

## INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EXPECTATIVAS DOCENTES<sup>1</sup>

### INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER EXPECTATIONS

Roseneide Maria Batista Cirino  
*Universidade Estadual do Paraná*  
Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos  
*Universidade Estadual do Paraná*

**Resumo:** Este trabalho relaciona-se à temática da formação docente, sobretudo, no contexto de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Teve por objetivo compreender os anseios e expectativas que os professores manifestavam quando vivenciavam situações que demandavam conhecimentos sobre a diversidade presente nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil. O estudo foi fundamentado em teóricos que discutem processos de ensino e aprendizagem, sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. O aporte metodológico foi organizado com base na pesquisa bibliográfica e de campo, participaram da pesquisa um grupo de onze professores/educadores infantis que lecionavam nesta etapa educacional, no Município de Pontal do Paraná, atuando com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados indicaram que a inclusão implica a formação docente tendo os participantes manifestado o desejo de aprenderem sobre a temática. Sinalizaram a ausência de políticas de formação continuada na Educação Infantil com foco na inclusão e a urgência em se estabelecer processos de formação continuada em serviço com fundamento no ensino colaborativo.

**Abstract:** This paper addresses the theme of teacher training, particularly in the context of the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education. It aims to understand the concerns and expectations expressed by teachers when encountering situations that require knowledge about the diversity present in Municipal Early Childhood Education Centers. The study is grounded in theoretical frameworks that discuss teaching and learning processes, focusing on the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education through the lens of Cultural-Historical Theory. The methodological framework was organized based on both bibliographic and field research. The study involved a group of eleven early childhood teachers/educators from the municipality of Pontal do Paraná, who have either worked with children with Autism Spectrum Disorder. The results indicated that inclusion impacts teacher training, with participants expressing a desire to learn more about the topic. The study highlights the absence of continued education policies in Early Childhood Education with a focus on inclusion and underscores the urgent need to establish ongoing in-service training processes based on collaborative teaching.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação em serviço. Ensino Colaborativo.

**Keywords:** Inclusion. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder. In-service training. Collaborative teaching.

---

<sup>1</sup> Trata-se de pesquisa concluída/desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) – UNESPAR Campus de Paranaguá. Aprovada conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UNESPAR, nº: 4.781.007. Este artigo é uma versão atualizada (nos elementos textuais) do originalmente, apresentado e publicado no Anais do IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU 2023.

## Introdução

A educação, na sua modalidade formal, é considerada direito fundamental a todos os cidadãos brasileiro. De fato, é a partir da Constituição Federal de 1988 que grandes avanços no ensino puderam acontecer, sendo determinado, por meio do art. 205, que todos os sujeitos têm direito à educação, ficando sob a responsabilidade da União o investimento nesse setor, tanto de forma financeira como na qualificação dos profissionais (Brasil, 1988).

Esta pesquisa está relacionada à temática da formação docente e a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Tomamos como base a legislação brasileira em específico a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008 que estabelece a premência do sistema educacional brasileiro tornar-se plenamente inclusivo, questionando, até mesmo, as ideias de pré condições e ratificando a necessidade da inclusão incondicional, ou seja, inclusão para todos. Também nos amparamos na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que estabelece a necessidade de se aperfeiçoar o sistema educacional, a fim de minimizar as barreiras que impedem uma inclusão total (Brasil, 2015). Com destaque todos os dispositivos legais sinalizam para a necessidade de formação dos professores.

Nossa premissa funda-se na ideia de que é preciso compreender que a inclusão das crianças Público da Educação Especial na Educação Infantil é fundamental, pois é na relação com os pares que a criança tem oportunidades à aprendizagem e ao desenvolvimento, aprimorando as habilidades que são contempladas em outras etapas da vida (Rodrigues e Capellini, 2018). Refletindo sobre esse cenário, é importante ponderar alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural (THC) pontuados na perspectiva vygotskiana que têm grande relevância no que tange ao desenvolvimento psíquico humano.

