

Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: percepção de professores sobre desafios na prática pedagógica

Inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in early childhood education: teachers' perceptions of challenges in pedagogical practice

Inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en la educación infantil: percepciones de los docentes sobre los desafíos en la práctica pedagógica

Geise dos Santos Pereira 

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Paraibano, Patos – PB, Brasil.
geisecherry17@gmail.com

Maria Clerya Alvino Leite 

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Paraibano, Patos – PB, Brasil.
clerya.alvino@ifpb.edu.br

Recebido em 01 de abril de 2026

Aprovado em 18 de setembro de 2026

Publicado em 15 de outubro de 2026

RESUMO

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

condições de trabalho, sendo fundamental o investimento em formação continuada e em políticas públicas que fortaleçam a inclusão desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

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

Keywords: Early childhood education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN

El presente estudio aborda la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Infantil, con énfasis en el contexto de las guarderías municipales. Considerando los desafíos enfrentados en la vida cotidiana escolar, el objetivo de este trabajo fue analizar la percepción de los docentes acerca de la inclusión de niños con TEA en las guarderías del municipio de Patos, estado de Paraíba, Brasil. Se trata de una investigación con enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), de carácter exploratorio y descriptivo. Participaron en el estudio 35 docentes que trabajan en guarderías municipales. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario virtual, elaborado en la plataforma Google Forms, dividido en dos partes: una destinada a la obtención de datos sociodemográficos y otra compuesta por 11 preguntas relacionadas con el objetivo del estudio. Los participantes eran predominantemente mujeres, con edades entre 35 y 44 años, con formación en Licenciatura en Pedagogía y con experiencia profesional en educación infantil entre 1 y 10 años. Los resultados evidenciaron que los principales desafíos están relacionados con la falta de formación

específica, la escasez de recursos e infraestructura, las dificultades de comunicación y socialización de los niños, además de la necesidad de una mayor colaboración con las familias y de apoyo institucional. Asimismo, se constató que la inclusión requiere prácticas pedagógicas adaptadas, rutinas estructuradas y una actuación colaborativa entre la escuela, la familia y el equipo multiprofesional. Se concluye que, a pesar de los avances en las políticas inclusivas, aún existen vacíos en la formación docente y en las condiciones de trabajo, siendo fundamental invertir en formación continua y en políticas públicas que fortalezcan la inclusión desde la primera infancia.

Palabras clave: Educación infantil; Inclusión; Trastorno del Espectro Autista.

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

Espera-se, ainda, que esta pesquisa possa inspirar novos estudos e reflexões sobre a temática da inclusão na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais pautadas no respeito à individualidade, na valorização das potencialidades e na promoção de ambientes mais acolhedores e inclusivos para todas as crianças. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores da educação infantil sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com TEA nas creches de Patos, Paraíba.

Métodos

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

Atualmente, a cidade de Patos, Paraíba, Brasil possui 18 unidades específicas de Educação Infantil: creches e Centros de Educação Infantil (CEI) em funcionamento, totalizando 346 docentes ativos, especializados em diferentes áreas de aprendizagem, que constituem o público-alvo desta pesquisa¹. No entanto, participaram efetivamente do estudo 35 docentes. Esse tamanho amostral ocorreu em função da adesão voluntária dos

professores à pesquisa, considerando que alguns optaram por não participar ou não retornaram o instrumento de coleta de dados. Assim, a participação foi definida com base na disponibilidade e aceitação dos docentes em contribuir com o estudo.

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário, que consiste no recolhimento de dados preenchidos pelos próprios participantes, sem a presença do pesquisador (Gil, 2022). Foram realizadas visitas às creches no mês de dezembro de 2025, ocasião em que se solicitou o contato de e-mail e WhatsApp dos docentes para o envio do link de acesso ao questionário a ser respondido. O instrumento foi desenvolvido na plataforma Google Forms (Google Formulários) e enviado aos participantes, não sendo necessário marcar local ou horário específico para seu preenchimento. A anuência dos participantes foi registrada mediante a ativação de um botão no próprio formulário, o que liberava o acesso ao questionário. O instrumento foi composto por duas partes: a primeira destinada à caracterização sociodemográfica dos participantes; e a segunda composta por 11 questões, sendo oito objetivas e três subjetivas. Os dados quantitativos foram tabulados e analisados no Microsoft Excel 2024. Utilizou-se a estatística descritiva, com os resultados apresentados em tabelas e posteriormente discutidas à luz da literatura pertinente.

