam às necessidades individuais de cada aluno/a. Isso inclui a criação de estratégias inclusivas, que não apenas adaptem o conteúdo curricular, mas promovam uma cultura de respeito e valorização das diferenças, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver de forma plena. Além disso, a formação inicial e continuada devem contemplar o uso de recursos pedagógicos diversificados, metodologias ativas e o conhecimento sobre as políticas e direitos relacionados à educação inclusiva, para que os professores/as se sintam preparados/as e seguros/as em lidar com as diversas realidades que encontrarem em seu cotidiano escolar.

Sendo assim, a formação inicial dos professores precisa ir além da compreensão teórica da inclusão, incorporando uma práxis pedagógica que possibilite enfrentar a diversidade de forma concreta, crítica e transformadora. É essencial que os currículos dessas instituições integrem conteúdos que abordem as diferentes deficiências, as necessidades educacionais especiais e as múltiplas formas de aprendizagem. Uma formação mais abrangente para os professores e alinhada às demandas da educação inclusiva pode oportunizar e efetivar uma mudança significativa nas práticas pedagógicas garantindo a verdadeira equidade no processo educacional. O currículo escolar, portanto, deve ser fortalecido para não apenas atender às exigências básicas do conteúdo, mas também para criar um ambiente que acolha as diversidades aliado aos recursos necessários e ao suporte legal, para garantir direito à educação para todos.

Neste contexto, a presença de recursos humanos qualificados e o apoio de uma rede de profissionais que assegurem a inclusão de fato deve ser garantida, especialmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é fundamental para o apoio individualizado às crianças com deficiência, proporcionando um acompanhamento pedagógico específico que complementa o trabalho desenvolvido na sala de aula regular. Esse atendimento deve ser realizado por profissionais especializados, como professores de Educação Especial, psicopedagogos e terapeutas, que, em parceria com os professores regentes, podem planejar e executar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades particulares de cada criança. O AEE, portanto, não deve ser visto como um serviço isolado, mas como uma extensão da prática pedagógica cotidiana, que visa garantir que as crianças com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que os demais, respeitando suas condições e potencialidades.

Além disso, a implementação efetiva do AEE exige que as escolas ofereçam o ambiente e os recursos adequados para que esse atendimento seja realmente eficaz. Isso inclui a disponibilidade de materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e espaços adequados para a realização de atividades específicas. A formação dos profissionais responsáveis pelo AEE deve ser contínua e orientada para as novas demandas da educação inclusiva, garantindo que esses profissionais estejam sempre atualizados sobre as melhores práticas e estratégias para atender a diversidade presente nas salas de aula. É necessário, também, que os professores regulares e os especialistas em Educação Especial trabalhem em conjunto para planejar e avaliar as práticas pedagógicas, proporcionando que as crianças com deficiência se sintam incluídas e participantes no processo educativo, de forma integral e significativa.

Portanto, a construção de uma educação inclusiva ausente nas diretrizes da BNCC depende da articulação entre o currículo, a formação de professores e o trabalho colaborativo entre os diversos profissionais da educação. O AEE se apresenta como uma ferramenta importante dessa articulação, especialmente na Educação Infantil, onde as necessidades das crianças com deficiência e outras necessidades especiais são ainda mais complexas e diversificadas, o AEE visto atividade constitutiva do currículo se torna apoio fundamental para que todas as crianças independentemente de suas condições, recebam a educação de que necessitam e merecem desde cedo. Para que o AEE consiga atender melhor as especificidades das crianças, ele deve ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Como afirma Campos (2016):

O trabalho interdisciplinar do AEE, realizado na interação com o ensino regular, a família e com os profissionais da saúde, proporciona momentos de formação, socialização de informações e reflexão da ação relacionadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. Refletindo sobre a escola como espaço para construção do conhecimento de todos os estudantes, percebemos as constantes mudanças que o mundo moderno oferece, desafiando o professor no seu trabalho educativo frente aos avanços que o confrontam cada vez mais (Campos, 2016, p. 59).

Como aponta Campos (2016), o AEE, ao promover o trabalho interdisciplinar em colaboração com o ensino regular, a família e profissionais de outras áreas, constrói espaços para a reflexão e socialização de práticas que atendem às necessidades específicas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ Superdotação. Desta forma, a formação de professores e as práticas pedagógicas precisam se afastar de modelos tradicionais que muitas vezes são rígidos e homogêneos, para se ajustar às realidades contemporâneas. Como enfatiza Ropoli (2010) para atuar no AEE:

[...] os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (Ropoli et al., 2010, p. 28).

A formação especializada, como proposta por Ropoli (2010), é um aspecto central para garantir que as práticas pedagógicas sejam realmente inclusivas e que os/as professores/as se sintam preparados/as para lidar com a diversidade no ambiente escolar. No entanto, torna-se cada vez mais evidente que tanto os currículos tradicionais, quanto a complexa implementação da BNCC, não são suficientes para promover a inclusão de maneira plena. A abordagem rígida e homogênea do currículo tradicional, que prioriza a transmissão de conteúdos formais, desconsidera as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos.

O currículo tradicional segundo Saviani (2007), ao se basear na mera transmissão de conteúdos descontextualizados, ignora a realidade dos alunos e as diferentes formas de aprendizagem, impondo um modelo único que não atende às especificidades de cada um.

Assim, o desafio não é apenas compreender o currículo como centralidade na escola, mas transformar a própria estrutura pedagógica, para que ela seja capaz de refletir e valorizar a diversidade, criando um espaço de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, desafiador, acolhedor e inclusivo. Pois a educação inclusiva depende da construção de práticas pedagógicas que considerem a singularidade de cada aluno, sem abrir mão do compromisso com a qualidade e a equidade no processo educativo.

Sobre esse aspecto, Mantoan (2015), defende que “a inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos” (Mantoan, 2015, p. 83). Essa afirmação nos leva a questionar modelos tradicionais de currículo, os quais muitas vezes se mostram rígidos e incapazes de permitir que cada criança aprenda de acordo com suas capacidades individuais. Quando essas diferenças não são devidamente consideradas, o risco é que surja frustração, desmotivação e, em última instância, o abandono escolar.

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas diversificadas são essenciais para um currículo inclusivo e para o desenvolvimento de todas as crianças. O brincar, além de ser uma atividade prazerosa, constitui uma forma de explorar o mundo, desenvolver habilidades e construir conhecimentos. A construção de um currículo inclusivo não é uma tarefa que cabe apenas à escola e aos centros de Educação Infantil, é fundamental que família e comunidade também participem desse processo, colaborando com as instituições de ensino na

identificação das necessidades das crianças, no planejamento das atividades e na avaliação dos resultados. A parceria entre escola, família e comunidade é fator essencial na construção de currículos relevantes para a vida das crianças.

Os currículos escolares devem então ser organizados de forma a contemplar a diversidade presente nas comunidades educativas. Isso implica que atendam às necessidades específicas de cada criança, dentro do seu contexto social, cultural e familiar, reconhecendo suas experiências, saberes prévios e ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, os currículos devem promover a inclusão, para que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a oportunidades significativas de aprendizagem e se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

A política nacional para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Ministério da Educação [MEC], 2008) constitui um marco na educação brasileira. Orienta os sistemas de ensino para que eles tenham como finalidade:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008).

Conforme afirma Mantoan (2010), “a educação inclusiva, como se refere à política em seu texto introdutório, é um novo paradigma educacional que “[...] avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora das escolas” (Mantoan, 2010, p. 28). Esta evolução no pensamento sobre a educação inclusiva sinaliza um movimento importante no reconhecimento das desigualdades que perpetuam a exclusão e busca uma transformação no modelo educacional, ampliando o conceito de inclusão para uma abordagem que respeita as diferenças de maneira estruturante. Nesse sentido, Mantoan (2010) ressalta que:

Desencadeada pela ideia de que as diferenças nos igualam, o documento é mais uma contribuição às mudanças que precisam ser feitas para que a educação especial rompa com sua concepção tradicional, propondo uma “escola dos diferentes” e apoiando a escola comum a promover uma “escola das diferenças”, nas quais todos os alunos estão juntos, participando e aprendendo, sem padrões homogeneizadores que supõe a seleção e a segregação e naturalizam o fracasso escolar. Garante, portanto, o direito à diferença, na igualdade de direitos à educação (Mantoan, 2010, pag. 28).

Mantoan (2010) discute a complexa relação entre igualdade e diferença no contexto escolar, enfatizando que a inclusão escolar deve reconhecer e valorizar as diferenças individuais, sem que isso implique em desigualdade ou discriminação. Essas afirmações, quando colocadas em conjunto, ressaltam a necessidade de reconfiguração das práticas educacionais tradicionais, que frequentemente excluem ou segregam, em favor de uma educação que seja inclusiva, na qual a diversidade não seja apenas tolerada, mas valorizada como um princípio essencial de aprendizado e convivência. A equidade, portanto, não significa tratar todos os alunos da mesma forma, mas sim reconhecer as diferenças para que todos tenham acesso ao mesmo direito à educação.

Conforme Mantoan (2010) destaca, a educação inclusiva avança ao reconhecer as circunstâncias históricas da exclusão e ao propor uma nova visão que garanta a igualdade de direitos à educação, respeitando-se as diferenças individuais dos alunos. Esse conceito se alinha diretamente à base da Educação Especial inclusiva, que é sustentada por políticas públicas e legislações como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esta última estabelece que, todas as pessoas, sem distinção, recebam um ensino de qualidade, acessível e eficaz, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação, tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008, seção IV).

Como vimos, a inclusão na Educação Básica até o Ensino Superior é assegurada por leis, decretos e diretrizes que orientam e regulamentam esse processo, todos baseados na igualdade de direitos. No entanto, esses direitos nem sempre são acessíveis a todos os alunos. Na prática, o que está previsto nesses documentos nem sempre é suficiente, já que, frequentemente, não são disponibilizados os recursos materiais, humanos e estruturais necessários para oferecer práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de todos os estudantes nas instituições de ensino.

Santa Catarina, ao adotar o princípio da educação inclusiva, estabeleceu por meio do documento, Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009), assegurar às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades o acesso a um atendimento educacional que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, permitindo que sejam reconhecidas tanto pelos outros quanto por si mesmas como sujeitos de direitos. De acordo com o mesmo documento:

O poder público organizará no Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, atendendo a todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. A partir da implantação da Política, as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico deverão ser compreendidos como Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDEs, que passarão a ser denominados em sua especificação pela área de atendimento (Santa Catarina, 2009, p. 30).

O documento também prevê serviços especializados para crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou com prognóstico de atraso, disponibilizando “serviços de estimulação essencial” através da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e suas entidades conveniadas. Em caso de deficiência sensorial associada, além do serviço de estimulação essencial, será oferecido o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) pela rede pública ou conveniada. “A criança matriculada em creches, da esfera municipal ou estadual, que requerer atendimento reabilitatório, deverá ser encaminhada aos serviços de estimulação essencial ofertados pela congênera, [...] sem que haja desligamento da creche” (Santa Catarina, 2009).

No que diz respeito ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009) estabelece diretrizes específicas para o atendimento educacional de crianças na faixa etária da Educação Infantil, especialmente para aquelas com diagnóstico ou prognóstico de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade, o documento esclarece que não se determina o diagnóstico de TGD nessa faixa etária, mas, caso a equipe diagnóstica identifique atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, a criança deve ser encaminhada ao Serviço de Estimulação Essencial. O documento descreve que, “nesta faixa etária não se determina o diagnóstico de TGD; no entanto, se a equipe diagnóstica constatar que a criança apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deve encaminhá-la ao serviço de estimulação essencial.” (Santa Catarina, 2009).

No caso das crianças de 3 a 5 anos de idade, o poder público, por meio das unidades escolares e das entidades especializadas conveniadas deve oferecer, Sala de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAEDE) às crianças matriculadas na Educação Infantil. Esses serviços devem ser oferecidos, preferencialmente, em horário oposto ao da frequência escolar das crianças. Contudo, em casos extraordinários, o atendimento poderá ser realizado no mesmo período, conforme descrito na política:

O poder público, por intermédio das unidades escolares e congêneres especializadas, deverão oferecer serviços de atendimento educacional especializado às crianças matriculadas na educação infantil. Deverá ser oferecido em horário oposto à frequência das crianças na educação infantil. Em casos extraordinários, poderá ser ofertado no mesmo período. (Santa Catarina, 2009).

Essas diretrizes visam garantir que as crianças com TGD, ou com suspeita desse transtorno, recebam o suporte necessário desde os primeiros anos de vida, por meio de programas de estimulação e atendimento especializado que favoreçam seu desenvolvimento e inclusão educacional.

Neste cenário, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009) assume um papel crucial, especialmente no que diz respeito ao atendimento educacional das crianças com TGD. Ao adotar a educação inclusiva como princípio, a Política estabelece orientações claras para o AEE, garantindo que crianças com deficiências, condutas típicas e altas habilidades tenham o suporte necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, a Política de Santa Catarina determina que as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico sejam compreendidos como SAEDEs, oferecendo atendimento especializado que respeite as especificidades de cada criança.

No entanto, apesar de tais diretrizes, a distância entre o que é prescrito e o que é realmente implementado ainda é significativa. Muitos desafios persistem, como a escassez de recursos adequados, formação contínua para os profissionais envolvidos e a dificuldade de garantir a infraestrutura necessária para atender adequadamente as necessidades das crianças com TGD. Esses problemas não estão completamente abordados na Política e, muitas vezes, resultam em lacunas no atendimento, o que compromete a efetividade do que foi inicialmente proposto.

Essas falhas na implementação reforçam a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa nas práticas pedagógicas, principalmente na Educação Infantil que se torna não apenas a porta de entrada para o sistema educacional, mas também um ambiente em que a inclusão e o respeito à diversidade se reflitam através de um currículo flexível às necessidades

de cada criança. O desenvolvimento de um currículo inclusivo que leve em consideração as diversas formas de aprender e viver é, portanto, fundamental para garantir que todas as crianças, incluindo as com TGD, tenham igualdade de oportunidades no processo educacional.

Conforme as diretrizes do Decreto nº 7.611/2011 da Presidência da República que dispõe sobre a Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado busca proporcionar que todos os estudantes com necessidades especiais tenham acesso ao currículo escolar, com apoio contínuo e adequado às suas particularidades. Para isso, as salas de recursos multifuncionais se apresentam como espaços fundamentais, onde os alunos podem receber o suporte necessário, seja no formato complementar ou suplementar, conforme suas características e necessidades individuais.

Portanto, a Educação Especial, ao proporcionar o AEE desde a primeira etapa da educação básica, se configura como uma medida inclusiva e equitativa, permitindo utilização de estratégias de ensino diversificadas ao currículo. O financiamento das instituições especializadas também é um passo importante para fortalecer a rede de apoio à Educação Especial, ampliando o acesso de mais estudantes aos recursos e à educação de qualidade, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto do ensino regular, se faz necessário destacar que, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, se configura como o ambiente ideal para a inclusão. A diversidade presente entre as crianças enriquece o espaço educacional, promovendo relacionamentos mais inclusivos e colaborativos, além de favorecer a convivência com os pares e o respeito às diferenças. Essa convivência não apenas facilita as práticas pedagógicas que atendem às necessidades específicas de cada criança como também promove o respeito mútuo e a colaboração, valores fundamentais para a construção de um currículo que, de fato, respeite a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

A evolução nas concepções de currículo, Educação Infantil e de infância refletem a transformação na maneira como se compreende a educação como um todo, incluindo a Educação Especial. A valorização da criança como sujeito de direitos e a crescente ênfase na inclusão, juntamente com o uso de estratégias que promovam um currículo diversificado e capaz de atender às necessidades individuais, têm implicações diretas nas práticas pedagógicas, tanto na Educação Especial em geral, quanto na Educação Infantil em particular.

Como vimos, a implementação do AEE também se insere nesse movimento, buscando proporcionar a plena participação das crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil, promovendo uma abordagem

educacional mais equitativa e inclusiva, na qual o currículo ganha (ou deve ganhar) configuração adequada.

Estudos e teorias que avançam na concepção de currículo se mostram essenciais para mobilizar transformações que se reflitam em práticas pedagógicas inclusivas. Se, no passado recente, os currículos estavam centrados na transmissão de conteúdos padronizados, com pouca flexibilidade para atender à diversidade e necessidades das crianças, hoje ele precisa ser compreendido e materializado como um espaço de múltiplas possibilidades na formação e no desenvolvimento das pessoas. Para Sacristán, (2000):

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino (Sacristán, 2000, p. 19).

Essa mudança de paradigma possibilita ou deve possibilitar práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de aprender de forma significativa e integrada ao contexto escolar e cultural.

Portanto, compreensão ampla de currículo, evolução das concepções de criança e de Educação Infantil, juntamente com a transformação das ideias sobre Educação Especial, são movimentos contemporâneos que juntos podem construir bases fundamentais para uma educação mais inclusiva, que respeite a singularidade de cada pessoa/estudante/criança, e que, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento integral e o aprendizado coletivo. Nesse contexto, o currículo se destaca como um elemento fundamental para garantir que todas as crianças, sem exceção, possam se desenvolver de acordo com suas capacidades e potencialidades, alinhando-se a uma educação que prioriza a igualdade de oportunidades para todos.

Além disso, é fundamental que as escolas, como espaços inclusivos, colaborem com as famílias e com a comunidade, criando uma rede de apoio que favoreça a participação ativa das crianças, sua socialização e o seu aprendizado. Nesse processo, o currículo na Educação Infantil desempenha um papel essencial, pois deve ser estruturado de maneira a incorporar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada criança, garantindo que todos tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas.

Assim, o currículo, ao proporcionar esse espaço de acolhimento e diversidade, cumpre um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, onde a inclusão de crianças

autistas e outras especificidades educacionais não sejam vistas como uma impossibilidade, mas como uma oportunidade de enriquecer a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de todos os envolvidos.

6 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CONDIÇÕES MATERIAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este quarto capítulo se dedica à apresentação dos achados da pesquisa empírica, cujo objetivo geral é compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC.

Conforme descrito na metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo professores/as de creches da rede municipal de ensino que possuem crianças autistas em suas turmas. Para a construção da base empírica, foram utilizados três instrumentos, questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

A seleção da amostra considerou o fato de a pesquisadora ser professora efetiva na mesma rede municipal de ensino, aspecto que contribui para a aproximação com o campo. O critério de inclusão das turmas foi a presença de crianças autistas, com idades entre 3 e 5 anos, regularmente matriculadas na Educação Infantil.

A análise dos dados se dá por meio de categorias que dialogam com os desafios já identificados na literatura científica e na produção do Estado do Conhecimento. As questões apresentadas nas entrevistas e na roda de conversa são analisadas e discutidas à luz dos referenciais teóricos que sustentam este estudo buscando aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos/as professores/as.

Em síntese, o trabalho de análise e respectiva interpretação das informações empíricas são orientados pela seguinte estrutura categorial, além de outras que foram emergindo durante a pesquisa empírica.

Tabela 2 - Estrutura categorial

Categorias	Subcategorias de análise
Desafios de natureza Pedagógica	Resistência a mudanças
	Dificuldade em promover uma educação inclusiva de qualidade para todas as crianças.
	Dificuldade em estabelecer parceria entre escola e família.
	Necessidade de preparo pedagógico para lidar com a diversidade de alunos com necessidades específicas.

	Insuficiências na formação inicial e continuada dos professores.
	Falta ou insuficiência de integração entre teoria e prática.
Desafios de natureza Material	Ausências, insuficiências ou fragilidades na formulação e implementação de políticas públicas focadas nas desigualdades.
	Desenvolvimento e acompanhamento das políticas existentes.
	Falta de recursos adequados como livros, materiais didáticos, brinquedos educativos, recursos tecnológicos.
	Acessibilidade e infraestrutura adequada que contemple as necessidades baseadas nas características físicas, sensoriais de cada criança.

Fonte: Elaborada pela autora (setembro, 2025).

Assim, visando facilitar a organização e a compreensão dos resultados, apresentamos este capítulo em três tópicos. No primeiro, trazemos dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa colhidos por intermédio do questionário sociodemográfico. No segundo damos tratamento à categoria relacionada com os desafios e natureza pedagógica e no terceiro discutiremos a categoria relacionada com desafios de natureza material.

6.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES: DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

O questionário sociodemográfico foi aplicado de forma presencial com 8 professoras da rede pública municipal da cidade de Lages/SC. O objetivo dessa coleta é caracterizar o perfil das participantes para contextualizar os resultados da pesquisa.

Optamos pelo uso do termo “professoras” para nos referirmos ao público e contexto da nossa pesquisa. Essa escolha decorre do fato de que todas as participantes da amostra são mulheres e de que, neste contexto, o magistério na Educação Infantil em Lages é majoritariamente feminino.

A propósito, visando garantir o anonimato das professoras que participaram da pesquisa optamos por apresentar apenas identificação fictícia na forma de siglas, como segue a tabela:

Tabela 3 - Identificação das professoras participantes da pesquisa

Função	Sigla
Professora Regente de Educação Infantil - 1	PR1
Professora Regente de Educação Infantil - 2	PR2
Professora Regente de Educação Infantil - 3	PR3
Professora Regente de Educação Infantil - 4	PR4
Professora de Apoio a Inclusão - 1	PA1
Professora de Apoio a Inclusão - 2	PA2
Professora de Apoio a Inclusão - 3	PA3
Professora de Apoio a Inclusão - 4	PA4

Fonte: Elaborada pela autora (outubro, 2025).

A seguir, apresentamos o perfil das professoras participantes da pesquisa, considerando aspectos como faixa etária, formação acadêmica, carga horária de trabalho, tempo de serviço na área da Educação e na Educação Infantil, experiência com crianças autistas, participação em cursos de formação continuada e função exercida na rede municipal. Essas informações permitem compreender melhor o contexto profissional e formativo de cada professora.

