FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO COLABORATIVO: CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER EDUCATION AND COLLABORATIVE PLANNING: CONDITIONS FOR INCLUDING CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tatiane dos Anjos Vieira Vasconcelos
Ivy Enber Christian University

Romilda Reges da Silva
Ivy Enber Christian University

Valdirene da Silva Valente
Ivy Enber Christian University

Army Torres de Farias Pereira
Ivy Enber Christian University

Adinelia Vieira de Melo dos Santos
Ivy Enber Christian University

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.901 Aceito em: 10.11.2026

Resumo: O artigo analisa a formação docente e o planejamento colaborativo como dimensões do trabalho inclusivo com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A investigação bibliográfica qualitativa articula estudos sobre formação continuada, coensino, consultoria colaborativa, Plano Educacional Individualizado e condições institucionais, considerando também normas brasileiras recentes. Argumenta-se que o conhecimento sobre o TEA é necessário, mas insuficiente quando profissionais não dispõem de tempo, recursos e espaços coletivos para transformar orientações em decisões pedagógicas. A análise destaca potencialidades do planejamento compartilhado, da articulação com o Atendimento Educacional Especializado e da avaliação das barreiras presentes nas experiências escolares. Também problematiza a responsabilização individual dos professores e o uso burocrático de instrumentos de acompanhamento. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda uma cultura institucional de colaboração, formação contextualizada e políticas que sustentem participação e aprendizagem das crianças. A revisão não comprova resultados generalizáveis de intervenções específicas. Essas condições exigem acompanhamento e revisão.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Coensino. Inclusão escolar.

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract: This article examines teacher education and collaborative planning as dimensions of inclusive work with children with Autism Spectrum Disorder in early childhood education. The qualitative bibliographic study connects research on continuing professional development, co-teaching, collaborative consultation, individualized education plans, and institutional conditions, together with recent Brazilian regulations. It argues that knowledge about autism is necessary but insufficient when professionals lack time, resources, and collective opportunities to translate recommendations into pedagogical decisions. The analysis highlights the potential of shared planning, coordination with specialized educational support, and assessment of barriers within everyday school experiences. It also questions the individualization of responsibility for inclusion and the bureaucratic use of monitoring instruments. The article concludes that meaningful inclusion requires an institutional culture of collaboration, context-sensitive teacher education, and public policies that support children's participation and learning. The bibliographic review cannot demonstrate universally transferable outcomes from specific interventions. These conditions require continuous monitoring and revision.

Keywords: Teacher education. Early childhood education. Autism spectrum disorder. Co-teaching. School inclusion.

1 Introdução

O direito à educação inclusiva representa uma responsabilidade compartilhada entre profissionais, equipes escolares e sistemas de ensino. Na Educação Infantil, a matrícula de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) coloca em evidência as condições de planejamento, formação e apoio necessárias à participação no cotidiano. A resposta não pode depender de improvisações individuais, pois experiências de brincar, comunicar e conviver exigem organização institucional. Examinar a atuação docente envolve, portanto, observar o que os professores sabem e o que lhes é permitido realizar nas circunstâncias de trabalho.

As diretrizes brasileiras estabelecem o direito de todos à educação inclusiva, mas a passagem do princípio jurídico à experiência escolar requer tempo de planejamento e recursos adequados. Não basta distribuir orientações gerais às equipes: é necessário traduzi-las em intervenções discutidas e acompanhadas. A Lei Brasileira de Inclusão, ao estabelecer responsabilidades institucionais no campo educacional (Brasil, 2015), oferece um marco para essa interpretação. A efetivação do direito depende, porém, das condições materiais e profissionais disponíveis em cada escola.