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

O DSC é um método de categorização que se utiliza basicamente de três figuras metodológicas: Expressões Chave, Ideia Central e DSC. As expressões-chave podem ser definidas como partes ou fragmentos das falas dos participantes, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente. Já a ideia central é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira mais sintética e precisa possível, o sentido e o tema das expressões-chave de cada um dos discursos analisados, ou seja, é a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas expressões-chave ou ainda a interpretação do pesquisador sobre o conteúdo discursivo explicitado pelos participantes em seu depoimento (Lefevre; Lefevre, 2003).

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o Parecer Consubstanciado do CEP nº 8.088.364.

Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada em creches municipais e contou com a participação de 35 profissionais, todos atualmente em exercício na cidade de Patos–PB. A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos participantes. Observa-se que a maioria é do sexo feminino (94,3%), possui idade entre 35 e 44 anos (45,71%), atua entre 1 e 10 anos

na educação infantil (68,6%) e possui formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia (85,7%).

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

VARIÁVEIS	Nº	%
Gênero		
Feminino	33	94,3
Masculino	02	5,7
Idade (anos)		
25-34	08	22,9
35-44	16	45,7
45-54	08	22,9
≤55	03	8,6
Tempo de atuação como professor (a) na educação infantil		
01-10	24	68,6
11-20	07	20,0
21-30	03	8,6
31-40	01	2,9
Formação acadêmica		
Licenciatura em Pedagogia	30	85,7
Especialização	01	2,9
Mestrado	02	5,7
Licenciatura em Geografia	01	2,9
Graduação não especificada	01	2,9
TOTAL	35	100

Fonte: de autoria própria.

Apresenta-se, a seguir, a percepção docente acerca dos principais desafios relacionados à inclusão de crianças com TEA nas creches municipais. Destaca-se que foi aplicado um questionário composto por 11 questões com esse objetivo, sendo que os resultados quantitativos encontram-se apresentados na Tabela 2.

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

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

Às vezes	13	37,1
Não	11	31,4

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

Sim, e acredito que contribui	05	14,3
Sim, mas não vejo impacto na prática inclusiva	02	5,7
Não, mas acredito que contribuiria	24	68,6
Não sei	04	11,4
TOTAL	35	100

Fonte: de autoria própria.

Os dados mostram que 54,3% fizeram cursos de curta duração e 20% realizaram pós-graduação na área de Educação Inclusiva. Embora a maioria tenha tido algum contato formativo com a temática, observa-se predominância de formações breves. Estudos apontam que cursos de curta duração tendem a ser insuficientes ou superficiais para garantir segurança pedagógica diante da complexidade da inclusão escolar. Em contrapartida, a formação continuada é compreendida pela literatura como elemento fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva, pois possibilita que os professores desenvolvam competências e conhecimentos necessários para atender às especificidades de cada aluno, considerando suas singularidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem (Leite *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2025). Assim, embora os resultados evidenciem uma demanda dos docentes por maior formação para a atuação na educação especial inclusiva, essa questão não deve ser compreendida como responsabilidade individual do professor. A garantia de processos formativos que subsidiem a atuação profissional integra as responsabilidades dos sistemas de ensino e precisa estar articulada às demais condições necessárias à efetivação da inclusão, como suporte técnico-pedagógico, recursos de acessibilidade, materiais adequados e condições institucionais favoráveis. Nessa perspectiva, a percepção de preparo parcial relatada pelos participantes permite problematizar em que medida as políticas de formação continuada têm alcançado os profissionais que atuam nas creches e contemplado as especificidades do trabalho desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas. Nesse contexto, cabe considerar a existência de iniciativas de formação continuada promovidas em âmbito federal, incluindo cursos de extensão e de pós-graduação destinados aos profissionais das redes públicas de ensino. A oferta dessas formações, contudo, não permite pressupor, por si só, que elas sejam amplamente conhecidas, acessíveis ou suficientes para responder às demandas dos profissionais nas diferentes realidades locais. Os resultados encontrados suscitam, portanto, questões relativas à divulgação, ao acesso, à adesão e à adequação dessas formações às especificidades da Educação Infantil, particularmente ao trabalho desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas.

O instrumento utilizado nesta pesquisa não investigou especificamente o conhecimento ou a participação dos docentes em programas de formação ofertados pelo Ministério de Educação (MEC), pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e também não foram identificadas menções a essas iniciativas nas respostas abertas. Essa questão constitui, portanto, um aspecto que poderá ser explorado em estudos futuros.

