

## **Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal**

Inclusion of students with autism in early childhood education: collaborative training and new pedagogical practices in a municipal school

Inclusión de estudiantes con autismo en la educación infantil: formación colaborativa y nuevas prácticas pedagógicas en una escuela municipal

Cláudia Gadelha Alves 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO, Brasil.

[claudiagadelha2501@gmail.com](mailto:claudiagadelha2501@gmail.com)

Marlene Rodrigues 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO, Brasil.

[marlene.rodrigues@unir.br](mailto:marlene.rodrigues@unir.br)

Recebido em 11 de setembro de 2025

Aprovado em 12 de fevereiro de 2026

Publicado em 24 de fevereiro de 2026

### **RESUMO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e pela presença de comportamentos restritos e repetitivos. O aumento expressivo de matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil tem imposto novos desafios à escola e ressaltado a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. Este estudo teve como objetivo identificar, implementar e analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas à Educação Infantil, discutindo os fatores que favorecem ou dificultam sua efetiva implementação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, seguiu o método da pesquisa-ação colaborativa em uma escola municipal de Porto Velho-RO, com a participação das turmas de Creche III e Pré II. O processo investigativo foi desenvolvido em quatro etapas: aplicação de questionário inicial; realização de sessões reflexivas para a discussão de práticas inclusivas: Coensino, Tutoria de Pares, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Análise Aplicada ao comportamento (ABA); planejamento pedagógico coletivo e aplicação em sala; e avaliação dos resultados em uma nova sessão reflexiva. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades, a construção de práticas inclusivas é viável quando sustentada por formação continuada em serviço, planejamento colaborativo e engajamento docente. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda condições institucionais de tempo e suporte, além de corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos, possibilitando práticas inclusivas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

### **ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by impairments in the development of communication, social interaction and the presence of restricted and repetitive behaviors. The significant increase in preschool enrollments of children with ASD has posed new challenges for schools and highlighted the need for pedagogical practices that foster development and learning. This study aimed to identify, implement, and analyze inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education, discussing the factors that facilitate or hinder their effective implementation. The research, with a qualitative approach, followed the collaborative action research method in a municipal school in Porto Velho (RO), Brazil, with the participation of Preschool III and Pre-K II classes. The investigative process was carried out in four stages: application of an initial questionnaire; reflective sessions to discuss inclusive practices: Co-teaching, Peer Tutoring, Universal Design for Learning (UDL), and Applied Behavior Analysis (ABA); collective pedagogical planning and classroom implementation; and evaluation of results through in a final reflective session. The findings indicated that, despite the challenges, building inclusive practices is feasible when supported by in-service continuous training, collaborative planning, and teacher engagement. It is concluded that effective inclusion requires institutional conditions of time and support, as well as shared responsibility among professionals, enabling inclusive practices in Early Childhood Education.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Inclusive Pedagogical Practices.

### **RESUMEN**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteraciones en el desarrollo de la comunicación, de la interacción social y por la presencia de comportamientos restringidos y repetitivos. El aumento significativo de matrículas de niños con TEA en la Educación Infantil ha impuesto nuevos desafíos a la escuela y ha resaltado la necesidad de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje. Este estudio tuvo como objetivo identificar, implementar y analizar prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a la Educación Infantil, discutiendo los factores que favorecen o dificultan su implementación efectiva. La investigación, de enfoque cualitativo, siguió el método de investigación-acción colaborativa en una escuela municipal de Porto Velho (RO), con la participación de los grupos de Jardín III y Preescolar II. El proceso investigativo se desarrolló en cuatro etapas: aplicación de un cuestionario inicial; realización de grupos focales para la discusión de prácticas inclusivas: Codocencia, Tutoría entre Pares, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Análisis Aplicado de la Conducta (ABA); planificación pedagógica colectiva y aplicación en el aula; y evaluación de los resultados en una sesión reflexiva final. Los resultados indicaron que, a pesar de las dificultades, la construcción de prácticas inclusivas es viable cuando se sustenta en la formación continua en servicio, la planificación colaborativa y el compromiso docente. Se concluye que la inclusión efectiva requiere condiciones institucionales de tiempo y apoyo, además de corresponsabilidad entre los profesionales involucrados, posibilitando prácticas inclusivas en la Educación Infantil.

**Palabras-clave:** Trastorno del Espectro Autista; Educación Infantil; Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro atual, o aumento significativo de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (Brasil, 2025) tem exigido novas formas de atuação pedagógica e ampliado os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. A inclusão desse público nas turmas de escolas comuns demanda práticas pedagógicas fundamentadas e apropriadas à diversidade de manifestações e necessidades apresentadas pelas crianças com TEA.

De acordo com Fuentes *et al.* (2014), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações na comunicação e na interação social, bem como por comportamentos repetitivos e interesses restritos. Sua manifestação precoce e a amplitude dos tipos de suporte necessários tornam ainda mais complexa a tarefa de possibilitar a inclusão escolar, especialmente na Educação Infantil, fase significativa para o desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, a consolidação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem favorecido o ingresso de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, nas escolas comuns da rede de ensino. No entanto, persistem lacunas importantes quanto à formação inicial e continuada dos professores, à adequação dos espaços escolares e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas que realmente contemplem as especificidades desse público em meio à turma toda (Lopes *et al.*, 2023; Leite; Pantaleão, 2024; Dalanesi; Júnior, 2025).