Considerando que nossa pesquisa é na Educação Infantil importa destacar as concepções de educação infantil como etapa da educação, fundada no princípio do cuidar e educar com diretrizes e currículo articulado ao desenvolvimento integral, com destaque na própria Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

Na LDBEN fica estabelecido que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, determinando no seu art. 29 o desenvolvimento integral das crianças até seis anos, sendo reformulada em 2013 pela Lei nº 12.796, que altera a idade das crianças até cinco anos, mantendo a proposta. A LDBEN trata ainda no art. 58 sobre a educação especial no ensino comum, ofertada em todos os níveis e modalidades atendendo todo Público da Educação Especial (BRASIL, 1996) e com as alterações dadas pela Lei nº 12.796/2013 assegura que a educação especial se inicia na Educação Infantil e se prolonga por toda a vida.

De fato, a Educação Infantil vem conquistando maior espaço educacional, com políticas públicas voltadas a esse público, assegurando um trabalho pedagógico a todas as crianças, inclusive ao aluno Público da Educação Especial (Alonso, 2016).

Todavia, é preciso compreender que a inclusão das crianças Público da Educação Especial na Educação Infantil é fundamental, pois é na relação com os pares que a criança tem favorecido a aprendizagem e o desenvolvimento, aprimorando as habilidades que são contempladas em outras etapas da vida (Rodrigues; Capellini, 2018).

Reportando à THC, que tem como principal precursor Vygotski, destacamos que é a partir das relações sociais que o sujeito sofre transformações. O ser humano nasce com aptidões biológicas e se desenvolve através das relações com o meio, na troca com o outro (Chiote, 2019).

A atividade social produz mudanças biológicas, o aspecto biológico é condicionado aos instrumentos culturais. “Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 1983, p.26, tradução nossa).

Com base nesses apontamentos teóricos e considerando a criança com TEA concordamos com Ferreira (2017) que a inclusão dessas crianças na Educação Infantil, além de contribuir para o aperfeiçoamento das suas potencialidades, beneficia outros aspectos do desenvolvimento infantil.

Nessa direção é preciso destacar que a fase da Educação Infantil tem grande relevância no desenvolvimento cognitivo, motor e social de uma criança, por isso a formação continuada é desejável, pois é importante subsídio à ação docente (Ferreira, 2017).

Outro aspecto que justifica a necessidade da formação continuada na Educação Infantil segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) está no fato de que com a inserção das pessoas com TEA nas políticas de inclusão houve o crescimento desse público na rede de ensino comum e isso tem evidenciado grandes desafios à educação brasileira.

Uma das dificuldades está relacionada ao atendimento realizado pelos docentes. Falta orientação e formação aos professores, resultando num ensino escasso para a criança Público da Educação Especial (Garcia, 2019).

No cenário atual, ante a heterogeneidade, sempre presente nas instituições, o processo de inclusão nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) é extremamente relevante, mas, implica no reconhecimento de práticas pedagógicas que de fato contribuam para que todas as crianças participem das aulas o que por sua vez denota à formação docente.

Diante disso, as pesquisas na área colaboram para a compreensão e tem impulsionado ações voltadas à formação docente se constituindo como um obstáculo a superar a formação continuada em serviço, visto que o âmbito das práticas concretas é indispensável para instigar as reflexões teóricas e práticas.

Nessa direção, considerando o espaço tempo deste trabalho, delineamos como objetivo compreender os anseios e expectativas que os professores manifestam quando vivenciam situações que demandam conhecimentos sobre a diversidade presente nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Para tanto, nossa metodologia está fundada na pesquisa bibliográfica e de campo com análise pautada na abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa um grupo de onze professores/educadores infantis de CMEIs do Município de Pontal do Paraná/PR que estão atuando ou já atuaram com crianças com Transtorno do Espectro Autista para os quais aplicamos um roteiro de entrevista semiestruturado, organizado em três tópicos, sendo um deles relacionado às aflições e demandas que emergem na prática.

