



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

**JARDINEIDE RIBEIRO PRIVADO
JASCINILDES SOARES DE ARAÚJO DE SOUSA
JOSIANE MAIRA TRAJANO DE SALES**

Orientadora: Professora Dra. Joelma Fernandes

BOA VISTA - RR

2026

JARDINEIDE RIBEIRO PRIVADO
JASCINILDES SOARES DE ARAÚJO DE SOUSA
JOSIANE MAIRA TRAJANO DE SALES

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA.**

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista. Sob a orientação da Professora Dra. Joelma Fernandes.

BOA VISTA - RR

2026

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Jardineide Ribeiro Privado¹

Jascinildes Soares de Araújo de Sousa²

Josiane Maira Trajano de Sales³

Orientadora: Joelma Fernandes⁴

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRR. E-mail: neideribeiro1990@gmail.com.

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRR. E-mail: jascinildes.s@academico.ifrr.edu.br.

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRR. E-mail: Josianemairatranjanodesalles@gmail.com.

4 Orientadora. E-mail: joelma.oliveira@ifrr.edu.br.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O objetivo geral consiste em compreender, a partir da literatura acadêmica e de documentos normativos, os fatores que dificultam ou favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças em classes comuns. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Foram examinados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, legislações e documentos oficiais efetivamente citados no texto, organizados em quatro eixos: fundamentos legais e conceituais da educação inclusiva; formação docente e condições institucionais; estratégias pedagógicas; e articulação entre escola, família, Atendimento Educacional Especializado e planejamento individualizado. Os estudos indicam que o avanço do marco legal ampliou o acesso à escola regular, mas não eliminou barreiras relacionadas à formação continuada, à disponibilidade de recursos, ao apoio especializado, ao planejamento colaborativo e à organização escolar. Em contrapartida, rotinas estruturadas, recursos visuais, atividades lúdicas, flexibilização pedagógica, mediação das interações, Plano Educacional Individualizado e parceria entre escola e família ampliam as possibilidades de participação. Conclui-se que a inclusão efetiva exige ação coletiva, formação profissional e políticas institucionais que transformem o acesso formal em experiências reais de aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do espectro autista; Educação infantil; Formação docente; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities involved in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. Its main objective is to understand, based on academic literature and official regulations, the factors that hinder or promote these children's participation, learning and development in mainstream classrooms. The study is a narrative literature review with a qualitative, exploratory and descriptive approach. Books, scientific articles, academic works, legislation and official documents effectively cited in the text were examined and organized into four analytical axes: legal and conceptual foundations of inclusive education; teacher education and institutional conditions; pedagogical strategies; and collaboration among school, family, Specialized Educational Support and individualized planning. The studies show that legal advances have expanded access to mainstream schools but have not eliminated barriers related to continuing teacher education, resources, specialized support, collaborative planning and school organization. Conversely, structured routines, visual resources, playful activities, pedagogical flexibility, mediated interaction, Individualized Education Plans and school-family partnerships broaden opportunities for participation. It is concluded that effective inclusion requires collective action, professional development and institutional policies capable of transforming formal access into meaningful experiences of learning, belonging and development.

Keywords: Inclusive education; Autism spectrum disorder; Early childhood education; Teacher education; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), no ano de 2026. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, realizada por meio de revisão bibliográfica narrativa. A pesquisa buscou compreender e discutir os principais desafios e possibilidades que permeiam o processo de inclusão escolar, bem como identificar as práticas pedagógicas inclusivas e os aspectos relacionados à formação docente para a promoção de uma educação que assegure o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação plena das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos contextos educacionais.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica passaram de 636.202, em 2023, para 918.877, em 2024, representando um crescimento de 44,4%. Esse aumento evidencia o avanço do acesso à escolarização e reforça a necessidade de fortalecimento das políticas e práticas de educação inclusiva.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui papel decisivo no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças. Nessa etapa, as experiências de convivência, brincadeira, comunicação e exploração do mundo contribuem para a constituição da autonomia e para a ampliação das relações sociais. A legislação educacional brasileira estabelece que esse direito deve ser assegurado a todas as crianças, em igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 1988, 1996).