Nesse sentido, Silva (2025) afirma que a educação inclusiva constitui um campo em constante tensão entre os imperativos legais e a realidade cotidiana das escolas. Segundo o autor, apesar da formalização de políticas públicas, sua efetivação esbarra em obstáculos como a formação docente deficiente e a falta de sensibilidade institucional. A pesquisa-ação colaborativa é uma alternativa possível para superar lacunas formativas e transformar a prática pedagógica a partir da escuta do professor como sujeito de saberes e conflitos (Assunção-Luiz *et al.*, 2024).

Em perspectiva similar, Mendes (2023) aponta que é comum os professores abordarem suas classes de forma heterogênea, focando mais em seguir a rotina do que as necessidades de cada estudante. A autora ressalta que existe uma divergência entre os educadores sobre como assegurar que os estudantes com deficiência consigam ter acesso ao currículo. Há quem não concorde com a ideia de personalizar o ensino, por achar que isso seria desigual, e outros que não sabem qual a melhor forma de agir.

Apresentando dados oriundos de uma revisão da literatura sobre experiências de inclusão com TEA, De Melo, Fernandes e Ferreira (2024) evidenciam uma escassez de estudos que articulem teoria e prática de forma sensível às singularidades de cada criança. Essas mesmas autoras apontam que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, fundamentado em troca, escuta e reflexão coletivas. Esse aspecto dialoga diretamente com as entrevistas realizadas com as professoras: a fala “a gente vai se virando como pode” revela a urgência de um espaço formativo que valorize o saber da experiência profissional.

Considerando a situação atual, Mendes (2023) ressalta, ainda, que a colaboração no trabalho demonstra uma via interessante, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Especial e incentivando as formações continuadas dos professores.

Outra contribuição nacional importante é a de Jordão, Camargo e Miranda (2024), que destacam a necessidade de ensino desenvolvimental para a criança com autismo na Educação Infantil, ressaltando que práticas pedagógicas inclusivas demandam sensibilidade aos aspectos socioemocionais e ao desenvolvimento afetivo da criança. Essa postura reforça a fala das docentes acerca da observação dos interesses individuais das crianças com TEA para orientar ações pedagógicas.

Dentro dessa discussão, Silva (2025) analisou estudos publicados entre 2014 e 2023, envolvendo inclusão infantil de crianças com TEA, e concluiu que a maioria das produções se concentra em dissertações e teses, com pouca repercussão na prática escolar. A autora aponta a importante necessidade do olhar afetivo e conjunto para a implementação de práticas que ultrapassem a simples inserção formal da criança na escola comum.

Assim, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma abordagem pedagógica, baseada em minimizar barreiras ao aprendizado, oferecendo

variadas maneiras de se apresentar o conteúdo, permitir a expressão e estimular o interesse dos estudantes. De acordo com Zerbato (2018), essa perspectiva analisa não só os elementos materiais, mas também os recursos, visando a garantir que todos os estudantes consigam aprender integralmente.

Costa, Lourenço e Mendes (2023) salientam que, no Brasil, a falta de divulgação da Aprendizagem por pares tem limitado o desenvolvimento de métodos de ensino que consigam lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula. Essa perspectiva está alinhada à experiência das professoras que, durante grupos focais e planejamentos coletivos, perceberam que práticas como o DUA e a Tutoria de Pares beneficiam toda a turma e não apenas o estudante com TEA.

Estudos locais, como o de Silva (2016), mostram que professores percebem a necessidade de reorganizar o currículo e adotar recursos visuais e de rotina para incluir estudantes com TEA. Romano, Zerbato e Mendes (2023) apontam que o uso de variadas formas de expressão e avaliação impulsionou, de maneira notável, o envolvimento e a inclusão dos estudantes. Os autores frisam, ainda, que, ao integrar instrumentos tecnológicos e métodos diversos, a exemplo de jogos, os docentes expandiram seu leque de opções de ensino e tornaram suas práticas mais inclusivas. Esse tipo de estratégia foi vivenciado na escola *lócus* da pesquisa, onde a construção coletiva de jogos e rotinas visuais possibilitou maior previsibilidade e engajamento das crianças.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2016) também contribui para a compreensão do cenário brasileiro: professores e familiares identificam a necessidade de qualificação contínua para lidar com os desafios do autismo na Educação Infantil, ressaltando a importância de estratégias pedagógicas que possibilitem a permanência e a participação dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, destaca-se a importância do Coensino como prática para fortalecer o trabalho pedagógico nas classes comuns. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse modelo se baseia na articulação entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, com o propósito de possibilitar o desenvolvimento dos estudantes no ambiente em que permanecem a maior parte do tempo. As autoras defendem que a inclusão exige que todos os recursos necessários ao processo de aprendizagem, incluindo a atuação direta do professor

especializado, estejam disponíveis no próprio espaço comum, garantindo, assim, a acessibilidade pedagógica.

