

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

A inclusão da criança com TEA na educação infantil: percepção de discentes estagiários da Universidade Estadual da Paraíba¹*The inclusion of children with ASD in childhood education: perception of intern students at the State University of Paraíba*Samira Gomes do NASCIMENTO²Maria Julia Carvalho de MELO³

Resumo: Este trabalho se insere no debate sobre a formação inicial e o estágio supervisionado, tendo como objetivo compreender as percepções de estagiários acerca da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Neste estudo trazemos a discussão sobre a importância do estágio supervisionado para a formação e construção da práxis docente, a relevância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança como sujeito de direitos para viver em sociedade e como o eixo central da aprendizagem. Mesmo as legislações colocando as crianças no centro do processo educativo, enfatizamos os desafios no que se refere à inclusão destas na sala de aula regular, sobretudo crianças com TEA. Enquanto percurso metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo sido realizado um estudo de campo com 9 estagiárias que responderam um questionário online com 11 perguntas sobre a compreensão a respeito da inclusão das crianças com TEA durante a prática de estágio na Educação Infantil. Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os resultados evidenciaram dificuldades no desenvolvimento de práticas inclusivas, bem como a necessidade de uma formação inicial que contemple o estudo de metodologias inclusivas durante o estágio supervisionado, considerando as particularidades de cada aluno.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação Docente. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: This work is part of the debate on initial training and supervised internships, aiming to understand interns' perceptions regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. This study discusses the importance of supervised internships for the development and construction of teaching praxis, the relevance of Early Childhood Education for the full development of children as subjects with rights to live in society, and as the central axis of learning. Although legislation places children at the center of the educational process, we highlight the challenges regarding the inclusion of these children in regular classrooms, particularly children with ASD. As a methodological approach, the research is qualitative, involving a field study with 9 interns who answered an online questionnaire with 11 questions about their understanding of the inclusion of children with ASD during their internship in Early Childhood Education. The data were analyzed according to Bardin's (2004) Content Analysis. The results revealed difficulties in developing inclusive practices, as well as the need for initial training that includes the study of inclusive methodologies during supervised internships,

¹ Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida na monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, intitulada “Possibilidades e desafios para a inclusão do(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular: um olhar a partir de estagiários(as) do curso de Pedagogia”, defendida em 2024.

² Pedagoga formada na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Estudante do curso de Letras da mesma instituição. E-mail: samira.nascimento@aluno.uepb.edu.br

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Mestre em Educação Contemporânea (2014) pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566553710721063>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9125-4142>. E-mail: mariajulia@servidor.uepb.edu.br

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

considering the particularities of each student.

Keywords: Supervised Internship. Early Childhood Education. Teacher Training. Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

1 Introdução

Neste trabalho trazemos uma discussão sobre a importância da prática do estágio supervisionado para a formação e construção da práxis docente uma vez que essa etapa da formação contempla a oportunidade de vivenciar a realidade do ambiente escolar, imergir no campo profissional e realizar sua própria práxis educativa (Pimenta; Lima, 2004).

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Comumente, os estágios supervisionados acontecem a partir da segunda metade do curso e, podem ser desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I (anos iniciais) e Gestão Escolar, como é o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus III.

Dessa forma, o interesse pelo tema desta pesquisa teve início durante o estágio supervisionado na Educação Infantil no curso de Licenciatura em Pedagogia da referida instituição, período onde foram vivenciados, pela primeira vez, os dilemas e desafios da profissão docente. Para Pimenta (2012) o estágio é entendido como um processo que investiga, cria e interpreta o contexto escolar, bem como realiza intervenções nesse contexto, favorecendo os conhecimentos necessários para a formação docente. No campo de estágio, o estagiário pode se deparar com situações reflexivas que podem embasar o seu fazer docente, possibilitando-o enxergar os limites e possibilidades do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva o estágio também se configura como campo de pesquisa.

Nesse viés, convém refletir sobre os dilemas e dificuldades encontradas por professores em formação durante os estágios, principalmente, na inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular.

Sabemos que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista possuem características e particularidades específicas exigindo um atendimento especializado que supra suas necessidades. Essa proposta está prevista na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205 garante que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Em consonância o decreto Nº 3.298/99 em seu artigo 24, inciso I ao V, discorre

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

sobre a educação da pessoa com deficiência (Brasil, 1999).