Os resultados advindos da pesquisa realizada que se originou o presente artigo indicaram que a inclusão implica na formação docente e revelou o anseio, dos participantes, em aprender para não terem que repassar à criança a outros profissionais. Sinalizaram a ausência de políticas de formação continuada na Educação Infantil com

foco na inclusão e a urgência em se estabelecer processos de formação continuada em serviço com fundamento no ensino colaborativo por considerarem as contribuições de todos que atuam ou interagem com a criança.

## **Metodologia**

Nossa metodologia foi fundamentada na pesquisa bibliográfica e de campo com análises baseadas na abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico buscou embasamento em estudos já publicados que pudessem amparar e fundamentar a pesquisa (Marconi e Lakatos, 2003), com base nisso, realizamos um estudo exploratório e descritivo. “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p.41-42).

Partindo desses pressupostos metodológicos a pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: etapa de levantamento bibliográfico que consistiu em organizar os fundamentos com base em alguns teóricos que versam sobre a temática e etapa de levantamento das demandas formativas junto aos profissionais público da pesquisa com a realização de entrevista com roteiro semiestruturado.

O campo de pesquisa se deu em três Centros Municipais de Educação Infantil situados na cidade de Pontal do Paraná, conforme anuência dos professores participantes. Foram convidados dezoito participantes e, no decorrer do processo houve desistências de algumas pessoas por questões particulares. Participaram da pesquisa um total de onze profissionais da educação de Pontal do Paraná entre professores e educadores infantis. O educador infantil é um profissional do quadro de servidores do município, cujo critério base da formação é o magistério, que atua nas salas junto aos professores responsáveis pelas turmas.

Nas análises e discussão dos dados os participantes tiveram a identidade preservada, sendo identificados pela letra P (participante), enumerados,

sequencialmente, de 1 a 11. Neste artigo selecionamos as falas de alguns dos participantes coerentes com o tema que nos propusemos, anseios e demandas docentes.

O processo de análise e interpretação dos dados desta pesquisa se fundamentou a partir dos conceitos ligados a Análise Temática, caracterizado por Braun e Clarke (2006) como um método de cunho qualitativo que busca organizar os dados por temas. De acordo com Braun e Clarke (2006) a Análise Temática segue 6 fases, compreendidas da seguinte maneira: fase 1: na qual procedemos a familiarização com os dados fazendo leituras e releituras desses dados para compreender os significados; fase 2: realizamos a geração dos códigos iniciais destacando ideias centrais e o foco de atenção das falas dos participantes e, a partir desta organização geramos os temas de análises, dentre eles o tema - Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos docentes.

Deste tema organizamos as análises, neste artigo, com o objetivo de compreender os anseios e expectativas que os professores manifestaram quando vivenciaram situações que demandaram conhecimentos sobre a diversidade presente nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil.

## **Fundamentos teóricos**

Nesta seção discorreremos sobre nossos pressupostos teóricos permeando pela temática educação inclusiva na educação infantil e formação docente. Referendamos apontamentos legais sobre inclusão e indicativos contidos nesses sobre a formação docente. Abordamos brevemente aspectos da Teoria Histórico Cultural e seus apontamentos ao papel do mediador que pressupõe detenção de conhecimentos para tal feito e, por fim, sinalizamos sobre a formação continuada em serviço dialogando acerca do ensino colaborativo como prática formativa no espaço de trabalho docente.

## **Educação Inclusiva na educação infantil: a formação de professores em pauta**

A inclusão, conforme a legislação educacional, deve se iniciar desde a Educação Infantil. Embora haja o irrefutável acerca da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, importa refletir sobre os aspectos desse processo que professores e estudantes vivenciam na prática educacional.