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que a diversidade é constitutiva da escola e de que as práticas pedagógicas devem ser organizadas para responder às diferentes formas de aprender e participar. A inclusão, portanto, não se reduz à matrícula ou à presença física em uma turma comum. Ela pressupõe a eliminação de barreiras, a reorganização do ensino e a construção de condições que permitam a participação efetiva de cada estudante (MANTOAN, 2015).

Entre o público da Educação Especial encontram-se as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas manifestações variam

amplamente em intensidade e configuração, o que exige compreender cada criança em sua singularidade, sem reduzir sua identidade a um diagnóstico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).

No Brasil, a inclusão escolar das pessoas com TEA é sustentada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Lei nº 12.764/2012 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado em 2024, apresentou orientações específicas para o atendimento educacional de estudantes com TEA, e o Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sua rede de implementação (BRASIL, 2008, 2012, 2015, 2024, 2025a, 2025b).

Apesar do avanço normativo, a literatura demonstra que a garantia do acesso não elimina, por si só, as barreiras presentes no cotidiano escolar. Estudos de revisão e pesquisas com docentes apontam desafios recorrentes relacionados à formação profissional, à ausência de planejamento colaborativo, à escassez de recursos pedagógicos, à organização das turmas, ao apoio institucional e à articulação entre ensino comum e serviços da Educação Especial (LOPES; TELASKA, 2022; SAGAZ; SILVA, 2024; PEREIRA, 2026).

Por outro lado, a produção acadêmica também identifica possibilidades concretas para qualificar a inclusão: adaptação de propostas, utilização de recursos visuais, organização de rotinas, atividades lúdicas, mediação das interações, planejamento individualizado, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e parceria entre escola e família. Tais recursos não constituem receitas universais, mas podem ampliar a participação quando selecionados a partir das necessidades e potencialidades de cada criança (GOMES; MANJINSKI; LIMA, 2024; STECIUK; LUCYK; DALAROSA, 2024; YAEGASHI et al., 2022).

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios e as possibilidades encontradas no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, conforme apontado pela produção acadêmica existente?

O objetivo geral é analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil por meio de uma revisão bibliográfica. Como objetivos específicos, busca-se: compreender características do TEA relacionadas ao contexto educacional; identificar os principais desafios enfrentados por professores e instituições; e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças.

Além disso, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas inclusivas desde a primeira infância, fase em que se ampliam as experiências sociais, comunicativas, cognitivas e afetivas. No campo acadêmico, a sistematização da literatura contribui para aproximar o marco legal das condições concretas de escolarização, oferecendo subsídios à formação docente e ao planejamento pedagógico. Metodologicamente, o estudo assume a forma de revisão bibliográfica narrativa, com análise qualitativa de produções científicas e documentos normativos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva: fundamentos legais e conceituais

A concepção contemporânea de educação inclusiva desloca o foco da adaptação individual do estudante para a responsabilidade do sistema educacional na identificação e remoção de barreiras. Nessa perspectiva, a escola deve rever currículo, avaliação, organização do tempo, recursos, comunicação e relações pedagógicas, de modo que a diversidade não seja tratada como exceção. Para Mantoan (2015), a inclusão exige transformar a escola, e não apenas inserir estudantes em estruturas que permanecem inalteradas.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, enquanto a Lei nº 9.394/1996 define a Educação Especial como modalidade transversal e orienta que o atendimento ocorra preferencialmente na rede regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolidou a defesa da escolarização em classes comuns articulada ao AEE e à acessibilidade (BRASIL, 1988, 1996, 2008).