A formação inicial nem oferece oportunidades suficientes para que futuros professores analisem situações complexas de comunicação, interação e planejamento com crianças autistas. Cursos pontuais podem apresentar listas de recursos sem discutir a finalidade de seu uso ou as características das instituições. Esse desencontro aparece nas pesquisas recentes sobre a Educação Infantil, que mencionam dúvidas, insuficiência de materiais e dificuldades de articulação entre

equipes. A formação precisa ser compreendida como processo situado, relacionado a problemas efetivos do grupo e à reflexão conjunta sobre as ações realizadas.

Parte-se, assim, da questão: como formação continuada, planejamento colaborativo e apoio institucional podem sustentar práticas inclusivas com crianças com TEA na Educação Infantil? O objetivo é discutir essas dimensões com base em literatura acadêmica e normativas educacionais, distinguindo contribuições, limites e possibilidades. O artigo não pretende elaborar um protocolo de atendimento nem medir resultados de determinada escola. Interessa compreender que relações tornam o trabalho coletivo mais consistente e que desafios surgem quando a responsabilidade pela inclusão permanece concentrada no professor de uma turma.

2 Metodologia

A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. Foram examinados artigos e estudos acadêmicos sobre formação de professores, coensino, consultoria colaborativa, planejamento individualizado e barreiras institucionais à inclusão de crianças com TEA. A leitura foi articulada às normas brasileiras que orientam a educação inclusiva. Não foram realizadas entrevistas, observações de escolas ou aplicações de intervenções. As interpretações apresentadas resultam da comparação de argumentos, métodos e resultados descritos nas fontes consultadas.

A escolha das publicações privilegiou sua pertinência para as condições do trabalho docente, com atenção à formação em serviço, ao coensino, ao planejamento individualizado e à colaboração institucional. Reuniram-se pesquisas com desenhos e contextos distintos; entre elas, Souza e Nunes (2020), Alves e Rodrigues (2026), Mansur *et al.* (2026), Pereira e Leite (2026) e Battistello *et al.* (2025) permitem discutir diferentes faces do problema. Esse conjunto não constitui amostra estatística nem levantamento exaustivo da produção acadêmica sobre inclusão.

O exame das fontes foi organizado por três eixos de análise: formação docente e construção de conhecimentos profissionais; colaboração entre professores e serviços especializados; e condições institucionais para planejar, acompanhar e reorientar práticas inclusivas. Em cada eixo, procurou-se distinguir achados de pesquisas de campo, sínteses bibliográficas e proposições normativas. Essa diferenciação impede tratar uma experiência local como solução reproduzível em qualquer contexto. As interpretações foram construídas a partir de aproximações e tensões, preservando as particularidades de cada produção consultada.

Na dimensão documental, foram consideradas a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Base Nacional Comum Curricular e o Decreto nº 12.686/2025, com suas alterações posteriores. A leitura buscou identificar responsabilidades relativas à acessibilidade, à participação e ao apoio pedagógico, sem confundir direitos com técnicas específicas. Reconhece-se como limite o fato de a pesquisa não produzir dados próprios sobre práticas de uma instituição. Por isso, suas proposições constituem critérios de análise e planejamento que precisam ser confrontados com condições concretas, singularidades infantis e avaliações posteriores.

3 Desenvolvimento

Formação e colaboração não são dimensões isoladas do trabalho inclusivo. Uma professora pode conhecer estratégias de comunicação e, ainda assim, enfrentar dificuldades para aplicá-las em uma turma numerosa sem apoio ou tempo de planejamento. Da mesma forma, a presença de vários docentes não garante ação articulada quando objetivos e responsabilidades permanecem fragmentados. É necessário discutir como os conhecimentos circulam, quais decisões são compartilhadas e que condições tornam possível observar os efeitos das propostas. A qualidade da inclusão depende da coerência entre formação, prática cotidiana e acompanhamento.

