

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

EIXO TEMÁTICO: 07

TIPO DO ESTUDO: PD

Cláudia Gadelha ALVES

e-mail: claudiagadelha2501@gmail.com

Estudante de Mestrado

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

*Marlene RODRIGUES

e-mail: marlene.rodrigues@unir.br

Professora da Educação Superior

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por alterações na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Com o aumento das matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil, surgem desafios e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas. Este estudo busca responder: quais práticas podem ser implementadas com sucesso para inclusão de estudantes com TEA? E quais fatores interferem em sua efetivação? O artigo apresenta resultados de uma pesquisa-ação colaborativa em uma escola municipal de Porto Velho (RO), que teve como objetivo identificar, aplicar e analisar práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA. As colaboradoras foram professoras de Creche III e Pré II, do turno matutino, com alunos diagnosticados. A pesquisa ocorreu em quatro etapas: aplicação de questionários; grupos focais sobre práticas inclusivas (Coensino, Ensino por Pares, Desenho Universal para a Aprendizagem e Análise Aplicada ao Comportamento); elaboração coletiva do planejamento e sua aplicação em sala; e avaliação por meio de sessão reflexiva. Os resultados apontam que, apesar dos desafios, é possível construir práticas mais significativas quando há formação continuada em serviço, planejamento colaborativo, engajamento docente e suporte institucional, garantindo condições de tempo e recursos para que as professoras participem das formações e apliquem práticas inclusivas no cotidiano escolar.

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

A motivação para a realização deste estudo surgiu da trajetória da pesquisadora enquanto professora da rede municipal de ensino, com mais de uma década de atuação em turmas da Educação Infantil. As experiências no exercício da docência, somadas ao contato com disciplinas da área da Educação Especial

durante a formação acadêmica, despertaram inquietações sobre a efetividade das práticas pedagógicas adotadas e o papel do professor no processo de inclusão.

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

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

2 MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, conforme defendida por Magalhães (2000). O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na zona urbana da cidade de Porto Velho – RO. A instituição atende cerca de 200 crianças, distribuídas entre turmas de Creche III, Pré I e Pré II. A pesquisa contou com a participação de cinco professoras: quatro professoras regentes de turmas da Educação Infantil e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A investigação foi estruturada em quatro etapas principais:

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

(2) Grupos focais formativos: Foram realizados seis grupos focais temáticos, com duração média de 1h30min cada, ao longo de seis semanas. As temáticas abordadas foram: Coensino, DUA, Tutoria de Pares, e ABA. Nos dois últimos

encontros, as professoras elaboraram, em conjunto com a pesquisadora, planejamentos pedagógicos baseados nas práticas discutidas.

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

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

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: Questionários abertos; Grupos focais; Sessão reflexiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados nos questionários com as professoras revelou suas vivências, desafios enfrentados e caminhos construídos no processo de inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil. As vozes das docentes, permeadas por sentimentos diversos (desde insegurança até entusiasmo), oferecem um retrato complexo da realidade escolar e o impacto de práticas pedagógicas inclusivas.

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

A ausência de apoio institucional, aliada à carência de recursos, foi apontada como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão e como um dos desafios para a implementação de novas práticas pedagógicas. A professora D mencionou: “Tem vez que a gente quer fazer algo diferente, mas não tem material, não tem tempo, não tem ninguém pra ajudar.” Mesmo diante dessas dificuldades, as

entrevistadas demonstraram compromisso com a inclusão, mobilizando estratégias para atender às especificidades de seus estudantes. A professora B relata: “Eu comecei a usar rotina visual... Ninguém me ensinou, eu fui adaptando.”

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

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

No que diz respeito ao Coensino, as professoras demonstraram entusiasmo, mas também receios quanto à sua viabilidade na realidade escolar. A professora A afirma: “A ideia é ótima, mas na prática é difícil. A gente não tem dois professores na sala. Mas a gente tenta trabalhar junto com o AEE, fazer um planejamento mais coletivo.” A aproximação entre professor regente e professora de AEE foi um dos avanços apontados durante a pesquisa, ainda que, em muitos momentos, essa parceria ocorreu de forma limitada.

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

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

Essa construção coletiva do conhecimento, pautada no respeito às experiências das professoras, demonstrou ser um caminho possível para a

transformação da escola. A pesquisa, ao colocar as docentes no centro da produção do saber, permitiu que elas se vissem não como receptoras de técnicas prontas, mas como profissionais capazes de construir novas possibilidades pedagógicas. A inclusão, portanto, deixou de ser um discurso abstrato para se tornar um fazer fundamentado.

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

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

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

Diante dessa lacuna formativa, muitas professoras relataram que suas estratégias para lidar com o TEA foram baseadas na tentativa e erro, no apoio de colegas e, em alguns casos, na simples intuição. A professora C revelou: “A gente vai se virando como pode. Mas é difícil quando você não tem uma base, um direcionamento.”