Nesse cenário, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil situada na zona urbana de Porto Velho-RO, que atende a crianças com TEA em turmas de Creche III e Pré II, no turno matutino. A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as práticas pedagógicas existentes, com vistas à implementação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento de estudantes com TEA.

Para responder à questão norteadora (Quais práticas pedagógicas podem ser implementadas e desenvolvidas com sucesso no contexto da Educação Infantil, visando à inclusão de estudantes com TEA?), a pesquisa foi estruturada em quatro etapas: (1) aplicação de questionários diagnósticos com as professoras; (2) realização de seis encontros de grupos focais, com duração de uma hora e meia cada, abordando temas como Ensino por Pares, Coensino, DUA e Análise do Comportamento Aplicada (ABA); (3) elaboração coletiva de planejamentos pedagógicos e aplicação em sala de aula; e (4) avaliação dos resultados obtidos por meio de sessões reflexivas com as professoras.

A expectativa é que este estudo contribua para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando uma Educação Infantil comprometida com a aprendizagem de todas as crianças.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, conforme defendida por Magalhães (2000). O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na zona urbana da cidade de Porto Velho-RO. A instituição atende a cerca de 200 crianças, distribuídas entre turmas de Creche III, Pré I e Pré II. A pesquisa contou com a participação de cinco professoras: quatro professoras regentes de turmas da Educação Infantil e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O tempo de experiência docente variou de três a 16 anos na rede municipal e todas as participantes atuam com estudantes com TEA; todas são graduadas em

Pedagogia, com formações complementares em áreas como Ensino Superior, Gestão, Supervisão, Orientação Educacional, Psicopedagogia e AEE. A investigação foi estruturada em quatro etapas principais:

(1) Etapa inicial: a primeira ação da pesquisa ocorreu entre fevereiro e abril de 2025, com um encontro informativo na escola, no qual foi apresentado o projeto, distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicados questionários iniciais às docentes.

(2) Sessões reflexivas formativas: foram realizadas seis sessões reflexivas temáticas, com duração média de 1h30min cada, ao longo de seis semanas. As temáticas abordadas foram: Coensino, DUA, Tutoria de Pares e ABA. Nos dois últimos encontros, as professoras elaboraram, em conjunto com a pesquisadora, planejamentos pedagógicos baseados nas práticas discutidas.

(3) Implementação das práticas: as práticas pedagógicas planejadas foram aplicadas em sala de aula pelas professoras, ao longo de duas semanas.

(4) Sessão reflexiva avaliativa: em 2025, realizou-se uma sessão com duração de duas horas, em que as colaboradoras participaram de uma reflexão crítica sobre as práticas implementadas, orientadas por questões norteadoras como: “O que fiz?”, “O que isso significa?”, “Como cheguei a ser assim?” e “Como posso agir diferentemente?”

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob o parecer nº CAAE 84730218.0.0000.5300, garantindo o cumprimento dos princípios éticos previstos na Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários abertos aplicados às professoras e roteiros semiestruturados que orientaram as sessões reflexivas, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas para garantir fidelidade às falas das colaboradoras. Para a análise de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As respostas e falas das professoras foram organizadas em categorias temáticas emergentes, que refletiram as principais dimensões da pesquisa: (1) conhecimentos prévios e práticas iniciais; (2) formação colaborativa e mudanças observadas; (3) percepções sobre a inclusão e o desenvolvimento do estudante com TEA.

A pesquisadora atuou como mediadora do processo formativo, garantindo a escuta ativa, a horizontalidade das trocas e o registro sistemático das interações, mas sem inferir na autoria pedagógica das professoras colaboradoras.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados coletados por meio dos questionários abertos possibilitou identificar o perfil e o conhecimento das professoras sobre práticas pedagógicas inclusivas. A partir dessas informações iniciais, foram realizadas sessões reflexivas formativas, que permitiram aprofundar a discussão sobre as experiências vivenciadas, os desafios enfrentados e os caminhos construídos no processo de inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil. Por fim, as percepções das professoras acerca dos resultados e das mudanças observadas foram registradas na sessão reflexiva avaliativa, cujas gravações foram transcritas com o auxílio do aplicativo *Transkriptor*, favorecendo a análise qualitativa do processo formativo e colaborativo. As vozes das docentes, permeadas por sentimentos diversos (desde insegurança até entusiasmo), ofereceram um retrato complexo da realidade escolar e evidenciaram o impacto de práticas pedagógicas inclusivas.

Importa esclarecer que essa interpretação não resulta de percepções pessoais da autora, mas de um procedimento sistemático de análise de dados baseados na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Todas as respostas foram categorizadas seguindo as etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados, de modo que a interpretação surgiu das categorias formadas a partir das falas das colaboradoras e não de inferências subjetivas.