Nos diferentes estudos voltados à inclusão, em sua maioria, é destacada a falta de formação de professores com foco nesta temática, demonstrando que grande parte do insucesso escolar direcionado para a Educação Inclusiva está relacionado com a insuficiência de processos formativos que contribuam para o aperfeiçoamento docente, principalmente inclinados à temática inclusão na educação infantil, visto as especificidades desta etapa da educação escolar (Drago, 2005; Ferreira, 2017).

Na pesquisa de Ferreira (2017), também atrelada à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, analisando os relatos advindos das professoras envolvidas em seu estudo houve destaque no discurso centrado na formação de professores, reafirmando a escassez de formação e, como consequência, o despreparo para o atendimento à criança com TEA.

Cunha (2020) também discorre sobre a falta de formação específica que auxilie os professores no contexto inclusivo, o que acarreta dificuldade para promoção de práticas inclusivas permanecendo, os profissionais, alienados às teorias tradicionais.

Tais embasamentos demonstram algumas implicações relacionadas à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, questões pertinentes que auxiliam na construção desta pesquisa.

Em estudos na etapa da educação infantil, Drago (2005) descreve uma situação vivida no interior de uma sala de aula, onde a criança Público da Educação Especial brincava, isoladamente, enquanto as demais permaneciam realizando as atividades em grupos. Esse momento, descreve o autor, não teve interferência dos colegas, tampouco da professora e desvela o quão a falta de formação continuada aos professores, desta etapa, deixam os professores sem saberem como conduzir tal processo.

Nesta linha de análise, recorreremos a Luz; Gomes; Lira (2017) os quais relatam, em seu estudo, um caso em que a criança com transtorno global do desenvolvimento

não participava dos afazeres com a turma, era acompanhado por uma auxiliar, que parecia atuar como cuidadora, faltando uma proposta pedagógica que envolvesse o aluno em sala. A professora, quando questionada, afirmam os autores, demonstrou despreparo para o processo de inclusão, e depositou o impedimento de realizar o trabalho na falta de concentração da criança e na quantidade de alunos na classe.

A ideia de repassar aos alunos (falta de concentração ou mesmo a quantidade de alunos) pode refletir também, a insegurança dos professores advinda pelo não conhecimento acerca da temática. Nesse contexto, Ramos (2016, p.69) relata que mesmo com as várias informações quanto à Educação Inclusiva, muitos professores ainda sentem insegurança em atender um aluno com deficiência. A autora cita algumas ideias para auxiliar nessa caminhada, como: “O primeiro passo é realmente desfazer a ideia de homogeneidade e ter a consciência das diferenças”.

A carência na formação de professores não está apenas na formação inicial de modo que Drago (2005) registra que uma das lacunas observadas em seu estudo foi a falta de formação continuada, principalmente na área da inclusão. Mantoan (2015) cita que os professores relatam não terem recebido formação para a realização de um trabalho voltado à inclusão. Tais relatos também são evidenciados nas falas de nossos participantes.

Esse contexto, demonstra que, se a proposta é fazer a inclusão das crianças na Educação Infantil é essencial que haja uma organização para que tal feito se efetive. A considerar a falta de preparo, por parte dos professores é urgente que esses então sejam capacitados (Mendes, 2010).

O direito constitucional ratificado nas políticas educacionais se desvela, na prática concreta, com significativos desencontros, sobretudo, na alçada da formação de professores. A garantia de uma escola inclusiva e, também, a inclusão de crianças com TEA, muito demandada pós advento da Lei Berenice Piana, leva-nos a acordarmos com Reis (2018) sobre a necessidade de investimento na formação docente, especificamente, na área da inclusão, uma vez que os professores tentam desempenhar um trabalho inclusivo, mas a falta de preparo prejudica o andamento.

Esse cenário está em desacordo com o estabelecido nas próprias políticas como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que

estabelece além do direito ao Atendimento Educacional Especializado a formação docente voltada à essa área, bem como acessibilidade estrutural, entre outros (Brasil, 2008).