No caso das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e a Lei nº 13.146/2015 reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 orienta o atendimento educacional de estudantes com TEA e destaca a necessidade de planejamento individualizado, acessibilidade curricular e articulação entre escola, família e serviços educacionais. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025, reforça a organização de redes e apoios voltados à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2012, 2015, 2024, 2025a, 2025b).

Esses marcos indicam que a inclusão envolve acesso, permanência, aprendizagem e pertencimento. A existência de normas é indispensável, mas sua efetivação depende de condições materiais, pedagógicas e institucionais. Por isso, o estudo da inclusão precisa articular o plano jurídico às práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

O TEA apresenta grande heterogeneidade. Algumas crianças utilizam linguagem oral com fluência, enquanto outras se comunicam por gestos, imagens, sistemas alternativos ou combinações de diferentes recursos. Também podem existir particularidades sensoriais, necessidade de maior previsibilidade, interesses intensos e formas específicas de interação. Essas características não determinam, de modo isolado, o potencial de aprendizagem, que é

influenciado pelas mediações, pelos apoios e pelas oportunidades oferecidas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).

Na Educação Infantil, o conhecimento das características da criança deve orientar o planejamento sem produzir rótulos ou expectativas reduzidas. Cunha (2020) enfatiza que o professor precisa observar modos de comunicação, interesses, respostas sensoriais e formas de participação para organizar intervenções pedagógicas significativas. Isso requer uma leitura integral da criança, considerando necessidades, potencialidades, contexto familiar e experiências anteriores.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e nas atividades mediadas culturalmente. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem não é um processo estritamente individual, pois se constitui nas interações com outras pessoas e com instrumentos culturais. Assim, brincadeiras, experiências compartilhadas, linguagem e participação em atividades coletivas podem ampliar possibilidades de desenvolvimento, desde que os apoios necessários sejam garantidos.

A escola infantil deve, portanto, criar oportunidades de convivência que respeitem diferentes ritmos e formas de expressão. A participação não significa exigir que todas as crianças realizem a mesma atividade do mesmo modo, mas assegurar objetivos comuns com percursos, recursos e níveis de apoio diversificados.

2.3 Formação docente e condições institucionais

A formação de professores para a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo permanente, que se inicia na graduação, consolida-se na prática profissional e se fortalece por meio da formação continuada e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A formação inicial tem a responsabilidade de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre desenvolvimento humano, diversidade, educação especial, políticas públicas e metodologias inclusivas, preparando os futuros docentes para atuar em contextos educacionais heterogêneos.

Os saberes profissionais são construídos na formação inicial, na experiência e na reflexão sobre a prática, razão pela qual o desenvolvimento profissional precisa ser contínuo e vinculado aos problemas reais da escola (TARDIF, 2014). Nóvoa (2017) acrescenta que a formação ganha maior sentido quando ocorre em contextos colaborativos e permite aos professores analisar, compartilhar e reconstruir suas práticas.

Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, articulando conhecimentos teóricos,

reflexão crítica sobre a prática e aprendizagem colaborativa no contexto escolar. Para o autor, a formação continuada precisa estar vinculada aos desafios reais enfrentados pelos professores, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

No campo do TEA, não basta oferecer informações gerais sobre diagnóstico. A formação deve abordar planejamento, comunicação, interação, acessibilidade, avaliação, manejo de situações sensoriais e articulação com outros profissionais. A revisão de Souza et al. (2022) evidencia a necessidade de ampliar a presença do tema na formação docente, enquanto Sagaz e Silva (2024) mostram que as experiências das professoras são profundamente influenciadas pelo suporte institucional e pelas condições de trabalho.

As dificuldades não podem ser atribuídas exclusivamente ao professor. Pesquisas com docentes da Educação Infantil indicam problemas relacionados ao número de crianças por turma, à falta de materiais, à ausência de apoio especializado, à infraestrutura e ao pouco tempo para planejamento conjunto (PEREIRA, 2026). Uma política inclusiva coerente precisa distribuir responsabilidades entre gestão, equipe pedagógica, professores, profissionais do AEE, profissionais de apoio e família.