A Educação Infantil apresenta particularidades que precisam orientar qualquer iniciativa de formação. Interações, brincadeiras, exploração de ambientes e comunicação constituem experiências centrais, distintas de modelos escolares baseados em tarefas individualizadas. Organizar apoio a uma criança com TEA significa refletir sobre participação em rodas, histórias, parque, alimentação e atividades coletivas. A equipe precisa reconhecer barreiras sem converter todo o cotidiano em sequência de exercícios terapêuticos. A intencionalidade pedagógica deve preservar a experiência infantil e o direito de aprender com os pares.

3.1 Formação continuada e saberes profissionais para a inclusão

A formação continuada precisa responder a situações reais de sala, como comunicar instruções, organizar a brincadeira e acompanhar diferentes necessidades de apoio. Isso exige mais do que capacitações pontuais voltadas à descrição do TEA; requer tempo para estudo e planejamento coletivo. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) associa a formação docente a práticas inclusivas e recursos acessíveis. Seus incisos X a XII do artigo 28 estabelecem:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

A referência normativa não comprova que formação, apoio e acessibilidade já estejam assegurados nas instituições. O conhecimento geral sobre o TEA precisa ganhar sentido nas decisões sobre brincadeiras, comunicação e organização dos espaços. Ao examinarem relatos de professores da Educação Infantil, Pereira e Leite (2026) evidenciam dificuldades para transformar orientações em intervenções situadas. Encontros formativos devem, portanto, partir de episódios reais, confrontar alternativas e acompanhar seus efeitos. Formação com sentido inclusivo articula teoria e responsabilidade coletiva.

Aprender a atuar de modo inclusivo envolve reconhecer conhecimentos que os professores constroem na prática. Narrativas sobre experiências, análise de registros e debates sobre atividades podem revelar soluções criadas coletivamente, mas também limites que permaneceriam invisíveis em cursos gerais. A formação deve oferecer critérios para examinar essas experiências, não apenas validar qualquer decisão tomada. Confrontar observações com pesquisas ajuda a distinguir procedimentos plausíveis de ações pouco justificadas. O professor passa a investigar seu trabalho sem receber sozinho a responsabilidade por transformá-lo.

A formação ganha consistência quando o professor pode analisar uma situação real, escolher uma estratégia, observar seu efeito e discuti-lo com outros profissionais. Um curso isolado nem sempre oferece essas condições, sobretudo quando não há tempo institucional para o planejamento. Em pesquisa sobre formação colaborativa, Alves e Rodrigues (2026) destacam a reorganização das práticas como parte do desenvolvimento profissional, argumento pertinente para superar ações fragmentadas. O desafio não está apenas no acesso a informações, mas em transformar conhecimentos em decisões pedagógicas justificadas.

Há risco de transformar a formação em obrigação individual constante, realizada fora da jornada e sem condições para incorporar conhecimentos ao trabalho pedagógico. A Lei Brasileira de Inclusão prevê a "adoção de práticas pedagógicas inclusivas" (Brasil, 2015, art. 28, X), exigência que demanda organização institucional e não apenas certificados. Horários de estudo, acompanhamento e análise coletiva de situações reais precisam integrar a formação em serviço. Sem esse vínculo, a atualização profissional pode coexistir com brincadeiras e interações pouco acessíveis às crianças.

Outra exigência consiste em evitar formações centradas somente em listas de comportamentos atribuídos ao TEA. A heterogeneidade do espectro torna inadequada a promessa de um conjunto de técnicas aplicável a todas as crianças. Professores precisam compreender princípios de acessibilidade, mediação e observação, articulando-os às singularidades e aos direitos de participação. A criança deve permanecer no centro do planejamento como sujeito de escolhas e relações, e não como soma de déficits. Essa orientação aproxima conhecimento especializado e compromisso pedagógico, sem confundir Educação Infantil com atendimento clínico.

A formação profissional precisa também oferecer critérios para revisar intervenções sem atribuir toda dificuldade à criança ou ao docente. Se uma rotina visual não favorece compreensão, é necessário discutir o material, o contexto e os modos de utilização. Alves e Rodrigues (2026) contribuem para esse debate ao aproximar formação em serviço e reorganização de práticas inclusivas, perspectiva que exige observação continuada. O avanço formativo se reconhece quando a equipe consegue justificar alterações, compartilhar registros e construir novas possibilidades de participação.