Apesar das dificuldades, o processo formativo proporcionado pela pesquisa colaborativa foi sendo descrito, nas entrevistas, como uma ruptura importante com esse cenário. Ao longo dos encontros nos grupos focais, as professoras passaram de um lugar de insegurança para uma postura mais investigativa, aberta ao diálogo, à escuta e à ressignificação de suas práticas. A professora D, por exemplo, destacou que a possibilidade de compartilhar experiências foi transformadora: “Nos

encontros, eu vi que não era só comigo. Outras colegas também tinham dúvidas, medos. E isso ajudou a gente a crescer juntas.” A horizontalidade dos grupos e a valorização da escuta contribuíram para que as docentes se sentissem reconhecidas e autorizadas a experimentar novas formas de ensinar.

Uma das contribuições do processo formativo foi a abordagem do DUA. A professora B contou que passou a compreender o planejamento pedagógico de outra maneira: “Eu percebi que eu podia planejar pensando em todo mundo, não só na criança com TEA. Isso foi libertador. Antes eu achava que precisava fazer uma atividade para a turma e outra pra ele. Agora eu vejo que, com adaptações, todos podem aprender juntos.” Essa mudança de perspectiva aponta para um avanço significativo na compreensão da inclusão não como um “a mais”, mas como uma lógica que deve perpassar todo o processo pedagógico desde o início.

O uso de recursos didáticos também foi valorizado pelas professoras, que observaram uma melhoria na participação das crianças com TEA e na interação com os demais colegas. A professora C mencionou que, após a aplicação de uma rotina visual construída durante o planejamento coletivo, seu estudante com TEA “ficou mais tranquilo, mais conectado com a aula. Ele sabia o que vinha depois e isso trouxe segurança pra ele.”

Por sua vez, o Coensino e a Tutoria de Pares foram compreendidos como estratégias para possibilitar a socialização e o protagonismo das crianças com TEA. A professora D observou que, ao inserir um colega como tutor, “o estudante com autismo passou a participar mais. Ele imitava o colega, queria estar junto. E isso foi lindo de ver.” Essa experiência revelou que a inclusão não é um processo solitário, mas relacional, e que a construção de vínculos entre as crianças é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços, a pesquisa também revelou obstáculos ainda presentes no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se o modelo tradicional de planejamento da escola, centrado em conteúdos padronizados, e a dificuldade em conciliar as exigências burocráticas com a flexibilidade necessária à inclusão. A professora A relatou: “Nem sempre a gestão entende o tempo que a gente precisa para planejar diferente, pra fazer algo com mais sentido. Às vezes, parece que a gente tá fazendo um trabalho paralelo.”

A sessão reflexiva final foi vivenciada como um momento de elaboração simbólica do processo. Nessa etapa, as professoras puderam olhar para trás e

reconhecer os aprendizados construídos. A pergunta “O que agir desse modo significa?” mobilizou reflexões que extrapolaram a técnica e tocaram na identidade docente. A professora B declarou: “Significa que eu posso ser uma professora melhor, que eu posso mudar. E que isso não depende só da escola, mas de mim também.” Já a professora C afirmou: “Eu aprendi a escutar mais. A escutar o estudante, a escutar as colegas, a escutar a mim mesma.” Essas falas indicam que a formação não produziu apenas novas práticas, mas também novas maneiras de ser professora.

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

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

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

Em uma perspectiva similar, Mendes (2023) aponta que é comum os professores abordarem suas classes de forma heterogênea, focando mais em seguir

a rotina do que as necessidades de cada estudante. Ela ressalta que existe uma divergência entre os educadores sobre como assegurar que os estudantes com deficiência consigam ter acesso ao currículo. Há quem não concorde com a ideia de personalizar o ensino, por achar que isso seria desigual, e outros que não sabem qual a melhor forma de agir.

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

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

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

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

Assim, o DUA se apresenta como uma abordagem pedagógica, baseada em minimizar as barreiras ao aprendizado, oferecendo variadas maneiras de apresentar o conteúdo, permitir a expressão e estimular o interesse. De acordo com Zerbato (2018), essa perspectiva analisa não só os elementos materiais, mas também os

recursos, visando garantir que todos os estudantes consigam aprender integralmente.

Costa, Lourenço e Mendes (2024) salientam que, no Brasil, a falta de divulgação da Aprendizagem por pares tem limitado o desenvolvimento de métodos de ensino, que consigam lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula. Essa perspectiva está alinhada à experiência das professoras que, durante os grupos focais e planejamentos coletivos, perceberam que práticas como o DUA e a Tutoria de Pares beneficiam toda a turma, não apenas o estudante com TEA.