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

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

Observa-se que 88,6% dos professores participantes da pesquisa afirmaram já ter trabalhado com crianças com TEA. Esse dado demonstra que os docentes têm vivenciado, em sua prática profissional, experiências relacionadas ao atendimento educacional de crianças com TEA, o que tende a influenciar diretamente suas percepções acerca dos desafios da inclusão escolar. A presença expressiva de professores com experiência prévia nesse contexto também indica o avanço das políticas de inclusão no âmbito da educação infantil no Brasil, ampliando o acesso de crianças com deficiência aos espaços educacionais desde os primeiros anos de vida. Entretanto, embora a maioria dos docentes já tenha tido contato com crianças com TEA, a experiência prática não garante, por si só, preparo suficiente para lidar com as especificidades pedagógicas e comunicacionais associadas ao transtorno. Assim, torna-se fundamental que essa vivência seja acompanhada por processos de formação inicial e continuada que subsidiem o professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades dessas crianças.

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

A atuação de equipes multiprofissionais é considerada um elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a crianças com TEA, considerando a diversidade de características e necessidades de apoio que podem apresentar. Nesse sentido, a atuação articulada de profissionais especializados pode contribuir para a orientação pedagógica dos docentes, para a mediação das interações nos diferentes tempos e espaços da creche e para a elaboração de estratégias educacionais que considerem as especificidades e singularidades de cada criança.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a atuação dessas equipes encontra respaldo na Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento das relações no ambiente escolar (Brasil, 2019). Além disso, o trabalho articulado com o AEE constitui uma estratégia importante para a identificação de barreiras à aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, os dados também indicam que parte dos professores não dispõe de apoio contínuo desses profissionais, o que pode impactar diretamente sua prática pedagógica e ampliar os desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das redes de apoio institucional e da atuação integrada entre professores e profissionais especializados, de modo a favorecer condições mais adequadas para a efetivação da inclusão no contexto da educação infantil.

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

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

Nesse contexto, a garantia de condições adequadas para a inclusão escolar constitui um princípio previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece que o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Tal garantia implica não apenas a ampliação do acesso, mas também a oferta de recursos pedagógicos adaptados, profissionais capacitados e ambientes acessíveis, de modo a promover a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos os estudantes (Brasil, 2015). Desta forma, a insuficiência de recursos pedagógicos e de condições estruturais, portanto, não deve ser interpretada como uma dificuldade a ser solucionada exclusivamente pelos professores ou pelas

próprias instituições educacionais. As demandas identificadas remetem também à efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva e à responsabilidade do poder público de assegurar condições materiais, humanas, pedagógicas e de acessibilidade necessárias à garantia do direito à educação das crianças com TEA. Nessa perspectiva, os resultados permitem problematizar possíveis distanciamentos entre os direitos e apoios previstos no âmbito normativo e as condições concretas relatadas pelos docentes das creches investigadas.

Em relação à saúde emocional, observa-se que 31,4% dos professores afirmam que o trabalho com inclusão afeta sua saúde emocional, enquanto 37,1% relatam que esse impacto ocorre “às vezes”, indicando algum nível de repercussão emocional decorrente dessa prática. Esse resultado evidencia que a atuação no contexto da educação inclusiva pode estar associada a desafios que ultrapassam as dimensões pedagógicas, envolvendo também aspectos relacionados ao bem-estar e à saúde mental dos docentes.

Esse resultado dialoga com estudos de Smeha e Ferreira (2008), indicando que o sofrimento docente frequentemente está relacionado às condições desfavoráveis de trabalho no contexto da educação inclusiva, tais como a insuficiência de materiais adequados, as lacunas na formação profissional e a precariedade estrutural das instituições educacionais. Tais condições podem repercutir na saúde psicológica dos professores e dificultar sua atuação diante das diferentes necessidades de apoio apresentadas pelas crianças com TEA. No caso específico da inclusão de crianças com TEA, as demandas pedagógicas e socioemocionais podem exigir dos professores maior dedicação, planejamento diferenciado e constante adaptação das estratégias de ensino. Quando esse processo não é acompanhado de formação adequada, suporte institucional e condições estruturais favoráveis, a inclusão pode resultar em sobrecarga de trabalho e sentimentos de insegurança profissional. Dessa forma, torna-se fundamental que as políticas educacionais voltadas à educação inclusiva considerem não apenas a garantia do acesso dos estudantes, mas também a promoção de condições de trabalho que favoreçam o equilíbrio emocional e o apoio aos docentes envolvidos nesse processo.

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

A literatura educacional tem destacado a relevância do apoio psicológico aos profissionais da educação como estratégia de promoção do bem-estar docente. Estudos indicam que o suporte institucional pode contribuir significativamente para a

redução de níveis de estresse e para a prevenção de adoecimentos ocupacionais, como a síndrome de *burnout*, favorecendo melhores condições de trabalho e maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Magnago *et al.*, 2024; Silva, 2021). Nesse sentido, a oferta de espaços de escuta, acompanhamento psicológico e ações institucionais voltadas ao cuidado com os professores pode representar uma estratégia importante para fortalecer a prática pedagógica e promover condições mais favoráveis à efetivação da educação inclusiva.