Tabela 4 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Item	Descrição	Distribuição
1. Faixa etária	Idade das professoras	6 entre 40 - 50 anos 1 entre 30 - 40 anos 1 entre 20 - 30 anos
2. Formação acadêmica	Nível de escolaridade	8 com licenciatura 8 com especialização 2 com mestrado
3. Carga horária semanal	Horas trabalhadas por semana	8 com 40 horas
4. Tempo de serviço na área da educação	Total de anos na educação	6 com mais de 10 anos 2 entre 1 - 3 anos
5. Tempo de serviço na Educação Infantil	Experiência específica na Educação Infantil	4 com mais de 10 anos 2 entre 1 - 3 anos 1 entre 4 - 6 anos 1 entre 7 - 9 anos

6. Tempo de experiência com crianças autistas	Anos de atuação com crianças autistas	1 com mais de 10 anos 2 entre 7 - 9 anos 1 entre 4 - 6 anos 4 entre 1 - 3 anos
7. Número médio de formações continuadas a cada dois anos	Participação em formações	1 entre 3 - 5 formações 7 com mais de 10 formações
8. Funções exercidas envolvendo inclusão de crianças autistas	Atuação em cargos/ funções diversas	8 professoras regentes 4 professoras de apoio à inclusão 1 diretora 2 diretoras auxiliares 1 atuou com formação continuada
9. Condição da função na rede municipal	Vínculo empregatício	4 efetivas 4 contratadas

Fonte: Elaborada pela autora (outubro, 2025).

De acordo com os dados obtidos através do questionário sociodemográfico, o grupo de professoras participantes apresenta uma diversidade de perfis em relação à idade, formação e experiência profissional. No que diz respeito à faixa etária, seis professoras têm entre 40 e 50 anos, uma está na faixa dos 30 a 40 anos, e uma entre 20 e 30 anos. Esse dado evidencia um grupo com predominância de profissionais com maior maturidade e tempo de atuação consolidado na área educacional.

Em relação à formação acadêmica, o grupo demonstra um bom nível de qualificação dado que todas possuem licenciatura em Pedagogia e especialização. Entre elas, duas contam com o título de mestrado, o que reforça o comprometimento com a formação docente. Quanto à carga horária semanal de trabalho, todas atuam com uma jornada de 40 horas semanais, indicando dedicação integral à função.

No que se refere ao tempo de serviço na área da educação, seis professoras têm mais de 10 anos de experiência, enquanto duas estão entre 1 a 3 anos de atuação, demonstrando diferentes níveis de familiaridade com essa etapa da educação básica.

Especificamente na Educação Infantil, quatro profissionais atuam há mais de 10 anos, duas entre 1 a 3 anos, uma entre 4 a 6 anos, e uma entre 7 a 9 anos. Sobre o tempo de experiência com crianças autistas, uma professora atua com esse público há mais de 10 anos, quatro entre 1 a 3 anos, uma entre 4 a 6 anos e duas entre 7 a 9 anos.

A respeito da formação continuada, uma professora participou de uma média de 3 a 5 formações a cada dois anos, enquanto as outras sete relatam realizar mais de 10 formações no

mesmo período de tempo, demonstrando um forte envolvimento com o aprimoramento profissional contínuo.

No que tange às funções desempenhadas relacionadas à inclusão de crianças autistas, todas já atuaram como professoras regentes, quatro já exerceram a função de professoras de apoio à inclusão⁴, uma atuou como diretora, duas como diretoras auxiliares, e uma delas também contribuiu com formação continuada para outros profissionais ampliando sua atuação para além da sala de aula.

Por fim, quanto à condição da função na rede municipal, as quatro professoras regentes são efetivas, enquanto as outras quatro professoras de apoio à inclusão são contratadas, dado que em Lages esse cargo ainda não está contemplado nos quadros de carreira do magistério.

Diante dos dados apresentados, observamos que o grupo de professoras participantes possui um perfil caracterizado por significativa experiência na área da educação, sólida formação acadêmica e envolvimento com a formação continuada, além de trajetórias diversas no atendimento e inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Essas informações são fundamentais para compreender o contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelas docentes no cotidiano escolar.

A seguir, no tópico 4.2 – Dimensão dos Desafios de Natureza Pedagógica, serão analisados os principais desafios relatados pelas professoras no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas e aos recursos disponíveis para o trabalho com crianças autistas.

A análise será referenciada por Mantoan (2003; 2015), Malaguzzi (1999), Aydos, Araújo e Lugon (2021), Sassaki (2009), Nicolau (2024), entre outros autores e pelas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2021).

6.2 DIMENSÃO DOS DESAFIOS DE NATUREZA PEDAGÓGICA

Com a autorização dos 4 CEIMs e após os diálogos com as gestoras, ficou definido que cada CEIM indicaria uma professora para contribuir com a pesquisa, em decorrência disso, a professora de apoio que atua junto à regente também integrou a pesquisa, pois, de acordo com as políticas de inclusão, crianças que apresentam laudo de deficiência, transtorno,

⁴ Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (Brasil, 2015, p. 69-70).

altas habilidades/superdotação ou dificuldades educacionais tem garantido o direito a uma professora de apoio à inclusão.

Definidas as participantes, foram agendados os horários e deu-se início a etapa de coleta de dados. As entrevistas conforme já mencionado, ocorreram de forma individual e presencial. A roda de conversa foi realizada em outro momento de forma on-line devido à dificuldade em reunir todas as professoras em um mesmo local, motivo pelo qual apenas cinco delas participaram. Todo o processo foi registrado em gravações e anotações.

Inicialmente, foi realizada a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras. Em seguida, as entrevistas e a roda de conversa foram conduzidas e, posteriormente, transcritas para fim de análise. As análises desse material empírico são apresentadas a seguir, organizadas em dois tópicos em torno das seguintes categorias: Desafios de Natureza Pedagógica e Desafios de Natureza Material. Em seguida são apresentadas as narrativas coletadas, das professoras que contribuíram com essa pesquisa de acordo com os Desafios de Natureza Pedagógica.

As respostas das oito professoras entrevistadas e os relatos obtidos na roda de conversa evidenciam que a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil envolve desafios complexos. Esses desafios estão relacionados à resistência a mudanças, à dificuldade em promover uma educação inclusiva, à necessidade de preparo pedagógico específico e às insuficiências na formação inicial e continuada dos professores, entre tantos outros.

Mantoan (2015) afirma que a inclusão representa um processo inovador que exige da escola um movimento de atualização e reorganização de sua estrutura e funcionamento. Essa transformação se fundamenta no princípio democrático de garantir educação a todos e todas. Enfrentar o desafio da inclusão significa, portanto, olhar para a escola desde a Educação Infantil tal como ela existe hoje e promover mudanças efetivas no modo como o ensino é realizado, assegurando o desenvolvimento integral da criança. Segundo Mantoan (2015), a escola precisa ser um espaço de acolhimento, onde diferenças sejam respeitadas e valorizadas como potencialidades, e não apenas como limitações.

Essa perspectiva teórica encontra ressonância nos relatos das professoras entrevistadas, especialmente no que diz respeito à resistência a mudanças. As professoras apontaram que a implementação de práticas inclusivas necessita não apenas de adequações no contexto da creche, mas também uma atitude atenta e flexível no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, PR1 destacou na roda de conversa que a adaptação das crianças autistas à rotina escolar deve ocorrer de maneira gradual e requer observação cuidadosa dos sinais transmitidos por elas.

PR1, ao relatar sua experiência, mencionou o processo de adaptação de duas crianças autistas acompanhadas por ela ao longo de dois anos:

Eu tenho duas crianças autistas na minha sala, né, só que eu tive, assim, o privilégio de estar com eles dois anos. Eles começaram comigo no Maternal 1 e agora eles estão comigo no Maternal 2. Então, assim, foi um processo, porque um deles foi mais fácil, porque ele já vinha desde o berçário acompanhando a mesma turminha. Então, ele já tinha um vínculo com a turma, as crianças já o conheciam. (PR1)

Diante do relato da professora percebe-se que uma das crianças teve maior dificuldade em permanecer com o grupo em certos momentos. Segundo ela:

Tinha espaços, assim, que quando a gente ia pro refeitório ele não aceitava ir, quando a gente ia ao parque ele não aceitava ir. Quando havia, assim, momentos com todas as turmas reunidas, ele também não gostava muito de ficar. Então, o que a gente fazia? Quando a gente via que, a estratégia que a gente usava, né, quando a gente percebia que ele estava incomodado, a gente retirava ele do local, deixava ele, estimulava que ele fosse, ele sempre acompanhava a turma. Mas, quando a gente via que ele estava, assim, demais, chorando demais, irritado demais, a gente levava a professora 2 e ia com ele pra sala de aula. E daí, nós fomos fazendo assim, até que ele foi, acho que, se adaptando [...] Essa é a estratégia que a gente usa, na verdade, de perceber até que ponto ele consegue se manter ali com o grupo. Quando a gente vê que ele não quer mais, que não está fazendo mais bem pra ele, a gente retira ele, né. (PR1)

Essa abordagem, enfatizada também por sua colega de trabalho PA1, demonstra a preocupação das professoras em favorecer a participação da criança nas atividades e, ao mesmo tempo, respeitar seus limites diante de situações que geravam desconforto, considerando que o refeitório, assim como o parque e os momentos coletivos, constitui um espaço pedagógico relevante para a construção da autonomia e para o desenvolvimento social e afetivo.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as professoras desenvolvam um relacionamento afetivo e confiante com as crianças, estabelecendo vínculos que permitam identificar interesses, hiperfocos ou sinais de desregulação, assegurando igualdade de condições e oportunidades em relação às demais. De acordo com De Mattos (2008):

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando à escola. Entendemos a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entendemos, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entendemos, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe, quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a

permanência e a aprendizagem. O domínio afetivo possibilita o desenvolvimento das relações afetivas, permitindo que acontecimentos exteriores – quando positivos – dirijam o comportamento dos educandos, para que assumam o compromisso com a sua aprendizagem. O educador necessita mostrar ao educando como ele é importante – estamos falando de qualquer aluno, seja ele portador ou não de deficiência, mostrar o sentido da vida dele para a transformação da realidade e a necessidade da contribuição dele para a melhoria dessa realidade. A inclusão escolar carece ser tratada como a permanência em sala de aula, pela gestão da afetividade no cotidiano escolar. A gestão das emoções induz à ação e à reação, adequadamente, diante de situações propostas, na busca da resolução e compreensão dos resultados, estimulando o aprender (De Mattos, 2008, p. 57).

Muitas vezes, o ato de retirar a criança da sala de aula para acalmá-la ou para minimizar a sobrecarga sensorial pode representar exclusão, ao privá-la de interações com os pares e com as experiências coletivas. Segundo Fonseca e Ciola (2016), a criança autista “[...] devido à sua dificuldade de relacionamento interpessoal e entendimento das regras sociais pode não ter motivação, [...] podendo transparecer que há resistências ao aprendizado” (Fonseca; Ciola, 2016, p. 24). Por isso, cabe as professoras promoverem intervenções flexíveis que favoreçam a autorregulação emocional das crianças, como a antecipação de situações, a comunicação clara, a manutenção de uma rotina previsível e a oferta de escolhas e estratégias para reduzir crises e minimizar comportamentos considerados desafiadores.

Relacionado à previsibilidade da rotina, PR2 enfatizou durante a roda de conversa, que mudanças repentinas podem gerar resistência, e que a organização de atividades visuais ou o uso de cronogramas ilustrados contribui para reduzir as crises e a ansiedade das crianças. Na prática PR2 explicou que *“no início do ano organizamos um varalzinho com fotos das crianças nos momentos da rotina. Isso permitiu que eles compreendessem visualmente a sequência das atividades e se preparassem para cada momento do dia”*. No mesmo sentido, PA1 descreve a rotina visual como recurso importante para organizar o dia e reduzir conflitos, especialmente quando as crianças estão mais agitadas: *“Nós utilizamos a rotina. Nós colamos algumas figuras que demonstram a rotina deles... a hora que é do almoço, à hora de brincar, a hora que vai no parque, a hora que vai dormir... Fica fixado na parede. São figuras pequenas, mas que eles conseguem visualizar”*.

Ao tornar previsíveis as trocas de atividades, a rotina visual funciona como apoio de comunicação e autorregulação, ampliando a participação no coletivo. Essa estratégia pedagógica não apenas facilita a compreensão das atividades, mas também promove autonomia, permitindo que as crianças antecipem e se ajustem às mudanças na rotina escolar. Essa prática dialoga diretamente com o que afirma Leon (2016):

Assim, se quisermos ampliar a compreensão que a criança tem e viabilizar sua autonomia, precisamos utilizar o ambiente físico, ou seja, a estrutura física com pistas sinalizadoras, no sentido de ela poder visualizar o ambiente e buscar nele recursos para que entenda o que vai fazer naquele determinado momento e local: é hora do lanche, então a mesinha do lanche é separada da mesa de trabalho; na hora de música, vamos colocar um tapete no chão. Essas pistas ajudam a criança a entender por que, em determinado momento, ela pode fazer barulho (por exemplo, na hora de música) [...] a organização de áreas claramente definidas sobre o que ela deve realizar é de grande auxílio (Leon, 2016, p. 27).

PR1 traz essa reflexão durante a entrevista, ao enfatizar a necessidade de flexibilidade e de práticas pedagógicas mais abertas ao ritmo próprio de cada criança. Ela destaca que, diante de comportamentos inesperados, nem sempre a rigidez das regras e das rotinas escolares é produtiva. Como relata:

“Os meus alunos autistas, se eles estão sentados... claro que eu estímulo eles a ficarem sentados, mas se ele levanta, que tem um que levanta, às vezes, vai lá mexer na cortina, eu não vejo problema, entende? Só que daí, tipo assim, você percebe que os colegas, às vezes, te julgam, porque acham que você não dá limite”. (PR1)

Esse relato evidencia o desafio pedagógico de equilibrar a rotina entre limites e acolhimento, evitando enquadrar a criança autista em um modelo rígido de comportamento, ao mesmo tempo em que se busca garantir sua participação integral no coletivo, sem querer “dominá-los a todo custo” (Mantoan, 2003, p. 9). PA3 durante a entrevista amplia essa perspectiva ao destacar os diferentes tempos de aprendizagem, relatando que a criança pode inicialmente apenas observar e, em outro momento, realizar a atividade sozinha: *“Ele ficou só observando. Depois, sozinho, ele fez a atividade lá na mesa grande. [...] O aprendizado está acontecendo. Só que é no momento dele”*. Essa percepção reforça que a aprendizagem inclusiva envolve reconhecer e respeitar a temporalidade própria de cada criança, o que demanda do professor paciência e confiança no processo.

Na mesma direção a professora PR3, ao relatar em sua entrevista que *“às vezes você dá um lápis, ele não quer, você dá um giz, ele não quer, mas a tinta ele gosta”*, reforça a ideia de que cada criança apresenta formas singulares de aprender e interagir com o mundo. Ao oferecer alternativas que dialoguem com essas preferências, o professor pode auxiliar a criança a se autorregular e, assim, favorecer sua participação nas atividades em grupo sem a necessidade de estar ausente da sala de aula, o que demanda estratégias curriculares diversificadas e flexíveis. PA3 durante a entrevista corrobora essa perspectiva ao afirmar: *“Às vezes, a adaptação acontece na hora. Porque você pensa uma coisa e a criança não quer, já tem que ser outra coisa. Já tem que ter outra estratégia, no mesmo momento”*.

Essa necessidade de estratégias diversificadas e flexíveis também aparece na fala de PR4 durante a entrevista que destaca a importância de equilibrar a participação da criança autista nas atividades em grupo com momentos individualizados voltados para suas necessidades específicas. Como ela explica: *“poderia ser uma carga horária mais reduzida junto com o todo e ter um horário específico com atendimento priorizado para ela, dentro da escola”*. Para a professora, aprender habilidades práticas do dia a dia pode ser mais relevante do que cumprir tarefas tradicionais: *“é muito mais importante ela aprender a tirar e colocar o sapato sozinha do que ficar sentada pintando uma folha”*. Desta forma, PR4 destaca a importância do ensino individualizado combinado com atividades coletivas, que favorecem a socialização voltada para a autonomia, à comunicação e a autorregulação.

Essa experiência corrobora a perspectiva da neurodiversidade, que reporta-se originalmente aos estudos de Singer (2017), socióloga autista australiana, ao compreender o autismo como uma forma legítima de funcionamento cognitivo e sensorial. Tal concepção aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações não residem unicamente no indivíduo, mas são produzidas pelas barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que restringem sua plena participação (Sassaki, 2009). Assim, a exclusão não decorre da condição da criança, mas da falta de oportunidades, ausência de recursos, flexibilizações e estratégias capazes de garantir sua presença e aprendizagem junto ao grupo. Para De Mattos (2008), “um educador que venha imbuído pelo espírito de que tal educando é “assim ou assado”, já o vê com outros olhos. Essas opiniões, apreciações prévias, passadas entre os educadores distorcem a realidade e podem provocar a exclusão do educando do sistema educativo” (De Mattos, 2008, p. 51).

PR4 também observa que mudanças frequentes de condução na rotina fragilizam a previsibilidade necessária às crianças autistas:

Nós somos cinco professores, cada professor tem uma forma de trabalhar [...] A criança autista precisa da rotina, e quando a criança sai da rotina, a gente tem que iniciar uma nova rotina com ela. Então precisa de um diálogo mais próximo, onde todos conseguissem fazer a mesma rotina. (PR4)

Sua fala ressalta a importância de protocolos compartilhados e combinados de sala para reduzir instabilidades nas alternâncias de professores e favorecer a autorregulação.

Por sua vez, PA3 destaca durante a entrevista a centralidade da observação individual e do trabalho a partir do hiperfoco da criança: *“Cada criança tem um hiperfoco. A gente tem que trabalhar em cima do que ela aceita. Porque, às vezes, você quer uma situação, quer,*

mas a criança não aceita”. O depoimento de PA3 reforça que para que o trabalho pedagógico seja significativo não basta apenas trazer atividades variadas para a criança, mas reconhecer os focos de interesse dela, para assim, favorecer sua participação efetiva combatendo e reduzindo situações de exclusão. PA3 também destaca a importância de respeitar o tempo e o ritmo da criança: *“Ele faz depois. Ele foi lá e fez sozinho. Ele não quis ficar no grupo. É que ele não consegue ficar muito tempo ali sentado”*.

Esse relato dialoga com reflexões presentes em pesquisas recentes, que têm buscado compreender a inclusão a partir das próprias vozes autistas e das interações estabelecidas em contextos sociais e escolares. Nesse debate, pesquisas antropológicas e etnográficas têm avançado na coprodução de conhecimento com pessoas autistas. Araújo, Lugon e Aydos (2021) destacam redes de interdependência na pesquisa acadêmico-ativista, enquanto Milton e Bracher (2021) provocam a escuta efetiva das vozes autistas “os autistas falam, mas serão eles ouvidos?”, alinhando-se ao princípio da participação social no âmbito escolar.

Nessa mesma direção, destacamos a importância em compreender o ativismo autista no Brasil, através do reconhecimento da trajetória da Associação Brasileira pelos Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA), primeira organização criada e coordenada exclusivamente por autistas, que reforça a centralidade das vozes neurodivergentes no debate público. Para os autores, Araújo, Lugon e Aydos (2021) a noção de neurodiversidade é um conceito em disputa, cujos sentidos têm impacto direto nas políticas públicas e educacionais e nas formas de reconhecimento social dos autistas. Apenas situar crianças autistas como neurodivergentes não significa naturalizar dificuldades, mas compreender diferenças de processamento que pedem planejamento pedagógico responsivo.

Assim como as professoras observam na prática cotidiana que não há uma única forma de motivar a criança no aprendizado, o movimento da neurodiversidade reivindica que a diferença não seja interpretada como patologia, mas como parte legítima da condição humana (Singer, 2017). Ao situar a experiência escolar nesse contexto, a inclusão deixa de ser apenas uma questão metodológica restrita à sala de aula e passa a dialogar com processos mais amplos de luta por direitos, reconhecimento e participação social liderados pelos próprios autistas. Na prática, isso significa reconhecer que muitas dessas diferenças aparecem na comunicação e na forma de sentir os estímulos, o que demanda abordagens pedagógicas inclusivas e ambientes regulados. Assim, é pertinente explicitar, com base na literatura, como essas diferenças se manifestam nos domínios da comunicação social e do processamento sensorial.

As dificuldades na comunicação social podem incluir problemas com expressões faciais e linguagem corporal, ou com a transmissão de significado implícito na linguagem escrita ou falada (Baron-Cohen, 2008, p. 58). Muitas pessoas autistas também experimentam o mundo de forma diferente das pessoas não autistas, no que diz respeito a suas experiências sensoriais e perceptivas de, por exemplo, níveis ou padrões de luz, sons, odores, cores, texturas ou sabores particulares (Bogdashina, 2003, p. 44-83). Isto pode afetar a qualidade e/ou intensidade do que é experimentado, resultando em hiper/hipossensibilidades (ou seja, uma experiência mais ou menos intensa de estímulos que os experimentados por pessoas que não pertencem ao espectro), as quais tendem a ser multimodais (ou seja, assumindo diferentes formas experimentais e ocorrendo em domínios de diferentes sentidos) e penetrantes (Apud. Milton; Bracher, 2021, p. 2).

Essas características ajudam a explicar por que determinadas mediações e ajustes ambientais são decisivos para a participação e a autorregulação no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho das professoras precisa estar amparado em estratégias que minimizem sobrecargas sensoriais, compreendendo as singularidades como parte da neurodiversidade humana. Esse olhar amplia as possibilidades de atuação pedagógica, fazendo com que as professoras sejam facilitadoras e mediadoras de processos inclusivos, onde os CEIMs se tornem espaços de acolhimento e valorização das diferenças, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da vida da criança em espaços formais, é nela que devem ser desenvolvidas as múltiplas linguagens que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano.

PR3 durante a roda de conversa confirma a percepção de PR1 ao destacar que, embora o ambiente da sala seja naturalmente barulhento, cada criança reage de forma diferente a esses estímulos, o que demanda uma observação constante e individualizada. Em suas palavras:

E como a PR1 diz, eles estão em uma sala com o barulho normal, naquela que a gente brinca, naquela baguncinha deles, mas é ele se descobrindo e a gente tem que, estar analisando, estar olhando cada caso e tentar entender e fazer o melhor, né. O meu aluno não tem sensibilidade ao som, porque ele gosta quando a gente está cantando, quando a gente faz uma roda para brincar, ele vai no meio da roda, ele quer participar ali no meio, que nem a roda, quando cai ele já se joga assim, no meio, ele quer brincar. A gente fez a dança da cadeira esses dias dele, ele queria sentar em todas as cadeiras, eu fui ensinar para as crianças e a gente tinha que conversar com ele, para explicar que ele não sabia, como que era, mas que a gente ia brincar com ele. A prof. me ajudou, pegou ele pela mão, para a gente poder ensinar ele que tinha que esperar parar a música, para ele sentar, depois ele já fez. Então, ele gosta de música, essas coisas assim, ele participa. Então, eu acredito que do som ele não tenha tanta sensibilidade, porque ele gosta das músicas e tudo assim. E no refeitório ele vai também tranquilo, [...]. (PR3)

O relato de PR3 evidencia que, além da percepção de que o barulho pode causar sobrecarga sensorial, é preciso considerar as diferentes formas de interação e participação que cada criança estabelece com os sons. Enquanto algumas necessitam de estratégias de redução

de estímulos, outras encontram justamente na música e nas rodas de brincadeira um espaço de interação e pertencimento.