A formação docente revela sua dimensão coletiva quando se conecta a projetos educativos e às responsabilidades da instituição. Coordenadores, professores regentes, profissionais de

apoio e equipes de AEE precisam reconhecer objetivos comuns sem diluir funções específicas. Divergências podem ser produtivas quando debatidas com registros e critérios educacionais. O contrário ocorre quando cada profissional atua isoladamente e transmite orientações contraditórias à criança. Formação em serviço implica construir linguagem compartilhada para decidir, acompanhar e revisar práticas, respeitando as atribuições de cada integrante.

3.2 Coensino, PEI e planejamento pedagógico compartilhado

O coensino e o planejamento colaborativo não devem funcionar como simples divisão de tarefas. A responsabilidade pela aprendizagem permanece compartilhada, enquanto o trabalho do AEE pode contribuir para identificar barreiras e organizar apoios. Para evitar que o Plano Educacional Individualizado se torne uma ficha isolada, importa considerar seu vínculo institucional. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025), aproxima planejamento individual e projeto pedagógico. O artigo 12 dispõe:

> Art. 12. É obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso.
>
> § 1º A institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino.
>
> § 2º O PAEE e o PEI têm a finalidade de orientar:
>
> I - o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum;
>
> II - o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE;
>
> III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino;

Essa definição desloca o PEI de um documento individual sem uso cotidiano para um instrumento de articulação do trabalho pedagógico. A discussão de Mansur *et al.* (2026) sobre coensino ajuda a examinar os limites e as possibilidades da colaboração entre profissionais. A equipe precisa definir responsabilidades, observar efeitos das intervenções e atualizar apoios sem diminuir expectativas curriculares. O plano cumpre finalidade pedagógica quando orienta escolhas verificáveis na vida escolar.

O Atendimento Educacional Especializado pode identificar barreiras, construir recursos e orientar formas de acessibilidade, sem substituir o trabalho da turma comum. Ao defini-lo como "atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização" (Brasil, 2025, art. 5º), o Decreto nº 12.686/2025 ajuda a delimitar sua função. A equipe precisa discutir situações específicas, combinar estratégias e compartilhar registros com o professor regente. Se o atendimento permanece desconectado das experiências coletivas, a inclusão corre o risco de se concentrar fora da sala de referência.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ajudar a organizar metas, apoios e acompanhamento, desde que permaneça vinculado às experiências da Educação Infantil. Não deve converter-se em currículo paralelo que afasta a criança das brincadeiras e interações da

turma. Battistello *et al.* (2025, p. 33) investigaram recursos de registro para operacionalizar esse instrumento e destacaram o "monitoramento do processo de ensino e aprendizagem significativa". O apontamento permite discutir a necessidade de acompanhar percursos concretos, evitando que um documento formal seja tomado, por si só, como evidência de inclusão.

Planejar para uma criança singular não significa estabelecer expectativas reduzidas nem antecipar que determinadas experiências lhe são inacessíveis. Uma proposta coletiva pode conservar o mesmo propósito formativo, oferecendo recursos de comunicação, variações de materiais ou tempos diferentes de participação. O PEI ganha sentido quando explicita quais barreiras precisam ser removidas e como a equipe verificará possibilidades. A qualidade do documento depende da relação entre informações registradas e decisões tomadas. Sem essa articulação, metas detalhadas podem coexistir com práticas pouco abertas à iniciativa infantil.