A análise foi conduzida pela pesquisadora, conforme previsto na metodologia qualitativa adotada, não requerendo a atuação de um profissional clínico ou especialista externo, já que o objetivo não era diagnóstico, mas de compreensão pedagógica e interpretativa das práticas.

Os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa-ação colaborativa revelaram, com profundidade e sensibilidade, o quanto a construção de uma Educação Infantil inclusiva exige mais do que boas intenções e políticas formais: demanda tempo, escuta, compromisso coletivo e um olhar atento às práticas cotidianas que se desenrolam dentro da sala de aula. A convivência com as professoras colaboradoras, seus relatos, dúvidas, experiências e redescobertas, permitiu compreender que a

inclusão de crianças com TEA não está apenas na legislação ou nos discursos pedagógicos, mas, principalmente, nas ações concretas que docentes realizam, mesmo diante de inúmeras limitações estruturais e formativas.

A pesquisa demonstrou que, apesar de muitos professores ainda se sentirem despreparados para atender a estudantes com TEA, há um desejo genuíno de aprender, melhorar e buscar novas possibilidades pedagógicas. Ao longo dos encontros formativos e das práticas colaborativas desenvolvidas, surgiram mudanças significativas na percepção das docentes sobre o ensino inclusivo.

É importante destacar que os avanços obtidos não aconteceram de forma linear ou imediata. Pelo contrário, o processo foi marcado por tensões, resistências, inseguranças e desconfortos, elementos, aliás, indispensáveis a todo movimento de transformação. Ao propor práticas pedagógicas inclusivas às necessidades das crianças com TEA, as professoras também foram convidadas a repensar a lógica da escola tradicional, baseada na padronização de conteúdos e no cumprimento rígido de rotinas. A tensão entre inovação e estrutura escolar se mostrou um dos principais obstáculos a serem enfrentados, evidenciando que a inclusão precisa ser pensada não apenas na prática docente, mas também na cultura institucional da escola.

Entretanto, os relatos das professoras apontam que, mesmo diante dessas dificuldades, a experiência de formação colaborativa foi um espaço possível de crescimento profissional e pessoal. Nesse sentido, reafirma-se que a formação continuada precisa ser prática, situada e participativa. As ações desenvolvidas nesta pesquisa colaborativa demonstraram que, quando os professores têm tempo, espaço e apoio para pensar sobre suas práticas e experimentar alternativas com intencionalidade pedagógica, os resultados podem ser significativos para todos os envolvidos, docentes, estudantes e a própria instituição escolar.

Dessa forma, embora tenham surgido como elemento relevante, as percepções das professoras sobre a formação continuada não constituem o objetivo principal desta pesquisa, mas sim um resultado do processo vivido. O objetivo da pesquisa permaneceu na construção e análise de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA, desenvolvidas por meio de uma formação colaborativa entre professoras da Educação Infantil e AEE. Portanto, as percepções docentes aparecem como evidência do impacto da intervenção, mas não como finalidade da pesquisa, o que mantém a coerência entre o título, o objetivo e os resultados apresentados.

Logo nos primeiros relatos, a maioria das professoras se sentia despreparada para atuar com estudantes com TEA, especialmente devido à formação inicial, considerada deficitária pelas colaboradoras da pesquisa. A professora A afirmou: “Na minha formação, a inclusão foi muito pouco discutida, tivemos apenas um conteúdo bem breve. A prática mesmo foi na escola, na vivência com as crianças”. Essa limitação formativa foi apontada também pelas outras colaboradoras e contribuiu para o sentimento de inadequação, como revelou a professora C: “A gente vai aprendendo na tentativa e erro. Não tem formação continuada, às vezes nem apoio da gestão. A gente faz o que pode”.

Essa percepção confirma o que Mello e Hostins (2018) apontam ao destacar a importância de processos formativos mediados e colaborativos na construção do conhecimento docente sobre inclusão. As autoras defendem que a reflexão sobre a prática, aliada ao diálogo entre pares, é o caminho para superar lacunas formativas e transformar a escola em um espaço de aprendizagem inclusiva. Assim como nas respostas das professoras, a ausência de formação continuada aparece como obstáculo para a consolidação de práticas pedagógicas.

A ausência de apoio institucional, aliada à carência de recursos, foi apontada como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão e como um dos desafios para a implementação de novas práticas pedagógicas. A professora D mencionou: “Tem vez que a gente quer fazer algo diferente, mas não tem material, não tem tempo, não tem ninguém pra ajudar”. Mesmo diante dessas dificuldades, as entrevistadas demonstraram compromisso com a inclusão, mobilizando estratégias para atender às especificidades de seus estudantes. A professora B relatou: “Eu comecei a usar rotina visual... Ninguém me ensinou, eu fui adaptando”.

A falta de apoio institucional e de recursos adequados também foi identificada como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão, o que converge com as análises de Buss e Giacomazzo (2019), que observaram que o Coensino, embora reconhecido como uma prática promissora, depende de condições estruturais, tempo de planejamento e corresponsabilidade entre docentes. Mesmo assim, as colaboradoras demonstraram compromisso ao buscar práticas acessíveis, como o uso de rotinas visuais e recursos pensados a partir do centro de interesse do estudante com TEA.

