



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANDREINE SOUZA ARAÚJO
CAMILLA NASCIMENTO BARROSO
KEDMA CHRISTINA CARVALHO BARROS**

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL COUTO DE MAGALHÃES**

CARACARAI/RORAIMA

2026

**ANDREINE SOUZA ARAÚJO
CAMILLA NASCIMENTO BARROSO
KEDMA CHRISTINA CARVALHO BARROS**

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL COUTO DE MAGALHÃES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação
do Prof. Me. Cledemar Félix da Silva Júnior.

CARACARAI/RORAIMA

2026

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL COUTO DE MAGALHÃES

Andreine Souza Araújo¹

Camilla Nascimento Barroso²

Kedma Christina Carvalho Barros³

Cledemar Félix da Silva Júnior⁴

¹araujoandreine@gmail.com

²camillanascimentobarroso@gmail.com

³wr_cris@hotmail.com

⁴Professor Orientador do IFRR

Declaramos que somos autoras deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaramos também que o mesmo foi por nós elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por nós realizadas para fins de produção deste trabalho. Assim, declaramos, demonstrando nossa plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

RESUMO

O presente estudo relata a experiência das acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRR no acompanhamento de turmas da Educação Infantil da Escola Municipal Couto de Magalhães, com foco nos desafios e nas estratégias adotadas no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia baseia-se em um relato de experiência, de abordagem descritiva, pautado na observação direta das práticas pedagógicas cotidianas. Os resultados indicam que, embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação dessas políticas enfrenta obstáculos práticos significativos, como a escassez de recursos adaptados e a necessidade de formação continuada específica. O estudo evidencia que os professores desenvolvem estratégias autônomas e criativas para superar as barreiras encontradas. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda condições institucionais de tempo, suporte e corresponsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, plural e equitativa. No âmbito da Educação Infantil, essa perspectiva adquire contornos ainda mais relevantes, considerando-se que essa etapa representa o início da formação escolar e o primeiro contato estruturado da criança com o espaço educativo. Dentro desse cenário, destaca-se a presença crescente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja inserção no contexto escolar exige práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem suas especificidades.

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência que analisa o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Parte-se do pressuposto de que é nas ações cotidianas dos docentes que a inclusão verdadeiramente se efetiva. O foco está delimitado à Escola Municipal Couto de Magalhães, escolhida pela observação direta da atuação de professores com crianças com TEA.

Nesse contexto, o objeto de análise são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA. Busca-se identificar os principais desafios enfrentados, compreender as estratégias utilizadas e refletir sobre as condições formativas e institucionais que influenciam esse processo, contribuindo para o fortalecimento de uma pedagogia inclusiva, crítica e transformadora.

O objetivo geral deste relato é analisar os desafios e as estratégias adotadas pelos professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA na Escola Municipal Couto de Magalhães. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar a contribuição da formação continuada dos professores na inclusão dos estudantes com TEA; descrever as ações pedagógicas e adaptações curriculares realizadas; e avaliar as estratégias pedagógicas colaborativas que melhoram o desempenho das crianças com TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Fundamentos Legais e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil

A educação inclusiva no Brasil tem como marco inicial a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular. Esse princípio foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que definiu a educação especial como uma modalidade transversal, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns. Essa diretriz representou uma ruptura com o modelo segregacionista, valorizando a diversidade no ambiente escolar.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um avanço importante ao garantir direitos específicos às pessoas com TEA, como a matrícula obrigatória e o direito ao acompanhamento especializado. A lei proíbe a recusa de matrícula e determina a realização das adaptações necessárias ao processo de aprendizagem. Apesar disso, persistem desafios relevantes, entre eles a escassez de profissionais capacitados e a ausência de materiais pedagógicos acessíveis.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) adota o modelo social da deficiência, centrando-se na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, garantindo acessibilidade em todas as etapas da educação. No entanto, a efetivação dessa legislação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar e à formação docente.

Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, embora a maioria das escolas brasileiras possua algum tipo de recurso de acessibilidade, essa condição ainda é parcial e desigual, não estando plenamente garantida em toda a rede de ensino. Nesse sentido, a efetivação da inclusão depende de investimentos contínuos em formação de professores, tecnologias assistivas e adequação dos espaços escolares.

2.2 Transtorno do Espectro Autista: Conceitos e Implicações Educacionais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Essas características podem

comprometer diferentes aspectos do desenvolvimento, variando em intensidade de uma pessoa para outra.

O termo “espectro” refere-se à diversidade de manifestações do transtorno, evidenciando que cada indivíduo com TEA apresenta características, habilidades e necessidades específicas. Entre os sinais que podem estar presentes estão alterações no processamento sensorial, comportamentos repetitivos, interesses restritos e dificuldades na interação social e na comunicação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Em razão dessa variabilidade, o diagnóstico pode ser mais complexo, especialmente quando os sinais são sutis ou se manifestam de forma menos evidente durante a infância.

No ambiente educacional, as implicações do TEA exigem uma abordagem pedagógica diferenciada. As alterações no processamento sensorial podem fazer com que estímulos comuns do ambiente escolar, como o barulho do recreio ou a iluminação da sala, sejam percebidos como aversivos. A comunicação também requer estratégias alternativas, como o uso de apoios visuais e Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Segundo Alves e Rodrigues (2026), o aumento expressivo de matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil tem imposto novos desafios à escola e ressaltado a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para compreender melhor a dimensão dessas práticas, é imperativo observar como a literatura recente tem abordado a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar regular. Conforme destacam Silva e Santos (2024):

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) transcende a simples inserção física no espaço escolar. Ela exige uma reestruturação profunda das dinâmicas pedagógicas, que devem ser pautadas na flexibilização curricular e na valorização das potencialidades individuais. O professor, nesse cenário, atua como mediador fundamental, necessitando de suporte contínuo para desenvolver intervenções que minimizem as barreiras atitudinais e promovam um ambiente de aprendizagem verdadeiramente acolhedor e estimulante (SILVA; SANTOS, 2024, p. 45).

Compreender o TEA não se reduz apenas a reconhecer seus sintomas, mas sim a adotar uma perspectiva que valorize as forças e potencialidades da criança autista. Muitas crianças com TEA apresentam habilidades excepcionais em áreas específicas,

como memória visual, pensamento sistemático e criatividade. Essas capacidades, quando devidamente reconhecidas e estimuladas pelo professor, podem se tornar ferramentas poderosas para a aprendizagem e a inclusão social.

2.3 Formação Continuada e Práticas Pedagógicas Inclusivas

Sabidot et al. (2025) indicam que há avanços, como a valorização de práticas diagnósticas sensíveis às particularidades das crianças e a importância das relações colaborativas entre família e escola. Entretanto, persistem barreiras, especialmente concepções limitantes sobre o desenvolvimento infantil e a insuficiência de políticas públicas integradas. Estudos apontam que há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar, refletindo a necessidade de formação qualificada e de apoio técnico no trabalho com os alunos.

Nesse sentido, a formação docente assume um papel central na construção de práticas inclusivas efetivas. A preparação do professor não deve se restringir ao período de graduação, mas constituir um processo contínuo e reflexivo, articulado com as demandas reais da sala de aula. Sobre essa necessidade premente, Oliveira et al. (2023) argumentam:

A formação continuada de professores para a educação inclusiva deve superar a dimensão meramente teórica, ancorando-se na reflexão sobre a prática cotidiana. É imperativo que os programas formativos ofereçam espaços para o compartilhamento de saberes, a análise de estudos de caso e a construção colaborativa de materiais didáticos adaptados. Somente através de uma formação que dialogue diretamente com os desafios reais enfrentados pelos docentes será possível promover mudanças significativas nas atitudes e nas estratégias pedagógicas voltadas aos alunos com TEA (OLIVEIRA et al., 2023, p. 112).