Assim, a qualificação da inclusão depende simultaneamente de conhecimento profissional e organização institucional. Formações isoladas, sem acompanhamento, recursos e espaços de colaboração, tendem a produzir impacto limitado no cotidiano.

2.4 Estratégias pedagógicas, planejamento individualizado e colaboração

As estratégias pedagógicas devem partir da observação da criança e dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil. A literatura destaca a utilidade de rotinas previsíveis, agendas ou pistas visuais, materiais concretos, brincadeiras mediadas, flexibilização de tempo, diversificação das formas de participação e apoio à comunicação. Gomes, Manjinski e Lima (2024) assinalam que práticas flexíveis ampliam as possibilidades de aprendizagem, enquanto Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) identificam, em produções acadêmicas recentes, a importância do planejamento e da adequação dos recursos às singularidades das crianças.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode contribuir para registrar objetivos, apoios, estratégias, responsabilidades e formas de acompanhamento. Rambo, Almeida e Martins (2023) indicam que o planejamento individualizado favorece a organização do trabalho e a articulação entre os profissionais, desde que não substitua o currículo comum nem produza segregação dentro da turma.

O AEE, por sua vez, é um serviço complementar ou suplementar à escolarização, destinado à identificação e organização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem

barreiras. Na Educação Infantil, sua articulação com o professor da turma e com a família é indispensável. Yaegashi et al. (2022) ressaltam que o atendimento especializado precisa dialogar com as experiências desenvolvidas na classe comum, evitando ações paralelas e desconectadas.

A parceria entre escola e família amplia a compreensão das formas de comunicação, interesses, sensibilidades e necessidades da criança. Essa relação deve ocorrer de modo colaborativo e respeitoso, sem transferir à família a responsabilidade pedagógica da escola. O planejamento compartilhado permite maior continuidade entre os contextos e favorece intervenções mais coerentes.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A opção por esse delineamento metodológico decorre do objetivo de compreender e discutir, de forma interpretativa, os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, sem pretensão de mensurar efeitos ou estabelecer relações causais.

A busca bibliográfica foi realizada entre os meses de junho e julho de 2026, por meio de consultas ao Google Acadêmico, à Scientific Electronic Library Online (SciELO), ao Portal de Periódicos da CAPES, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a documentos oficiais disponíveis em sites governamentais. Foram utilizados os descritores: “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil”, “Educação Inclusiva”, “Inclusão Escolar”, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “Plano Educacional Individualizado (PEI)” e “Práticas Pedagógicas”, combinados conforme os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, foram localizados estudos relacionados ao tema. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram selecionadas as produções que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Como critérios de inclusão, adotaram-se publicações em língua portuguesa, disponíveis na íntegra, publicadas entre 1988 e 2026, que abordassem a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, formação docente, práticas pedagógicas, AEE, PEI e políticas públicas de educação inclusiva. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos que não tratavam especificamente da temática investigada e publicações que não contribuíam para os objetivos deste estudo.

O material de análise foi composto por livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, legislações e documentos oficiais utilizados na elaboração deste trabalho. A análise foi

organizada em quatro eixos temáticos construídos a partir dos objetivos da pesquisa: (a) direito à educação e fundamentos da inclusão; (b) formação docente e condições institucionais; (c) estratégias pedagógicas e participação; e (d) planejamento individualizado, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e colaboração entre escola e família. A leitura comparativa das fontes buscou identificar convergências e contribuições para responder ao problema de pesquisa.

Por utilizar exclusivamente fontes bibliográficas e documentais e não produzir dados diretamente com participantes, o estudo não realizou entrevistas, observações ou aplicação de instrumentos. As exigências institucionais de ética e integridade acadêmica devem ser confirmadas junto ao curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura examinada apresenta consenso quanto a um ponto central: a matrícula em classe comum representa condição necessária, mas insuficiente, para a inclusão. A participação e a aprendizagem dependem da articulação entre direitos, formação docente, organização institucional, estratégias pedagógicas e colaboração. O Quadro 1 sintetiza os estudos recentes mais diretamente relacionados aos objetivos deste artigo.