Contudo, por mais que a inclusão educacional seja apresentada como ideal e obrigatória, são muitas as dificuldades para que de fato seja consumada com êxito. Os impasses começam desde a formação do professor ainda na Universidade e se estendem até a falta de aparato nas instituições de ensino, o que retrata, por vezes, uma falsa inclusão ao colocar uma criança com autismo na sala de aula regular como determina a legislação, mas torná-la invisibilizada e sem acesso ao aprendizado que necessita.

Assim, a partir dessa problematização e da própria vivência com o estágio na Educação Infantil - onde fomos desafiadas a atuar em turmas com crianças autistas -, surgiu a necessidade de entender como se deu a experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil com outros colegas. Dessa forma, tivemos como objetivo deste estudo: compreender as percepções de estagiários acerca da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

2 Referencial teórico

2.1 O papel do estágio na formação docente

A resolução n.1 de 15/06/2006 do Conselho Nacional de Educação traz as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia, onde, fica mencionado a obrigatoriedade do estágio nos planos curriculares das instituições que oferecem o curso – como preveem os parágrafos II do artigo 7º e o IV do artigo 8º – bem como a necessidade de disciplinas específicas para a Educação Infantil (Brasil, 2006).

No ano de 2008 a presidência da república aprovou a Lei 11.788 (Lei do Estágio), desde então os estágios passaram a ser regidos por ela (Brasil, 2008), entretanto, o estágio já era um requisito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que atribui a ele a função de garantir o aprendizado do educando e o desenvolvimento de suas competências profissionalizantes de forma objetiva e participativa na sala de aula (Brasil, 1996).

Dialogando com as legislações, é possível considerar que o estágio supervisionado compõe a formação de professores e é o eixo norteador dessa formação. Ele permite refletir a prática na prática, ultrapassando “as ações cotidianas regidas pela rotina que se caracteriza, pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade” (Santos; Leite, 2007, p. 10).

Destaca-se que teoria e prática são indissociáveis para o desenvolvimento do educando/estagiário (Vasconcellos; Bernardo, 2016). Dessa forma, teoria e prática, ação e

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

reflexão são inseparáveis e nesse processo de construção do profissional é esperado que o estagiário perceba que não existe teoria sem prática e vice-versa. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p.22) “a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor”.

Sendo assim, o estágio é a oportunidade para desempenhar a futura profissão a partir das situações e funções que surgem nesse período, adquirir conhecimento prático, fomentar novos saberes e reflexões que culminam na construção da identidade e atuação docente.

Pimenta e Lima (2004) ressaltam que o estágio é o eixo de formação docente, já que por meio dele o profissional é apresentado aos conhecimentos, sentidos e possibilidades indispensáveis para a sua formação e construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva percebemos a universidade como responsável por mediar as teorias, articulá-las com as práticas, garantindo participação imediata dos licenciandos com os contextos de atuação docente. Do ponto de vista de Alves (*apud* Souza, 2015, p. 3)

a universidade deve ser pensada não como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação que corresponda a seus interesses, às suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III, é na educação infantil que, atualmente, o discente estagiário inicia sua primeira experiência na atividade profissional, enfrentando os desafios da prática docente.

2.2 A Educação Infantil e sua relevância para o desenvolvimento da criança

Foi a partir da Constituição de 1988 que a educação em creches e pré-escolas ficou reconhecida como direito da criança e responsabilidade do Estado. Contudo, a Educação Infantil só é citada legalmente e reconhecida como dever do Estado em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (Kuhlman Junior, 2000).

Atualmente, no Brasil, a infância e a Educação Infantil são norteadas por essas principais legislações: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil - DNCEI e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que são docentes os profissionais que atuam

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

com as crianças na Educação Infantil (Brasil, 1996) e a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia, esses cursos passaram a exercer a responsabilidade de formar professores para atuarem na Educação Infantil.

No Brasil, todas as crianças e adolescentes possuem direito à educação. Em 1990 entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que determina, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola [...]”, enfatiza sobre o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente ensino obrigatório em qualquer idade.