As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a adoção de metodologias ativas e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que visa criar ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os estudantes. Na Educação Infantil, isso se traduz na organização de espaços brincantes, na oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, permitindo que a criança com TEA participe ativamente das propostas pedagógicas.

O DUA propõe que, desde o planejamento inicial das atividades, o professor considere a diversidade de seus alunos, oferecendo múltiplas formas de representação do conteúdo, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento. Essa abordagem beneficia não apenas os alunos com TEA, mas todos os estudantes, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível (ZERBATO; MENDES, 2021)

Um dos obstáculos mais significativos à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil refere-se às barreiras atitudinais. Essas barreiras, frequentemente invisíveis, manifestam-se através de preconceitos, estigmas e concepções limitantes sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Professores que ainda adotam uma visão deficitária do autismo, focando apenas nas limitações em detrimento das potencialidades, tendem a oferecer oportunidades reduzidas de participação e aprendizagem.

A sensibilização docente, portanto, constitui um elemento fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Programas de formação que enfatizem a importância da mudança de atitudes, que promovam o contato direto com pessoas autistas e que estimulem a reflexão crítica sobre as próprias concepções dos professores mostram-se eficazes na redução das barreiras atitudinais. Quando os docentes compreendem que a diversidade é uma riqueza e não um problema, e que cada criança possui um ritmo e um estilo de aprendizagem único, as possibilidades de inclusão se ampliam significativamente.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva e qualitativa. Conforme destacam Minayo (2014) e Flick (2009), a pesquisa qualitativa permite compreender as nuances e as complexidades das relações estabelecidas no ambiente escolar, privilegiando a interpretação dos significados atribuídos pelos atores sociais. O relato de experiência constitui-se como uma narrativa reflexiva sobre uma vivência profissional, articulando a prática cotidiana com os referenciais teóricos, sendo particularmente útil para documentar estratégias inovadoras e desafios reais enfrentados em contextos educacionais (DALTRO; FARIA, 2019).

A experiência relatada neste estudo foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado, no ano de 2026, realizado na Escola Municipal Couto de Magalhães, localizada no Município de Caracaraí, estado de Roraima. Nesse contexto, foram observadas as práticas pedagógicas de três professores da Educação Infantil: um docente do 1º período, um do 2º período e um do Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos envolvidos no atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a observação participante, que permitiu o registro detalhado das interações entre professores, alunos com TEA e seus pares no ambiente natural da sala de aula. Foram elaborados diários de campo contendo descrições densas das situações vivenciadas, focando nas estratégias pedagógicas empregadas e nas dificuldades manifestadas pelos docentes. A análise das informações coletadas baseou-se na triangulação dos dados oriundos da observação e da literatura especializada sobre educação inclusiva, garantindo maior validade e confiabilidade dos achados (CRESWELL, 2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Desafios da Prática Docente na Inclusão de Crianças com TEA

A experiência vivenciada na Escola Municipal Couto de Magalhães revelou que os professores enfrentam diversos desafios no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O principal obstáculo identificado diz respeito à formação inicial e continuada.

Durante as observações, percebeu-se que os professores demonstravam empenho em atender às necessidades dos estudantes, porém, em algumas situações, encontravam dificuldades para selecionar estratégias pedagógicas, adaptar atividades e lidar com as especificidades do TEA. Essa realidade evidencia que a inclusão escolar exige mais do que boa vontade ou experiência prática, demandando conhecimentos específicos que precisam ser continuamente atualizados.

Nesse sentido, a formação continuada constitui um elemento indispensável para que o professor compreenda as características do desenvolvimento da criança com TEA,

conheça metodologias inclusivas e seja capaz de planejar intervenções que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Conforme Mantoan (2015), a construção de uma escola inclusiva depende da formação permanente dos profissionais da educação, pois é por meio da reflexão sobre a prática e da atualização constante que o docente desenvolve competências para responder à diversidade presente na sala de aula.