Neste mesmo sentido, a PR2 reforça a fala de PR3 ao relatar durante a roda de conversa que, embora seu aluno autista não apresente grande sensibilidade ao som, determinadas situações exigem mediações cuidadosas para evitar a desregulação:

Então a gente retira ele, conversa, o nosso autista ele não tem, assim, grande sensibilidade ao som, sabe. Ele, quando ele tá desregulado, assim, que a gente percebe, ele dava soquinhos na cabeça, mas isso também já tem sido mais esporádico, mais raro, não é frequente, sabe. Tem uma musiquinha só que ele relatou pra gente que ele não gosta, ele não quer que a gente cante. A gente tem o costume de fazer a roda de música ali, né, e algumas musiquinhas ele aceita bem de boa, mas tem uma específica que é a do macaquinho que ele fala, a do macaquinho não, porque a do macaquinho as crianças dão um grito no final, né. Então a gente já percebeu que aquela musiquinha não é legal pra ele, então a gente já não canta mais na rodinha de música, né. Então algumas coisas a gente tenta, assim. (PR2)

Anteriormente, em sua entrevista individual, PR2 abordou o tema, ampliando a reflexão ao afirmar que cada criança traz novos aprendizados e, ao mesmo tempo, novas dificuldades, sempre de acordo com suas singularidades:

Cada uma que chega é um novo desafio também. Porque elas são diferentes. Elas têm o mesmo espectro autista, mas são diferentes, né? Reagem diferente. Eu acho que o maior obstáculo ainda é aquele medinho inicial, sabe? Aquela coisa de não saber o que vai esperar daquela criança, não sabe, porque depois que a gente conhece e interage com eles e vai criando um vínculo com as crianças, a gente vai perdendo esse medo, porque eu acho que o maior obstáculo inicial, de não só meu, de todo mundo, é o medo do desconhecido, sabe? Eu não sei se eu vou saber lidar com aquela criança, com aquela peculiaridade daquela criança, porque quando a gente vai escolher vaga, muitas professoras fogem de crianças. Não, eu não vou pegar aquela turma, porque aquele fulano é agitado, é agressivo, sabe? E eu acho que a maior dificuldade é a gente superar realmente o medo e a insegurança, porque depois que você inicia, conhece a criança, você acaba vendo que não é tão difícil, que não é tão complicado. (PR2)

Essa fala reforça a ideia de que o autismo não deve ser visto como um obstáculo, mas como possibilidade de aprendizagem e de construção de novos vínculos. Nessa perspectiva, superar a insegurança inicial implica deslocar o olhar da falta ou da dificuldade para as potencialidades e modos singulares de participação de cada criança, permitindo que a creche se configure como um espaço de acolhimento e de valorização das diferenças. O “*medinho inicial*”, como a professora denomina, encontra respaldo na perspectiva de Araújo (2018), ao apontar que, nos estudos sobre a educação de pessoas deficientes, muitas vezes prevalece a descrença quanto à viabilidade da inclusão social e escolar e quanto às próprias

potencialidades desse grupo “lida-se, por vezes, com a descrença acerca da inclusão social e educacional deste segmento, bem como sobre suas potencialidades” (Araújo, 2018, p. 15).

Essa observação ajuda a compreender que a insegurança docente não nasce apenas de experiências individuais, mas está relacionada a discursos e práticas sociais mais amplas que historicamente desacreditam a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Assim, o receio inicial da professora deve ser visto como reflexo de um contexto marcado por resistências institucionais e culturais à diferença, o que reforça a necessidade de ampliar o conhecimento e o aprofundamento pedagógico no âmbito da escola, família e comunidade, aliado a políticas públicas mais eficazes que sustentem práticas inclusivas de longo prazo.

A PR2 continua sua reflexão, aprofundando a percepção de que a relação entre a criança e o professor é única e fundamental:

E eu acho que também as crianças não são as mesmas com as professoras diferentes, sabe? Alguns não, acho que todos, né? Com você ele pode agir de uma forma, comigo ele age de outra forma. Então, às vezes eu observo ele com você e com você ele se mostra outro, sabe? E quando ele vem pra mim, eu digo ó, comigo tá funcionando assim e tal. Então, às vezes é questão de paciência, de acolhimento mesmo, de escuta, de afeto. Pra ouvir, pra deixar o tempinho dele às vezes, porque às vezes eles estão em crise, coisa assim, deixa um tempinho, daqui a pouco tu vai lá, calma, vamos conversar, o que houve, me conte o que aconteceu, sabe? Essas coisinhas que às vezes tem uma... Ah, vem cá, vamos de uma vez, sabe? Não tem paciência, né? (PR2)

Essa percepção destaca a importância do afeto e do acolhimento defendido anteriormente por De Mattos (2008) para uma prática pedagógica inclusiva. A professora ressalta que a paciência e a escuta são ferramentas essenciais para respeitar o tempo da criança, especialmente em momentos de crise, o que contrasta com uma abordagem imediatista e impaciente com rotinas e planejamentos engessados. Nesse sentido, como afirma Silva (2025) “não se trata apenas de permitir que a criança participe, mas de criar um ambiente em que ela seja convidada, provocada e respeitada em sua essência, com tempo e espaço para ser escutada de verdade” (Silva, 2025, p. 2). Tal compreensão evidencia que a escuta é um compromisso ético e político de reconhecer a criança como sujeito de direitos e de potencialidades.

Dessa forma, a atitude da PR2 demonstra na prática como a escuta e o acolhimento se materializam no cotidiano da Educação Infantil, valorizando a singularidade de cada criança e criando condições para que ela se sinta segura para expressar suas emoções, desejos e necessidades. Essa atitude, além de potencializar processos de aprendizagem, também fortalece vínculos afetivos e amplia a participação ativa das crianças na construção do

ambiente escolar inclusivo. A perspectiva de Malaguzzi (1999) ao afirmar que a criança possui “cem linguagens” para expressar-se, reforça a importância de que o professor crie contextos que favoreçam a escuta dessas múltiplas formas de comunicação, reconhecendo o potencial criativo, expressivo e social de cada criança.

Diante disso, PA2 destaca durante a entrevista a importância em perceber a criança em sua totalidade, e não apenas pela condição diagnóstica, já que cada criança autista apresenta características singulares, *“eu tenho dois autistas na sala, então eles são completamente diferentes... a gente tem que buscar entender como cada um funciona, como cada cabecinha deles funciona”*. Para ela o trabalho diário exige atenção aos detalhes que muitas vezes passam despercebidos na correria do cotidiano, como o modo de brincar, a maneira de se comunicar ou a forma de se autorregular em situações de conflito.

Nesse sentido, a PA2 evidencia a relevância da parceria com a PR2 na construção de estratégias conjuntas que ampliem a participação da criança autista em todos os momentos da rotina, propiciando-se o desenvolvimento a partir de uma proposta pedagógica colaborativa.

Esse entendimento dialoga com o que estabelece a DCSMEL (2021), ao reconhecer a corresponsabilidade entre professora regente e professora de apoio no processo pedagógico:

Muitas são as funções relativas ao trabalho da/o professora/or de apoio, dentre as quais, o estabelecimento de metas de trabalho em conjunto com a/o professora/or regente ou da disciplina, colaboração e elaboração de recursos adaptados e materiais didáticos pedagógicos, planejamento em conjunto (professora/or de apoio, professora/or regente e professora/or de AEE), ou seja, se fazer pertencente à rotina da turma (Lages, 2021).

Nesse mesmo documento, reforça-se a centralidade do trabalho em parceria, explicitando a compreensão da atuação do/a professor/a de apoio e as demarcações de sua função:

A/o professora/or de apoio à inclusão, necessita interagir em parceria com a/o professora/or regente e na turma como um todo. A sua atuação não se restringe ao acompanhamento da/o estudante da Educação Especial, mas de toda a turma na qual ela/e está inserida/o de modo a fazer com que o processo de inclusão ocorra entre as/os estudantes, sem exceção. Contudo não é de responsabilidade da/o professora/or de apoio à inclusão, a escolarização da/os estudantes da educação pública, sendo esta uma atribuição das/os professoras/es regentes da turma, ou seja, cabe a elas/es planejar e organizar o currículo de sua classe, oportunizando o desenvolvimento e a aprendizagem para todas/os por meio de metodologias diferenciadas quando se fizerem necessário (Lages, 2021).

Desse modo, as diretrizes apontam para a necessidade de compreender a inclusão como uma responsabilidade coletiva, que deve ser consolidada por meio da cooperação entre

a professora regente e a professora de apoio. Esse trabalho em conjunto deve ultrapassar a ideia de que a criança é responsabilidade exclusiva do professor de apoio se materializando na construção conjunta de práticas pedagógicas que favorecem toda a turma, garantindo que a criança autista não seja vista apenas pelo diagnóstico, mas em sua integralidade.

Ao deixar claro que a escolarização é atribuição da professora regente e que o profissional de apoio deve atuar de forma integrada na rotina da sala, essa perspectiva contribui para evitar práticas reducionistas e reforçar a responsabilidade docente como princípio fundamental da educação inclusiva. Dessa forma, evidencia-se que a efetividade da inclusão na Educação Infantil depende tanto da sensibilidade e da escuta no cotidiano, quanto do alinhamento com diretrizes institucionais que assegurem condições de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC (2021) reforçam que:

A/o professora/or regente necessariamente precisa ter a percepção das diferenças encontradas na sala de aula, das necessidades específicas das/os estudantes e dessa forma, buscar estratégias para minimizar tais barreiras que impeçam a aprendizagem de alguns e se planeje uma educação para todas/os (Lages, 2021).

Entretanto, as falas de algumas professoras revelam um distanciamento entre esse princípio e a realidade cotidiana, existindo situações em que a responsabilidade pela inclusão é vista como algo externo ao trabalho da regente, recaindo unicamente sobre a professora de apoio.

Essa postura demonstra resistência em assumir o compromisso de rever práticas, de inovar metodologias e de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula. Tal percepção é explicitada na fala da PR4 durante a entrevista, que aponta não apenas a insegurança diante do novo, mas também a recusa em se envolver: *“sim, ao novo, eu percebo que é ao diferente. Eu vejo que tem muito professor que tem resistência, que não aceita a inclusão e também não tenta melhorar, ela quer que outras pessoas resolvam a situação delas”*. Essas práticas demonstram acomodação em proporcionar condições inclusivas, evidenciando uma barreira ainda presente, em parte, por algumas professoras, mostrando a dificuldade em assumir responsabilidade pelo processo de inclusão, pois tal postura necessita de compromisso ético, mudança de pensamentos e investimento permanente em formação continuada.

A fala da PR4 complementa a reflexão da PR2, mostrando que a inclusão não enfrenta apenas o “*medinho inicial*”, mas também uma barreira mais sólida, a resistência à mudança e a recusa em se desacomodar. A falta de comprometimento no envolvimento no processo inclusivo pode tornar-se um dos grandes obstáculos a serem superados no contexto educacional. Nesse sentido, PR4 também evidencia durante a entrevista a falta de preparo pedagógico para lidar com a diversidade de crianças com necessidades específicas. Como relata, “*dependendo do grau do autismo, a criança precisa de atenção individualizada e atividades adaptadas, no coletivo, ela não consegue acompanhar o desenvolvimento da turma*”, o que evidencia a afirmação de Mantoan (2015) “a escola precisa se organizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 53). Essa organização reforça a ideia de que a inclusão não se restringe à presença física do aluno na sala de aula, mas exige:

Profundas mudanças na escola, por meio do questionamento a organização curricular e ao trabalho pedagógico, objetivando uma reestruturação que possibilite eliminar os diversos fatores que produzem a exclusão escolar e promovendo, assim, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino (Mantoan, 2015, p. 11).

Essa necessidade de preparo pedagógico e organização curricular se somam a outro desafio recorrente, ausência de profissionais suficientes em sala. A PA2 exemplifica durante a entrevista essa dificuldade:

A questão pedagógica, a gente tem a nossa coordenadora, do AEE ela está aqui, pelo menos uma, duas vezes por mês. Ela acompanha, ela passa nas salas, ela faz...Eu não sei se ela já terminou, não tenho ciência para dizer, ela está fazendo um questionário com os pais, ela chama todo mundo, os que tem laudo também, então, ela está chamando todo mundo para fazer essa questão, é gigante o negócio dela. Então, para conhecer um pouquinho melhor, porque ela chegou aqui e falou, quero que vocês façam isso, isso, isso, e a gente não, calma, não é bem assim, não dá... Que a gente tem... Aí que nem eu tenho dois, quem tem menos autistas na sala tem dois. Então, um fator pedagógico que seria um desafio é isso, trabalhar sozinha, né, só eu e a professora com duas crianças autistas, só que não é só as duas. Eu tenho vinte crianças na sala. Não temos auxiliar, então, isso se torna uma dificuldade. Se tivesse, de repente, mais uma auxiliar [...]. (PA2)

O depoimento de PA2 evidencia que, embora haja esforços institucionais de acompanhamento por meio do AEE, a ausência de auxiliares e a sobrecarga de responsabilidades recaindo apenas sobre a professora da turma dificultam a efetivação das práticas inclusivas. Esse cenário demonstra que a inclusão não depende apenas do compromisso docente, mas exige investimentos em recursos humanos e pedagógicos que ofereçam suporte às professoras no cotidiano escolar.

Neste mesmo contexto, PR2 trouxe outra questão durante a roda de conversa, “*a gente está sempre tentando adaptar a criança autista à maioria, e não à maioria ao autista*”. Ela observou que algumas crianças autistas procuram espaços isolados, como cantos da sala, para se sentir seguras, e que é necessário respeitar esses momentos de retirada, promovendo uma inclusão gradual:

Nós temos dois autistas, um deles procura cantos para se esconder, às vezes embaixo da mesa ou dos armários. Permitimos esses momentos e depois tentamos reintegrá-la às atividades do grupo. Então, não sei, eu fico meio, assim, insegura se a gente tá fazendo certo ou não, mas a gente procura dar o nosso melhor. (PR2)

Em alguns momentos da entrevista é possível perceber a insegurança das professoras e a dificuldade em promover uma educação inclusiva de qualidade que podem estar relacionadas justamente à falta de preparo pedagógico para lidar com o autismo e as demandas específicas de todas as crianças na sala de aula. Ainda que haja esforço em acolher as diferenças, como no caso da PR2 ao respeitar o tempo de retirada da criança, prevalece a insegurança quanto à adequação das estratégias utilizadas e à efetividade dessas ações no processo de aprendizagem, esse sentimento de incerteza revela a complexidade da prática inclusiva.

Essa fala revela a necessidade da reformulação de práticas pedagógicas e a importância do reconhecimento e inclusão da diversidade neurocognitiva desde a Educação Infantil e em outros ambientes de aprendizagem, reconhecendo que cada criança autista ou com necessidades não aparentes possui formas únicas de interação e aprendizagem, a educação básica, nesse sentido, torna-se um espaço de transformação, onde práticas colonizadoras⁵ podem ser confrontadas e substituídas por estratégias que valorizem a neurodiversidade e promovam a autonomia e a inclusão (Nicolau, 2024).

Desta forma as professoras precisam ampliar seu conhecimento, estar alinhadas e incorporadas ao modelo social da deficiência e o paradigma da neurodiversidade (Alencar, Barbosa e Gomes, 2022) para que possam ajudar na reconstrução das narrativas autistas para sua emancipação. Reconhecer que cada criança apresenta necessidades neurocognitivas singulares significa transformar o espaço educativo em um ambiente de respeito, autonomia e bem-estar. Trata-se, portanto, de um exemplo concreto do diálogo entre teoria e prática, no qual a experiência docente se torna um campo de possibilidades para a efetivação de princípios inclusivos.

⁵ Práticas colonizadoras são definidas como aquelas que envolvem a exclusão, o extermínio e o apagamento de características de uma cultura (Nicolau; Gesser, 2024).

Segundo Nicolau e Gesser (2024), a escola precisa envolver toda a comunidade educativa no processo de reconhecer o autismo como uma deficiência e neurodivergência, compreendendo que tal condição está diretamente associada às barreiras sociais enfrentadas por essas pessoas. Esse movimento pode ser fortalecido por meio da ampliação das competências comunicativas e críticas, assim como pela implementação de projetos e práticas que estimulem a responsabilidade coletiva e a participação cidadã. É justamente nessa direção que Sassaki (2009) aponta a importância de práticas educativas voltadas à conscientização e à eliminação de preconceitos:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (...) um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade (Sassaki, 2009, p. 6).

Essa afirmação reforça o papel essencial da escola como espaço de transformação cultural, combatendo o preconceito, promovendo a convivência respeitosa e constituindo alicerces para práticas pedagógicas inclusivas, pois a inclusão depende da construção de uma cultura de sensibilização coletiva no espaço escolar assim como defendida pelos autores. Nesse sentido, a consolidação dessa cultura só se efetiva quando acompanhada de estratégias pedagógicas que respondam aos desafios reais da sala de aula.

Foi nesse contexto que, durante a roda de conversa, indagamos quais abordagens e estratégias as professoras utilizariam para prevenir eventuais reações de agressividade, que surgem, muitas vezes, quando as crianças não conseguem se expressar ou quando há mudanças inesperadas na rotina. Também questionamos, como ajudariam as crianças a expressarem suas frustrações de maneira mais construtiva e de que forma orientariam os colegas da turma a reagirem diante desses comportamentos, de modo a promover um ambiente seguro e de compreensão.

A fala de PR2 evidencia que os desafios do cotidiano escolar não se resolvem por meio de fórmulas prontas, mas requerem flexibilidade, criatividade pedagógica e diálogo constante entre as professoras. Ao refletir sobre a questão da agressividade, ela destacou que esse comportamento não é exclusivo das crianças autistas, mas próprio da etapa do desenvolvimento infantil marcada pelo egocentrismo, em que disputar brinquedos e resistir ao compartilhamento são frequentes.

Para lidar com tais situações, a professora relatou o uso de recursos coletivos, como quadros de combinados visuais com imagens do que é permitido ou não, junto a orientações orais no dia a dia, *“a prof. fica triste quando bate no amiguinho [...] A gente tira alguns minutos pra conversar. [...] Ah, agora você não vai brincar no parque. É cinco minutos”* (PR2). Essas estratégias, embora não direcionadas apenas às crianças autistas, contribuem para a convivência de toda a turma, estabelecendo limites claros e favorecendo um clima de respeito.

PR2 e PA2 relataram que para prevenir episódios agressivos, as professoras utilizaram estratégias preventivas e mediadoras, como orientar a turma a bater palmas quando o colega autista entrava em crise, o que ajudava a reduzir a intensidade da agressividade. Além disso, destacaram a negociação constante em torno dos brinquedos e a explicação recorrente sobre limites como recursos pedagógicos fundamentais, *“as vezes passamos a manhã inteira negociando brinquedos entre as crianças. Não é específico para autistas, mas ajuda todos a compreenderem limites e compartilhar”*. (PR2).

PR1, por sua vez, reforçou que esses momentos também são oportunidades de aprendizagem socioemocional, ao comentar, que *“quando uma criança age de forma agressiva, explicamos o que aconteceu e como podemos respeitar os colegas. Isso ensina empatia e autocontrole”*. Diz também que:

Em relação à agressividade [...] há alguns meses atrás, passamos umas questões, assim, bem complicadas a esse respeito, né? Ele estava se batendo, ele estava até beliscando, assim, mais as minhas mãos, sabe? Às vezes, eu estava parada assim, ele chegava do nada e grudava a unha nas minhas mãos, né? E daí a gente fala, ah, não pode, carinho, carinho, aí fazia carinho nele. Aí, como a gente, às vezes, não sabe o que pensar e como agir, né, às vezes pensava, meu Deus, por que eu estou fazendo isso comigo? O que será que eu estou fazendo de errado, né? Será que eu não estou sendo firme o suficiente? Daí eu pensei, vou tentar ser mais firme, dizer um não mais firme, entendeu? Muito calma, né, PA1 falava não, não pode, não bate, assim, bem tranquilamente. Não adiantava, falei, vou tentar falar um não mais firme. Aí parece, assim, que é pior, entendeu? Quando você é mais firme, né? Então, pensei, não, então vou ter que olhar com mais cuidado. Aí eu percebi, assim, agora por último, que, às vezes, quando ele vinha, assim, é porque ele queria atenção e, às vezes, envolvido com os outros e não dá atenção devida, né? Que nem hoje, ele chegou para mim, puxou a minha mão e me levou lá no solário que tem a caixa dos brinquedos, as crianças estavam numa outra proposta, mas ele queria, antes ele não brincava, agora ele tem interesse por dois carrinhos, um vermelho e um azul, então, ele queria, naquele momento, pegar o carrinho. Então, eu dei atenção para ele, não veio com esse intuito de machucar, porque eu dei atenção que ele estava esperando. Daí eu abri a porta, ele foi lá, pegou e veio e brincou. Então, eu percebi, assim, que às vezes é porque, né, igual as outras crianças, eles têm os desejos próprios, né? Então, às vezes, tu traz a gente que é professora, ah, vamos todos brincar com tal coisa, mas, às vezes, a criança não quer brincar com aquilo, né? E o autista, por ele ser mais rígido, ele não entende com a facilidade das outras crianças quando você diz não, né? Então, às vezes, de ter esse olhar também. (PR1)

Esse relato evidencia que é necessário experimentar diferentes estratégias, observando as reações da criança e ajustando intervenções. Ao reconhecer que ser mais firme diante de uma crise não ajudava, a professora passou a buscar no comportamento da criança outras respostas que atendesse ao seu interesse específico. Ao entender o pedido e lhe entregar o carrinho desejado, mostrou reconhecer o que a criança tentava comunicar naquele momento, oferecendo atenção, evitando a crise ou a agressividade, proporcionando um ambiente seguro para todos.