Estudo	Objeto/foco	Contribuição para a análise
Lopes e Telaska (2022)	Mapeamento de 19 estudos brasileiros sobre estratégias de inclusão escolar de crianças com TEA.	Demonstra diversidade de estratégias e recorrência da formação docente como necessidade.
Souza et al. (2022)	Revisão da produção científica sobre formação de professores e TEA.	Evidencia lacunas na formação inicial e continuada e a necessidade de ampliar estudos na área.
Yaegashi et al. (2022)	Análise do AEE no contexto da Educação Infantil e da inclusão de crianças com TEA.	Reforça a articulação entre atendimento especializado, classe comum e planejamento pedagógico.
Rambo, Almeida e Martins (2023)	Revisão sistemática sobre inclusão e contribuições do PEI.	Aponta o PEI como instrumento de planejamento e colaboração, sem substituir o currículo comum.
Gomes, Manjinski e Lima (2024)	Revisão sobre prática docente e aprendizagem de crianças com TEA.	Valoriza flexibilidade metodológica, mediação e estratégias ajustadas às necessidades dos estudantes.
Sagaz e Silva (2024)	Estudo das vozes de professoras sobre inclusão de estudantes com TEA.	Mostra que práticas inclusivas dependem de formação, apoio e organização institucional.
Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024)	Análise de produções da CAPES e BDTD sobre práticas na Educação Infantil.	Sistematiza práticas pedagógicas e ressalta a necessidade de planejamento intencional.

Estudo	Objeto/foco	Contribuição para a análise
Silva e Bastos (2025)	Revisão de estudos sobre desafios e práticas inclusivas na Educação Infantil.	Destaca dificuldades docentes, recursos, formação e possibilidades de adaptação pedagógica.
Pereira (2026)	Pesquisa com professores de creches sobre desafios da inclusão.	Identifica demandas de formação, materiais, infraestrutura e apoio especializado.
Lima et al. (2026)	Estudo de caso sobre inclusão e socialização na Educação Infantil.	Evidencia contribuições das interações e dos contextos inclusivos para crianças com TEA e seus pares.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas obras citadas.

4.1 Do direito formal à participação efetiva

Os marcos legais brasileiros ampliaram a proteção do direito à educação das pessoas com TEA e consolidaram a escolarização em ambientes inclusivos. Entretanto, os estudos indicam que a distância entre norma e prática permanece significativa. A presença da criança na escola pode coexistir com baixa participação, atividades desconectadas da turma ou dependência excessiva de um adulto, situações que caracterizam acesso sem inclusão plena.

Mantoan (2015) ajuda a interpretar esse resultado ao afirmar que a inclusão exige reorganização da escola. Na mesma direção, Lopes e Telaska (2022) identificam que as estratégias de inclusão dependem de mudanças pedagógicas e da formação dos profissionais. Sagaz e Silva (2024) mostram que as professoras reconhecem o direito à inclusão, mas enfrentam condições institucionais que limitam a transformação das intenções em práticas consistentes.

O desafio, portanto, não é apenas ampliar matrículas, mas garantir pertencimento, participação nas experiências coletivas e acesso aos objetivos de aprendizagem. Isso requer acompanhamento contínuo e avaliação das barreiras produzidas pela própria organização escolar.

4.2 Formação docente, suporte e organização escolar

A formação docente aparece como o desafio mais recorrente, mas precisa ser compreendida em articulação com as condições de trabalho. Souza et al. (2022) apontam que a temática do TEA ainda ocupa espaço insuficiente na formação de professores. Pereira (2026), ao investigar creches, identifica insegurança profissional, falta de recursos e necessidade de apoio especializado. Esses resultados indicam que o conhecimento do professor não pode ser separado do tempo disponível, do número de crianças, do apoio da gestão e da possibilidade de planejamento conjunto.