Além da necessidade de investimento na formação continuada, as observações evidenciaram que a atuação dos professores também é influenciada pelas condições oferecidas pela instituição para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesse sentido, a disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, o suporte técnico e a organização de momentos de planejamento colaborativo mostraram-se fatores fundamentais para fortalecer o trabalho docente e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com TEA.

Conforme registrado no Relatório de Observação de Araújo et al. (2026), "entre os principais desafios observados destacam-se a falta de recursos e a necessidade de maior integração entre os profissionais do AEE e da sala regular. Também foi mencionada a carência de espaços adequados para reuniões e planejamento conjunto". Essa constatação aproxima-se das considerações de Santos et al. (2019), que ressaltam a importância do diálogo entre os professores da sala comum e do AEE por meio do registro sistemático das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Segundo os autores, essas informações subsidiam a elaboração de um plano de atendimento que responda às necessidades observadas, fortalecendo o planejamento pedagógico e a continuidade das intervenções. No contexto observado, entretanto, verificou-se que essa articulação ainda ocorre de forma incipiente, evidenciando a necessidade de institucionalizar momentos de planejamento colaborativo entre os profissionais.

Embora a escola conte com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), observou-se que a articulação entre o professor da sala regular e o profissional do AEE ainda ocorre de forma incipiente. A ausência de tempo institucional destinado ao planejamento colaborativo e à troca sistemática de informações dificulta a construção de

estratégias pedagógicas conjuntas, comprometendo a continuidade das intervenções voltadas aos estudantes com TEA.

Essa realidade evidencia a necessidade de institucionalizar momentos de planejamento entre os profissionais, de modo a fortalecer o trabalho colaborativo. Tal constatação corrobora os achados de Alves e Rodrigues (2026), que defendem que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da existência do AEE, mas também de condições institucionais que garantam tempo, suporte e espaços de diálogo para o planejamento compartilhado.

4.2 Estratégias Pedagógicas que Favoreceram a Inclusão de Crianças com TEA

Embora as observações tenham evidenciado dificuldades relacionadas à formação docente, ao planejamento colaborativo e à disponibilidade de recursos, também foi possível identificar práticas pedagógicas que favoreceram a participação das crianças com TEA no cotidiano escolar. Esse resultado demonstra que as limitações institucionais não impediram que os professores buscassem estratégias para promover a inclusão. Entretanto, essas iniciativas decorreram, em grande medida, do compromisso e da experiência dos profissionais, e não de uma estrutura institucional plenamente organizada para atender às demandas da educação inclusiva.

O acolhimento constitui-se como uma das principais características da prática pedagógica desenvolvida na escola. Conforme registrado por Araújo et al. (2026), o ambiente mostrou-se "acolhedor e propício à interação". A recepção das crianças, a organização da rotina e o cuidado demonstrado pelos professores favoreciam a construção de vínculos afetivos e contribuía para a participação dos estudantes com TEA nas atividades propostas.

Entretanto, esse resultado merece ser analisado com cautela. O ambiente acolhedor observado não elimina as dificuldades anteriormente identificadas, como a insuficiência de momentos destinados ao planejamento conjunto entre os professores da sala comum e do AEE. Isso indica que a inclusão social das crianças mostrou-se mais consolidada do que a articulação pedagógica entre os profissionais. Em outras palavras, a escola conseguiu construir relações de respeito e convivência, mas ainda enfrenta

desafios para institucionalizar práticas colaborativas que garantam maior continuidade às intervenções pedagógicas.

A gestão do comportamento constituiu um desafio recorrente para os professores, especialmente em situações que exigiam maior permanência nas atividades ou mudanças na rotina. Entretanto, essas dificuldades não impediram que os estudantes com TEA estabelecessem relações positivas com os colegas. Conforme registrado por Araújo et al. (2026), os alunos participavam das brincadeiras e buscavam espontaneamente a interação com outras crianças. Esse aspecto evidencia que as barreiras observadas estavam mais relacionadas ao planejamento pedagógico e às estratégias de ensino do que à convivência entre os estudantes, que ocorreu de forma respeitosa e colaborativa.