Esse exemplo ajuda a entender que atitudes agressivas nem sempre são expressão de mau comportamento, muitas vezes, representam tentativas da criança de expressar desejos, frustrações ou emoções que ainda não consegue colocar em palavras. Mais do que interpretar tais comportamentos como simples indisciplina, a professora demonstra que é preciso compreendê-los como formas de comunicação. Isso mostra que o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que responde a situações específicas de conflito ou frustração, também contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar marcada pelo respeito, pela amizade e pelo apoio mútuo.

Nessa perspectiva, compreende-se que práticas inclusivas só se consolidam quando fundamentadas em um olhar respeitoso sobre a criança, reconhecendo suas necessidades, singularidade e suas formas próprias de se expressar. Como destaca Hoffmann (2011):

Respeitar a criança é não limitar suas oportunidades de descoberta, é conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras, é procurar não fazer por ela, auxiliando-a a encontrar meios de fazer o que quer, é deixá-la ser criança. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações, deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando entender o significado de todas as suas ações (Hoffmann, 2011, p. 13).

Assim, as práticas descritas pelas professoras de orientar colegas, mediar conflitos e estimular empatia evidenciam que a inclusão na Educação Infantil passa necessariamente pela construção de vínculos afetivos, que auxiliam tanto o desenvolvimento socioemocional quanto a convivência respeitosa de ouvir as crianças e promover um ambiente seguro de aprendizagem. Além disso, a articulação entre mediação de conflitos, empatia, afetividade e contextualização cultural não podem ser compreendidas como ações isoladas do professor, mas como parte de um projeto coletivo de inclusão.

Colagrossi e Vassimon (2017) destacam que, na Educação Infantil, o desenvolvimento socioemocional depende de práticas que envolvam professores, crianças e famílias em ações articuladas, de modo que os vínculos estabelecidos favoreçam a continuidade dessas

aprendizagens em casa e na escola. Segundo as autoras o papel que os professores tem é de muita importância e “as estratégias que utilizarem para se vincular com as crianças e suas famílias serão decisivas para que as habilidades socioemocionais possam fazer parte da vida delas” (Colagrossi e Vassimon, 2017, p. 22). Nesse sentido, as práticas relatadas pelas professoras evidenciam como essa perspectiva se materializa no cotidiano escolar, as dinâmicas pedagógicas cotidianas não se restringem à interação com a criança autista individualmente, mas se estendem ao grupo todo, exigindo habilidades de mediação, observação e comunicação.

Diferentes estratégias pedagógicas foram aprofundadas com exemplos concretos durante a entrevista e a roda de conversa, PR1 e PA1 explicaram como observam e ajustam a participação das crianças em atividades coletivas, PA2 anteriormente detalhou a necessidade de espaço para o cantinho da calma e o respeito aos momentos de isolamento, enquanto PR2 e PA2 trouxeram a experiência de utilizar sinais visuais e combinados simples para lidar com comportamentos agressivos, auxiliando a criança a expressar suas frustrações de maneira construtiva. A fala de PR1 também destaca que a superação dos desafios pedagógicos na educação inclusiva vai além da interação individual com a criança autista, exigindo do professor uma visão ampla e completa sobre o grupo. A mediação de conflitos, o incentivo a empatia e afetividade e a compreensão contextualizada dos comportamentos são vistos como práticas que beneficiam todas as crianças.

A PA4 corrobora essa visão durante a entrevista, ao demonstrar que a inclusão pode e deve ser uma prática para a turma toda. Sua fala evidencia uma abordagem pedagógica na qual a comunicação é recíproca e positiva, e os recursos visuais e outras ferramentas são aplicadas para todos, sem segregação entre crianças autistas e neurotípicas “*dentro da nossa realidade não precisa fazer adaptação nenhuma. Então, a gente usa de recursos visuais para a turma toda... não há distinção, não há separação...*”. Esse relato evidencia estratégias acessíveis a todos, contudo, é importante salientar que a ausência de adaptações não implica ausência de planejamento flexível, mas sim o uso de recursos acessíveis a todo o grupo. A mediação, a observação e a comunicação se tornam ferramentas intrínsecas a uma metodologia que rejeita práticas segregacionistas.

No entanto, a PA4 reconhece que o sistema educacional ainda enfrenta muitas lacunas, “*ainda falta bastante coisa. Eu acho que a nossa realidade ainda não alcança a realidade da educação inclusiva. A gente ainda está meio que patinando nessa área...*”. Essa percepção revela que, embora a atitude do educador seja fundamental, a inclusão depende de um trabalho coletivo e colaborativo, envolvendo família, escola, formação inicial e continuada,

políticas públicas eficazes e investimento. PA4 destaca que tem uma boa orientação vinda da instituição de ensino, entretanto, a responsabilidade pela educação inclusiva não pode recair apenas sobre a escola ou sobre o professor, exige o comprometimento da família, de toda a comunidade escolar e da sociedade.

Para Boniatti, Veriato, Silva, Silva e Tamiozzo (2025) “a parceria entre escola, família e comunidade configura-se como uma via promissora para a efetivação da inclusão escolar, exigindo planejamento, compromisso e flexibilidade para superar barreiras e potencializar as contribuições de cada agente social” (Boniatti et al., 2025).

No entanto, a comunicação com a família, que deveria configurar-se como elemento promissor para a inclusão, conforme defendem Boniatti et al., (2025), muitas vezes se apresenta como um dos maiores desafios no cotidiano escolar. PR1 relata durante entrevista a dificuldade ao tentar um diálogo com a família, mostrando que a percepção dos pais sobre a inclusão pode ser diferente da realidade vivida em sala de aula. Ao comunicar comportamentos como agitação ou agressividade, a professora sentiu que foi mal interpretada, como se estivesse excluindo ou reclamando da criança. A situação ilustra um mal-entendido, com a professora descrevendo a frustração:

Há, tá muito agitado, fez tal coisa, machucou a colega, daí os pais entendem como que a professora tá excluindo, e até a questão que eu posto muitas fotos deles, assim... E daí, como eu te falei, gente, pra criança autista tem o tempo dele. Eu não vou forçar a criança a ficar sentada na cadeira e segurar ele ali pra ele fazer atividade. Então, eu estimo, mas ele tem o tempo dele, se ele não quer fazer ali junto no grupo, eu dou liberdade pra ele fazer onde ele quiser, no tapete, entendeu? Ele participa, né? Então, eu conto uma história às vezes ele não quer sentar lá no tapete, ele senta um pouquinho mais longe. Ou, às vezes, tá caminhando, mas ele tá prestando atenção. Deve ter falado que, ai, que nas fotos perceberam que a criança fica mais isolada. Mas, tipo, julgando, assim, que a gente isola a criança, bem fora do contexto, né? Então, acho que os pais é mais complicado. Mas vai também do nível de conhecimento dos pais, né? (PR1)

A flexibilidade pedagógica da professora que permite que a criança autista tenha liberdade de se movimentar e de participar das atividades “no tempo dele”, foi interpretada pelos pais como isolamento. A professora se depara com um julgamento, demonstrando que a falta de conhecimento dos pais sobre as práticas inclusivas pode transformar uma abordagem acolhedora em motivo de conflito. A percepção da professora é de que a receptividade dos pais varia e está diretamente ligada ao nível de informação que eles possuem. Ainda assim, ela reconhece a importância de manter o diálogo constante com a família como parte do processo inclusivo. Nesse sentido, acrescenta: “*chamamos a mãe da criança quando percebemos que certos comportamentos poderiam estar relacionados a ajustes na medicação*

ou atenção em casa. Isso faz diferença no desempenho da criança na escola” (PR1). O relato reforça a compreensão de que o acompanhamento escolar precisa ser construído em parceria, considerando tanto o olhar pedagógico quanto o contexto familiar.

No que se refere à parceria escola e família, a PR2 destaca durante a entrevista que o diálogo existe, ainda que com algumas resistências, *“alguns que são mais resistentes, mas de forma geral existe um diálogo tranquilo”*. Para Oliveira, Ribeiro, Purificação, Catarino (2023):

A família deve ser fonte de apoio e os pais devem se informar e buscar ajuda profissional para entender as necessidades da criança. A comunicação entre a família e a escola é essencial para apoiar a autonomia e a inclusão social de uma criança com autismo (Oliveira, et. al, 2023).

Segundo os autores apesar das dificuldades e da falta de conhecimento por parte de algumas famílias, a comunicação e a colaboração ainda são o caminho para superar os desafios da inclusão e promover um ambiente de aprendizado seguro e efetivo. A fala de PR4 durante a entrevista reforça a importância dessa parceria, *“o apoio da família é primordial, só a escola não vai fazer nada para desenvolver a criança [...] é um triângulo, é três pontas é família, é a escola e é as terapias todos falando em prol de um único que é a criança”*, nesse sentido, a professora demonstra em seu relato que o desenvolvimento da criança depende de uma ação conjunta. Essa visão está em consonância com os princípios de Piaget (2007):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (Piaget, 2007, p. 50).

Apesar de a literatura evidenciar a relevância da parceria entre escola e família, os relatos das professoras demonstram que essa relação nem sempre ocorre de forma recíproca. As práticas de diálogo apontadas como caminhos para fortalecer o desenvolvimento infantil, muitas vezes encontram barreiras desde dificuldades estruturais até questões de envolvimento afetivo e cultural. A distância entre o que se espera da parceria entre família e escola e o que realmente acontece no cotidiano aparecem de forma clara na reflexão da PA2, *“da escola com a família sim, agora da família com a escola é muito pouco... sempre chamando, mas ao contrário... é complicado”*. Para Grando (2025), a escola precisa reconhecer que a ausência

das famílias não decorre de desinteresse, mas de condições concretas de vulnerabilidade que limitam sua participação:

Famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam obstáculos reais para estarem presentes fisicamente na escola, como já destacam Silva e Oliveira (2018). Por isso, é preciso parar de julgar e começar a compreender. A escola deve criar alternativas inclusivas de comunicação e participação, respeitando os tempos, os recursos e os limites de cada família (Grando, 2025, p. 1252).

Nesse cenário, torna-se necessário compreender que a responsabilidade pela inclusão não pode se restringir apenas à família e à escola, mas deve envolver uma rede mais ampla de apoio incluindo profissionais de saúde, serviços de assistência social e a própria comunidade. Assim, a parceria efetiva não se limita ao contato restrito com os pais, mas se consolida como um processo contínuo de construção coletiva, no qual diferentes atores contribuem para garantir o desenvolvimento integral e a inclusão social das crianças neurodivergentes. Nesse sentido PR3 relatou durante a entrevista:

Tem aquelas famílias que se preocupam, que vêm, que perguntam, mas a gente também tem aquelas que não se importam... Às vezes os pais não ficam contentes com o que a gente contou, acham que é reclamação, mas não é, é pelo bem-estar da criança... Claro a gente sabe não é fácil receber esse diagnóstico mas querer o bem, querer desenvolver essa criança, né. Porque a gente sabe lá, né no dia a dia como é que é, lá dentro de casa, então acho que se a família assim, tem aqueles que se preocupam que são parceiros, mas tem aqueles também que não aceitam ou às vezes a gente até pergunta acho que a reclamação, mãe tá levando no atendimento, numa psicóloga mas é para o desenvolvimento da criança, porque nós enquanto professores nós somos professores, nós não temos essa parte do psicológico pra gente tá desenvolvendo, então precisa dessa ajuda, dessa parceria, né. (PR3)

A professora ressaltou que, embora existam famílias parceiras, que demonstram preocupação e acompanham a rotina escolar, outras apresentam resistência ou falta de envolvimento. Segundo ela, muitas vezes os relatos feitos pela escola sobre situações cotidianas são interpretados como reclamações, quando, na verdade, representam tentativas de garantir o bem-estar da criança durante todo o período em que permanece no CEIM. Por outro lado, a fala da PR3 exemplifica como a percepção docente, ao identificar tanto a dedicação de alguns pais quanto a resistência de outros, aponta para a necessidade de compreender a realidade de cada família e, a partir disso, construir parcerias que priorizem o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças.

Durante sua entrevista, a PA1 traz um exemplo concreto de resistência familiar: *“resistência, principalmente a mãe do Igor⁶, ela é bem resistente, né? ela acha que é pegação no pé, coisas assim”*. Esse relato evidencia que as professoras enfrentam, no dia a dia, barreiras afetivas e emocionais que impedem o diálogo produtivo. A percepção da mãe como *“pegação no pé”* demonstra uma falta de confiança na escola, o que dificulta o compartilhamento de informações e o trabalho em conjunto pelo desenvolvimento do aluno. PA1 complementa sua fala: *“existe uma lacuna significativa na relação entre família e escola”*.

A PA4 traz um contraponto positivo em sua fala durante a entrevista, mostrando que as dificuldades enfrentadas por outras escolas nem sempre são a regra: *“Aqui na nossa escola graças a Deus, a gente não tem problema com as famílias”*. Essa afirmação de PA4 é um ponto de destaque que mostra a importância da atitude da escola na construção de um relacionamento de confiança e respeito mútuo com as famílias. Sua experiência evidencia que é possível superar as barreiras de comunicação e criar um ambiente colaborativo onde pais e educadores trabalham juntos pelo bem-estar e desenvolvimento da criança. De acordo com Bruni (2013):

Uma boa comunicação entre família e professores amplia o conhecimento das partes sobre o funcionamento da criança em diferentes ambientes. Uma vez que o diagnóstico foi realizado, a informação vinda de pais e professores em conjunto formará um quadro mais preciso das necessidades de aprendizagem de cada criança. Essas informações aumentam as chances de que todos os envolvidos no processo educacional planejem melhor as suas ações e estratégias e ajudem a solucionar muitos conflitos antes que eles se agravem. (Bruni, 2013, p. 78).

Nesse sentido, quando a comunicação entre escola e família se estabelece de forma clara e respeitosa, propicia-se um ambiente de confiança mútua. PR2 faz também um comentário positivo durante sua entrevista: *“Alguns que são mais resistentes, mas de forma geral existe um diálogo tranquilo”*. Complementando esse cenário, PR4 destacou a presença das famílias em reuniões e no acompanhamento cotidiano:

É uma escola bem diferenciada, tudo que a gente marca de fazer reunião com os pais, os pais são bem presentes [...] as mães das crianças que são autistas já têm o hábito de conversar com a gente na porta pra saber do dia, mas as outras mães também perguntam sobre o comportamento, se está se desenvolvendo. (PR4)

⁶ Igor é um pseudônimo utilizado para preservar a identidade da criança mencionada pela professora entrevistada.

Sua fala chama a atenção para a importância de cultivar relações de proximidade e confiança, de modo que a troca de informações sobre o cotidiano das crianças se torne uma prática constante nas quais a participação ativa das famílias fortalece o vínculo com a escola e contribui para um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento das crianças.

Para a PR1, o diálogo entre escola e família depende diretamente da abertura das famílias para a comunicação. Segundo ela, algumas se mostram receptivas, interessadas e dispostas a construir uma relação de confiança, enquanto outras permanecem mais fechadas, dificultando a troca de informações e a cooperação no processo educativo. Essa observação reforça a compreensão de que a parceria não é recíproca e nem garantida, mas um campo em permanente negociação, no qual fatores culturais, emocionais e sociais interferem na qualidade do vínculo construído entre pais e professores. Nessa direção, Mello (2000, p. 25) enfatiza que essa relação demanda um:

[...] exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias (Mello, 2000, p. 25).

Nesse sentido, a parceria entre escola e família deve ser entendida como trajetória de construção conjunta que exige abertura recíproca, respeito às diferenças e abertura ao diálogo. Ao reconhecer que tanto as professoras quanto os pais trazem saberes e experiências culturais, se constrói um espaço de troca em que cada parte contribui para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se, portanto, de uma construção respeitosa e contínua, que demanda esforço coletivo para se consolidar como uma prática efetivamente inclusiva.

Já no relato da PA3 durante a entrevista, surge uma visão mais crítica sobre a relação entre escola e família, revelando que, em alguns casos, a parceria não se estabelece de forma autêntica:

Existe maquiado essa parceria. Não é de verdade. Se realmente falasse, acontece isso, faz isso daí seria mais fácil o trabalho, só que daí não. As famílias estão maquiando, tipo, fazendo de conta e jogando pra escola, vocês que resolvam. Só que daí a criança é da família e vai passar aqui um ano. E daí, no ano seguinte, a família não pensa que a criança vai crescendo, as situações vão mudando, e essas situações da maquiagem são várias famílias, não é só uma família, são várias famílias que estão querendo fazer de conta que está tudo bem, eu não sei se a família também está precisando de um auxílio. Eu acho que entendimento tem. Eu acho que não quer tipo, quero fazer de conta que está bem. (PA3)

A fala revela a frustração da professora diante de uma parceria que, muitas vezes, se apresenta apenas de forma aparente, sem compromisso real com a responsabilidade no processo educativo. Essa percepção evidencia que a comunicação superficial e a atitude de “*fazer de conta*” por parte de algumas famílias não apenas fragilizam a confiança, mas também comprometem a continuidade do desenvolvimento da criança, uma vez que suas necessidades mudam ao longo do tempo e exigem acompanhamento constante e compartilhado.

Entretanto, outras questões podem estar relacionadas à dificuldade de envolvimento das famílias, fatores como múltiplas jornadas de trabalho, falta de transporte, dificuldade de acesso digital e até mesmo experiências negativas anteriores com o ambiente escolar contribuem para a ausência em reuniões e eventos (Grando, 2025). Nesse sentido, Patto (1992) corrobora essa perspectiva ao afirmar que muitas vezes a falta da participação das famílias na vida escolar não pode ser interpretada como desinteresse, mas como resultado de condições socioeconômicas e culturais que muitas vezes escapam ao controle das próprias famílias. Para a autora, a ausência em reuniões ou eventos não significa falta de interesse, mas revela barreiras estruturais e simbólicas que precisam ser enfrentadas pela escola através do diálogo e de forma inclusiva, reconhecendo as limitações concretas que essas famílias vivenciam.

Além disso, incidem também a ausência de políticas públicas efetivas de apoio às famílias e preparo pedagógico para lidar com situações adversas que emergem no cotidiano escolar. Esse preparo é essencial para oferecer aos professores instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam enfrentar desafios complexos, como a mediação de conflitos, a comunicação com famílias em contextos de vulnerabilidade.

Durante as entrevistas as professoras trouxeram alguns relatos sobre a ausência ou insuficiência da formação inicial e continuada voltada para a inclusão. Muitas vezes, os cursos de licenciatura não contemplam de forma consistente as especificidades do trabalho com crianças neurodivergentes, deixando lacunas que repercutem na prática docente. Do mesmo modo, as oportunidades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino nem sempre são efetivamente aplicáveis ao cotidiano escolar. Essa insuficiência formativa não apenas dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também fragiliza o relacionamento entre professores e famílias, já que limita a capacidade dos docentes de dialogar com segurança, acolher dúvidas, orientar práticas e construir uma parceria baseada na confiança mútua.

Essa percepção aparece nos relatos das professoras participantes da pesquisa. A PR3 relatou que sua formação inicial não contemplou a preparação necessária para lidar com a inclusão de crianças autistas e os desafios presentes no cotidiano da Educação Infantil. Segundo ela:

A minha pedagogia, né, já faz tempo que eu sou formada e nós não tínhamos né essa questão de educação especial tinha, mas era assim, uma pincelada muito assim, muito vago, porque não se tinha tantos estudos, não tinha pessoas tão especializadas, não tinha nem essa diversidade de diagnósticos, era separado, nós não tínhamos assim, dentro da sala que nem agora, as crianças têm acesso a ter um diagnóstico para ter um bom tratamento as crianças ficavam lá, a gente atendia conforme dava e na minha formação inicial não teve, foi muito pouco assim, bem aquela pincelada básica porque nem se conhecia tantas como tem agora, tantas diversidades, tantos diagnósticos. (PR3)

Segundo a professora, é na sala de aula que ela vai descobrir, no dia a dia, o que fazer. Para ela, ainda falta a dimensão da prática, alguém que mostre concretamente como desenvolver estratégias de trabalho com crianças que apresentam necessidades diferentes. Sua fala evidencia uma lacuna recorrente nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, que ainda tendem a privilegiar abordagens desvinculadas das situações concretas vivenciadas pelos/as professores/as. Essa percepção está em reciprocidade com Mantoan (2015), “o professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial” (Mantoan, 2015. p. 81).

Essa constatação dialoga com as análises de Libâneo (2013), que aponta para a necessidade de superar a fragmentação presente na formação inicial, reconhecendo a práxis como elemento essencial para que os futuros docentes possam articular o conhecimento científico às situações reais do cotidiano escolar. De acordo com Rêgo e Lima, 2010:

A formação pedagógica dos docentes deve ser permeada por uma reflexão contínua entre teoria e prática. Não basta instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos, para que prática seja renovada. É necessária a reflexão crítica e contextualizada nas necessidades sociais e educacionais dos estudantes (Rêgo; Lima, 2010, p. 11).

Essa reflexão evidencia que a distância entre teoria e prática constitui um dos principais obstáculos para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Como destacou PR3, “*falta na formação elas entenderem que a gente na sala tem os demais, né, e tem o aluno especial. Não que a gente vai diferenciar os outros e ele não. A gente trabalha junto. Ele está sempre envolvido junto com as crianças ali*”. Sua fala revela a necessidade de

equilibrar o atendimento às crianças autistas com as demandas do grupo como um todo, sem exclusões, mas também sem negligenciar o direito à aprendizagem coletiva. Esse desafio pedagógico evidencia a complexidade da inclusão na Educação Infantil, que exige tanto sensibilidade quanto preparo para a reorganização constante das práticas.

Além da formação inicial, PR3 também destacou a insuficiência de formações continuadas voltadas especificamente para a inclusão:

As próprias formadoras deveriam estar conversando com a gente, de estar observando, cada caso é um caso, então você não pode chegar lá e fazer, ah é assim, assim, não. Cada aluno é um aluno, eles têm as especificidades, eles têm as suas dificuldades, eles têm o que já são mais espertos naquilo, eles têm resistência a algumas coisas, então cada um é específico. Mas acho que elas estarem vendo esse específico de cada turma, de cada escola, e não colocar no coletivo para todo mundo, né? (PR3)

Por fim, PR3 reconhece seu esforço individual para suprir essas lacunas, “*falta né formação, não que eu não busque leituras não busque tá sempre lendo só que falta, porque claro, lá na minha formação não teve, então a gente vai lendo, vai procurando vai conversando pra tentar sempre tá ajudando a criança no desenvolvimento dela*”. Ao depender da iniciativa individual, sem respaldo de políticas institucionais sólidas, a responsabilidade recai mais uma vez exclusivamente sobre as professoras, gerando sentimentos de impotência e comprometendo a qualidade da educação oferecida a todas as crianças.