Colaboração efetiva envolve distribuir responsabilidades sem hierarquizar rigidamente os conhecimentos. O professor regente conhece o projeto do grupo e a dinâmica cotidiana; docentes especializados contribuem com estratégias e recursos; a família informa interesses e formas de comunicação relevantes. A decisão pedagógica deve integrar essas contribuições, preservando o direito da criança de participar da vida comum da instituição. O diálogo não se reduz a repassar orientações prontas. Implica negociar objetivos, avaliar alternativas e reconhecer que uma hipótese pode precisar de revisão diante das respostas observadas.

Divergências entre profissionais podem ocorrer quando orientações clínicas e pedagógicas atribuem significados diferentes ao mesmo comportamento. A colaboração não exige concordância automática, mas critérios claros para discutir objetivos e observar o que favorece a aprendizagem. A revisão de Mansur *et al.* (2026) sobre ensino colaborativo oferece fundamentos para pensar essa articulação sem dissolver as responsabilidades docentes. É preciso preservar o currículo comum, considerar necessidades individuais e construir encaminhamentos discutidos com a equipe e com a família.

O planejamento colaborativo demanda continuidade. Reuniões episódicas não substituem observações articuladas, registros comparáveis e decisões acompanhadas ao longo do tempo. Quando uma intervenção não produz as oportunidades esperadas, o grupo precisa identificar o que ocorreu e reformular a proposta, sem atribuir o resultado à criança ou ao professor. A revisão coletiva fortalece a responsabilidade institucional e permite mobilizar conhecimentos de diferentes áreas. Nesse processo, coensino, AEE e PEI tornam-se recursos de organização de práticas, não etiquetas suficientes para caracterizar uma escola como inclusiva.

3.3 Condições institucionais, redes de apoio e acompanhamento

As condições institucionais da inclusão envolvem profissionais, materiais, tempo de planejamento e formas de apoio que permitam a participação nas atividades comuns. O trabalho do profissional de apoio escolar deve estar articulado ao projeto pedagógico, e não substituir indiscriminadamente a ação docente ou separar a criança do grupo. O Decreto nº 12.686/2025,

alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025), situa essas responsabilidades no cotidiano escolar. O artigo 14 determina:

> Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI:
>
> I - na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;
>
> III - na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e
>
> IV - na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares.

O texto legal não resolve, por si, os desafios de implementação. Disponibilidade de profissionais, tempo de estudo e formas de coordenação interferem na realização das ações previstas. Essa tensão aparece na pesquisa de Pereira e Leite (2026), que discutem percepções docentes sobre falta de apoio e necessidade de articulação institucional. A gestão precisa distinguir apoio pedagógico, cuidado cotidiano e decisões curriculares, sem sobrepor nem abandonar responsabilidades. A qualidade da inclusão depende da cooperação efetiva entre profissionais e da revisão dos apoios oferecidos.

A gestão escolar participa da inclusão ao assegurar tempos de reunião, circulação de informações e critérios para acompanhamento. Também lhe cabe apoiar a organização de espaços, oferecer materiais e construir relações entre os profissionais. A definição de responsabilidades precisa evitar que o trabalho inclusivo seja delegado informalmente a uma pessoa sem condições suficientes para exercê-lo. Reuniões de equipe podem examinar dificuldades de comunicação, situações de conflito e obstáculos à participação, desde que resultem em decisões acompanháveis. O compromisso da gestão aparece nas escolhas de organização cotidiana.

O diálogo entre família e instituição ajuda a conhecer preferências, experiências e formas de comunicação que podem iluminar o planejamento. Essa relação exige confiança e reconhecimento de papéis distintos. Familiares não devem ser tratados como responsáveis por suprir recursos que a escola precisa oferecer, assim como professores não podem assumir funções clínicas que não lhes pertencem. Trocas regulares sobre situações são mais úteis do que contatos restritos à comunicação de dificuldades. Quando existe escuta recíproca, a equipe pode compreender melhor o que favorece participação e quais mudanças exigem cuidado.