As observações também evidenciaram o comprometimento da professora do Atendimento Educacional Especializado, que utilizava jogos pedagógicos, materiais concretos e atividades adaptadas para estimular o desenvolvimento dos estudantes. Entre os recursos empregados destacavam-se quebra-cabeças, jogos de encaixe, blocos de montar, materiais para pareamento de cores e formas, alfabeto móvel, pranchas com figuras e outros recursos manipuláveis, que favoreciam a participação das crianças nas atividades propostas. A utilização desses materiais encontra respaldo em Cunha (2023), ao destacar que recursos concretos e visuais contribuem para ampliar a compreensão das atividades, favorecer a comunicação, estimular o desenvolvimento cognitivo e reduzir barreiras à aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Contudo, embora o atendimento especializado apresentasse práticas consistentes, verificou-se que seus resultados poderiam ser potencializados caso houvesse maior integração entre o AEE e os professores da sala regular. Assim, o desafio observado não estava na qualidade do atendimento especializado em si, mas na necessidade de fortalecer a comunicação e o planejamento colaborativo entre os diferentes profissionais envolvidos.

Apesar das limitações relacionadas ao planejamento colaborativo, as observações também permitiram identificar práticas pedagógicas que favoreceram a participação das crianças com TEA nas atividades escolares. Entre elas, destacaram-se o uso de apoios visuais, a organização do espaço físico e a realização de adaptações de acessibilidade

curricular de acordo com as necessidades dos estudantes. As mesas e cadeiras eram organizadas de forma a facilitar a interação e a circulação das crianças, enquanto cartazes, figuras e outros recursos visuais auxiliavam na compreensão da rotina e das propostas pedagógicas. Além disso, os professores adaptavam o nível de complexidade das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem, os interesses e as potencialidades de cada criança.

Essas estratégias estão em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta o planejamento de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente na sala de aula desde sua concepção. Conforme Zerbato e Mendes (2021), o DUA não se restringe à adaptação de atividades para um aluno específico, mas pressupõe um planejamento flexível, capaz de contemplar diferentes formas de aprender desde o início da ação pedagógica. Dessa forma, recursos visuais, organização do ambiente e flexibilização das atividades deixam de ser adaptações pontuais e passam a constituir estratégias pedagógicas que beneficiam toda a turma.

Essas estratégias dialogam com as orientações de Cunha (2023), ao afirmar que crianças com TEA apresentam melhor compreensão das atividades quando o ambiente é estruturado e organizado por meio de recursos visuais, rotinas previsíveis e materiais concretos, reduzindo a ansiedade e favorecendo sua participação nas experiências de aprendizagem. Na mesma perspectiva, Mantoan (2015) destaca que a acessibilidade curricular não consiste em simplificar o ensino, mas em flexibilizar estratégias, recursos e formas de participação para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo em condições de equidade.

Assim, as práticas observadas demonstram que, mesmo diante das dificuldades institucionais anteriormente apontadas, os docentes buscavam construir um ambiente mais acessível e inclusivo, favorecendo não apenas a permanência das crianças com TEA na sala de aula, mas também sua participação efetiva nas atividades propostas.

4.3 O trabalho colaborativo como elemento para a inclusão

As observações também evidenciaram que as experiências mais positivas ocorreram quando havia algum nível de articulação entre o professor da sala regular e a

professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora essa parceria não ocorresse de forma sistemática nem estivesse inserida em momentos formais de planejamento, a troca de informações e o compartilhamento de estratégias contribuíam para tornar as intervenções mais coerentes com as necessidades das crianças. Esse resultado reforça que o trabalho colaborativo não depende apenas da existência do AEE, mas da construção de uma comunicação permanente entre os profissionais envolvidos.

Essa constatação dialoga com Martins e Pereira (2022), que defendem o trabalho colaborativo como um dos pilares da educação inclusiva. Segundo os autores, a articulação entre o professor da classe comum, o professor do AEE, a equipe gestora e a família favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais consistentes e reduz as barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com TEA.