Nesse sentido, em vez de sobrecarregar as professoras isoladamente, torna-se necessário investir em estratégias coletivas que promovam apoio mútuo dentro da própria escola. É nessa direção que Mantoan (2015) lembra que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão” (Mantoan, 2015, p. 81).

A PR2 destacou que, em sua formação inicial, o tema do autismo sequer era abordado:

Na época que eu fiz a formação inicial, nem existia ainda, não se falava nesse assunto, né de autismo? Não era de conhecimento, assim, né? É, que nem eu te disse, a gente percebia que tinha alguma coisa diferente, né? E que precisava de outros atendimentos. É, nós que não tínhamos esse entendimento, esse conhecimento, né? (PR2)

Sua fala evidencia uma ausência estrutural nos currículos da graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, que historicamente relegaram a inclusão e a neurodiversidade a um

espaço marginalizado, o que coloca os/as professores/as diante da realidade escolar sem referenciais concretos para compreender e intervir nas necessidades específicas das crianças. De acordo com Oliveira e Pilatti (2023):

Essa falha é reflexo de currículos que possuem pouca ênfase na educação inclusiva, cargas horárias reduzidas e as discussões acerca da diversidade humana existente, sobretudo ao tratar das diversas comorbidades, transtornos e doenças que a educação inclusiva abrange, são escassas. Ademais, percebe-se que uma formação teórico-prática falha também reflete na autoestima do professor perante esses alunos, visto que o mesmo se sente inseguro para executar seu trabalho (Oliveira; Pilatti, 2023, p. 370).

Essa consideração demarca que a ausência de uma formação sólida não apenas dificulta a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também gera um sentimento de vulnerabilidade que impacta a própria prática docente diante das necessidades específicas das crianças. No que diz respeito à formação continuada, a PR2 também expressou frustração quanto à forma como ela tem sido organizada pela rede:

Eu acho que tinha que ter coisas mais palpáveis, mais materialidade de como é, mais concreto mesmo, de repente sei lá, mostrando na prática, a gente vendo vídeos, alguma coisa assim, os relatos, as trocas de experiência entre professores [...] As paradas pedagógicas vira em a gente organizar o próximo evento de não sei o que, e PPP ou coisa assim, nunca, eu não lembro de algum momento que a parada pedagógica foi direcionada pra discutir sobre inclusão, autismo, TOD. (PR2)

Essa observação mostra que, mesmo quando a formação é ofertada, ela não contempla a especificidade da prática inclusiva, restringindo-se a palestras superficiais e espaços pouco efetivos de troca resultando em uma lacuna entre a teoria apresentada e as reais demandas do cotidiano escolar. Segundo a PR2:

A maior troca é com pessoas que a gente realmente tem amizade, sabe? Que a gente encontra fora da escola, porque professora vira e mexe e está conversando sobre aluno. E a gente vai conversar sempre daqueles que apresentam as nossas maiores dificuldades, né? Então, acho que é uma coisa relevante, de repente, de colocar porque a gente fora da escola a gente conversa e tem muita troca e a gente aprende muito com essas pessoas que a gente tem mais proximidade realmente. (PR2)

Essa fala da professora também dialoga com o pensamento de Mantoan (2015), ao reforçar que a troca entre pares e o compartilhamento de experiências constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da prática inclusiva no cotidiano escolar.

Por fim, PR2 relacionou a falta de preparo a sentimentos de insegurança e medo, principalmente no início da prática com crianças autistas, para ela, esse medo tende a diminuir

à medida que o vínculo com a criança se fortalece, mas o relato confirma como a ausência de formação sólida contribui para perpetuar barreiras atitudinais, levando professoras a evitarem determinadas turmas ou alunos. Ao reconhecer que *“ainda me falta bastante conhecimento teórico”*, a professora reforça que tanto a formação inicial quanto a continuada são dimensões indispensáveis para amparar práticas pedagógicas que ultrapassem a insegurança e favoreçam uma inclusão efetiva.

Na fala da PR4 ela reconhece que sua formação inicial não contemplou discussões sobre inclusão e neurodiversidade.

“Não, com certeza não, nós nem ouvíamos falar sobre isso, quem pensava nas deficiências naquela época era quem pensava em trabalhar nas APAEs, mas era isso, vou fazer uma graduação, vou pensar porque eu quero trabalhar na APAE [...] você achava que jamais iria encontrar em sala de aula”. (PR4)

Sua fala evidencia a distância histórica entre os cursos de Pedagogia e as práticas inclusivas, que muitas vezes eram tratadas como um campo especializado, restrito a instituições específicas, e não como parte constitutiva da formação de todos os professores da Educação Básica. Essa ausência ou falta de preparo mostra que a formação dos professores para lidar com a diversidade ainda é um desafio estrutural na educação.

No que se refere à formação continuada, PR4 relatou experiências que, embora relevantes, mostraram mais fragilidades do que respostas concretas:

A última formação que eu fui que foi voltada às deficiências, principalmente ao autismo, a fala principal é que a gente vai ter que entender que eles vão fazer parte do nosso dia-a-dia e que a gente tem que correr atrás em busca de conhecimento porque isso não vai mudar [...] Eu até fiquei assustada porque eu nunca imaginei que professoras estariam querendo que eles não estivessem no mesmo espaço que outras crianças. (PR4)

O relato de PR4 evidencia que, embora a formação continuada aborde a temática da inclusão, muitas vezes ainda se limita a discursos pouco aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Em vez de oferecer informações práticas, capazes de orientar a elaboração de estratégias pedagógicas, predomina a responsabilização individual das professoras, em *“correr atrás”* do conhecimento por conta própria. Essa postura pode fragilizar a efetividade das formações, contribuindo para a manutenção de inseguranças e resistências, como demonstra a surpresa da professora diante de colegas que ainda questionam o direito das crianças deficientes de partilharem os mesmos espaços que as demais.

Nesse sentido, como afirmam Farina e Benvenuti (2024), “incorporar mais conhecimentos práticos no currículo ajudará os professores em formação a se sentirem mais preparados e confiantes para enfrentar os desafios reais que encontrarão ao ingressar na profissão” (Farina e Benvenuti, 2024, p. 120). A reflexão de Farina e Benvenuti (2024), em incorporar conhecimentos práticos no currículo, converge com a percepção de PR4 diante da necessidade de formações que tragam situações reais da prática, incluindo estratégias concretas e até mesmo exemplos de como lidar com momentos de crise:

Eu acho que falta a prática porque é muito fácil mostrar o lindo maravilhoso pra gente mas não mostrar a prática [...] Eu sinto falta disso, eu acho que também falta formação, pessoal especializado pra estar falando e que tenha a prática e que traga exercícios, brincadeiras, jogos, como que ela fez na prática aquela atividade com aquele aluno. (PR4)

Essa percepção aponta para uma crítica recorrente entre os professores relacionada à distância entre o discurso das formações e as demandas cotidianas da sala de aula. Nesse contexto, PR4 afirma que “a aprendizagem é todo dia, todo dia você aprende algo novo, todo dia você tem que estar em busca de algo novo pra poder estar ajudando os teus alunos”, a professora evidencia uma postura de busca constante, mas que, sem apoio institucional e político, acaba recaindo mais uma vez sobre o esforço individual.

A PR1 relatou que sua formação inicial não trouxe qualquer subsídio para trabalhar com a neurodiversidade, especialmente no que diz respeito ao autismo: “*não, nada. Na época não se ouvia falar sobre autismo, não. Eu me formei em 2002, não se falava nada*”. Sua fala evidencia que recentemente questões como inclusão, diversidade, neurodiversidade e deficiência não eram sequer mencionados na formação inicial. Essa lacuna, segundo a professora, faz com que a aprendizagem seja construída de maneira improvisada e tardia, à medida que os desafios se apresentam no cotidiano escolar.

No que diz respeito à formação continuada, PR1 afirmou ter participado apenas de uma reunião específica sobre autismo, na qual foi apresentada a noção de Plano Educacional Individualizado (PEI), até então desconhecida: “*ela falou sobre isso. Eu nunca tinha ouvido falar*”. A professora destacou a necessidade de formações mais práticas e aplicáveis:

Além de trazer conhecimento teórico, tinha que trazer, assim, conhecimento mais técnico, mais prático. Tipo, você trabalhar [...] experiências e [...] o que você faz na hora da crise? É difícil, porque a criança pequena está em desenvolvimento, então, ela vai fazer birra igual aos outros, por mais que seja autista [...] Às vezes, quando a gente fala, dá um comando e a criança não obedece, até que ponto isso é da questão relacionada ao autismo? Até que ponto é da criança? (PR1)

Essa dúvida recorrente mostra a fragilidade da formação docente em oferecer elementos práticos para a compreensão do comportamento infantil o que pode gerar insegurança. A crítica demonstra que a formação continuada, quando limitada apenas ao conteúdo, não prepara o professor para situações concretas, como diferenciar uma crise sensorial de uma birra ou compreender até que ponto determinado comportamento está ligado ao autismo ou às características individuais da criança, a necessidade de relatos reais e de trocas de experiências práticas entre as professoras segundo o relato de PR1 pode tornar-se, portanto, um aspecto fundamental para que a formação continuada seja mais significativa.

A PA1 avaliou que sua formação inicial ofereceu um suporte razoável, embora reconheça que sempre há necessidade de aprofundamento, *“foi boa, mas sempre necessita mais, né? Isso que eu optei agora por fazer a pós-graduação também”*. Sua fala evidencia uma busca por qualificação, reconhecendo que, mesmo tendo recebido uma boa base formativa, o processo de aprender sobre inclusão não se encerra com a graduação. Essa percepção é reforçada por seu olhar sobre a formação continuada, na qual valoriza as trocas entre colegas, mas critica o excesso de teoria em detrimento de práticas concretas, *“eles fizeram as oficinas para nós trabalharmos as práticas, né? Só que não deu tempo porque ficou mais fala, fala, fala. Eu acho que deveria de já começar com nós trabalhando, ficou só na teoria e na prática, não”*. Esse relato confirma uma questão recorrente entre as professoras, menos teoria e mais prática, oferecendo recursos que dialoguem diretamente com a realidade dos CEIMs.

Na mesma direção, PA1 reconheceu que trabalhar com crianças autistas exige uma preparação contínua e flexível, *“sempre é um desafio, né? Então, a gente nunca pode dizer assim, ah, eu estou preparada, eu vou lá, porque sempre a gente encontra algum obstáculo, né? Outra coisa, algo diferente”*. Para ela, a ideia de estar plenamente preparada é superficial, já que a prática exige adaptações constantes, revisões de planejamento e abertura para reconfigurar estratégias de acordo com o interesse das crianças. Essa perspectiva revela não apenas a consciência das limitações da formação recebida, mas também a valorização da experiência cotidiana como espaço de aprendizado.

Neste sentido, Mantoan (2015) observa que “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos” (Mantoan, 2015, p. 25). Essa constatação dialoga com sua análise de que a formação docente não deve ser entendida apenas como a superação do sentimento de despreparo, mas como um processo contínuo que se constrói na prática. Para a autora, aprender a incluir envolve refletir criticamente sobre as próprias

experiências, estabelecer comparações entre diferentes situações e, sobretudo, compartilhar saberes no diálogo com seus pares.

A PA3 reconhece que a aprendizagem docente não se encerra na formação inicial, mas se amplia no cotidiano, nas trocas com colegas e nas formações ao longo da carreira. Como explica:

“Só a formação inicial não foi suficiente. É no dia-a-dia que nós começamos a compreender. É bem pouco, é bem resumido, não é abrangente. É com o dia-a-dia que a gente aprende, com as formações. Na realidade, é no dia-a-dia que nós vamos aprendendo, com as informações, com as colegas, na troca, né?”. (PA3)

Sua fala reforça, mais uma vez, o pensamento de Mantoan (2015), ao destacar que a formação docente se consolida e se constrói na prática cotidiana e nas trocas entre os pares. Nesse sentido, a experiência relatada por PA3 evidencia que o aprendizado acontece não apenas através da formação, mas por meio do compartilhamento de experiências, na observação recíproca e na construção coletiva de soluções diante dos desafios cotidianos.

No que se refere à formação continuada, PA3 recordou experiências positivas quando o processo formativo incluiu trocas concretas com profissionais e familiares, como no curso realizado na UNIPLAC, *“daí foi convidado os pais, teve os pais presentes, e o ministrante lá, o palestrante também, ele tinha essa convivência, ele falava realmente o que, porque daí não era só a teoria, o que ele vivencia, né? Deu exemplos do dia-a-dia para a gente, isso foi bem importante”*.

Para PA3, a maior deficiência da formação continuada também está no excesso de teoria e na ausência de resoluções práticas, *“chegar lá, slides, só apresentar, e falar, só falar. Você pode chegar em casa lá no Google e pesquisar sobre isso, né? Eu acho que tem que resolver a situação, problema, situação, acho que tem que ter mais”*. Sua fala evidencia a expectativa por formações que ofereçam estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar e que ajudem as professoras a lidar com situações concretas. Ao mesmo tempo, PA3 demonstra reconhecer que a formação é contínua, ao afirmar que *“nunca podemos parar, né? Sempre buscando melhorar”*, reafirmando seu compromisso contínuo com a educação.

A PA4 foi contundente ao afirmar que sua formação inicial não ofereceu recursos para lidar com o autismo, *“faltou, nossa! Tudo. Se a gente não procurar os recursos pra nós mesmos, pra estudo, pra descobrir algumas coisas. Você perece, porque não tem”*. Sua fala reforça a ideia de que o preparo para a inclusão não foi contemplado no percurso acadêmico,

tendo que buscar por conta própria conhecimentos e estratégias para lidar com os desafios cotidianos, *“a inclusão no papel, ela é muito linda, mas na nossa realidade, não acontece”*.

Em relação à formação continuada, PA4 comenta que privilegiam palestras e sugestões muitas vezes descontextualizadas, sem oferecer subsídios concretos que possam ser executados em sala de aula. Nesse sentido, a professora sugere a participação de profissionais com vivência prática e até familiares, como mães, que poderiam compartilhar experiências reais sobre os desafios da inclusão:

Mas, no meu contexto, nunca aconteceu de eu pegar algo e executar na minha sala, então, comigo nunca aconteceu, de repente, com outros professores já tem acontecido. Sempre nas nossas formações, eles sempre abordam, né? Algum assunto, alguma dinâmica, alguma sugestão de material, mas, assim, dentro da minha realidade ainda não executei nada, mais na teoria, mais, tipo assim, no meu dia-a-dia mesmo. Eu desenvolvo daquilo que eu entendo, daquilo que eu li, daquilo que eu aprendi e absorvi e tento colocar na prática dentro da sala de aula. Eu acredito que deveria ser num contexto de mais descoberta, as coisas, novidades, daquilo que a gente precisa fazer, eu não sei, trazer pessoas de fora, sabe? Trazer pessoas que já têm aí uma carga melhor, mas eu digo assim, em questão, tipo, de professoras mesmo, sabe que tem uma vivência, assim, já ampla dentro dessas vivências. Mães também, acho ótimo também o contexto das mães, porque às vezes vem esse profissional lá, dá a palestra dele, a fala dele, mas não tem o chão da sala de aula, trabalha com uma criança por vez, é totalmente diferente. A inclusão no papel, ela é muito linda, mas na nossa realidade, não acontece. Deveriam trazer mais experiência, de experiência de viver mesmo [...] Conhecimento de causa. Acho que se resume tudo, sabe? Conhecimento de causa, por que eu não sei tudo, né? Todos os dias a gente é uma experiência diferente, mas assim, eu vejo que tá meio estagnado, assim, estacionado o conhecimento, sabe? Eu acho que dá pra melhorar nesse contexto [...] os desafios são todos os dias. (PA4)

Ao sintetizar que o maior obstáculo é o *“conhecimento de causa”*, PA4 reforça que a formação precisa avançar do discurso à prática, para que as professoras não dependam apenas de experiências isoladas.

A PA2 também destacou que sua formação inicial não lhe deu suporte adequado para trabalhar com o autismo, especialmente em razão do contexto da pandemia: *“não foi porque, além de tudo, ainda peguei pandemia, o resto dos nossos estágios ali, a gente pegava uma escola com os dados corretos, né? E a gente trabalhava hipoteticamente, a gente ficou só na observação ali, na verdade, quando foi pra gente executar, não deu”*. Sua fala evidencia como a interrupção das atividades presenciais durante a graduação agravou mais lacunas na formação inicial, transformando estágios em experiências meramente teóricas com base em hipóteses. Ao invés de práticas de observação e intervenção, tiveram de lidar com simulações, o que reforça a sensação de despreparo ao ingressar na sala de aula com crianças neurodivergentes.

No que se refere à formação continuada, PA2 relatou que os encontros oferecidos até trazem recursos úteis, como materiais adaptados, mas ainda deixam de responder às necessidades concretas da escola: *“eles trazem esses materiais pra gente que tem nos polos, né? Mas poderiam disponibilizar de forma gratuita para as professoras que precisam desses materiais”*. Ela também criticou a distância entre a realidade escolar e a perspectiva da secretaria de educação, *“falta eles saberem a realidade de cada escola. Eles têm que visitar, eles têm que entender, eles têm que conhecer”*.

Para a PA2, essa falta de diálogo faz com que as propostas formativas não considerem limitações como a ausência de terapias, a falta de condições financeiras das famílias e o pouco suporte das políticas públicas. Ao reconhecer que *“eu tenho conhecimento, eu tenho a teoria, mas eu não tenho a prática [...] parece que quando eles entram em crise, o conhecimento parece que você puxa a descarga e ele vai junto”*, PA2 aponta uma percepção compartilhada pelas outras professoras, a lacuna existente entre teoria e prática, *“parece que quanto mais a gente vai atrás, mais coisa falta”*, mostra que a formação continuada para a inclusão é um processo contínuo e inacabado, marcado por frustrações e pela constante sensação de insuficiência.

Por fim, observa-se que a formação inicial e continuada das professoras nem sempre se mostra suficiente para atender à complexidade da inclusão. As estratégias desenvolvidas no cotidiano refletem um processo de aprendizado prático e contínuo, amparado pela experiência diária, pela observação e pela colaboração entre colegas. Como sintetizou a PR3, *“cada dia é uma caixinha de surpresa. Aprendemos com cada situação, ajustando nossa prática para atender às necessidades específicas de cada criança”*. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar demanda novas concepções de formação docente, tanto inicial quanto continuada, voltadas para o cotidiano e para a transformação da prática pedagógica e das próprias instituições escolares.

Evidenciou-se, nas vozes das professoras, que os desafios pedagógicos da inclusão na Educação Infantil são complexos e interdependentes, vai do *“medo do desconhecido”* e de resistências iniciais à necessidade de rotinas previsíveis, mediações afetivas e planejamento flexível às singularidades sensoriais e comunicativas das crianças autistas. Embora práticas potentes já estejam em curso como rotinas visuais, cantinhos de autorregulação, uso de interesses/hiperfocos, mediação de interações e negociação de regras, ainda dependem fortemente do esforço individual e de trocas informais entre pares. Persiste uma distância entre teoria e prática na formação inicial e continuada, muitas vezes teórica e pouco situada no cotidiano da sala.

Se por um lado os desafios de natureza pedagógica revelam tensões no cotidiano escolar, por outro, não podem ser dissociados das condições objetivas de trabalho e dos recursos disponíveis nas instituições. Assim, torna-se necessário avançar a análise para os Desafios de Natureza Material, que serão igualmente evidenciados nas narrativas das professoras no próximo capítulo.

6.3 DIMENSÃO DOS DESAFIOS DE NATUREZA MATERIAL

Além da dimensão dos desafios pedagógicos, os desafios de Natureza Material também influenciam significativamente a prática pedagógica e o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Esses desafios também identificados na literatura, dizem respeito às ausências, insuficiências ou fragilidades na formulação e implementação de políticas públicas focadas nas desigualdades, desenvolvimento e acompanhamento das políticas existentes, falta de recursos adequados como livros, materiais didáticos, brinquedos educativos, recursos tecnológicos, acessibilidade e infraestrutura adequada, entre tantos outros, que contemplem as necessidades relativas às características físicas, sensoriais de cada criança.

Entretanto, as condições materiais não representam apenas fatores complementares às práticas pedagógicas, mas configuram-se como condições estruturais necessárias para que o trabalho docente possa se concretizar de maneira efetiva, proporcionando às crianças autistas o acesso, a permanência e a participação ativa nas experiências da Educação Infantil. A ausência desses recursos repercute diretamente no fazer pedagógico das professoras, que precisam constantemente reinventar práticas e estratégias diante da insuficiência de materiais, da inadequação dos espaços físicos e da falta de apoio especializado.

Nesse sentido, os desafios materiais atravessam o cotidiano das professoras e limitam suas possibilidades de planejar, de adaptar atividades, de promover a autorregulação sensorial e de assegurar ambientes inclusivos e acolhedores. Conforme destaca a Carta Educacional da Neurodiversidade do Ministério Público de Santa Catarina (MPSC, 2022), nos espaços escolares, as barreiras impostas evidenciam limitações do próprio contexto educacional e não das pessoas neurodivergentes, entre elas as autistas, portanto, exige-se que se pense em metodologias, espaços educacionais e materiais didáticos que contemplem todos, e não elaborados separadamente.

Ainda segundo a Carta, a inclusão requer a identificação e eliminação de barreiras no cotidiano escolar e de um planejamento institucional, articulado ao Desenho Universal para a

Aprendizagem (DUA), assegurando a participação e aprendizagem dos estudantes neurodivergentes sem reduzi-los a déficits. O documento também reafirma o princípio “Nada sobre nós, sem nós”, convocando a escuta e a participação efetiva de pessoas neurodivergentes e de suas famílias nas decisões educacionais.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a ausência de recursos e de apoios não se restringe apenas a uma falha de organização ou investimento, mas revela uma lógica escolar ainda pautada na ideia de um “aluno ideal”, tomado como referência do desenvolvimento considerado neurotípico. Essa forma de funcionamento evidencia um comportamento capacitista, pois, quando a escola é planejada para atender apenas esse perfil, as diferenças acabam sendo tratadas como falhas ou desvios que precisam ser ajustados. Nesse contexto, as professoras são levadas a improvisar estratégias isoladas para lidar com obstáculos que, na verdade, são produzidos coletivamente pela própria estrutura escolar.