Estudos locais, como o de Silva (2018), mostram que professores percebem a necessidade de reorganizar o currículo e adotar recursos visuais e de rotina para incluir estudantes com TEA. Em seu estudo de 2023, Romano, Zerbato e Mendes (2023) apontam que o uso de variadas formas de expressão e avaliação impulsionou de maneira notável o envolvimento e a inclusão dos estudantes. Os autores frisam, ainda, que ao integrarem instrumentos tecnológicos e métodos diversos, a exemplo de jogos, os docentes expandiram seu leque de opções de ensino e tornaram suas práticas mais inclusivas. Esse tipo de estratégia foi vivenciado na escola da pesquisa, onde a construção coletiva de jogos e rotinas visuais possibilitou maior previsibilidade e engajamento das crianças.

A pesquisa desenvolvida por Silva na UFPB (2018) também contribui para a compreensão do cenário brasileiro: professores e familiares identificam a necessidade de qualificação contínua para lidar com os desafios do autismo na Educação Infantil, ressaltando a importância de estratégias pedagógicas que possibilitem a permanência e participação dos estudantes com TEA (Silva, 2018).

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

Essa realidade coincide com os relatos das professoras entrevistadas, que buscam formação autônoma, mas enfrentam a falta de apoio institucional. De modo

semelhante, Mendes (2023) aponta que a política de inclusão escolar tem sustentado, em grande parte, na iniciativa individual dos docentes, os quais, no entanto, manifestam sentimentos de despreparo diante das exigências da prática pedagógica inclusiva.

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa-ação colaborativa revelaram, com profundidade e sensibilidade, o quanto a construção de uma educação infantil inclusiva exige mais do que boas intenções e políticas formais. Ela demanda tempo, escuta, compromisso coletivo e um olhar atento às práticas cotidianas que se desenrolam dentro da sala de aula. A convivência com as professoras colaboradoras, seus relatos, dúvidas, experiências e redescobertas, permitiu-nos compreender que a inclusão de crianças com TEA não está apenas na legislação ou nos discursos pedagógicos, mas principalmente nas ações concretas que docentes realizam, mesmo diante de inúmeras limitações estruturais e formativas.

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

É importante destacar que os avanços obtidos não aconteceram de forma linear ou imediata. Pelo contrário, o processo foi marcado por tensões, resistências, inseguranças e desconfortos, elementos, aliás, indispensáveis a todo movimento de transformação. Ao propor práticas pedagógicas inclusivas às necessidades das crianças com TEA, as professoras também foram convidadas a repensar a lógica da escola tradicional, baseada na padronização de conteúdos e no cumprimento rígido

de rotinas. A tensão entre inovação e estrutura escolar mostrou-se um dos principais obstáculos a serem enfrentados, evidenciando que a inclusão precisa ser pensada não apenas na prática docente, mas também na cultura institucional da escola.

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

REFERÊNCIAS

Assunção-Luiz, A. V. *et al.* (2024). Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva das mães e de professores. *Caderno Pedagógico*, 21 (4), 1-26. (Link externo)
<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3928>.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (Link externo)
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

Costa, P. L.; Lourenço, G. F.; Mendes, E. G. (2024). Todas as mais altas funções cognitivas se originam de relações reais entre indivíduos: os benefícios da aprendizagem cooperativa. In: E. G. Mendes (Org), *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*, Encontrografia Editora.

De Melo, S. C.; Fernandes, J. C. M.; Ferreira, A. T. (2024). Autismo e educação: uma revisão da literatura sobre experiências de inclusão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19 (00), 1-25. (Link externo)
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18360>.

- Farias Jordão, G. L. de; Camargo, K. P. C.; Miranda, M. J. (2024). Ensino desenvolvimental e aprendizagem para o autista. *Fragmentos de Cultura*, 34 (1), 121-133. (Link externo) <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13725>.
- Magalhães, M. C. C. (2000). Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. 5º Congresso da Sociedade internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade, Vrije University, Amsterdã, Países Baixos.
- Mendes, E. G. (2023). A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para a inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In. E. G. Mendes. *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*, Encontrografia Editora.
- Mendes, E. G., Viralunga, C. A. R.; Zerbato, A. P. (2023). *Ensino colaborativo como apoio escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*, EdUFSCar.
- Romano, S., Zerbato, A. P., Mendes, E. G. (2023). *Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta, múltiplos caminhos*. In. E. G. Mendes (Org). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*, Encontrografia Editora.
- Silva, J. P. N. (2018). *Autismo na educação infantil: desafios e práticas inclusivas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba. (Link externo) https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3391?locale=pt_BR.
- Silva, L. S. da. (2025). Inclusão de estudantes com TEA na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. *Revista FT*, 29 (142), 1-17. (Link externo) <https://revistaft.com.br/inclusao-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-na-educacao-infantil/>.
- Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de São Carlos. (Link externo) https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=dc.contributor.advisor1.fl_str_mv%3A%22Mendes%2C+Enic%C3%A9ia+Gon%C3%A7alves%22&

[ilter%5B%5D=author_facet%3A%22Zerbato%2C+Ana+Paula%22&type=AllFields.](#)