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

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

O Quadro 1 apresenta o DSC relacionado aos principais desafios para a inclusão de crianças com TEA, segundo a percepção dos professores participantes.

Antes da apresentação e discussão dos discursos, é importante considerar as especificidades do contexto investigado. As creches atendem bebês e crianças bem pequenas, que se encontram em diferentes momentos do desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) distingue, entre os grupos etários atendidos nessa etapa, os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), reconhecendo as particularidades que caracterizam seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). Desse modo, as percepções docentes acerca da comunicação, interação, comportamento e participação das crianças precisam ser analisadas considerando a faixa etária, os diferentes percursos de desenvolvimento e as singularidades de cada criança, evitando-se generalizações ou a adoção de padrões homogêneos de comportamento e desenvolvimento.

Quadro 1 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de crianças com TEA em sua prática pedagógica? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

IDEIA CENTRAL 1	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 1
Falta de formação e capacitação docente.	<i>Não ter recebido capacitação adequada para compreender o TEA e lidar com comportamentos, adaptações curriculares e estratégias inclusivas. Precisamos de capacitação constante. Os conhecimentos básicos para conciliar um aprendizado progressivo por falta de treinamentos específicos. Falta de uma especialização.</i>

	<i>Necessidade de formação docente especializada, adaptação curricular.</i>
IDEIA CENTRAL 2	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 2
Escassez de recursos, infraestrutura e turmas numerosas.	<i>Falta de materiais adequados que auxiliem o processo de aprendizagem mais eficazes. Falta de recursos e infraestrutura. O grande número de crianças por sala, dificulta o trabalho que precisa ser conduzido muitas vezes de maneira individual.</i>
IDEIA CENTRAL 3	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 3
Dificuldades de comunicação, socialização e autorregulação.	<i>Comunicação e socialização (dificuldade em expressar e entender emoções/intenções), comportamento (recusas, rigidez, interesses restritos, hipersensibilidade sensorial), processamento sensorial (sobrecarga por luzes/sons/texturas). Autorregulação. Comunicação: muitas crianças apresentam linguagem verbal limitada ou inexistente, o que dificulta a compreensão de suas necessidades, interesses e emoções. Socialização: a interação com colegas pode ser um desafio, exigindo mediação constante do professor para favorecer vínculos e participação nas atividades em grupo.</i>
IDEIA CENTRAL 4	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 4
Parceria com a família e apoio institucional.	<i>Aceitação dos pais para poder trabalhar juntos: escola e família. O descaso dos responsáveis que, na maioria das vezes, esperam terceirizar a educação das crianças. A falta de apoio da família em relação as atividades propostas. Apoio especializado da equipe pedagógica.</i>
IDEIA CENTRAL 5	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 5
Desafios da prática pedagógica na inclusão e no acompanhamento do desenvolvimento da criança com TEA.	<i>As dificuldades da criação e o desenvolvimento dela. Inserir a criança na rotina da sala de aula. As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação. Fazer com que às pessoas possam compreender que crianças com TEA precisam ter um olhar e o cuidado mais abrangente, dar oportunidades às crianças a terem o tratamento adequado e com qualidade. A participação da criança com TEA nas atividades com as demais crianças. A nível municipal acho que houve grandes avanços, porém para uma melhor prática profissional a cada dia com a criança a gente vai aprendendo com ela. É trabalhar com eles! Amo o que faço!</i>

Fonte: de autoria própria.

Os resultados evidenciam que a formação específica para o trabalho com crianças com TEA constitui um dos principais desafios apontados pelos participantes. O DSC revela a percepção de que muitos docentes não receberam formação adequada para compreender as características do TEA e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, os participantes destacam a necessidade de formação continuada e de especialização na área, reforçando uma demanda que também foi identificada nos resultados quantitativos deste estudo. A

recorrência dessa demanda, tanto nos dados quantitativos quanto nos discursos, evidencia a centralidade atribuída pelos participantes à formação profissional. Entretanto, compreendê-la como uma condição importante para a inclusão não significa transferir ao professor a responsabilidade individual pela superação das barreiras existentes. A formação continuada precisa constituir uma ação sistemática das redes de ensino, articulada às condições institucionais, materiais e profissionais necessárias à efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva.

Nesse sentido, a formação continuada pode ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos docentes e subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas, contribuindo para que os profissionais atuem de forma mais segura diante das diferentes demandas presentes no cotidiano das creches. Conforme destacam Jesus *et al.* (2025), o investimento na qualificação docente constitui um fator relevante para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e acolhedores, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e estruturais.