Essas percepções iniciais das professoras, marcadas pela ausência de formação continuada, carência de recursos e necessidade de apoio pedagógico, constituíram o ponto inicial para o desenvolvimento da formação colaborativa proposta neste estudo. Assim, os relatos não mostram um objetivo isolado, mas fundamentam a escolha e a construção das novas práticas pedagógicas analisadas ao longo da pesquisa.

Com o desenvolvimento da pesquisa e a realização dos grupos focais, as professoras começaram a revisar suas práticas à luz das práticas estudadas. A introdução do DUA possibilitou a ampliação do olhar para toda a turma, não apenas para os estudantes com deficiência: “O DUA me ajudou a pensar que o que é bom pra criança com autismo, pode ser bom pra todos. A gente começou a planejar pensando em mais de um jeito de ensinar, e isso deu certo”, pontuou a professora B.

Essa fala reflete os princípios descritos por Sebastián-Heredero (2020), ao afirmar que o DUA orienta a criação de currículos flexíveis, que garantem múltiplas formas de representação, ação e engajamento, beneficiando a diversidade presente na sala de aula. Assim, o DUA se mostrou uma prática adequada para planejar a partir das diferenças e não apesar delas.

Outro destaque importante foi a adoção da Tutoria de Pares como prática inclusiva. A professora C compartilhou: “Quando eu coloquei a tutoria, a criança com TEA passou a interagir mais. Os colegas também mudaram a forma de ver ele. Foi um ganho pra turma inteira”.

Essa prática se aproxima da concepção defendida por Mello e Hostins (2018), que ressaltam a importância da colaboração entre sujeitos como forma de aprendizagem significativa. A tutoria entre pares, nesse sentido, materializa o princípio da aprendizagem cooperativa, ao possibilitar que os estudantes aprendam juntos, fortalecendo vínculos sociais e empatia, aspectos importantes para o desenvolvimento de atitudes inclusivas desde a infância. No que diz respeito ao Coensino, as professoras demonstraram entusiasmo, mas também receios quanto à sua viabilidade na realidade escolar. A professora A afirmou: “A ideia é ótima, mas na prática é difícil. A gente não tem dois professores na sala. Mas a gente tenta trabalhar junto com o AEE, fazer um planejamento mais coletivo”. A aproximação entre professor regente e professora de AEE foi um dos avanços apontados durante a pesquisa, ainda que, em muitos momentos, essa parceria tenha ocorrido de forma limitada.

Essa experiência encontra respaldo nas conclusões de Casal e Fragoso (2019) e de Buss e Giacomazzo (2019): o Coensino possibilita trocas entre os profissionais, mas requer planejamento compartilhado, definição de papéis e apoio da gestão escolar. Quando implementado, ainda que parcialmente, o Coensino favorece a construção de uma cultura colaborativa e amplia o repertório pedagógico das professoras.

A ABA, por sua vez, foi recebida com interesse, embora algumas docentes expressassem preocupação quanto à sua complexidade. Ainda assim, a professora A relatou: “A gente tentou usar reforço positivo e funcionou. O estudante ficou mais calmo, conseguia terminar as atividades. Foi uma experiência diferente, e acho que quero aprender mais sobre isso”.

Essa experiência dialoga com os achados de Camargo e Bosa (2012), que, ao investigar a aplicação de estratégias de intervenção comportamental na escola, observaram avanços significativos na competência social e acadêmica de estudantes com autismo. O uso de ABA em sala de aula, quando adaptado ao contexto educacional, mostra-se adequado para possibilitar engajamento, regulação emocional e desenvolvimento da autonomia.

As falas das professoras também revelaram a importância da escuta e da mediação durante todo o processo. A sessão reflexiva final foi especialmente significativa para o fortalecimento do protagonismo docente. A professora A destacou: “A gente nunca tem tempo pra parar e pensar no que tá fazendo. Esses encontros ajudaram a olhar pra prática de outro jeito.” Já a professora D afirmou: “Eu percebi que dá pra mudar, mesmo com pouco recurso. O que falta, às vezes, é esse incentivo, alguém pra caminhar junto.”

Como indicam Mello e Hostins (2018), o espaço formativo colaborativo é capaz de transformar a prática, ao permitir que a professora se veja como autora de suas próprias mudanças. Essa perspectiva reforça a inclusão não apenas como um conjunto de técnicas, mas como um processo reflexivo de construção coletiva.