Assim, reforça-se a compreensão de que as barreiras à inclusão não decorrem das características individuais das pessoas deficientes, mas das condições estruturais, materiais e organizacionais que podem tanto ampliar quanto restringir sua participação nas diferentes dimensões da vida escolar. De acordo com Maia (2017):

A deficiência não é mais, assim, vista como algo intrínseco à pessoa, como pregavam as definições puramente médicas; a deficiência está na sociedade, não na pessoa. Os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais passaram a ser considerados como características das pessoas, inerentes à diversidade humana; a deficiência é provocada pela interação dos impedimentos com as barreiras sociais, ou seja, com os diversos fatores culturais, econômicos, tecnológicos, arquitetônicos, dentre outros, de forma a gerar uma impossibilidade de plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade (Maia, 2017, p. 293).

Nesse contexto, os achados empíricos da pesquisa permitem compreender de forma mais concreta como essas condições materiais se expressam na prática cotidiana e influenciam o trabalho das professoras na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. A perspectiva apresentada por Maia (2017) se reflete nas narrativas das professoras, como no relato da PR2 durante a entrevista, que aponta as dificuldades enfrentadas diante da insuficiência de recursos materiais para promover experiências significativas de aprendizagem para as crianças. PR2 ressalta que embora a escola disponha de espaços externos privilegiados, *“parque também é bem amplo, tem três parques na escola, [...] materiais específicos para trabalhar com eles a gente tem que ir atrás”*. Segundo ela, grande parte dos recursos utilizados é confeccionado pelas próprias professoras ou providenciado pelas profissionais de apoio.

Nesse mesmo sentido em sua entrevista, PA2 afirma que *“a questão do material é pouco. Eu gosto de falar que cada criança tem um foco em uma coisa, então a gente precisa de um pouquinho de cada coisa. Então, acaba que ou a gente faz, ou a gente traz, ou... A gente acaba pagando para trabalhar”*. Ela explicou que adaptadores de lápis e tesouras muitas vezes precisam ser adquiridos pelas próprias professoras, uma vez que não são disponibilizados gratuitamente pela rede. Essa fala reforça a percepção de que as condições materiais disponíveis não atendem à diversidade das necessidades das crianças autistas, exigindo que as professoras utilizem seus próprios recursos financeiros para atender as demandas que deveriam ser garantidas pela gestão pública.

PR2 acrescenta em sua entrevista, *“geralmente, a PA2, que é a minha prof. de apoio, ela tá sempre buscando, estudando, e ela traz coisas em PDF, imprime, plastifica e traz os materiais, mas é sempre procura nossa, né? É difícil, assim, vir de apoio externo”*. A referida professora reconhece, portanto, que o apoio institucional quase não existe, o que a leva a recorrer ao próprio esforço e à colaboração da professora de apoio para responder às demandas diárias no CEIM onde trabalha. Além da escassez de materiais, as falas revelam um aspecto importante da cultura pedagógica construída entre as professoras, marcada pela colaboração e pela criatividade coletiva. Ao comentar sobre esse trabalho em conjunto PA2 destaca:

A PR2, ela é bem criativa, eu já digo, ela é muito criativa. A gente trabalha muito com tinta também, eles adoram, a gente fica até com medo antes de pegar a tinta, mas é tipo assim, é o que eles mais gostam, tinta, livros, ela tem bastante. E o que a gente tem, a gente traz, a gente dá os pulos. Tem massinha de modelar, cola colorida, palito, a gente tem alfabeto móvel, tem as folhas com pontilhado, tem as canetas disponíveis, então, eles chegam, eles podem escolher o que eles querem brincar [...] alguma coisa no tapete, um brinquedo, e geralmente, se eles querem escrever, desenhar, fica nas mesas, massinha, fica na mesa. Tem essa autonomia e tem tudo disponível lá pra eles. (PA2)

A prática descrita por PA2 reforça esse trabalho em conjunto, atitude que favorece a autonomia e o protagonismo infantil, ao oferecer diferentes possibilidades de interação (massinha, tinta, alfabeto móvel, desenhos e brinquedos) permitindo que as crianças escolham suas atividades. No entanto, a necessidade de *“dar os pulos”* ou *“trazer”* o que falta, como relata, indica que a responsabilidade pela inclusão ainda recai, na prática, sobre as professoras, isso significa que barreiras institucionais permanecem sem enfrentamento na dimensão estrutural.

Durante a entrevista, PA2 também apontou a necessidade de materiais sensoriais específicos que ampliem a atenção e a participação das crianças:

Eles gostam muito da massinha, da tinta eles gostam também, claro que a gente tem vontade de trazer mais coisa, né? Só que seria bom se tivesse livros com texturas, diferentes, coisas diferentes, que chame a atenção deles. [...] Eu trouxe um livro de cores, eu plastifiquei todo ele, você tira a cor, tipo com o movimento da pinça mesmo, tira e coloca lá a cor que você gosta, porque a gente traz né? Porque a gente entende que é complicado também pra escola. (PA2)

De modo semelhante, PR1 relata em sua entrevista que, embora os recursos sejam os mesmos para toda a turma, busca diversificar as experiências com materiais não estruturados de seu acervo pessoal, entre outros materiais como massinha, papel, cola colorida, canetinhas e elementos naturais, para despertar o interesse das crianças. Ela explica que “*o material não estruturado é o que chama mais atenção deles, porque traz outras possibilidades*”, destacando que um de seus alunos autista “*gosta de enfileirar os lápis e palitinhos e demonstra muito interesse pelas cores*”. PR1 também enfatiza o uso de espaços estéticos, como os que monta no pátio, com balões, papéis crepom, elementos da natureza e objetos trazidos pelas famílias para explorar temas de interesse das crianças, como o clima ou as estações do ano. Para ela, tais recursos favorecem a participação e a autonomia, permitindo que cada criança encontre uma forma própria de interagir, aprender e desenvolver habilidades.

Essas falas são significativas porque mostram como, mesmo diante da falta ou insuficiência de materiais, as professoras conseguem criar novas alternativas para que as crianças participem das atividades por meio de experiências significativas. Em vez de se limitarem pela insuficiência material e estrutural, elas transformam o que tem em recursos pedagógicos, mostrando sua capacidade de reinventar o que torna possível o acesso, o envolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

Essa capacidade de reinvenção pode ser observada de forma clara na entrevista da PR4:

Então, os recursos, se a gente parar bem pra analisar, vai depender muito do grau de autismo que a criança tenha. Então, os graus mais leves, a gente consegue desenvolver as atividades junto com a turma. Então, todas as dinâmicas, brincadeiras, materiais que a gente produz com o restante da turma, as crianças autistas de nível mais leve, vamos dizer, ela consegue desenvolver tranquilamente. Agora, quando começa o nível mais elevado, assim, um grau, nível 2, 3, que a criança não fala, que ela não consegue parar, a gente tem que estar criando novas alternativas. Assim, a gente usa muito material reciclado pra produzir esses materiais. Nós não temos materiais prontos, então a gente vai vendo a necessidade da criança e vai preparando os materiais conforme a necessidade. Mas é material reciclado ou, às vezes, a gente até tenta comprar alguma coisa, mas são materiais muito caros, que a gente não consegue estar comprando. E a escola até tem alguns materiais, mas, às vezes, não é direcionado pra necessidade daquela criança que precisa, entende? Então, a gente tem que estar sempre criando algo novo. (PR4)

O relato da professora evidencia como a adaptação dos recursos depende diretamente de sua observação e escuta sensível e de seu esforço pessoal para atender às diferentes demandas das crianças. Essa atitude dialoga com o que propõe a Carta Educacional Neurodiversidade, “um professor atento escuta sensivelmente seu estudante” (MPSC, 2022, p. 32). Mesmo reconhecendo as limitações materiais e estruturais da escola, PR4 demonstra um compromisso constante em criar alternativas que garantam a participação das crianças autistas nas atividades. Entretanto, o fato de esses materiais dependerem quase que exclusivamente da iniciativa e da criatividade das professoras demonstra como a falta ou insuficiência de investimento institucional e de políticas educacionais eficazes, acaba transferindo a elas a responsabilidade de assegurar, sozinhas, condições que deveriam ser garantidas pelo poder público.

Neste sentido, a PR2 observa, portanto, que a estrutura física, embora aparentemente bem equipada da escola, não corresponde às necessidades gerais da instituição, pois em alguns casos as salas de aula são desproporcionais à quantidade de crianças atendidas, “*as nossas salas tem algumas bem grandes. A minha sala é pequena pra 20 crianças [...] um espaço bom, seria um pouco menos, sabe? Mas, de forma geral, a maioria das salas é grande [...] tem duas salas que são menores aqui, o resto atende bem a quantidade de crianças*”.

PA2 também aponta outras barreiras associadas ao espaço físico e à falta de planejamento do ambiente escolar às necessidades das crianças:

A gente tem um espaço lá que a gente coloca a rotina, né? O tatame que também fica disponível para eles, mas, o cantinho da calma não é possível dentro da sala [...] A questão de acessibilidade para o autista é tranquila, só o tamanho da sala que é muito pequeno para comportar 20 crianças. A pia que nós temos dentro da sala poderia ser menor, do tamanho deles. (PA2)

Esse “*cantinho*” em que a professora se refere, segundo ela, sugerido pela Secretaria da Educação durante a formação continuada das professoras, torna-se inviável na prática cotidiana, uma vez que as salas de aula não oferecem espaço físico suficiente para sua implantação. As professoras relatam que o ambiente precisa ser constantemente reorganizado, os colchões são colocados no chão na hora do sono, as mesas precisam ser arrastadas para abrir espaço, e os “*cantinhos*” criados durante o planejamento muitas vezes precisam ser desfeitos ao final do dia. Essa dinâmica revela que a falta de estrutura fixa impede a criação de um “*cantinho da calma*” estável e acessível, com materiais sensoriais disponíveis para auxiliar as crianças nos momentos de crise.

Essa limitação estrutural é sentida também de forma clara na fala de PA4, pois para ela a ausência de espaços adequados compromete a acessibilidade e torna inviável a implementação de práticas inclusivas sugeridas durante a formação continuada:

Então, basicamente, não existe a acessibilidade de forma geral. Nem pros autistas, nem pras outras crianças com as outras deficiências. Eu acho que os ambientes deveriam ser mais preparados. Porque até foi sugerido em uma das nossas formações o cantinho da calma. A gente não tem espaço pra promover esse cantinho da calma. Então, se torna algo quase que inviável. Tipo, não é que a gente não queira fazer, mas o nosso espaço não nos permite fazer, por conta da demanda de número de alunos. Então, na minha sala tem vinte alunos no período vespertino, então, são vinte carteiras, vinte cadeiras. Né? Têm três, quatro armários, então, não têm espaço, você precisa ter um cantinho também pra você fazer o momento da leitura, da roda de conversa, teria que ser fora da sala, né? Deveria ter um espaço específico pra isso, pra que a escola toda participasse, isso, não só pra aquela criança autista, se tivesse esse espaço separado, seria ótimo, seria muito bom, porque quando o aluno entra em crise, às vezes, você não vai descobrir, de repente, se foi um movimento que o colega fez, se foi alguma coisa que o colega tirou, ou se foi dele mesmo, naquele momento, aí, você não tem um lugar específico pra você ir lá e distrair ele e tirar o foco daquilo, pra acalmar, então, a gente acaba acalmando na sala mesmo, e leva um tempo, e acaba que agita os outros também. A dinâmica nossa, é essa aí mesmo. É um desafio todos os dias. (PA4)

O relato de PA4 evidencia como a ausência de espaços adequados compromete a oferta de recursos de autorregulação e o acolhimento das necessidades sensoriais das crianças autistas. Sua fala traduz um desafio estrutural que vai além de seu esforço, revelando a falta de ambientes acessíveis que possibilitem o relaxamento, a reorganização emocional e o conforto físico. Nesse sentido, a Carta Educacional da Neurodiversidade (2022), ressalta que:

As pessoas autistas possuem modos de se comunicar, comportar e interagir socialmente que podem ser considerados menos convencionais. Quando a relação com o contexto social não permite que sua variação corporal seja acolhida, essa é uma barreira que impede seu desenvolvimento, sua aprendizagem e o exercício pleno da cidadania (MPSC, 2022, p. 12).

Durante a roda de conversa, o tema da infraestrutura foi recorrente, PR2 mencionou mais uma vez que “a gente sempre recebe orientação de ter um cantinho da calma”, mas ressaltou também que os espaços pequenos inviabilizam a implementação. PR1 e PA1 também destacaram a ausência de ambientes preparados para reduzir a sobrecarga sensorial, especialmente em momentos de crise. Nessa mesma direção, PR3 compartilha que, diante da falta de uma sala sensorial ou de espaços adaptados, as professoras buscam alternativas para atender às necessidades das crianças:

Nós temos esse espaço aqui, que são vários brinquedos, alguns momentos a gente até traz ele aqui, a professora dois às vezes vem quando ele está muito agitado. Ou às vezes na hora do soninho que as crianças, a uma e meia quando ela retorna e daí ele não dormiu, ela até desce com ele aqui para se acalmar um pouco. Porque lá na sala essa mudança que os outros estão dormindo [...] E questão de material, tudo que tem aqui a gente acaba disponibilizando. A gente tem uma caixa lá na sala já com brinquedos para ele, que é o que ele gosta de brincar. Ele coloca na sequência os números, ele já arruma. Então a gente acaba utilizando esses materiais nessa questão, até observando o que ele está fazendo, a gente acaba vendo a evolução dele ali. E os materiais estão sempre disponíveis aqui na escola. A gente tem todo o material que está aqui disponível para as professoras utilizarem. Nunca veio nada de material diferenciado, sempre o que vem é para todos, coletivo de todos, específico para eles não. (PR3)

Diante da falta de uma sala especializada ou de materiais diferenciados, PR3 reconfigura o ambiente existente fazendo uso dos recursos disponíveis na escola, criando momentos de acolhimento e regulação emocional com o que têm à mão. O exemplo que ela indica é levar a criança ao espaço de brinquedos para acalmar-se ou utilizar objetos que despertam seu interesse. A fala de PR3 reforça a percepção de que, embora as escolas disponham de alguns espaços e materiais, estes não atendem plenamente as necessidades individuais das crianças autistas e não são planejados para atender às suas especificidades.

A PR2 relata, em sua entrevista, que a escola dispõe de diferentes espaços físicos, mas nem todos são bem utilizados “*nós temos aqui uma biblioteca, e a nossa biblioteca tá em processo de organização, a gente recebeu verba, temos bastante livros, só eu percebo que não é muito explorado também pelas professoras*”. Nesse sentido, PR2 demonstra que esses espaços não se traduzem automaticamente em acesso pleno, pois essa divergência evidencia que possuir lugares fisicamente adequados ou recursos sensoriais não basta, a verdadeira acessibilidade exige que esses espaços sejam funcionais, conhecidos, aproveitados, integrados ao planejamento pedagógico, ou seja, vivenciados como parte da rotina e não apenas como ambientes isolados ou obsoletos.

Esse fato evidencia que a simples existência desses lugares não garante, por si só, uma prática pedagógica acessível e inclusiva, uma vez que a acessibilidade depende não apenas da infraestrutura física, mas de políticas, formação e mediações que tornem os ambientes efetivamente acessíveis a todos. Como sintetiza Sasaki (2009), a acessibilidade envolve seis dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal) e requer tanto a revisão de normas e políticas quanto ações de sensibilização, de modo a efetivar, no cotidiano, princípios do desenho universal que beneficiam todas as pessoas.

Durante a entrevista, quando questionada sobre quais recursos considera essenciais para atender as necessidades específicas de cada criança autista, PR2 relata:

Eu acho que é realmente o apoio e a informação, né? Eu acho que falta mais essa questão de apoio mesmo, o diálogo com quem tá dedicado a estudar profundamente essas diferenças, né? É o apoio, de todo o externo, na verdade, assim, e atendimentos também, porque muitas crianças, os pais entendem, a gente dialoga junto e tem parceria, só que eles não têm condições financeiras, então, eles não têm condições de levar no psicólogo, eles não têm condições financeiras é muito caro, né? De levar no médico especialista, na Fono que precisa, não tem condições de estar fazendo esses tratamentos, então, o que falta, realmente, é apoio desse pessoal que estuda e que trabalha, da rede pública né? E principalmente incluindo o sistema municipal, porque se tivesse de fácil acesso, específico para atender crianças matriculadas na rede pública de ensino municipal de Lages seria melhor o acesso, e até porque a demanda está grande. Então, pelo Sistema Único de Saúde (SUS) geral da cidade inteira, eles esperam, às vezes, acabou o ano e a criança ainda não foi nem chamada. (PR2)

Sua fala evidencia uma forma de exclusão social. O acesso restrito a serviços públicos e a apoios especializados revela que a deficiência, conforme propõe o modelo social, não está nas crianças, mas nas condições que o Estado, as políticas públicas e as instituições deixam de assegurar. Quando ela afirma que “*o que falta, realmente, é apoio desse pessoal que estuda e que trabalha, da rede pública né?*”, aponta a ausência de articulação entre os setores da educação e da saúde, o que afeta diretamente a efetivação do direito à inclusão. Nesse sentido, a LBI (2015) determina a necessidade de articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, de modo que educação, saúde e assistência atuem de forma integrada no atendimento às pessoas e suas famílias.

Na prática, a falta de integração entre os setores resulta em barreiras materiais e institucionais que restringem a aprendizagem e a participação das crianças autistas. A ausência ou inexistência de serviços de apoio intersetoriais, o uso limitado de materiais pedagógicos e o imprevisto docente diante da insuficiência de recursos mostram que a acessibilidade ainda é tratada como privilégio, e não como direito.

Conforme analisam Lima, Ferreira e Lopes (2021), “olhar a deficiência por meio do Modelo Social contribui para a eliminação de barreiras, quanto à insuficiência nas adequações e na acessibilidade, considerando que a experiência da deficiência reside no espaço relacional entre o sujeito e os contextos vivenciados” (Lima, Ferreira e Lopes, 2021, p. 181). Dessa forma, faz-se necessário pensar a acessibilidade para além das barreiras físicas, incorporando dimensões comunicacionais, relacionais e pedagógicas.

Essa constatação é confirmada durante a entrevista pela fala da PA1, que relata a inexistência de materiais adaptados voltados às necessidades das crianças autistas. Ao afirmar

que “*não temos nada de material adaptado*”, ela evidencia que a acessibilidade ainda é tratada de forma limitada, restrita ao improviso e à boa vontade das professoras. Sua fala confirma o que apontam Lima, Ferreira e Lopes (2021), ao sinalizar que as barreiras à inclusão não estão nas crianças, mas nas condições institucionais e estruturais que deixam de garantir os apoios necessários à efetivação do direito à aprendizagem.

PA1 reforçou em sua entrevista também essa percepção, descrevendo que a escola oferece apenas recursos básicos, “*tem as pecinhas de montagem, massinha de modelar, que a escola fornece, livros, folhas, massinhas, tintas, lápis... Essas coisas são tudo fornecidas*”. Sua fala evidencia uma carência de investimentos específicos para trabalhar com as crianças. PA1 também aponta para outra questão, afirma que algumas crianças “*são sensíveis a barulhos*” e que o uso de “*abafador eles deveriam ter, eu acho que já ajudaria, principalmente quando tem alguma coisa ali no saguão, um barulho mais alto na festa, eu acho que isso daí seria bem essencial*”. A observação da professora evidencia a ausência de recursos simples, porém fundamentais, que poderiam reduzir a sobrecarga sensorial e favorecer a permanência e o bem-estar das crianças no espaço escolar.

De modo convergente, PR2 menciona durante sua entrevista que “*as salas não têm acústica e luzes adequadas*”, e também relata que:

Há alunos que não participam das festas por não suportarem o barulho. Quando é feito alguma coisa na escola sempre é feito no geral, assim, pensado em todos, não específico, sabe? A gente até tem um aluno... Tem um aluninho aqui que eu acho que é o único que não pode com barulho, sabe? Ele geralmente é retirado dos ensaios, das festas, ele não vem. Então, não é pensado nele, né? Que ele pudesse participar, ainda falta apoio, e não é pra todos, que nem diz, né? É mais pra aqueles que já estão um pouco mais normalizados no sistema, que nem diz. (PR2)

O relato da professora sinaliza que as práticas escolares ainda desconsideram as diferenças sensoriais e comunicacionais dos estudantes autistas, contrariando os princípios da Carta Educacional da Neurodiversidade (MPSC, 2022), que orienta a criação de ambientes inclusivos, respeitosos às singularidades e sensíveis às variações de processamento sensorial. Como destaca o documento:

Trabalhar o corpo escolar em uma perspectiva inclusiva implica o desenvolvimento de um trabalho pautado na perspectiva social e, conseqüentemente, exige uma ruptura conceitual, visto que esse olhar se desloca da visão clínica (da falta, da dificuldade, do comprometimento). Um exemplo, em vez de pensarmos no grau de comprometimento, pensamos em demanda de suporte necessário para sua participação (que pode ser uma maior ou menor demanda de suporte). (MPSC, 2022, p. 44).

Essa orientação reforça a necessidade de que as ações realizadas dentro do âmbito escolar se afastem do Modelo Médico e se aproximem de um olhar que reconheça as diferentes formas de estar, sentir e participar do espaço escolar. Nesse sentido, o ambiente educacional deve ser pensado a partir das necessidades reais das crianças e não apenas com base em um padrão normativo, o que reforça a inexistência de espaços planejados para suavizar estímulos intensos e promover o conforto sensorial.

A ausência de controle acústico, de iluminação adequada e de materiais que minimizem o ruído torna os espaços e as salas de aula um ambiente potencialmente excludente, contrariando os princípios da acessibilidade previstos nas diretrizes educacionais inclusivas. Como aponta Neumann (2017):

“Um dos principais problemas de salas de aula é o grande tempo de reverberação, que reduz a inteligibilidade, e assim dificulta a compreensão do que é dito. Se a reverberação do recinto é alta, também pode potencializar sons de baixa qualidade, como ruídos externos que adentram o ambiente”. (Neumann, 2017, p. 193).