Outro aspecto evidenciado nos resultados refere-se à escassez de recursos pedagógicos, às limitações na infraestrutura escolar e ao elevado número de crianças por turma. O DSC revela que os professores percebem a falta de materiais adequados como um fator que compromete a realização de práticas pedagógicas mais eficazes, especialmente no atendimento às necessidades das crianças com TEA. Além disso, os participantes destacam que a insuficiência de recursos e de condições estruturais apropriadas, aliada ao grande número de crianças nos grupos, dificulta um acompanhamento mais atento às singularidades e às necessidades de apoio de cada criança. Essas condições podem limitar a organização de estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e adequações dos ambientes, tempos e experiências educativas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, grupos numerosos podem dificultar a atenção às especificidades de cada criança e a criação de condições que assegurem a participação efetiva das crianças com TEA nas interações, brincadeiras e demais experiências vivenciadas no cotidiano da creche. Assim, esse discurso evidencia que os desafios da inclusão ultrapassam o domínio das competências individuais do professor e alcançam aspectos relacionados às condições de oferta da Educação Infantil. A disponibilidade de materiais, recursos de acessibilidade, infraestrutura adequada e organização dos grupos de crianças constitui condição institucional para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Dessa forma, as demandas relatadas pelos participantes precisam ser analisadas também no âmbito das responsabilidades do poder público e dos sistemas de ensino pela implementação das políticas de educação especial inclusiva.

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

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

Em relação à terceira ideia central, os participantes identificaram desafios relacionados à comunicação, à interação social e à autorregulação das crianças com TEA. Entre os aspectos presentes no DSC encontra-se a percepção de “linguagem verbal limitada ou inexistente”. Esse resultado, entretanto, requer uma análise contextualizada, considerando que o estudo foi realizado em creches e, portanto, envolve bebês e crianças bem pequenas, cuja linguagem oral e demais formas de comunicação encontram-se em processo de desenvolvimento. Desse modo, a ausência ou o uso ainda reduzido da linguagem oral não deve ser interpretado isoladamente como indicador de dificuldade decorrente do TEA. É necessário considerar a faixa etária, o percurso singular de desenvolvimento e as diferentes formas pelas quais bebês e crianças bem pequenas se comunicam e interagem. No cotidiano da creche, a comunicação também se manifesta por meio de olhares, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, vocalizações, aproximações, afastamentos e outras formas de expressão que antecedem ou coexistem com a linguagem oral.

Esses resultados estão em consonância com a literatura especializada, que descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações persistentes na comunicação social e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem influenciar significativamente a forma como a criança percebe, interpreta e responde aos estímulos do ambiente escolar, exigindo dos professores estratégias pedagógicas específicas e sensíveis às particularidades do desenvolvimento desses estudantes (American Psychiatric Association, 2023). Assim, as particularidades relacionadas à comunicação e à interação social das crianças com TEA precisam ser compreendidas no conjunto de suas manifestações e em seus contextos de desenvolvimento, evitando-se generalizações e comparações baseadas em padrões homogêneos. Essa perspectiva demanda dos profissionais processos contínuos de observação, registro e avaliação pedagógica, sensíveis às singularidades de cada criança e às características próprias da primeira infância.

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

Assim, torna-se fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para adotar práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a mediação das interações sociais e a organização do ambiente de aprendizagem de forma a reduzir estímulos que possam provocar sobrecarga sensorial. A utilização de

estratégias como a CAA pode contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de expressão e interação das crianças com TEA, promovendo experiências educativas mais inclusivas.

No que se refere à parceria com a família e ao apoio institucional, os resultados evidenciam diferentes percepções por parte dos professores. O DSC revela, por um lado, a importância atribuída à participação e à colaboração das famílias para a atuação conjunta com a instituição no processo educativo da criança com TEA. Por outro lado, os participantes também mencionam dificuldades relacionadas à baixa participação de alguns responsáveis nas propostas desenvolvidas pela creche. Embora o DSC revele percepções docentes relacionadas à baixa participação ou à resistência de algumas famílias, tais discursos precisam ser interpretados com cautela, evitando-se atribuir exclusivamente aos responsáveis as dificuldades encontradas no processo de inclusão. A participação familiar pode ser atravessada por diferentes condições, como disponibilidade de tempo, acesso à informação e aos serviços públicos, existência de redes de apoio e pelo próprio processo de compreensão das necessidades da criança. Nesse sentido, cabe às instituições e às políticas públicas favorecer condições de diálogo, acolhimento e participação das famílias, em uma perspectiva de corresponsabilidade.