O direito à participação precisa orientar as decisões da gestão, sobretudo quando as limitações da rotina escolar dificultam a comunicação ou o encontro entre crianças. A instituição deve observar se materiais, espaços e experiências são acessíveis antes de atribuir dificuldades exclusivamente ao estudante. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) associam organização coletiva, singularidade e acessibilidade. O artigo 8º, § 1º, orienta:

> § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
>
> III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
>
> V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
>
> VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

A exigência curricular conecta escuta das famílias, organização dos espaços e acessibilidade, impedindo que a inclusão seja reduzida à atuação de um único profissional. Sua efetivação demanda observações contínuas e reuniões em que a equipe confronte hipóteses sobre as barreiras identificadas. Com isso, avaliar deixa de significar apenas verificar tarefas realizadas e passa a examinar se a instituição criou condições concretas para comunicação, participação e aprendizagem.

O acompanhamento das práticas inclusivas precisa registrar mudanças observáveis na participação, e não apenas a existência de reuniões ou documentos. Quando uma equipe decide utilizar determinada mediação, deve observar seu efeito nas brincadeiras e nas oportunidades de comunicação. Souza e Nunes (2020) relacionam a consultoria colaborativa a alterações na ação pedagógica, argumento que ajuda a distinguir cooperação efetiva de encaminhamentos formais. A documentação compartilhada permite reavaliar estratégias, redistribuir apoios e evitar que a criança dependa de uma única pessoa.

4 Considerações finais

A análise demonstra que a formação docente constitui parte indispensável da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, mas não pode ser compreendida como tarefa individual separada das condições de trabalho. Conhecimentos especializados precisam dialogar com a experiência pedagógica, as brincadeiras e as interações próprias da infância. Cursos e orientações tornam-se mais relevantes quando ajudam a interpretar situações reais e produzem condições para revisar práticas. O fortalecimento da inclusão requer, portanto, formação contextualizada, compromisso de gestão e oportunidades de reflexão coletiva.

Coensino, articulação com o AEE e planejamento individualizado foram discutidos como possibilidades de organização colaborativa, e não como soluções automáticas. Seu valor depende de objetivos comuns, responsabilidades claras, documentação adequada e revisão das ações realizadas. A experiência da criança precisa permanecer no centro dessas decisões, evitando que instrumentos administrativos se convertam em fins em si mesmos. A colaboração com

famílias e profissionais especializados pode ampliar a compreensão sobre barreiras e apoios, desde que preserve a função pedagógica da escola e os direitos de participação infantil.

Pela natureza bibliográfica do estudo, não se apresentam dados próprios que comprovem resultados de um modelo específico em instituições. As contribuições reunidas oferecem critérios para observar relações entre formação, planejamento, condições institucionais e participação de crianças com TEA. Pesquisas futuras poderão acompanhar a implementação de práticas colaborativas e suas mudanças ao longo do tempo, inclusive em redes com recursos distintos. A inclusão exige continuidade: mais do que declarar compromissos, instituições precisam organizar condições para que cada criança participe, aprenda e desenvolva relações.

Referências

ALVES, Cláudia Gadelha; RODRIGUES, Marlene. Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal. **Revista Educação Especial**, v. 39, n. 1, e9, p. 1-21, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X93642. Acesso em: 4 nov. 2026.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos *et al.* Mapeando a inclusão escolar: operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com autismo. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.56579/rei.v7i1.1370. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com alterações do Decreto nº 12.773/2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

MANSUR, Priscilla Reynaud *et al.* Ensino colaborativo e coensino na educação infantil: contribuições e desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Especial, v. 39, n. 1, e45, p. 1-22, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X95861. Acesso em: 4 nov. 2026.

PEREIRA, Geise dos Santos; LEITE, Maria Clerya Alvino. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: percepção de professores sobre desafios na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 39, n. 1, e58, p. 1-26, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X96024. Acesso em: 4 nov. 2026.

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Debora Regina de Paula. Consultoria colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, e67, p. 1-25, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X48492. Acesso em: 4 nov. 2026.