As observações realizadas na escola confirmam essa perspectiva ao demonstrarem que, sempre que ocorria diálogo entre os profissionais, as adaptações pedagógicas tornavam-se mais direcionadas às necessidades das crianças. Entretanto, também evidenciaram que essas iniciativas ainda dependiam, em grande parte, da disponibilidade e do compromisso individual dos docentes, e não de uma rotina institucionalizada de planejamento coletivo.

Nesse sentido, a experiência permitiu compreender que fortalecer a inclusão escolar não significa apenas ampliar o número de recursos ou aperfeiçoar o trabalho desenvolvido no AEE, mas criar condições para que a colaboração entre professores, equipe gestora e famílias ocorra de forma contínua.

A instituição de espaços formais de planejamento colaborativo pode favorecer a construção de estratégias compartilhadas, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes e a avaliação conjunta das intervenções realizadas. Dessa forma, práticas inclusivas que hoje dependem da iniciativa individual dos profissionais tendem a tornar-se ações permanentes da organização escolar, garantindo maior continuidade e efetividade ao processo de inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

(TEA) na Educação Infantil, a partir das observações realizadas durante o estágio na Escola Municipal Couto de Magalhães. A experiência possibilitou compreender que a inclusão escolar é um processo contínuo, que exige sensibilidade, planejamento e disposição dos profissionais para atender às necessidades específicas de cada criança.

Durante o período de observação, foi possível identificar que os três professores participantes demonstraram preocupação em promover a participação das crianças com TEA nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, também relataram dificuldades relacionadas à formação específica para a educação inclusiva e à disponibilidade de recursos pedagógicos que auxiliem no atendimento das diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes. Esses aspectos evidenciam que, embora existam esforços por parte dos docentes, ainda há desafios que interferem na consolidação de práticas inclusivas.

As vivências observadas reforçaram a importância de uma atuação conjunta entre professores, equipe gestora, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias. Quando esses diferentes atores compartilham responsabilidades e mantêm o diálogo, ampliam-se as possibilidades de oferecer um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento das crianças. Além disso, a experiência contribuiu para ampliar a compreensão das autoras sobre a relevância da inclusão como um compromisso que deve fazer parte da prática educativa cotidiana.

Por fim, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de investimentos contínuos na formação docente, da oferta de recursos adequados e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Espera-se que este relato de experiência possa contribuir para reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e incentivar novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento e a participação de crianças com TEA no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. G.; RODRIGUES, M. **Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil**: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal.

v. 39 n. 1. Revista Educação Especial. Publicação Contínua, 2026. e9/01–21. <https://doi.org/10.5902/1984686X93642>.

ARAÚJO, A. S.; BARROSO, C. N.; BARROS, K. C. C. **Relatório de Observação da Inclusão Escolar e do AEE**. Caracará: Escola Municipal Couto de Magalhães, 2026. Documento interno.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

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

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.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. **Relação entre pesquisador e pesquisado no relato de experiência**. Revista SPAGESP, v. 20, n. 2, p. 48-66, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, L. F.; PEREIRA, R. S. **Redes de apoio na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: perspectivas docentes e familiares. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, p. 85-102, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, M. A.; COSTA, J. R.; LIMA, P. F. **Formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas**: desafios na Educação Infantil. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 2, p. 105-120, 2023.

SABIDOT, L. M.; HOSTINS, R. C. L.; PEREIRA, S. N. S. **A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Rev. Pemo, v. 7, p. e15640, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15640>. Acesso em: 01 jun. 2026.

SANTOS, A.P.S.S.; ARAÚJO, G.M.S.; SILVA, M.G.S.; OLIVEIRA, M.F.G. **A Sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE no desenvolvimento dos alunos com deficiência**. ANAIS de Evento. CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

SILVA, A. B.; SANTOS, C. M. **A reestruturação das dinâmicas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular**. Revista de Educação e Inclusão, v. 15, n. 1, p. 40-55, 2024.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.