Outras Leis reportam à formação docente, dentre elas a Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como Lei Berenice Piana que assegura a matrícula do estudante com TEA no ensino comum e incentiva a formação dos profissionais que atendem esses alunos dentre outras indicações.

Do ponto de vista teórico a indicação de formação docente também se faz presente, com base na Teoria Histórico-Cultural, podemos inferir que vários fatores refletem na inclusão, sobretudo, o papel do professor na mediação pedagógica. Apoiado nesses fundamentos é a partir das relações sociais que o sujeito aprende e se desenvolve. O ser humano nasce com aptidões biológicas e se desenvolve através das relações com o meio, na troca com o outro (Chiote, 2019).

Para tanto, é importante compreender como funciona o processo de desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento do psiquismo infantil se manifesta por dois fatores: endógeno (caráter biológico) e exógeno (relativo ao meio social). O autor reafirma as ideias de Vygotski, mencionando que o ser humano nasce com as funções psíquicas elementares (características biológicas do sujeito ao nascer) e se humaniza a partir da apropriação da cultura (instrumentos culturais constituído pelo homem ao longo da vida), desenvolvendo assim as suas funções psíquicas superiores (estágio mais refinado do desenvolvimento que acontece na interação com o meio), processo exclusivamente humano.

Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades, também passa por transformações. Segundo ele, é no contato com os membros da cultura de seu grupo social que o bebê, sujeito biológico, transforma-se aos poucos em sujeito histórico-cultural, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas de símbolos característicos especificamente de processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles tipicamente humanos (Mota, 2020, p.51).

Essa perspectiva permite afirmar que a atividade social produz mudanças biológicas, o aspecto biológico é condicionado aos instrumentos culturais. “Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 1983, p.26, tradução nossa).

Nesse viés, entendendo a aprendizagem da criança com TEA de acordo com a concepção da THC, e, percebendo a importância da mediação para que essa possa acontecer, Cunha (2020) destaca a necessidade de o professor buscar conhecer o seu aluno, reconhecer as suas potencialidades, bem como os aspectos do seu desenvolvimento que precisam ser conquistados, perceber os interesses da criança e a partir deles desenvolver atividades que possam ser satisfatórias ao processo.

Quando o professor propõe práticas relacionadas à vivência da criança, ele oferece maior significado na dinâmica proposta, o que auxilia em uma melhor assimilação por parte da criança, proporcionando um aprendizado mais sólido.

Diante disso, entendemos ser a formação docente um fator expressivo no que se refere à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Conforme Ferreira (2017, p.45) “[...]a formação adequada das professoras é um aspecto importante para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados”.

Não se pode negligenciar que o professor é o protagonista mais próximo do sujeito aprendiz e ele, o professor, por meio do convívio diário com a criança, consegue identificar as suas principais necessidades e potencialidades, podendo, com isso realizar uma mediação mais efetiva, que oportunize o pleno desenvolvimento do seu aluno, ao passo que dispunha de conhecimentos sobre. Por isso, o professor deve ser constantemente formado para esse processo e a formação continuada em serviço é um ponto a ser considerado.

Ferreira (2020) ressalta ainda que a formação continuada em serviço é de grande valia para qualquer que seja a prática educativa a ser abordada, pois ela se configura no contexto ao qual se está presente. O autor justifica a formação em serviço como imprescindível ao processo formativo do professor. Entende-se que, a formação em serviço reflete a prática, que em consonância com os demais agentes educativos,

permite discutir estratégias, reformular ações docentes, de modo que as adequações possam ser favoráveis para o ambiente ao qual está proposto.

Nesse direcionamento, Gama e Terrazzan (2018) relatam que a formação continuada no espaço de atuação do professor, tende a ser mais exitosa visto que se disponibiliza às demandas sociais e emergentes que vivencia no CMEI.