A LDB (nº 9394/96) conceitua a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem como objetivo o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos de idade, levando em consideração os aspectos físicos, emocionais, psicológicos e intelectuais da criança. Assim, Educação Infantil vem ser uma das etapas que demanda mais atenção, tendo em vista as necessidades dessas crianças que começam a desenvolver suas características e potencialidades pessoais de maneira ampla, ou seja, durante essa etapa a criança começa a construir sua identidade (Mendes, 2010).

Os estudos sobre a docência na Educação Infantil mostram que o profissional docente deve exercer seu ofício com uma pedagogia que se centralize na criança, portanto, as práticas docentes do estágio também devem buscar promover o protagonismo da criança.

Assim, de acordo com a Resolução 05/2009-CNE/CEB, em seu artigo 4º, devem ser observados e compreendidos na preparação da proposta pedagógica das práticas de estágio para a Educação Infantil a centralidade da criança no planejamento curricular (Brasil, 2009). Todavia, apesar das legislações trazerem prioridades e progressos colocando as crianças no centro do processo educativo, ainda são muitos os desafios no que se refere às propostas voltadas para a educação inclusiva que contemple essa etapa da educação básica.

2.3 A criança com TEA na Educação Infantil

Dado o exposto e conforme previsto por Lei, é direito da criança ser o centro do planejamento curricular, e segundo o documento da Política Nacional de Educação Infantil “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças [...]” (Brasil, 2006, p.17).

Até o início da década de 80, as pessoas com deficiência enfrentavam inúmeras dificuldades para acessar o ensino básico e universitário, sendo definidas com denominações pejorativas tais como: inválidas, débeis, retardadas e anormais. Todavia, apesar dos avanços, no

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

que se refere à inclusão de estudantes autistas⁴, ainda percebemos grandes desafios.

A educação inclusiva reconhece os alunos com e sem deficiência no contexto escolar, portanto, uma educação inclusiva entende a diversidade e considera as particularidades de diferentes sujeitos. A inclusão deve ser entendida ainda como um processo dinâmico e constante, que demanda esforço das partes envolvidas. De acordo com Barbosa (2005, p. 56),

o conceito de inclusão escolar deve ser considerado como processo de desenvolvimento institucional da escola e sujeito a um movimento endógeno, contínuo de evolução, que implica em oportunidades de construção, desconstrução, próprio dos processos evolutivos humanos e institucionais.

Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) discorre sobre a educação inclusiva no Cap. V e V-A em seus artigos 58º, 59º, 59º A, 60º, 60ºA e 60ºB. A efetivação da matrícula dos estudantes com TEA ficou garantida a partir da Lei 12.764 de 2012, que estabelece normas e direitos das pessoas que apresentam o espectro. A lei assegura uma educação efetiva e de qualidade (Brasil, 2012).

Desde o marco legal da Lei de Inclusão nº 13.146/2015, os alunos com algum tipo de deficiência passaram a ser amparados por deveres e direitos fundamentais, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, o que também resultou em algumas mudanças no contexto escolar (Tavares; Teixeira; Bispo, 2017). Essa lei destina-se “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” (Brasil, 2015).

Dessa forma, toda criança tem por lei, prevista na Constituição o direito de fazer parte do sistema regular, em turmas proporcionais à sua idade, como é o caso das pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Assim, a partir das legislações apresentadas, vê-se que a inclusão faz parte de uma sociedade democrática, ao promover o respeito, a construção da sua cidadania, e valorização das particularidades de cada aluno. Entretanto, apesar de garantido por lei, as escolas alegam despreparo para receber alunos com deficiência.

Assim, o estágio supervisionado proporciona a chance de os professores em formação vivenciarem os desafios da inclusão, permitindo a problematização das práticas, observação da postura do professor regente na escola campo, e a construção da própria prática docente em uma

⁴ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que afeta a capacidade comunicativa, interação social e o comportamento. As características e as comorbidades que se manifestam variam de pessoa para pessoa de acordo com o grau de acometimento do transtorno.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

perspectiva inclusiva. Com isso, sob a perspectiva da educação inclusiva, a formação inicial docente precisa estar alinhada não apenas às leis, mas também às práticas educativas inclusivas.