Tardif (2014) e Nóvoa (2017) permitem compreender a formação como processo situado e colaborativo. Cursos pontuais podem oferecer conceitos, mas a transformação da prática depende de acompanhamento, reflexão sobre situações concretas, troca entre pares e participação da equipe pedagógica. A formação continuada mais consistente é aquela que articula teoria, análise do cotidiano e construção coletiva de estratégias.

A literatura também alerta para o risco de responsabilizar individualmente o professor por falhas estruturais. A inclusão é responsabilidade institucional e deve integrar o projeto pedagógico, o planejamento da gestão, a distribuição de recursos e a articulação com a Educação Especial.

4.3 Estratégias pedagógicas e mediação das interações

Os estudos convergem ao defender práticas flexíveis, planejadas e vinculadas às características da criança. Recursos visuais, antecipação da rotina, materiais concretos, brincadeiras com mediação, opções de comunicação, adaptação do tempo e diversificação das formas de resposta podem reduzir barreiras. Gomes, Manjinski e Lima (2024) e Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) destacam que tais estratégias ganham sentido quando relacionadas a objetivos pedagógicos claros.

Não existe uma única metodologia adequada a todas as crianças com TEA. A heterogeneidade do espectro exige observação contínua e revisão das estratégias. Um recurso visual, por exemplo, pode favorecer a compreensão de uma criança e ser desnecessário para outra. A decisão pedagógica deve considerar o modo de comunicação, os interesses, as necessidades sensoriais e o nível de apoio requerido.

A mediação das interações merece destaque na Educação Infantil. Lima et al. (2026) evidenciam que ambientes inclusivos podem favorecer a socialização de crianças com TEA e de seus pares. Esse resultado dialoga com Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento se constitui nas relações e experiências mediadas. A atuação do professor consiste em criar condições para que a criança participe, e não apenas permaneça próxima do grupo.

4.4 Plano Educacional Individualizado (PEI), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e parceria entre escola e família

O planejamento individualizado pode tornar mais claros os objetivos, apoios e critérios de acompanhamento. Rambo, Almeida e Martins (2023) mostram que o PEI contribui para organizar ações e responsabilidades quando é elaborado de forma colaborativa. Seu uso,

contudo, não deve criar um currículo paralelo nem reduzir as expectativas de aprendizagem; deve funcionar como instrumento de acessibilidade ao currículo e às experiências comuns.

Além disso, a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça que o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve ser elaborado e implementado de forma criteriosa para os estudantes que dele necessitam, considerando suas necessidades educacionais específicas. Esse instrumento constitui um importante recurso para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, orientando a definição de objetivos, estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento e a participação do estudante no contexto escolar.

O AEE complementa a escolarização e pode colaborar na identificação de recursos de comunicação, acessibilidade e participação. Yaegashi et al. (2022) ressaltam que o serviço precisa dialogar com a turma comum. Quando o atendimento especializado atua isoladamente, perde-se a possibilidade de transferir estratégias e apoios para as situações reais de aprendizagem.

A parceria entre escola e família é reconhecida como um dos pilares da educação inclusiva, devendo ser fundamentada na corresponsabilidade, no diálogo permanente, na comunicação contínua e na troca de informações entre os diferentes envolvidos no processo educativo. Essa colaboração favorece a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades do estudante, contribuindo para seu desenvolvimento integral, sua participação nas atividades escolares e sua aprendizagem, fortalecendo a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A família possui conhecimentos relevantes sobre comunicação, rotina, interesses e formas de apoio da criança. A parceria escola-família favorece continuidade e coerência, mas precisa ocorrer sem culpabilização e sem transferência de responsabilidades. A escola permanece responsável pelo planejamento pedagógico, enquanto a família participa da construção de informações e decisões que dizem respeito à criança.