David e Capellini (2004) salientam que a formação continuada pode auxiliar na capacitação dos professores em vistas da sua formação inicial, sobretudo, a formação em serviço, que acontecendo no próprio ambiente de trabalho, por meio da troca entre os pares, se consolida em momentos de estudos. Esse momento de estudos e planejamento coletivo configura-se, portanto, como uma prática de ensino colaborativo.

Conforme Rabelo (2012), o foco do Ensino Colaborativo está na troca de experiência entre os professores envolvidos, não se referindo propriamente a uma técnica específica de metodologia. Ainda de acordo com a autora supramencionada, nessa proposta, ambos os profissionais adquirem responsabilidades perante a turma, todas as etapas de ensino envolvendo a classe são compartilhadas entre eles. “A colaboração entre professores do ensino comum e ensino especial exige a assunção de responsabilidades no ensino de todos os alunos da sala e não somente dos alunos com NEEs” (Rabelo, 2012, p. 62).

## **Resultados e discussão**

Como assinalamos na metodologia, nossas análises foram organizadas por temas e, neste artigo, apresentamos as discussões e resultados acerca do tema formação continuada em serviço e as práticas inclusivas: apontamentos docentes.

### **Formação continuada em serviço e as práticas inclusivas: apontamentos docentes**

A reflexão constante, no espaço escolar, seja qual for a etapa ou nível, tem se configurado urgência não apenas pela presença de crianças com deficiência nesse ambiente, mas, sobretudo porque a dinamicidade da escola, do ponto de vista da diversidade tem exigido novas abordagens (Bock, 2019).

Esse fato, tem se configurado em desafios aos docentes visto que receiam estarem perpetuando práticas estáticas ou inapropriadas como relata uma das participantes quando solicitada a falar dos anseios e demandas que vivenciou na prática, “Não há nenhum tipo de formação. Não há formação entre os pares, acontecem conversas informais. Momentos de leituras e estudos acontecem de maneira individual por iniciativa própria. Práticas são as nossas do dia a dia, pouco discutimos outras” (P6, 2022).

Tornarem-se espaços inclusivos sob a perspectiva, legal, teórica e prática tem se caracterizado emergência nos ambientes educacionais, e, também no âmbito da Educação Infantil. As práticas na Educação Infantil têm se destacado, nas últimas décadas, por serem práticas mais articuladas às múltiplas linguagens, às brincadeiras, ao lúdico, aos campos de experiência das crianças, entretanto, também essas dimensões nem sempre atendem a todas as crianças (Souza, 2021).

Isso se coloca porque não é suficiente desenvolver práticas mais dinâmicas quando não se reconhece a diversidade. Esse contexto também foi assinalado por uma participante, “Infelizmente não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para a criança essa inclusão” (P8, 2022). A diversidade nas formas de ação e interação que se manifesta para muitas crianças com TEA é um marco para a ruptura do olhar mais generalista que se legitima na escola.

Nesse contexto, de acordo com Ferreira (2017) há a necessidade que se promova formação adequada aos docentes, somente por esse processo é que se pode falar em inclusão com resultados desejados. A formação adequada, conforme os estudos teóricos, pode se configurar naquela formação na qual a prática docente seja o ponto de partida, visto que sob essa ótica pode-se promover rupturas com a concepção pautada no modelo médico para assumir a perspectiva social.

Compreender a criança com deficiência numa abordagem social implica no reconhecimento de cada um dos sujeitos para além das suas condições específicas ao passo que situa a todos os seres humanos com potencial para aprender, embora, por vezes requeiram caminhos alternativos para avançar.

Com efeito, nessa linha reportamos a Vygostki (1983) o qual assinalou que as crianças com deficiência podem assimilar conhecimentos e habilidades como as crianças sem deficiência, entretanto, “é imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar esse desenvolvimento” (Vygotski, 1983, p. 20).