3 Metodologia

Esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, consistindo em coletar informações e dados por meio de perguntas que respondessem às questões problematizadas a partir de nosso objeto de estudo (Gil, 1999), tendo sido realizada ainda uma pesquisa de campo. Com o intuito de obter informações aprofundadas sobre a realidade do objeto de estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com 11 perguntas fixas e norteadoras, elaborado no *Google Forms*. As questões foram respondidas por alunos matriculados nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado II e III do semestre 2024.1, no curso de Pedagogia da UEPB - campus III. A aplicação dos questionários permitiu a obtenção de respostas precisas sobre o objeto de estudo (Gil, 2008).

Importa salientar que os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: estudantes que já haviam cursado o componente curricular estágio supervisionado na educação infantil e estudantes que até o primeiro estágio em educação infantil ainda não atuavam profissionalmente em sala de aula, tendo o estágio como primeiro contato com o exercício da profissão docente. Neste sentido, os colaboradores foram discentes que desenvolveram seu estágio em salas com crianças autistas.

O formulário foi enviado no primeiro semestre de 2024 para as turmas dos dois últimos períodos do curso, sendo selecionadas 9 colaboradoras, que cumpriam com os critérios previamente estabelecidos. As discentes colaboradoras desta pesquisa são do sexo feminino, com idades entre 22 e 33 anos.

Para preservar a identidade dos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa, usamos nomes fictícios: Angélica, Dália, Hortênsia, Íris, Jasmim, Lírio, Margarida, Rosa e Tulipa. Os resultados foram analisados e interpretados de maneira descritiva, utilizando a Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2004, p. 38) se configura como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando-se de um sistema sistemático e com o objetivo de descrição do conteúdo da mensagem”.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

4 Resultados e discussões

4.1 Percepções dos estagiários sobre a inclusão de crianças com TEA na educação infantil

Durante a prática do estágio supervisionado o licenciando conhece e participa da realidade de uma sala de aula e de todo o contexto escolar. Essa vivência é particularmente importante para o estagiário que ainda não está em exercício docente e tem durante o estágio as suas primeiras experiências profissionais, as quais o leva a perceber e entender as dificuldades rotineiras existentes do espaço escolar. A respeito disso, pedimos que as colaboradoras da pesquisa descrevessem os desafios e as experiências vivenciados durante o desenvolvimento do estágio supervisionado na educação infantil, conforme visto a seguir:

o estágio me permitiu o primeiro contato de fato com o âmbito educacional, e que se deu na primeira etapa - a educação infantil, foi um momento construtivo e que trouxe experiências riquíssimas, acredito que o desafio maior foi de pensar nas atividades que se adequavam a turma, e pensar em como prender a atenção das crianças durante as aulas. (Dália, 2024).

[...] o maior desafio enfrentado por mim em sala de aula, foi a questão do domínio da turma [...] por não ter tido nenhuma experiência anteriormente, foi complicado conseguir a atenção das crianças [...] (Rosa, 2024).

Neste sentido, diante das falas de Dália e Rosa retomamos a importância do estágio para o discente que até então não teve nenhum contato com a sala de aula enquanto professor em exercício, pois segundo as professoras em formação ele permitiu problematizar as práticas que poderiam ser utilizadas para conseguir a participação e a interação da turma. Consideramos que o período de observação e participação das atividades da sala de aula da escola campo, oportuniza ao discente identificar as dificuldades e pensar sobre possíveis intervenções e práticas que serão utilizadas durante suas regências para promover a motivação e o interesse das crianças.

Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 29) o estágio como campo de aprendizagem

envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

As dificuldades mencionadas, no entanto, se referem à atenção de toda a turma e não apenas dos estudantes com TEA, o que demonstra que os desafios enfrentados pelos professores

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

em formação não se restringem à atuação docente com crianças com deficiência. Entretanto, Lírio apresenta o desafio inscrito na especificidade da prática de inclusão, evidenciando uma possível lacuna que possa ter ainda na instituição formadora na disciplina de estágio supervisionado que, segundo ela, não prepara para esses desafios. Para Lírio, houve

muita dificuldade em elaborar atividades de inclusão, uma vez que na disciplina de estágio supervisionado não nos passam com mais precisão esses tipos de desafios. (Lírio, 2024).