Rodrigues (2019) destaca que, “os estímulos sensoriais são percebidos de maneiras diferentes por cada indivíduo. A criança com autismo, muitas vezes, se irrita e não consegue explicar a causa. Estes incômodos podem fazer com que a criança se exclua do convívio social”. (Rodrigues, 2019, p. 127). Essa observação reitera como o ambiente físico pode atuar como barreira sensorial, comprometendo o bem-estar e a participação das crianças autistas nas interações escolares.

As professoras destacam também a relevância dos espaços externos e das áreas abertas, pois para elas, esses ambientes permitem que as crianças autistas se movimentem livremente, regulem melhor os estímulos sensoriais e interajam com os colegas de forma mais espontânea e tranquila. Em dias de chuva, a ausência de áreas cobertas interrompe a continuidade das experiências de movimento, fazendo com que as crianças permaneçam em espaços fechados, como a sala de aula, o que impede a exploração do ambiente e a vivência de experiências lúdicas que favorecem a regulação sensorial e emocional das crianças autistas.

Eles gostam bastante do parque. Todos os autistas que eu trabalhei, eles gostam bastante do movimento, né? Eles precisam do movimento, que às vezes dentro da sala [...] Ó, por exemplo, hoje é dia de chuva, não dá pra sair em nenhum momento. Eles precisam desse movimento, ainda mais a criança que fica o dia todo, eles têm que ter um movimento. Tinha que ter um espaço pro dia de chuva também pra esse movimento, uma parte coberta também. (PA3).

Para PA3, a falta desses espaços repercute diretamente na rotina, contribuindo para episódios de agitação e cansaço, especialmente nas turmas em período integral. Nesse mesmo sentido, ela aponta que o principal entrave não é apenas o material em si, mas as condições do contexto (turmas numerosas, tempo integral e dias de chuva), que dificultam a concentração e a participação nas atividades. Como resume, *“o material a gente adapta e dá um jeito, o problema é a concentração com 20 crianças, ainda mais quando fica o dia todo e em dias de chuva. [...] Não é inclusão virar a criança para a parede, o desafio é fazer junto, no coletivo”*. Durante a entrevista, PA3 recorda que uma psicóloga chegou a sugerir que virasse a cadeira da criança para a parede como forma de garantir sua concentração, uma proposta que ela recusou prontamente, por compreender que práticas assim contradizem o próprio sentido da inclusão. A reação da professora evidencia uma postura ética e reflexiva, que reconhece que o desafio não é isolar a criança, mas encontrar caminhos pedagógicos que possibilitem sua participação no grupo.

Essa situação ilustra o que Nicolau (2024) denomina como práticas de “normalização dos corpos autistas”, em que comportamentos considerados fora do padrão são constantemente regulados para se adequarem às expectativas da escola e da sociedade. Para a autora, tais práticas revelam a permanência de uma lógica capacitista, que tenta enquadrar o corpo autista dentro de parâmetros neurotípicos, em vez de reconhecer suas formas singulares de estar e aprender no mundo. Nessa perspectiva, a recusa da PA3 em seguir a orientação da psicóloga evidencia um gesto anticapacitista e de reconhecimento da neurodiversidade como parte legítima da experiência humana.

Entretanto, o capacitismo não se manifesta apenas nas tentativas de controle comportamental, mas também nas omissões estruturais que dificultam a inclusão no cotidiano escolar. A falta de espaços adequados, de manutenção dos ambientes e de reposição de materiais evidencia que a exclusão pode ser tanto simbólica quanto material. Essas limitações não se restringem apenas à organização dos espaços físicos, mas estendem-se também à conservação e aos recursos materiais disponíveis nas instituições. Diante das questões de infraestrutura, a ausência de investimentos materiais é sentida também na manutenção dos equipamentos e espaços.

As professoras apontam que brinquedos quebrados, armários danificados e materiais antigos permanecem nas salas por longos períodos, sem reposição. PA4 afirma que *“muita coisa está gasta, mas a gente vai usando até não dar mais”*, a PR4 também comenta em sua entrevista que *“às vezes o que tem não funciona direito, e a gente acaba guardando”*. Essa falta de reposição e renovação faz com que os ambientes se tornem pouco estimulantes, o que

contraria a proposta da Educação Infantil, que deveria ser marcada por experiências de descoberta, experimentação e ludicidade. As professoras reconhecem que a fragilidade das condições materiais não impede o trabalho pedagógico, mas limita seu alcance e reduz as possibilidades de experimentação das crianças, sobretudo das que precisam de estímulos diferenciados para se envolver nas atividades.

Essa falta de manutenção e reposição dos materiais abrange tanto recursos físicos quanto tecnológicos. Sem orçamento, cronograma de reposição e suporte técnico, a política pública não se materializa na experiência cotidiana para atender as necessidades das crianças autistas. As entrevistas revelaram um consenso entre as professoras quanto à evidente escassez de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições. Percebe-se nos relatos, quase que de forma geral, que as escolas dispõem apenas de televisão e acesso à internet, sem tablets, softwares educativos ou outros dispositivos. Essa limitação restringe as possibilidades de diversificação das práticas pedagógicas e de ampliação das experiências sensoriais e comunicacionais das crianças autistas, que poderiam se beneficiar de recursos multimídia e de tecnologias assistivas voltadas à aprendizagem e à comunicação.

A esse respeito, a Carta Educacional da Neurodiversidade (MPSC, 2022) enfatiza que “aliados ao Desenho Universal, também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades das pessoas com deficiência”. (MPSC, 2022, p. 21). Essa orientação reforça que o acesso à recursos tecnológicos não devem ser entendidos como complementares ou opcionais, mas como parte fundamental das condições de acessibilidade necessárias para garantir a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, os relatos das professoras revelam que essa determinação ainda está distante da realidade das instituições. PR2 indica que *“tem só a televisão e a gente tem internet”*, enquanto PR3 aponta que, *“tecnológico não temos nada, nem tablets nem outros dispositivos”*. Na mesma direção, PA3 confirma, *“temos aqui a TV, só a TV”*, e PA1 também comenta que a escola *“não disponibiliza”* recursos tecnológicos para atender as necessidades individuais das crianças autistas.

Diante dessa ausência, algumas professoras recorrem a meios pessoais para viabilizar experiências multimídia as crianças, pois muitas vezes a escola disponibiliza apenas um aparelho compartilhado, inviabilizando o uso, como descreve PR4, que tem dentro da sala de aula sua própria caixa de som, *“eu trago meu radinho aquele JBL”*. Ainda assim, ela relata que evita o uso de telas, priorizando interação, brincadeiras e rodas de conversa, e só utiliza a TV quando o uso está explicitamente previsto no planejamento. A posição de PR4 dialoga com o relato de PA4 que demonstra sua preocupação ao dizer que os recursos tecnológicos

“*seriam benéficos se usados da forma correta*”, ao mesmo tempo em que alerta para o excesso de exposição às telas.

Mesmo quando há alguma disponibilização de tecnologia, ela ocorre de forma pontual e pouco efetiva, PR1 recorda a experiência com “mini-tablets” ao quais não possuíam acesso à internet e continham apenas alguns jogos salvos. Segundo ela, além de as atividades mostrarem-se limitadas, havia dificuldades práticas, como carregar os aparelhos, organizar os horários de uso e manter o funcionamento dos dispositivos. Esses obstáculos acabavam reduzindo o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos. PA2 também comenta sobre um desafio recorrente, quando surge um tablet ou computador na sala, todas as crianças se reúnem ao redor do equipamento, o que dificulta garantir o uso equilibrado e a participação de todos especialmente em turmas numerosas.

Desse modo, as limitações materiais, tecnológicas, de acessibilidade e infraestrutura identificadas nos CEIMs, ultrapassam o âmbito do cotidiano pedagógico. As dificuldades relatadas pelas professoras refletem ausências, insuficiências e fragilidades na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. A falta de acompanhamento efetivo e de investimentos contínuos evidencia que as políticas existentes nem sempre alcançam o chão da escola, onde as demandas se tornam concretas e urgentes.

As falas das professoras expressam com clareza a percepção de que as políticas públicas ainda não alcançam, de forma efetiva às unidades escolares. Para PR4, embora a inclusão seja um direito assegurado, faltam ações concretas que dêem suporte ao trabalho docente:

Por mais que a gente tente dar o nosso melhor diariamente, eu acho que teria que ter mais investimentos. É muito fácil dizer que a partir de hoje acontece a inclusão, mas o que eles estão fazendo pra auxiliar os professores? Cadê os cursos pra auxiliar os professores que já foram formados há mais anos? [...] Eles não poderiam permitir que o professor que fez um magistério há 15, 20, 30 anos atrás e morreu por ali e deu e acabou. Por mais que seja efetivo, eu acho que eles teriam que fazer essa reciclagem. Você é professor, então tem que estar sempre estudando, buscando se aperfeiçoar pra poder ajudar. (PR4)

Essa fala reforça a percepção de que a formação docente deve ser contínua e articulada às transformações da sociedade e das práticas escolares. Como observa Gatti, 2013:

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. [...] Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais (Gatti, 2013, p. 64).

Desse modo, consolida-se uma nova forma de compreender a formação docente, que reconhece o professor como agente mediador de transformações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional resulta também da capacidade reflexiva do docente diante das demandas da sociedade contemporânea e das posturas pedagógicas que elas exigem. Enquanto PR4 chama atenção para a necessidade de atualização e valorização docente, outros relatos evidenciam a distância entre o que propõem as políticas públicas e o que se concretiza nas escolas.

A PR2 reforça durante a entrevista a ausência de suporte e de visibilidade das políticas públicas, destacando que esse apoio impacta diretamente o cotidiano escolar:

“[...] falta muita visibilidade das políticas públicas e reflete totalmente, né? Porque se a gente não tem o apoio das políticas públicas, que nem eu disse ali no começo, os pais procuram, mas eles não têm condições financeiras, então precisa do apoio das políticas públicas pra ter um bom andamento, um suporte de todas as partes”. (PR2)

Na mesma direção, PR3 reconhece que há desconhecimento sobre as políticas e sobre como acessá-las:

De tudo, não tem conhecimento, né? A gente tem o básico ali, que a gente sabe que as crianças têm direito a estar na sala de aula, têm direito à convivência com outras crianças, isso a gente sabe, mas, em específico, saber qual é a lei, qual é o número, qual é o decreto, a gente não tem acesso a isso, não tem como saber. [...] Quem seria as pessoas responsáveis é que deveriam estar dizendo, ó a lei tal é pra isso, posso pedir esse recurso, posso estar utilizando pra cá, então, falta um pouco também das pessoas responsáveis estarem utilizando isso pra melhorias lá pra nós na sala de aula. Quem conhece não repassa, quem conhece tá distante, então a gente não consegue acompanhar tudo. (PR3)

Essa percepção reforça que a apropriação das diretrizes precisa ocorrer de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Como apontam Mantoan e Santos (2010):

Conhecer e contribuir para a implementação de políticas públicas é direito e dever de todos os cidadãos. As políticas públicas educacionais devem ser discutidas no coletivo da escola para que as suas possibilidades sejam identificadas e avaliadas continuamente. Ao conhecer e discutir as políticas, o gestor, o professor de sala de aula comum e especialistas, coordenadores e pais entram em contato com inovações, como o AEE, e com sua disponibilização nas redes de ensino. Para garantir que todos os alunos sejam bem-vindos à escola e que as políticas educacionais estejam presentes, a equipe escolar não pode se isolar, fazendo de uma sala de aula um mundo à parte (Mantoan; Santos, 2010, p. 41).

A fala da PR3 reforça, portanto, que a distância entre as políticas e a prática cotidiana está diretamente relacionada à falta de comunicação e de acesso à informação. Ainda que existam leis e decretos que asseguram o direito à inclusão, elas permanecem, muitas vezes, restritas ao âmbito administrativo, sem alcançar as professoras que estão no chão da sala de aula. A ausência de orientações claras acerca dos instrumentos legais e de como implementá-los no cotidiano escolar gera um sentimento de desamparo entre as professoras, que acabam por depender de iniciativas individuais para resolver questões que deveriam ser amparadas por políticas públicas efetivas.

PA2 também relaciona as dificuldades vivenciadas à falta de recursos que deveriam ser garantidos pelas políticas públicas, reconhecendo que, apesar de sua escola ter boa estrutura física, ainda há carências:

“[...] falta mais recurso pra material, pra que a escola possa atender o que realmente falta, né? Aqui, que nem eu falo, a gente ainda tem um espaço muito bom [...] claro que tem que melhorar muita coisa. Sempre falta uma coisa. E quanto mais a gente tem, mais a gente quer, mas é porque é pra melhorar, né?”. (PA2)

Essa constatação reafirma que a garantia do direito à educação inclusiva depende não apenas de escolas com infraestrutura física relativamente adequada e da existência de legislações e programas, mas também da implementação concreta de políticas públicas que assegurem recursos e condições concretas de acessibilidade nas unidades escolares.

As falas seguintes revelam que, embora haja iniciativas e discursos de avanço na inclusão, ainda existe um longo caminho para que essas ações se tornem efetivas no cotidiano escolar. PA4 reconhece avanços pontuais na cidade de Lages/SC, mas afirma que eles ainda não se traduzem em ações concretas nas escolas, *“[...] acredito que a gente até está tendo um apoio aqui na nossa cidade, mas ainda não chegou bem nas escolas, está meio no geralzão, assim, na fala geral. Mas no contexto da vivência, do direito da criança de ter um conforto, um exemplo, não existe, né? Não existe ainda”*.

PA3 observa que as políticas são frequentemente apresentadas nas formações, mas nem sempre conseguem ser aplicadas na prática:

Assim, eles sempre passam pra gente todas as políticas, todas as leis nas formações, nas reuniões que nós temos, eles sempre passam pra gente. A gente tenta colocar em prática, na medida do possível, a gente coloca. [...] Agora tem o PEI, então a mãe da criança exige, agora a parte dela quando foi conversado com ela pra ela fazer [...] A família em si é bem entendida, só que ela quer que aconteça só aqui dentro, como estava te falando, só que da parte de fora daí não tem continuidade. Então, em relação a isso, a gente tenta né? Nós tentamos fazer, nós tentamos. (PA3)

PA1 reconhece que há mais iniciativas acontecendo, mas aponta a falta de aprofundamento e de conhecimento sobre as políticas, *“está tendo mais apoio, né? Que nem esse congresso, né? Falta mais conhecimento, falta, para mim, pelo menos, falta”*. O relato de PA1 traduz uma realidade recorrente nas redes municipais, o desconhecimento sobre as políticas de inclusão não se deve à falta de interesse das professoras, mas à insuficiência de mecanismos institucionais que garantam a socialização das informações, a formação continuada e o acompanhamento especializado das práticas pedagógicas inclusivas.

PR1 também menciona que o conhecimento sobre as políticas ainda é superficial e que sua aplicação prática é limitada:

É, na verdade, a gente tem conhecimento só sobre a lei da inclusão, né? E que trouxe essa conquista para as crianças estarem frequentando a escola regular, no mais, assim, não conheço [...] Dentro da prática, não auxilia, eu acho que dificulta, porque eles até... não terem esse olhar de ter um auxiliar na sala, para a professora de apoio estar mais disponível. (PR1)

A fala de PR1 mostra que seu conhecimento sobre as políticas públicas de inclusão ainda se restringe a noções gerais, como a existência da lei que garante o acesso das crianças autistas à escola regular, sem, contudo, alcançar uma compreensão mais profunda sobre seus desdobramentos práticos. Sua observação evidencia que, embora o direito à matrícula esteja assegurado, a efetivação desse direito na rotina escolar é fragilizada pela ausência de orientações, de apoio especializado e de melhores condições de trabalho que permitam uma atuação pedagógica realmente inclusiva.

É a partir desse cenário que se torna necessário compreender como políticas públicas municipais, estaduais e federais contribuem ou deixam de contribuir para a prática cotidiana das instituições e para a efetivação do direito à educação inclusiva. Assim, compreender essas limitações é essencial para reconhecer que a inclusão só se torna possível quando há um conjunto de fatores articulados como políticas públicas, recursos adequados e formação docente que deem suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Garantir o direito à educação inclusiva, conforme propõe o modelo social da deficiência, requer a superação das barreiras que restringem a participação das crianças e o enfrentamento das práticas de normalização ainda presentes nas escolas.

As narrativas, no seu conjunto, demonstram que as fragilidades nas políticas públicas repercutem diretamente nas condições de trabalho e na qualidade da inclusão escolar. Essa realidade reforça a necessidade de repensar as formas de planejamento, acompanhamento e implementação das políticas, de modo que as ações voltadas à inclusão se traduzam em

práticas concretas nas escolas. Apesar disso, as professoras demonstram possuir consciência crítica sobre essa realidade e expressam o desejo de participar mais ativamente da construção de soluções. As falas sugerem que, enquanto as políticas continuarem sendo elaboradas de forma distante da prática e sem escuta das experiências docentes, a inclusão continuará dependendo da força e da criatividade individual das professoras, em vez de ser um compromisso coletivo sustentado por condições concretas e garantias institucionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação abordou o tema dos desafios que se colocam aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC, concentrando-se na investigação das condições pedagógicas e materiais que permeiam o trabalho docente junto a crianças autistas na primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa e consequente dissertação tiveram por objetivo compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na rede municipal de Lages/SC, articulando os achados empíricos a um referencial teórico fundamentado no modelo social da deficiência e nas perspectivas contemporâneas da neurodiversidade.

A tessitura deste estudo possibilitou ampliar o conhecimento sobre legislação e referenciais teóricos que abordam o autismo, a neurodiversidade, a Educação Infantil e a inclusão, considerando a construção histórica dos direitos das pessoas com deficiência, compreendidas como sujeitos que juridicamente têm assegurados, a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

O reconhecimento da neurodiversidade como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas institucionais se mostra primordial para repensar o modo como os desafios se configuram no cotidiano das professoras que atuam com crianças autistas na Educação Infantil, uma vez que esse reconhecimento implica ampliar o olhar da deficiência para as barreiras impostas pelo ambiente escolar. Assim, compreender o autismo sob a perspectiva da neurodiversidade significa também compreender que parte dos desafios enfrentados pelas professoras seja de natureza pedagógica ou material, se originam da falta de condições efetivas para proporcionar práticas inclusivas, que valorizem as singularidades e assegurem a participação plena das crianças no contexto escolar desde a Educação Infantil.

Com base nessa compreensão teórica e política da inclusão e da neurodiversidade especialmente no que se refere ao autismo, delineou-se a presente pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentada na compreensão de que os processos educacionais se constroem nas relações sociais e nos significados atribuídos pelas pessoas envolvidas. Assim, a coleta de dados se deu por meio de questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, compondo um conjunto de informações capazes de refletir as experiências e percepções das professoras da Educação Infantil da rede municipal de Lages/SC.

Entende-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que os dados empíricos (em diálogo com os referenciais teóricos) permitiram revelar as múltiplas

dimensões que atravessam o trabalho docente no cuidar e educar de crianças autistas, bem como evidenciar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar. Essa compreensão resulta de um processo coerente entre todas as etapas do estudo, desde a formulação do problema e a definição dos objetivos até a escolha do referencial teórico e dos procedimentos empíricos, o que reforça a consistência e a legitimidade dos achados.

Essa coerência metodológica indicou articulação entre autores que discutem educação inclusiva e autismo e os documentos normativos que orientam as políticas públicas voltadas às pessoas deficientes. Ao aproximar as vozes das professoras do debate contemporâneo sobre inclusão e neurodiversidade, o estudo possibilitou não apenas compreender os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil, mas também reconhecer as possibilidades que emergem de suas práticas cotidianas.

Em termos gerais, a pesquisa foi organizada por intermédio de um capítulo metodológico, que explicita a abordagem adotada e os procedimentos de coleta e análise de dados; três capítulos teóricos, dedicados à revisão e à fundamentação conceitual da temática; e um capítulo empírico, no qual são apresentados e interpretados os resultados da investigação em sua dimensão prática. A seguir, retomam-se as principais contribuições de cada capítulo, indicando o papel de cada um na construção mais elaborada da resposta ao problema de pesquisa.

O primeiro capítulo da fundamentação abordou os aspectos históricos e conceituais relacionados ao autismo, situando a evolução das concepções sobre o autismo desde suas primeiras definições clínicas até as interpretações contemporâneas fundamentadas no modelo social da deficiência e na perspectiva da neurodiversidade. Essa retomada histórica permitiu compreender como o autismo, por muito tempo interpretado a partir de uma lógica médica e patologizante, passou a ser reconhecido como uma forma legítima de diversidade humana, demandando práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com o respeito às diferenças. Ao retomar esse percurso, o capítulo confirmou que a compreensão atual do autismo é resultado de um processo histórico marcado por disputas políticas, avanços científicos e transformações sociais que influenciam diretamente as concepções e as práticas educativas na Educação Infantil.

O segundo capítulo teórico tratou da retomada de fios conceituais sobre a inclusão no contexto das escolas, analisando as principais legislações e diretrizes que sustentam a Educação Inclusiva de forma abrangente. O capítulo acentuou que a consolidação de uma escola inclusiva requer mais do que o acesso formal de estudantes historicamente marginalizados por barreiras físicas, pedagógicas ou atitudinais, implica garantir sua

permanência, participação e aprendizagem em contextos que respeitem suas singularidades. Discutiu-se a importância das políticas públicas, da formação de professores e da organização dos espaços e práticas pedagógicas, ressaltando-se que a inclusão necessita de compromisso coletivo da comunidade escolar e reconhecimento da neurodiversidade como princípio educativo. Nesse sentido, a Educação Infantil foi reafirmada como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, onde se constroem as bases para o acolhimento, o respeito às diferenças e o fortalecimento das relações humanas.

O terceiro capítulo tratou do currículo como elemento central da vida escolar, compreendido não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um espaço vivo de construção do conhecimento que orienta as práticas pedagógicas e se transforma a partir delas. No capítulo destacamos que, para que a inclusão de crianças autistas se efetive de forma significativa, o currículo deve ser flexível, acessível e sensível às singularidades, articulando objetivos comuns a necessidades educacionais individualizadas. Destacou-se a importância de um planejamento que considere diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem, promovendo a participação ativa de todas as crianças. A BNCC foi discutida como um documento orientador que, embora avance na definição de direitos de aprendizagem, não garante a implementação de práticas inclusivas nas instituições, revelando limites importantes em sua abordagem sobre inclusão.