Nessa citação de Vygotski dois pontos importantes à nossa análise, um refere-se ao indicativo “é imprescindível investigar”, essa “investigação” não é outra coisa senão estudos e temos advogado os estudos nesta pesquisa. Estes se dão pela formação continuada e, no caso em tela, possivelmente ocorressem pela formação continuada em serviço.

A formação continuada em serviço é, por natureza flexível, pois, deve dialogar com as demandas que se apresentam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino, desse modo, a formação em serviço caracteriza-se como um momento promissor visto que impulsiona o olhar teórico e prático sobre as demandas vivenciadas por professores e crianças e, segundo assinalaram Gama e Terrazzan (2018) trata-se de uma formação centrada nos espaços institucionais que além de lograr êxito está afeta às transformações sendo “aberto e flexível às demandas sociais emergentes” (p. 127).

Não temos formação voltada para o TEA. Não há auxílio e nem acompanhamento pedagógico. Quando se tem dois professores atuando na turma a troca é entre a dupla, mas não há formação entre o grupo, acontecem conversas informais sobre casos esporádicos, nada direcionado. Preciso saber como desenvolver práticas em crianças com TEA (P9, 2022).

Os participantes reportaram às discussões sobre o ensino colaborativo e, ainda que não tenham conhecimento teórico sobre, percebem, na prática, que a formação, planejamento e estudos no espaço de atuação são de extrema importância. Conforme Rabelo (2012), a troca de experiência entre os professores envolvidos possibilita que

ambos os profissionais assumam responsabilidades perante a turma, e viabiliza, processos formativos em serviço.

Com destaque, esses apontamentos dos docentes referem ao estabelecido na Constituição Federal quando assegura a educação como direito de todos, Art. 1º “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por Pessoa com Deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, destacando que a inclusão preconizada pelo equipamento legal, não se faz pelo voluntarismo ou apenas pela aceitação da criança dentro do CMEI, inclusão se faz também pela eliminação das barreiras e, nesse caso, a barreira atitudinal.

A questão da falta de formação é também ratificada por outros docentes como afirmou uma participante, “era preciso trazer mais formação, mais práticas para melhor trabalhar com a criança com TEA, precisamos aprender” (P11, 2022). Esse dado, permite analisar que a formação continuada, aqui advogamos sobre a formação continuada em serviço, não pode ser pensada apenas como meio para aquisição de novos conhecimentos, mas requer uma atitude profissional que articula conhecimentos à dinâmica escolar na busca de caminhos para solucionar as dificuldades do cotidiano escolar, como nessa afirmativa “precisamos aprender”.

Em acordo com Lanter (2014) a formação dos professores é essencial, pois a ausência de políticas voltadas a essa etapa da Educação Básica promove um sentimento de insegurança. Tal como descreve Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), talvez nenhuma formação seja suficiente para suprir os conhecimentos necessários que o professor carece para promover uma educação de qualidade a todos os alunos. Entretanto, ressalta-se que o Ensino Colaborativo demonstra ser favorável à prática docente, a troca entre os professores estabelece uma oportunidade de formação continuada em serviço.

As falas das participantes permitiram inferir que anseiam por constituir-se sujeitos que constroem conhecimentos e aponta para a exigência de educadores criadores, instigadores, curiosos e persistentes. A inclusão é um processo em construção que se faz pela atividade dos sujeitos cujo potencial não está pronto e acabado, mas em constante movimento.

Tais condições se apresentam bem evidentes na prática, sobretudo por parte dos educadores, que manifestaram insegurança para tratar do assunto, atribuindo isso à falta de formação específica e por isso ansiavam por aprender. Esse aspecto foi interessante, na pesquisa, visto que nenhum dos docentes reportaram ao lugar comum “esse aluno é da educação especial” antes reforçaram que queriam aprender, ansiavam, eles mesmo a buscarem soluções e alternativas para melhor ensinar seus alunos e, sinalizavam que a problemática que vivenciavam poderia ser mitigada pela via da formação continuada.