Em síntese, as possibilidades de inclusão identificadas na literatura não dependem de uma ação isolada. Elas emergem da combinação entre planejamento, mediação pedagógica, recursos de acessibilidade, formação, trabalho colaborativo e compromisso institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu responder ao problema de pesquisa ao identificar que os principais desafios da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil estão relacionados à distância entre o direito formal e as condições concretas de participação; às lacunas da formação docente; à insuficiência de recursos e apoios; ao pouco tempo para planejamento colaborativo; e à articulação ainda frágil entre ensino comum, AEE, gestão e família.

As possibilidades apontadas pela literatura incluem práticas pedagógicas flexíveis, rotinas estruturadas, recursos visuais e concretos, mediação das interações, atividades lúdicas, comunicação acessível, planejamento individualizado, colaboração com o AEE e parceria entre escola e família. Essas estratégias não constituem modelos fixos: sua eficácia depende da observação da criança, dos objetivos pedagógicos e da capacidade institucional de acompanhar e revisar o trabalho.

O objetivo geral foi alcançado, pois o estudo analisou desafios e possibilidades; o primeiro objetivo específico foi contemplado ao discutir características do TEA relevantes ao contexto educacional; o segundo foi atendido pela identificação das barreiras docentes e institucionais; e o terceiro foi desenvolvido por meio da análise das estratégias pedagógicas e dos instrumentos de apoio.

Conclui-se que a inclusão efetiva exige compromisso coletivo e transformação da organização escolar. A matrícula deve ser acompanhada por condições de pertencimento, participação e aprendizagem. A formação continuada, quando articulada ao cotidiano e ao trabalho colaborativo, constitui elemento essencial, mas precisa ser acompanhada de políticas, recursos e responsabilidades institucionais.

Como limitação, destaca-se o caráter narrativo da revisão e a ausência, na versão original, de registro sistemático das bases, descritores, critérios e etapas de seleção das fontes. Sugere-se que novas pesquisas investiguem experiências práticas de inclusão em instituições de Educação Infantil, especialmente na Região Norte, considerando a percepção de professores, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

6 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: Portal do Censo Escolar – INEP

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e aprovado em 5 de novembro de 2024. Orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/normativos-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 12 jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

GOMES, Barbara Couto; MANJINSKI, Everson; LIMA, Lucelia Mateus. **A prática docente e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica: uma revisão literária**. Revista InCantare, v. 20, n. 1, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.20.1.8339>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ada Smyrna Freires de Sousa et al. **Inclusão escolar e socialização de crianças no Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso na Educação Infantil**. Revista Educação Especial, p. e15/01-24, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X92762>.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 425-434, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>.

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

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PEREIRA, Geise dos Santos. **Desafios da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em creches: percepção de professores da Educação Infantil**. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/5280>. Acesso em: 12 jul. 2026.

RAMBO, Roseli Wolschick; ALMEIDA, Leonardo Rocha de; MARTINS, Rosemari Lorenz. **Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, e-20342.041, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041>.

SAGAZ, Dioneia Walter; SILVA, Madalena Pereira da. **Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: vozes das professoras**. Revista Educare (Online), v. 10, p. 1-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2024v10.70241>.

SILVA, Luciane do Socorro Bastos da; BASTOS, Jaqueline Mendes. **Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Revista FT, v. 29, n. 142, 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202501312127>.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; REIS, Matheus dos Santos; ALMEIDA, Alex Souza; DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão**. Revista Prática Docente, v. 7, n. 1, e020, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416>.

STECIUK, Grazielle Aparecida; LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; DALAROSA, Adair Ângelo. **Autismo e práticas pedagógicas na Educação Infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal CAPES e Portal BDTD**. Professare, v. 13, n. 2, e3287, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v13i00.3287>.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; PEIXOTO, Jhonatan Phelipe. **O atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69643>.