A articulação entre família, professores e equipe pedagógica constitui um aspecto importante no processo de inclusão, uma vez que possibilita o compartilhamento de informações sobre as características, necessidades, interesses e desenvolvimento da criança, contribuindo para o planejamento de estratégias e apoios adequados aos diferentes contextos em que ela está inserida. Nessa perspectiva, a relação entre família e instituição deve ser construída por meio do diálogo, da escuta e da cooperação, reconhecendo-se as responsabilidades e especificidades dos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão.

Nesse sentido, a literatura também destaca a importância da participação da família no desenvolvimento integral da criança com TEA, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado pela ampliação das experiências de interação e socialização em contextos educativos, como a creche. O suporte familiar nesse momento contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, das emoções e das habilidades sociais, favorecendo a participação da criança nas interações, nas brincadeiras e nas experiências cotidianas da Educação Infantil (Santos *et al.*, 2024). Dessa forma, a construção de uma rede colaborativa entre instituição educacional, família e demais profissionais envolvidos no acompanhamento da criança pode favorecer práticas educacionais mais inclusivas e seu desenvolvimento integral.

Em relação a última ideia central, o DSC evidencia diferentes aspectos que permeiam o cotidiano dos professores na educação infantil. As falas dos participantes indicam que um dos principais desafios consiste em favorecer a participação da criança com TEA nas experiências cotidianas e nas interações com as demais crianças nos diferentes tempos e espaços da creche.

O discurso também revela a presença de barreiras atitudinais. Nesse sentido, os professores apontam que ainda persiste a concepção equivocada de que a presença de uma criança com deficiência pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos demais estudantes. Tais percepções evidenciam que a inclusão escolar não depende apenas de recursos pedagógicos ou estruturais, mas também de mudanças nas atitudes, valores e concepções sobre a diversidade humana.

Além disso, os participantes ressaltam a importância de desenvolver um olhar mais sensível e abrangente em relação às necessidades das crianças com TEA, reconhecendo que essas crianças necessitam de oportunidades educacionais adequadas, que respeitem suas singularidades e favoreçam sua participação nas atividades pedagógicas e sociais. Nesse contexto, destaca-se a relevância de práticas pedagógicas que promovam a interação, o respeito às diferenças e a construção de ambientes educativos mais inclusivos. As falas indicam que, apesar dos desafios, há também um reconhecimento de avanços no âmbito das políticas e ações educacionais em nível municipal, bem como um forte compromisso afetivo e profissional dos docentes com o processo de inclusão, evidenciado na valorização do trabalho desenvolvido com essas crianças.

Esses resultados dialogam com a literatura da área da educação inclusiva já mencionada nesta discussão, que aponta que a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma postura reflexiva e comprometida dos profissionais da educação, capaz de reconhecer as potencialidades das crianças e promover oportunidades reais de participação e aprendizagem. Dessa forma, a construção de práticas inclusivas envolve um processo contínuo de formação, reflexão e transformação das práticas pedagógicas, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças com TEA e a importância de ambientes educativos acolhedores e acessíveis.

O Quadro 2 apresenta os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes ao questionamento: “Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com TEA?”

Quadro 2 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Qual a importância da família no acompanhamento das crianças com TEA? Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

IDEIA CENTRAL 1	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 1
A família como base fundamental e principal suporte da criança.	<i>É o mais importante, se a família não aceita, ou não se disponibiliza a buscar formas para ajudar, sozinha a escola não consegue. A participação da família no acompanhamento de crianças com TEA é fundamental para o sucesso terapêutico, para o desenvolvimento de habilidades, a autonomia e o bem-estar da criança. Tem que ter o acompanhamento com a família. Nenhuma intervenção — escolar, terapêutica ou médica — tem resultados consistentes sem o envolvimento ativo da família. A família tem papel fundamental no acompanhamento das crianças com TEA, pois é o principal vínculo de segurança, afeto, estímulo no desenvolvimento infantil e o principal suporte emocional, social e educacional da criança. A parceria entre família e escola fortalece as intervenções, garante continuidade das rotinas e contribui para o progresso social, emocional e cognitivo da</i>

	<i>criança, respeitando suas individualidades e potencialidades. É no convívio familiar que a criança se sente segura, acolhida e estimulada diariamente.</i>
IDEIA CENTRAL 2	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 2
Parceria entre família e escola como condição para o desenvolvimento	<i>A família tem um papel essencial no acompanhamento das crianças com TEA, pois é ela quem conhece profundamente a criança, suas rotinas, preferências, desafios e avanços. A parceria entre família e instituição fortalece o desenvolvimento da criança, favorece a continuidade das estratégias utilizadas e contribui para um acompanhamento mais coerente, acolhedor e eficaz, baseado no diálogo e na confiança mútua. De suma importância, pois tem que existir uma parceria entre a escola e a família em todos os casos, mas no caso de crianças com TEA deve ser ainda mais presente. As famílias podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos, além de colaborar no desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e suporte.</i>
IDEIA CENTRAL 3	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 3
Continuidade das intervenções em casa	<i>A família é responsável por garantir a continuidade das intervenções. Quando os pais e cuidadores reforçam em casa as orientações dos profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores), os avanços acontecem com mais rapidez e consistência. Pequenas rotinas, brincadeiras orientadas e formas adequadas de comunicação fazem muita diferença.</i>

Fonte: de autoria própria.