### **Considerações finais**

Neste artigo nos propusemos a discutir a temática da formação docente, sobretudo, no contexto de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Delineamos nossa tessitura com objetivo de compreender os anseios e expectativas que os professores manifestaram quando vivenciavam situações que demandaram conhecimentos sobre a diversidade presente nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Considerando os limites do espaço e tempo deste artigo apresentamos algumas considerações sobre as falas de alguns dos participantes. Nos fundamentos, também selecionados ao propósito desta discussão, aspectos da Teoria Histórico-Cultural e as implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, seja ela com deficiência ou não. Foi possível entender que o processo de aprendizagem ocorre de forma similar para todas as crianças, entretanto, os caminhos metodológicos, as estratégias podem ser distintos e por vezes relacionam-se às especificidades de cada criança.

A Educação Infantil apresenta fundamentos coerentes com uma proposta inclusiva, entretanto, o papel do mediador é de crucial relevância para a proposição de desafios cognitivos às crianças, nesse contexto, requer-se, dos professores.

Os resultados indicaram que a inclusão implica na formação docente e revelou o anseio dos participantes, em aprender para não terem que repassar à criança a outros profissionais. Sinalizaram a ausência de políticas de formação continuada na Educação Infantil com foco na inclusão, e a urgência em se estabelecer processos de formação continuada em serviço com o qual as práticas sejam objetos de reflexão e o ensino colaborativo se concretize aprimorando as práticas docentes frente à inclusão na educação infantil.

Concluimos que engendrar esforços para a consolidação de práticas inclusivas pressupõe o aprofundamento teórico e prático e a realização de pesquisas que problematizem formas e alternativas para se consolidar a formação continuada em serviço no espaço da Educação Infantil.

## Referências

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar.** 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

BOCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 18 dez. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a formação

CIRINO, Roseneide Maria Batista; RAMOS, Andréa Karine Menezes de Oliveira. Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e expectativas docentes. *Rev InCantare*, Curitiba, v.20, p. 1-19, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)  
Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUN, V.; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. pp. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. 148 p.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil. **Nuances**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135425>. Acesso em 10 de março de 2021.

DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão:** um estudo de caso em vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Brasileira, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d16.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2021.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil:** O desafio da formação de professoras. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

GAMA, M. E.; A. TERRAZZAN, E. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 4, n. 7, p. 126-140, 21 jun. 2018

GARCIA, R. V. B. **Creche:** proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista. 124f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; RAMOS, Andréa Karine Menezes de Oliveira. Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e expectativas docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-19, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2002. 176 p. Disponível em: [http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 13 de março de 2021.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2014. p. 131-156  
LEONTIEV, A. 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo/Alexis Leontiev**. Tradução de Rubens Eduardo Frias, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Brasília, v. XXXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2003. 310 p. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 11 de março de 2021.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. 2010. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 08 de março de 2021.

MOTA, C. **Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar**. Curitiba, Pr: Appris, 2020. 197 p.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 47, n. 26, p. 557-572, 22 jun. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Obras **Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. Disponível em: [https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product\\_id=186](https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186). Acesso em: 23 de julho de 2021.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; RAMOS, Andréa Karine Menezes de Oliveira. Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e expectativas docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-19, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016. 126 p.

RAMOS, A. K. M. de O. **A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: implicações à formação docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva. 2022.

REIS, R. B. **Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages – SC**. 2018. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. A criança com deficiência na educação infantil: ampliando a prática pedagógica do educador. In: MELCHIORI, Lígia Ebner (org.). **Educação Infantil: um guia para educadores e pais**. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Lidiane Cristina Loiola. **Tessituras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogos entre as múltiplas linguagens das crianças e a Pedagogia**. 2021. 145 p. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Tradução de Julio Guillermo Blank Madrid: Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea, 1983.