O texto também reafirmou a Educação Especial como dimensão transversal do currículo e não como um campo separado, ressaltando o papel do AEE na construção de práticas colaborativas entre professores/as, famílias e demais profissionais. Por fim, reforçou-se que a formação inicial e continuada dos/as professores/as é condição essencial para que o currículo se torne, de fato, um instrumento que garanta o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças, desde a Educação Infantil.

O quarto e último capítulo constituiu o componente fundamental da dissertação, dedicado à análise dos dados empíricos, tomando-as percepções e experiências de professoras da Educação Infantil que atuam em CEIMs com crianças neurodivergentes. Essa atividade conferiu densidade e sentido às discussões teóricas desenvolvidas. A produção e a análise dos dados foram organizadas por categorias previamente sinalizadas na revisão de literatura, mantendo abertura para a manifestação de novos elementos no contato com o campo, especialmente aqueles relacionados aos desafios de natureza pedagógica e material e suas implicações.

De modo geral, os desafios pedagógicos identificados estão relacionados à resistência a mudanças, às insuficiências na formação inicial e continuada, às dificuldades de articular

teoria e prática e à fragilidade na parceria entre escola e família, o que repercute na qualidade e na continuidade das práticas inclusivas. Esses elementos podem expressar-se em rotinas descontextualizadas, desestruturadas e em planejamentos ou currículos tradicionais, que nem sempre consideram as singularidades das crianças e, por vezes, resultam na transferência da responsabilidade pela inclusão à professora de apoio, comprometendo a corresponsabilidade pedagógica entre regente, apoio e equipe escolar.

As análises das narrativas das professoras, entretanto, evidenciam que esses desafios não se esgotam nessas dimensões. Novos desafios emergem no cotidiano escolar, revelando a complexidade do processo inclusivo, como insegurança diante do novo, a instabilidade das rotinas, especialmente quando há trocas de professores/as no mesmo período, situação recorrente em algumas turmas do Pré-escolar. Observa-se também o esforço individual das professoras e as trocas informais entre pares, diante da insuficiência de formação continuada, em geral centradas em palestras, com pouca relação com a prática cotidiana. Somam-se a esses fatores os efeitos tardios da pandemia, que fragilizaram estágios e experiências formativas, ocasionando o sentimento de despreparo. Tais achados indicam que a inclusão não acontece apenas por esforço individual, mas por compromissos coletivos e institucionais que garantam estabilidade, diálogo e alinhamento pedagógico.

Ao mesmo tempo, evidenciam-se novas possibilidades que se mostraram potentes no cotidiano dos CEIMs, destacando-se o planejamento flexível que articula objetivos comuns a necessidades individualizadas, permitindo responder às diferentes formas de aprender. As mediações afetivas e a construção de vínculos configuram-se como condições pedagógicas essenciais para a inclusão das crianças nas atividades, apoiadas em recursos visuais que favorecem a previsibilidade das rotinas e contribuem para reduzir situações de crise. Além disso, o uso pedagógico das manifestações de interesses e hiperfocos das crianças mostram-se uma estratégia eficaz para ampliar experiências e promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto pedagógico relevante é a realização de mediações que conciliam momentos coletivos com propostas individualizadas, sem gerar segregação. Da mesma forma, o trabalho colaborativo entre professoras regentes e de apoio mostra-se fundamental, quando amparado por planejamento conjunto, atuação em parceria e registro compartilhado das práticas educativas. Somam-se a essas práticas a escuta das vozes autistas e a compreensão do currículo como um espaço vivo, em constante transformação. Essa perspectiva reposiciona a inclusão como uma prática ética e coletiva, e não como uma tarefa isolada de responsabilidade individual.

De modo geral, os desafios materiais identificados nesta pesquisa revelam-se como barreiras estruturais que impactam diretamente o fazer pedagógico e a efetivação da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a insuficiência e fragilidade das políticas públicas voltadas à redução das desigualdades, o baixo monitoramento e acompanhamento das políticas existentes, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, bem como as limitações de infraestrutura física para contemplar as diferentes necessidades sensoriais e motoras das crianças. Essas limitações reafirmam uma trajetória histórica de falta ou insuficiência de investimento que acaba transferindo para as professoras a responsabilidade de assumir tarefas que deveriam ser garantidas pelas instituições.

Os dados empíricos confirmam que, diante da ausência ou insuficiência de recursos e da falta de apoio especializado, as professoras recorrem a recursos individuais, à colaboração entre pares e ao improviso cotidiano como estratégias para assegurar a participação das crianças nas atividades significativas. Essa realidade evidencia o compromisso ético e a sensibilidade pedagógica das professoras, mas também expõe a fragilidade de um processo de inclusão que ainda depende muitas vezes da iniciativa docente, diante da falta de suporte efetivo das políticas públicas e das condições concretas de trabalho necessárias à sua realização.

A pesquisa empírica também confirma que novos desafios emergem do campo e ampliam a compreensão sobre os desafios materiais presentes no cotidiano dos CEIMs, os mesmos, referem-se à ausência de espaços sensoriais e de lugares destinadas à autorregulação emocional, o que impede a implementação de “*cantinhos da calma*” ou de locais de descanso que favoreçam o bem-estar das crianças. Além disso, a falta de manutenção e reposição dos materiais existentes, comprometem a qualidade das experiências lúdicas e estéticas que caracterizam a Educação Infantil. As professoras também apontam a inadequação acústica e luminosa das salas de aula, fatores que aumentam a sobrecarga sensorial e dificultam a permanência das crianças em determinados lugares.

No conjunto das análises, destaca-se também a falta ou insuficiência de articulação entre os setores da educação e saúde, (intersetorialidade) o que reduz o acesso a atendimentos e serviços complementares essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Essa articulação é especialmente fundamental na Educação Infantil, etapa em que se estabelecem as bases do desenvolvimento integral. Esses elementos reforçam que a inclusão precisa ir além de práticas pedagógicas comprometidas, pois requer condições materiais e estruturais que proporcionem suporte efetivo ao trabalho docente. Quando o espaço físico, os recursos e o apoio institucional são insuficientes, a inclusão torna-se vulnerável e fragiliza o

trabalho docente, sobrecarregando as professoras que vivenciam essa realidade no cotidiano escolar.

Por outro lado, as falas das professoras também apontam possibilidades concretas de superação. A produção de materiais reciclados, o uso de elementos naturais e estéticos no espaço escolar, a criação de ambientes de exploração ao ar livre e a valorização dos interesses das crianças mostram que é possível transformar o pouco em muito quando há intencionalidade pedagógica e escuta sensível. Essas práticas demonstram uma compreensão de acessibilidade que ultrapassa a dimensão física, envolvendo o modo como as crianças se relacionam, interagem e constroem experiências de aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar.

Assim, conclui-se que a dimensão material é condição fundamental para a garantia do direito à educação. As professoras demonstram que o desafio não é apenas possuir materiais e espaços, mas fazer deles meios de participação e pertencimento. A efetividade das políticas públicas, por sua vez, depende de ações integradas que garantam investimentos contínuos, formação docente contextualizada, acompanhamento pedagógico e gestão democrática dos recursos.

Conclui-se, portanto, que a superação dos desafios requer o reconhecimento de que a inclusão é um processo que exige compromisso ético, político e coletivo, amparado por infraestrutura adequada, recursos acessíveis e pelo compromisso institucional em eliminar as barreiras que limitam a experiência das crianças autistas nos CEIMs. É nesse entrelaçamento entre o pedagógico e o material, entre o compromisso das professoras e a responsabilidade do Estado, que se torna possível uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher todas as formas de ser, sentir e aprender.

Essa pesquisa sinaliza novos caminhos ao apontar desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil no trabalho com crianças autistas, revelando a complexidade da prática pedagógica e as múltiplas dimensões que atravessam o processo de inclusão na primeira infância. As narrativas docentes mostram que a construção de práticas transformadoras depende tanto de condições concretas de trabalho quanto de mudanças culturais e institucionais no modo como a escola compreende e lida com a diferença. Ao dar visibilidade às vozes das professoras e às suas experiências cotidianas, o estudo contribui para ampliar o debate sobre os desafios e as possibilidades do percurso pedagógico da inclusão, reafirmando que, mesmo diante das limitações materiais e pedagógicas, é nos pequenos gestos diários, nas mediações afetivas e nas ações colaborativas que se tecem as possibilidades reais de participação e pertencimento das crianças autistas na Educação Infantil.

Os resultados aqui apresentados convocam o poder público, as instituições formadoras e as redes de ensino a repensarem políticas, investimentos e programas de formação que amparem a ação docente em contextos diversos e desafiadores. Ao mesmo tempo, reafirmam o papel das professoras como protagonistas da inclusão, produtoras de saberes e práticas que reinventam a escola diariamente, mesmo diante das limitações.

Que este trabalho possa inspirar novas pesquisas, políticas e práticas voltadas à consolidação de escolas mais sensíveis, acessíveis e humanas, espaços onde a diferença não seja apenas acolhida, mas celebrada como parte constitutiva da experiência educativa e da própria infância.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Helenira Fonsêca de; BARBOSA, Heloisa F.; GOMES, Robéria V. B. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2022. E-book (Vol. 2). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221>. Acesso em: 28 set. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. rev. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al. ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... et al. – 5. ed.** Porto Alegre: Artmed, 2014. E-book. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- ARAÚJO, L.; LUGON, R.; AYDOS, V. **Autismo, deficiência e neurodiversidade: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do Sul Global.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45., 2021. (Evento online). **Anais...** [S. l.]: Anpocs, 2021. Disponível em: https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3654. Acesso em: 28 set. 2025.
- ARAÚJO, Luana Adriano. **Discursos normativos e resistência no campo da educação inclusiva: uma análise a partir da Lei nº 12.764/2012.** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33034/3/2018_dis_laaraujo.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-III.** 3. ed. Washington, D.C.: Associação Americana de Psiquiatria, 1980.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. **Conceito e classificação das síndromes de Asperger autísticas.** In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. (Orgs.). **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon. 1995.
- BONIATTI, Adriana; VERIATO, Aline; SILVA, Aláise Franciele Lima da; SILVA, Cíntia Souza da; TAMIOZZO, Shirlei Terezinha de Lima. **A importância da parceria entre escola, família e comunidade na promoção da inclusão escolar.** *Revista Ilustração*, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 77-88, 2025.
- BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In: BAPTISTA, Cláudio R.; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e o Protocolo Facultativo, adotados em Nova York, em 13 de dezembro de 2006**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/DL186.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e a educação inclusiva**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidiario_2015.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRUNI, Ana Rita et al. **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-autismo-educacao/>. Acesso em: 3 out. 2025.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. São José, SC: ICEP, 2016.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. **A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil**. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, SP, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

CRUZ, Talita. **Autismo e inclusão: experiência no ensino regular**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 140 p.

DE MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, n. 18, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 30 set. 2025.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. Colaboração de: SIMIONE, Maria Cristina; BARROS, Magaly Vidal; MENDEZ, Marcela Rojas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

ELIAS, Alexsandra Vieira. **Autismo e qualidade de vida**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/359591>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial do Estado de Santa Catarina**. Organização de Sergio Otavio Bassetti. São José, SC: FCEE, 2009. 52 p.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2024. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/Formacao-continuada-de-professores-1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana. **Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 29, n. 50, p. 51–67, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>. Acesso em: 8 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. *Revista Integração*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, a. 14, n. 24, 2002.

GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador, WAGNER, Mario Bernardes. Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, [S. l.], 2008.

GRANDO, Alzira Veiga Martins. Fortalecimento do vínculo família–escola: estratégias para uma educação integral no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, SP, v. 11, n. 8, p. 1244-1262, ago. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i8.20621. ISSN 2675-3375.

HOFFMANN, J. **Ação educativa na creche**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. New Child, [S. l.], V. 2, p. 217, 1943.

KANNER, Leo. Follow-Up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, p. 119-145, 1971.

LAGES. Prefeitura Municipal de Lages. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer CME nº 261/2021, de 14 maio 2021). Lages, SC: Secretaria Municipal da Educação, 2021.

LEON, Viviane. **Práticas baseadas em experiências para aplicação do TEACCH nos transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo, SP: Memnon, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. **Influências da eugenia na legislação educacional brasileira**: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2021. p. 165–188.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/346966229_Estudos_da_deficiencia_antipacitismo_o_e_emancipacao_social. Acesso em: 07 out. 2025.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Borges de M. Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 104-127, 2021. DOI: 10.24934/eef.v24i43.5182. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, [S. l.], v. 12, n. 37, 2013. DOI: 10.25109/2525-328X.v.12.n.37.2013.42. Disponível em: <https://revistaagu.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42>. Acesso em: 6 out. 2025.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? 2. Ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo, SP: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, SP, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

MELLO, Ana Maria. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; AMORIM, Ana Paula de Carvalho; AMORIM, Viviane de Carvalho (orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9778/7526>. Acesso em: 23 set. 2025.

MILLMAN, Carol. ABA é realmente “treinamento de cães para crianças”? Um treinador profissional de cães opina. **NeuroClastic**. 27 mar. 2019. Disponível em: <https://neuroclastic.com/is-aba-really-dog-training-for-children-a-professional-dog-trainer-weighs-in/>. Acesso em: 09 set. 2024.

MILTON, Damian E. M.; BRACHER, Mike. Os autistas falam mas serão eles ouvidos? Tradução de: Luana Adriano Araújo. **Revista Jurídica** (FURB), v. 25, n. 58, set./dez. 2021, e10696, 12 p. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/10696/5710>. Acesso em: 17 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

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

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (MPSC). **Carta Educacional da Neurodiversidade**. Florianópolis, SC: MPSC, 2022. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5864>. Acesso em: 6 out. 2025.

NEUMANN, Helena Rodi. **Projeto acústico para transtornos sensoriais**. 2017. 462 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São

Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/2da5352b-2318-4cd8-8c21-79b77e6dd843/full>. Acesso em: 6 out. 2025.

NICOLAU, Giovanna Carolyn Oliveira; GESSER, Marivete. Decolonizando o autismo na educação básica: promovendo inclusão e reconhecendo o protagonismo autista. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109318>. Acesso em: 22 set. 2025.

OLIVEIRA, A. D. A.; PILATTI, L. A. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 2, p. 359-375, jun./jul. 2023. DOI: 10.30681/2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/revps>. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, Viviane Silva; RIBEIRO, Maysnara Santos; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura. A família e a escola no processo do desenvolvimento da criança com autismo: uma parceria importante. **Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar e Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar**, UNIFIMES, v. 7, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/2485>. Acesso em: 22 set. 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo em pacientes psiquiátricos e a educação mediatizada. Psicopedagogia Online**. São Paulo 2001.

ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 45, n. 3, p. 1-12, 25 fev. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2120>. Acesso em: 08 ago. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 77–90, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6799. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro [**Poor families and public schools: notes on a disagreement**]. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107–121, 1992. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: Universidade de Pernambuco, Núcleo de Educação a Distância, 2010. 44 p. ISBN 978-85-

7856-077-5. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204082/2/Livro%20Didatica.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

RODRIGUES, Gabriela Vargas. **Arquitetura escolar**: recomendações projetuais para a inclusão da criança com autismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215503/PARQ0351-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 out. 2025.

RODRIGUES, Ida Janete. **Habilidades viso-perceptuais e motoras na Síndrome de Asperger**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.47.2010.tde-03092010-151245. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-03092010-151245/publico/rodrigues2_do.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do “tipo” Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

RUTTER, Michael Llewellyn. Diagnostic Validity in Child Psychiatry. **Advances in Biological Psychiatry**, v. 2, p. 2-22, 1978.

RUTTER, Michael Llewellyn. Progress in understanding autism: 2007- 2010. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 4, p. 395-404, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo, SP: CRDA, 2008.

SANTOS, Ananda Pitangueira dos. A contribuição da terapia aba para o desenvolvimento de crianças autistas. **Ciências da Saúde**, v. 28, n. 133, abr. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-contribuicao-da-terapia-aba-para-o-desenvolvimento-de-criancas-autistas/>. Acesso em: 09 set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, SP, Ano 12, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 16 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Fabiola; SERRA, Antônio Roberto Coelho. Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18610, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.18610. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18610>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, Marizilda Araújo da. O protagonismo infantil na Educação Infantil: a escuta atenta como caminho para a construção do conhecimento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20612/12475/56324>. Acesso em: 15 set. 2025.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: The birth of an idea**. 2. ed., rev. [e-book Kindle] . [S. l.]: Author, 2017.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13–28, 2015. DOI: 10.12957/riae.2015.11724. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/11724>. Acesso em: 6 ago. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação transtorno do espectro do autismo**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. n. 5, 2019.

TAMANAHÁ, Ana Catarina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Maria Brasília. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, 2008. DOI: 10.1590/S1516-80342008000300015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a4r3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 7 ago. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. O currículo como fundamento na/para a organização escolar. In: DANTAS, Jéferson Silveira; TRICHES, Jocemara; DALMAGRO, Sandra Luciana (orgs.). **A Organização Escolar no Processo Formativo das Licenciaturas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020. p. 250. Disponível em: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/11/eBook_Organizacao-escolar.pdf. Acesso em 5 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 30 out. 2024.

VOLKMAR, Fred Robert; COHEN, Donald Jay. Comorbid Association of Austim and Schizophrenia. **American Journal of Psychiatry**, v. 148, n. 12, p. 1705-1707, 1991.

APÊNDICE A –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PROFESSORES)
(Resolução 510/16 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC”**. O **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC. A partir deste, elegemos os **objetivos específicos** que nos ajudarão a entender, o caminho investigatório que pretendemos, em sequência então: “Identificar desafios da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente na atuação com crianças autistas; “Compreender as implicações da presença de crianças autistas nos currículos da Educação Infantil”; “Analisar como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as de Educação Infantil envolvendo crianças autistas”.

Para realizar o estudo será necessário que professores/as se disponibilizem a participar do questionário sociodemográfico, da entrevista e da roda de conversa. As datas serão previamente agendadas à sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar, contribuir e compreender como os desafios pedagógicos e materiais se manifestam em um contexto social marcado por incertezas e complexidades, podendo afetar a prática pedagógica e comprometer a inclusão equitativa das crianças autistas.

De acordo com a resolução 510/2016. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, porém reconhecemos a possibilidade de ocorrência de eventos imprevistos que possam causar algum desconforto ou constrangimento em algum momento da pesquisa na aplicação do questionário sociodemográfico, da entrevista semi-estruturada e da roda de conversa. E se acontecer algum tipo de constrangimento no momento da aplicação dos métodos empíricos, o pesquisado será encaminhado e conduzido pelo pesquisador até a clínica escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. E se estes ocorrerem serão imediatamente encaminhadas para atendimento gratuito com profissionais da área de psicologia da UNIPLAC, no intuito de amenizar os efeitos do possível constrangimento provocado pela pesquisa de forma gratuita.

Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste

termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa devem ser descritos, levando-se em consideração que estes devem superar os riscos, servindo de base e reflexão para pesquisas futuras, políticas públicas, pesquisadores, estudantes e para sociedade em geral. Sobre a relevância da temática abordada nesta pesquisa.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 98407-6365 ou pelo endereço: Luiz Matias nº 45, Maria Luíza. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, CPF _____, declaro que, após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Participante da pesquisa

Lages, _____ de _____ de _____.

Responsável pelo projeto: Joseane Néry Moreira Nunes Rodrigues

Endereço: Luíz Matias 45 – Maria Luíza – Lages/SC

Telefone para contato: (49) 98407-6365/ E-mail: joseanenery@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC

Pesquisador: JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90150025.3.0000.5368

Instituição Proponente: Centro Especializado em Reabilitação - CER II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.733.929

Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresenta como título: AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS/AS

PROFESSORES/AS DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: GERAL: Compreender como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as que atuam com crianças autistas na Educação Infantil em Lages/SC.

ESPECÍFICOS: a) Identificar desafios da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente na atuação com crianças autistas. b) Compreender as implicações da presença de crianças autistas nos currículos da Educação Infantil; c) Analisar como se apresentam os desafios pedagógicos e as condições materiais aos/as professores/as de Educação Infantil envolvendo crianças autistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta como Riscos: Segundo a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da

pesquisa como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Embora os riscos

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Rectoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: osp@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 7.733.929

associados à pesquisa sejam considerados mínimos, reconhecemos a possibilidade de ocorrência de eventos imprevistos que possam causar algum desconforto ou constrangimento em algum momento da pesquisa na aplicação do questionário sociodemográfico, da entrevista semi-estruturada e da roda de conversa.

Por isso, caso ocorra qualquer situação em que a pesquisadora ou os/as participantes constatarem risco na aplicação da pesquisa, serão imediatamente encaminhadas para atendimento gratuito com profissionais da área de psicologia da UNIPLAC, no intuito de amenizar os efeitos do possível constrangimento provocado pela pesquisa. É importante ressaltar que o direito de solicitar indenização por danos causados pela pesquisa é garantido a todos/as os/as participantes, mesmo após a assinatura do termo de consentimento.

É referente aos benefícios da pesquisa: A autora poderia explicitar melhor quais serão os benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

VIDE conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Recomendações:

OBS.: A pesquisadora poderia ter explicitado melhor neste projeto os possíveis benefícios da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Rectoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: osp@uniplacages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 7.733.929

- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2573151.pdf	03/07/2025 18:32:37		Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ORIENTACAO_PARA_RODA_DE_CONVERSA.pdf	02/07/2025 10:07:57	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DAS_ENTREVISTAS_SEMI_ESTRUTURADAS.pdf	02/07/2025 10:04:33	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO.pdf	02/07/2025 10:00:58	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	02/07/2025 09:48:50	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_JOSEANE.pdf	23/06/2025 20:32:33	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23/06/2025 20:06:12	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/06/2025 19:45:19	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	23/06/2025 19:42:28	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CENCIA_E_CONCORDANCIA_DAS_INSTITUICOES_ENVOLVIDAS.pdf	10/06/2025 17:51:02	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL_assinadoassinado.pdf	08/06/2025 21:33:55	JOSEANE NERY MOREIRA NUNES RODRIGUES	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Rectoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: osp@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 7.753.929

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 30 de Julho de 2025

Assinado por:

Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Rectoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: osp@uniplacages.edu.br