De forma geral, os achados desta pesquisa evidenciam que, quando inseridas em processos formativos colaborativos, como proposto por Buss e Giacomazzo (2019), as professoras se tornam capazes de repensar práticas e desenvolver novas posturas pedagógicas inclusivas. A inclusão, portanto, deixa de ser vista como

obrigação legal e passa a ser compreendida como um compromisso político, pedagógico e humano com o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

Essa construção coletiva do conhecimento, pautada no respeito às experiências das professoras, demonstrou ser um caminho possível para a transformação da escola. Ao colocar as docentes no centro da produção do saber, a pesquisa permitiu que elas se vissem não como receptoras de técnicas prontas, mas como profissionais capazes de construir novas possibilidades pedagógicas. A inclusão, portanto, deixou de ser um discurso abstrato para se tornar um fazer fundamentado.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa, à luz dos grupos focais formativos realizados, revelaram que as professoras da Educação Infantil possuem um compromisso com a inclusão, mas enfrentam barreiras estruturais e formativas que ainda precisam ser enfrentadas pelas políticas públicas. Apesar disso, quando acolhidas em um processo formativo colaborativo, essas professoras se mostraram abertas à mudança e dispostas a ressignificar suas práticas.

De acordo com Lopes *et al.* (2023), Leite e Pantaleão (2024) e Dalanesi e Júnior (2025), ainda persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores, na adequação dos espaços escolares e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o que reforça a necessidade de políticas públicas de apoio à docência.

A análise dos questionários aplicados às professoras revelou uma complexa rede de percepções, desafios, resistências e descobertas que compõem o cotidiano da Educação Infantil quando o tema é a inclusão de crianças com TEA.

Logo nos registros iniciais dos questionários, identificou-se uma tensão recorrente entre o ideal de inclusão e as possibilidades concretas de efetivá-lo na prática escolar. A maioria das professoras relatou que sua formação inicial não contemplou conhecimentos sobre o autismo. A professora A sintetizou esse sentimento ao afirmar: “Na faculdade a gente ouve falar sobre inclusão, mas não aprende como fazer. Quando você entra na sala e encontra uma criança com autismo, tudo é diferente do que foi dito”. Essa fala reflete o descompasso entre a teoria oferecida nos cursos de Pedagogia e a realidade escolar, especialmente quando se trata do atendimento do público da educação especial.

Essa realidade corrobora o que afirma Silva (2025), ao destacar que a educação inclusiva se encontra em constante tensão entre imperativos legais e a realidade cotidiana das escolas. Para a autora, a efetivação de políticas públicas esbarra na insuficiência formativa e na falta de sensibilidade institucional diante das diferenças.

Diante dessa lacuna formativa, muitas professoras relataram que suas estratégias para lidar com o TEA foram baseadas na tentativa e erro, no apoio de colegas e, em alguns casos, na simples intuição. A professora C revelou: “A gente vai se virando como pode. Mas é difícil quando você não tem uma base, um direcionamento”. Nesse viés, Assunção-Luiz *et al.* (2024) ressaltam a importância da pesquisa-ação colaborativa como meio de superar lacunas formativas, possibilitando a mudança da prática pedagógica por meio da escuta e da valorização do professor como sujeito de saberes.

Apesar das dificuldades, o processo formativo proporcionado pela pesquisa colaborativa foi sendo descrito, nas entrevistas, como uma ruptura importante com esse cenário. Ao longo dos encontros nos grupos focais, as professoras passaram de um lugar de insegurança para uma postura mais investigativa, aberta ao diálogo, à escuta e à resignificação de suas práticas. A professora D, por exemplo, destacou que a possibilidade de compartilhar experiências foi transformadora: “Nos encontros, eu vi que não era só comigo. Outras colegas também tinham dúvidas, medos. E isso ajudou a gente a crescer juntas”.

Esses relatos dialogam com Mendes (2023), que aponta a relevância da colaboração entre professores da classe comum e da Educação Especial para o fortalecimento das práticas inclusivas. A autora defende que a partilha e o diálogo profissional sustentam a cultura de corresponsabilidade pedagógica e ampliam o repertório docente. Assim, nesta pesquisa colaborativa, a horizontalidade dos grupos e a valorização da escuta contribuíram para que as docentes se sentissem reconhecidas e autorizadas a experimentar novas formas de ensinar.

Uma das contribuições do processo formativo foi a abordagem do DUA. A professora B passou a compreender o planejamento pedagógico de outra maneira: “Eu percebi que eu podia planejar pensando em todo mundo, não só na criança com TEA. Isso foi libertador. Antes eu achava que precisava fazer uma atividade para a

turma e outra pra ele. Agora eu vejo que, com adaptações, todos podem aprender juntos”.

Essa reflexão está de acordo com Zerbato (2018), que compreende o DUA como uma abordagem voltada à eliminação de barreiras ao aprendizado desde o planejamento inicial, garantindo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Essa mudança de perspectiva aponta para um avanço significativo na compreensão da inclusão não como um a mais, mas como uma lógica que deve perpassar todo o processo pedagógico desde o início.

O uso de recursos didáticos também foi valorizado pelas professoras, que observaram uma melhoria na participação das crianças com TEA e na interação com os demais colegas. A professora C mencionou que, após a aplicação de uma rotina visual construída durante o planejamento coletivo, seu estudante com TEA “ficou mais tranquilo, mais conectado com a aula. Ele sabia o que vinha depois e isso trouxe segurança pra ele”. Romano, Zerbato e Mendes (2023) e Silva (2016) reforçam a importância de recursos visuais e tecnológicos como instrumentos de mediação para ampliar o engajamento e a previsibilidade das rotinas, aspectos importantes à aprendizagem do estudante com TEA.