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

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

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

Por fim, a terceira ideia central destaca a importância da continuidade das intervenções no ambiente familiar. Conforme evidenciado no DSC, quando pais e cuidadores reforçam em casa as orientações fornecidas pelos profissionais envolvidos no acompanhamento da criança – como professores, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais – os avanços tendem a ocorrer de forma mais consistente. Pequenas rotinas estruturadas, brincadeiras orientadas e estratégias de comunicação utilizadas no cotidiano familiar podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e adaptativas da criança.

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

Quadro 3 – Ideia central e Discurso do Sujeito Coletivo em relação ao questionamento: Deixe aqui sua contribuição, sugestão ou comentário sobre a inclusão de crianças com TEA nas creches. Patos, Paraíba, Brasil, 2026.

IDEIA CENTRAL 1	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 1
Inclusão como direito e garantia do desenvolvimento integral.	<i>Incluir é o ato de juntar as partes ao todo, buscando formas para que isso aconteça. Apenas colocar a criança em um ensino regular, sem disponibilizar formas de se trabalhar com ele, não é incluir. A inclusão de crianças com TEA nas creches é fundamental para garantir o direito à educação, à convivência e ao desenvolvimento integral. Quando inseridas em ambientes acolhedores, estruturados e com mediação adequada, essas crianças ampliam suas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, fortalecendo sua autonomia. A inclusão de crianças com TEA nas creches é fundamental para garantir o direito à educação, à convivência e ao desenvolvimento integral desde a primeira infância. A inclusão de crianças com TEA nas creches é essencial e deve ser baseada no cuidado, na empatia e na observação das necessidades de cada criança. A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das crianças.</i>
IDEIA CENTRAL 2	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 2
Formação continuada	<i>Não basta matricular a criança, é preciso capacitar os profissionais que irão</i>

e capacitação profissional.	<i>atuar diretamente, com processos formativos contínuos, momentos de escuta ativa e profissional de apoio. A preparação. É preciso que os profissionais estejam no mínimo preparados para lidar com suas singularidades e diversidades. Sugestão seria que, cada vez mais o município investisse em formação continuada. Seria um aprendizado a somar, desde que tivéssemos um treinamento específico.</i>
IDEIA CENTRAL 3	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 3
Parceria familiar, apoio multiprofissional e recursos adequados.	<i>Apoio entre família e creche. Com a parceria com a família é possível promover o desenvolvimento, a socialização e a aprendizagem de forma mais inclusiva. Necessita de materiais adequados, mais assistência social, psicólogo e toda equipe multiprofissional.</i>
IDEIA CENTRAL 4	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 4
Adaptação do ambiente, rotina e planejamento inclusivo.	<i>Com adaptações simples, rotina organizada – só assim a criança irá se desenvolver e terá um progresso significativo. É necessário trabalhar com rotinas, ter adaptação do ambiente e planejamento inclusivo. Ambiente acolhedor, rotina estruturada e visual e atividades adaptadas para as crianças e brinquedos educativos.</i>

Fonte: de autoria própria.

As contribuições apresentadas pelos participantes no Quadro 3 permitem ampliar a análise dos desafios da inclusão para além da dimensão individual da prática docente. As demandas por formação continuada, profissionais de apoio, materiais adequados, suporte multiprofissional e adaptação dos ambientes evidenciam condições que dependem não apenas da iniciativa dos professores ou das instituições, mas também da atuação dos sistemas de ensino e da efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva. Nesse sentido, os discursos permitem tensionar a relação entre os direitos e apoios previstos no marco normativo e sua concretização no cotidiano das creches investigadas.

Embora a legislação brasileira (Brasil, 2015, 2025) assegure o direito à educação inclusiva e estabeleça responsabilidades relacionadas à formação dos profissionais, à oferta do Atendimento Educacional Especializado, aos recursos de acessibilidade e aos apoios necessários à participação e à aprendizagem, os relatos dos participantes evidenciam que a existência da previsão normativa não significa, necessariamente, sua plena materialização nas condições concretas de trabalho. Essa perspectiva permite compreender que a formação continuada, embora fundamental, constitui apenas uma das dimensões necessárias à efetivação da inclusão. Quando os participantes reivindicam simultaneamente formação, profissionais de apoio, recursos pedagógicos, suporte multiprofissional e melhores condições institucionais, evidenciam que os desafios enfrentados são multidimensionais. Assim, responsabilizar exclusivamente os docentes pela construção de práticas inclusivas desconsidaria as responsabilidades dos sistemas de ensino na garantia das condições materiais, humanas, formativas e pedagógicas necessárias à efetivação desse direito.