Por sua vez, o Coensino e a Tutoria de Pares foram compreendidos como estratégias para possibilitar a socialização e o protagonismo das crianças com TEA. A professora D observou que, ao inserir um colega como tutor, “o estudante com autismo passou a participar mais. Ele imitava o colega, queria estar junto. E isso foi lindo de ver”.

Essa experiência revelou que a inclusão não é um processo solitário, mas relacional, e que a construção de vínculos entre as crianças é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas. Jordão, Camargo e Miranda (2024) acrescentam que, na Educação Infantil, a inclusão do estudante com TEA deve considerar o ensino desenvolvimental, articulando dimensões cognitivas e afetivas. Essa perspectiva enfatiza a importância da sensibilidade às emoções e interesses individuais das crianças, aspecto presente no relato das professoras.

Apesar dos avanços, a pesquisa também revelou obstáculos ainda presentes no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se o modelo tradicional de planejamento da escola, centrado em conteúdos padronizados, e a dificuldade em conciliar as exigências burocráticas com a flexibilidade necessária à inclusão. A professora A

relatou: “Nem sempre a gestão entende o tempo que a gente precisa pra planejar diferente, pra fazer algo com mais sentido. Às vezes, parece que a gente tá fazendo um trabalho paralelo”. Essas barreiras são descritas por Silva (2025) como expressões de uma estrutura educacional ainda pouco sensível à diversidade, que prioriza padronizações em detrimento da escuta pedagógica.

A sessão reflexiva avaliativa foi vivenciada como um momento de elaboração simbólica do processo. Nessa etapa, as professoras puderam olhar para trás e reconhecer os aprendizados construídos. A pergunta “O que agir desse modo significa?” mobilizou reflexões que extrapolaram a técnica e tocaram na identidade docente. A professora B declarou: “Significa que eu posso ser uma professora melhor, que eu posso mudar. E que isso não depende só da escola, mas de mim também.” Já a professora C afirmou: “Eu aprendi a escutar mais. A escutar o estudante, a escutar as colegas, a escutar a mim mesma”. Essas falas indicam que a formação produziu não apenas novas práticas, mas também novas maneiras de ser professora. Como reforça Mendes (2023), a formação colaborativa constitui uma via potente de desenvolvimento, pois estimula a autorreflexão e o engajamento ético-político com a inclusão.

Ao final do processo, a percepção predominante entre as colaboradoras foi de transformação. As professoras se reconheceram como capazes de elaborar práticas inclusivas e sensíveis às especificidades das crianças com TEA, mas também mais engajadas politicamente com a defesa do direito à educação para todos. A experiência da pesquisa colaborativa não apenas as capacitou tecnicamente, mas também fortaleceu sua autoestima profissional, seu senso de pertencimento e sua disposição para continuar aprendendo e ensinando.

Tais resultados reafirmam os achados de Assunção-Luiz *et al.* (2024) e De Melo, Fernandes e Ferreira (2024), que evidenciam a importância da escuta e da troca coletiva como dimensões estruturantes de processos formativos transformadores.

Embora a avaliação das professoras sobre a formação continuada tenha sido amplamente positiva, o desenho metodológico da pesquisa não previu uma etapa formal de reavaliação longitudinal após o término dos encontros. No entanto, manifestações espontâneas das colaboradoras - durante e logo após a intervenção - indicaram que algumas práticas, especialmente a tutoria de pares, o uso de rotinas visuais, a organização diferenciada das atividades e princípios do DUA, continuaram

a ser aplicadas no cotidiano escolar. Além disso, as professoras relataram que, ao longo da pesquisa, a profissional do AEE passou a desempenhar um papel mais ativo na formação pedagógica da equipe, disponibilizando materiais e acompanhando o planejamento das aulas, algo que, segundo elas, não ocorria de maneira sistemática.

Essas ações reforçam indícios de continuidade das práticas construídas coletivamente e mostram que a formação colaborativa contribuiu para aproximar o trabalho entre professoras da sala de aula comum e do AEE, ampliando o suporte pedagógico para a inclusão de estudantes com TEA, mesmo após o encerramento das atividades formais da pesquisa.

Assim, pode-se afirmar que a formação continuada, quando construída de forma colaborativa, situada e crítica, tem potencial não só de modificar práticas pedagógicas, mas também de ressignificar o papel da professora na construção de uma escola pública inclusiva. A inclusão, portanto, passa a ser compreendida não como um fim em si, mas como um processo permanente de escuta, experimentação, planejamento e afeto. É nesse cotidiano (cheio de desafios, mas também de possibilidades) que se constroem práticas pedagógicas inclusivas, com o direito de todas as crianças aprenderem, se desenvolverem e serem acolhidas em sua inteireza.

Essa realidade coincide com os relatos das professoras entrevistadas, que buscam formação autônoma, mas enfrentam a falta de apoio institucional. De modo semelhante, Mendes (2023) aponta que a política de inclusão escolar tem se sustentado, em grande parte, na iniciativa individual dos docentes, os quais, no entanto, manifestam sentimentos de despreparo diante das exigências da prática pedagógica inclusiva.

Nestes termos, a proposta de formação continuada em serviço e colaborativa, baseada em escuta ativa, diálogo horizontal e reflexão sobre a prática, encontra respaldo em referências brasileiras e é importante para transformar as ações docentes. Nesse sentido, considerar o professor como protagonista de sua prática - e não mero receptor de orientações técnicas - é reconhecer sua capacidade de experimentar e ressignificar sua atuação em sala de aula.

Vale considerar que esta pesquisa apresenta algumas limitações, tais como o número reduzido de colaboradoras e a restrição do campo empírico a uma única instituição municipal de Educação Infantil. Além disso, o tempo destinado à implementação das práticas e à observação de seus efeitos foi relativamente curto, o

que pode ter limitado a compreensão sobre a consolidação das mudanças pedagógicas ao longo do tempo. Tais aspectos apontam para a necessidade de novas investigações que ampliem o escopo de análise, envolvendo diferentes contextos e um acompanhamento longitudinal das ações formativas e suas repercussões na prática docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados desta pesquisa-ação colaborativa, conclui-se que a formação continuada em serviço, fundamentada no diálogo entre a teoria e prática, constitui um caminho efetivo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. O percurso formativo possibilitou às professoras ressignificar concepções e ampliar repertórios pedagógicos, demonstrando a importância da formação colaborativa para a inclusão de estudantes com TEA.

Os resultados demonstraram que, mesmo diante de desafios estruturais e formativos - como a limitação de tempo para planejamento, a ausência de apoio institucional e a prevalência de uma formação ainda centrada no modelo clínico - é possível construir práticas pedagógicas colaborativas. As colaboradoras revelaram disposição para inovar, refletir sobre suas ações e planejar coletivamente, reforçando a importância da escuta, da mediação e do compromisso compartilhado com o direito de todos os estudantes aprenderem e se desenvolverem.

Constatou-se que a efetivação da inclusão exige mais do que políticas normativas, requer condições reais de trabalho, tempo para formação em serviço e planejamento, além de um projeto pedagógico que reconheça a diversidade como princípio educativo. A pesquisa reafirmou que a mudança da prática pedagógica ocorre quando a professora é reconhecida como sujeito ativo de saberes e protagonista de sua formação.

Por fim, reconhece-se que o número reduzido de professoras colaboradoras e o contexto específico da escola constituem limitações desta pesquisa. Assim, recomenda-se a realização de novas pesquisas, com um número maior de professoras e em diferentes redes de ensino, de modo a ampliar as discussões sobre formação colaborativa e suas contribuições para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO-LUIZ, Alan Vinicius *et al.* Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva das mães e de professores. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 4, p. 1–26, 2024.

Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3928>. Acesso em: 02 set. 2025.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resultados Preliminares. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2024/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 665-674, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315–324, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Wv8bL9JwLjYbq7tQvC7y3kD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

CASAL, João Carlos Vieira; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas. Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, Pollyana Ladeia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Todas as mais altas funções cognitivas se originam de relações reais entre indivíduos: os benefícios da aprendizagem cooperativa. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**:

dos especialismos às abordagens universalistas. São Carlos: Encontrografia, 2023. p.125-143.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; JÚNIOR, Jair Lopes. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>. Acesso em: 20 out. 2025.

DE MELO, Sandra Cordeiro; FERNANDES, Jéssica Cristina Mascarenhas; FERREIRA, Adriana Teixeira. Autismo e educação: uma revisão da literatura sobre experiências de inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.19, n. 00, p. e024088, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18360>. Acesso em: 02 set. 2025.

JORDÃO, Giovana Loiola de Farias; CAMARGO, Kátia Pereira Coelho; MIRANDA, Made Júnior. Educação Inclusiva: Ensino desenvolvimental e aprendizagem para do autista. **Fragmentos de Cultura** - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 128-133, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13725>. Acesso em: 03 set. 2025.

LEITE, Lucas de Souza; PANTALEÃO, Edson. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74657>. Acesso em: 20 out. 2025.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 20 out. 2025.

FUENTES, Daniel *et al.* **Neuropsicologia**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. (2000). In: 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE. Amsterdam: Vrije University, julho 2002.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 02. set. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para a inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. São Carlos: Encontrografia, 2023, p. 20-39.

MENDES, Enicéia Gonçalves, VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta, múltiplos caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. São Carlos: Encontrografia, 2023, p. 100-124.

SILVA, Josélia Pontes Nogueira. **Autismo na Educação Infantil**: desafios e práticas inclusivas. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas-PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3391/1/JPNS08022018.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

SILVA, Luciane do Socorro Bastos da. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. **Revista FT – Ciências Humanas**, v. 29, n. 142, jan. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/inclusao-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 02. set. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/9896>. Acesso em: 03 set. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)