É importante ressaltar que a formação continuada é essencial para professores que atuam com crianças com TEA, uma vez que essas crianças apresentam

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

Estudos apontam que as equipes multiprofissionais (psicólogo, psicopedagogo, assistente social, entre outros) são fundamentais para a inclusão escolar, pois articulam diferentes saberes para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial. O trabalho colaborativo entre diferentes especialistas favorece intervenções mais eficazes e o planejamento de estratégias inclusivas, sendo essencial o diálogo entre escola, família e demais envolvidos para o desenvolvimento integral das crianças (Silva *et al.*, 2026).

A adaptação de materiais e rotinas na educação infantil também é fundamental para favorecer a inclusão de crianças com autismo, pois contribui para a construção de um ambiente mais acessível, organizado e acolhedor. Nesse contexto, o uso de recursos visuais, aliado à organização de rotinas estruturadas, auxilia na compreensão das atividades, na comunicação e na diminuição de possíveis desconfortos sensoriais, promovendo maior tranquilidade e participação nas experiências educativas (Gonçalves; Gonçalves; Cunha, 2024; Jardim, 2023).

Conclusão

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

Os resultados evidenciam a necessidade de uma atuação pedagógica mais planejada, adaptada e sensível às particularidades do desenvolvimento dessas crianças. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação continuada dos docentes, da organização de rotinas estruturadas, da adaptação de materiais pedagógicos e da utilização de estratégias que favoreçam a comunicação, a socialização e a participação das crianças nas atividades escolares. Além disso, os resultados reforçam a relevância da articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, uma vez que o acompanhamento compartilhado contribui para a continuidade das intervenções e para o desenvolvimento integral da criança. A construção de práticas inclusivas efetivas depende, portanto, de um trabalho

colaborativo entre diferentes atores envolvidos no processo educativo, bem como do fortalecimento de políticas institucionais que promovam condições adequadas de ensino e aprendizagem.

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

Por fim, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil exige compromisso coletivo, investimentos institucionais e valorização da prática docente, de modo a garantir condições pedagógicas, estruturais e formativas adequadas. Assim, torna-se possível promover uma educação mais equitativa, acolhedora e de qualidade.

Referências

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

AMORIM, L. M. **A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para o Atendimento de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Dissertações na área da Educação**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/server/api/core/bitstreams/ca95b866-4bed-46ea-9868-b8cb6ceb8749/content>. Acesso em: 05 out. 2026

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/dd627b29-680e-4e3e-9d93-3e8159399c44/content>. Acesso em: 18 set. 2026.

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

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

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

JESUS, M. S.; SALES, J. G. G.; SOUZA, F. E. X.; OLIVEIRA, K. S. P.; SILVA, R. A.; MACEDO, L. C.; LEMOS, G. S. Formação continuada de professores e inclusão de

estudantes com TEA: revisão sistemática (2020-2025). **RevistaFT**, [s. l.], v. 29, ed. 149, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/pa10202508101622. Disponível em: <https://revistaft.com.br/formacao-continuada-de-professores-e-inclusao-de-estudantes-com-tea-revisao-sistematica-2020-2025/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

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

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

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

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

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

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2007.

ORBINATTE JUNIOR, J. A. Desafios e perspectivas da inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil. **RevistaFT**, [s. l.], v. 29, ed. 145, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202504081523. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-e-perspectivas-da-inclusao-escolar-de-criancas-com-tea-no-brasil/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

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

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8937/5509>. Acesso em: 14 mar. 2026.

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

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

SILVA, J. A. G.; ROCHA, A. P.; SANTOS, A. R. C.; BARBOSA, A. C. A.; SANTOS, E. N. B.; SÁ, E. S. S. C. G.; MONTEIRO, F. S.; LINS, G. H. B.; AZARA, M. P.; AZEVEDO, P. V. A. L. Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. e7606, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-096. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA, E. G.; CAMPOS, E. T.; BRAGA, L. V.; CARDOSO, M. M. S. Equipe multiprofissional como suporte à inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UEMS, 2026, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: 2026, p. 41-45. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seiUEMS/article/view/11159>. Acesso em: 17 mar. 2026.

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

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



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

Notas

¹ Informação verbal fornecida pela Secretária Municipal de Educação do município de Patos, Paraíba, Brasil, Adriana Carneiro, em maio de 2025.