Consideramos que a dificuldade em elaborar práticas de inclusão, sendo atribuída a responsabilidade ao estágio, se dá pelo fato de haver a necessidade nos cursos de licenciatura em promover mais articulações práticas em suas formações, ou seja, nos componentes curriculares. A respeito disso Pimenta e Lima (2004, p.13) ponderam que

num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Isso implica dizer que, não só o estágio deve promover espaços de problematização sobre as práticas, nomeadamente as práticas de inclusão, mas todo o curso de formação de professores deve pensar e propor atividades que possibilitem a produção de habilidades e competências para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Além do aspecto da atenção das crianças, às professoras em formação também evidenciaram o desafio de controlar a turma ao mesmo tempo em que buscam atender as especificidades dos estudantes com deficiência, conforme pode ser visto na fala de Margarida:

o desafio vivenciado durante esse estágio foi o controle de turma e o atendimento aos alunos com deficiência. (Margarida, 2024).

Como vimos, as colaboradoras da pesquisa trouxeram em suas respostas dificuldades para atender as crianças com deficiência, mas suas dificuldades não se restringiam a isso, elas relataram dificuldades provenientes de sua posição enquanto professoras em início de carreira. Em suma, os desafios recorrentes diziam respeito à falta de conhecimento/preparo para o desenvolvimento do exercício profissional e o encontro com a realidade das salas de aula, associado à dificuldade de atuar com crianças com autismo (Transtorno do Espectro Autista) e elaborar atividades que atendessem às demandas específicas dessas crianças.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

Essas respostas trouxeram com elas uma realidade presente no contexto escolar em nosso país no que se refere à inclusão das crianças com deficiência na sala de aula regular, que apesar de ser direito, ainda se depara com uma enorme barreira que impede os educadores de efetivar a inclusão.

Ressaltamos que as crianças com TEA pertencem à categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, ou seja, eles apresentam dificuldades específicas e necessidades singulares nas áreas do desenvolvimento que interferem diretamente no aprendizado e no convívio entre pares. Com isso, pode-se supor que muitas vezes, as barreiras enfrentadas pelo docente em exercício acontecem pelo fato desses profissionais não saberem ou não estarem preparados para ensinar os alunos com deficiência, o que afeta diretamente em seu desempenho profissional e na aprendizagem do aluno. Mas, a lacuna surge desde a formação na instituição formadora, quando o aluno é inserido no campo de estágio com crianças que precisam de um ensino assertivo a partir das suas necessidades específicas. Como aponta Dália:

[...] o maior desafio foi pensar nas atividades que se adequavam à turma, e pensar em como prender a atenção das crianças nas aulas. (Dália, 2024).

Isso nos leva a um outro ponto que é o déficit nas licenciaturas para a formação docente. Os avanços acontecem a passos lentos e o resultado disso tem sido de cada vez mais profissionais atuando despreparados, em especial, na inclusão de alunos com TEA. Levando para o contexto da educação inclusiva infantil, temos que considerar que pelo fato da educação infantil ser a primeira etapa da educação básica, a inclusão, portanto, deve começar ainda nesta etapa. Segundo Mendes (2010, p.63)

os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que em qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Desse modo, é imprescindível que as crianças com TEA estejam inseridas na sala de aula regular, desde a educação infantil e que os professores estejam capacitados para receber essas crianças com profissionalismo, a fim de garantir que seus direitos sejam respeitados e assegurados como previsto pelas legislações.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

Sabemos que a fase da primeira infância é a fase onde a criança começa a se desenvolver e inserir-se no meio social, é onde ela começa a interagir e aprender, é a etapa que ela desenvolve suas funções cognitivas mais específicas, assim como habilidades essenciais para a sua vida, tais como as psicomotoras. Todavia, para que o docente tenha êxito no ensino dessas crianças, é necessário que esse educador saiba não somente o que ensinar, mas também como ensinar, isso fará com que os objetivos principais de sua atuação sejam alcançados, no caso, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a inclusão escolar precisa iniciar-se ainda na infância, pois esta promove aprendizados valiosíssimos, principalmente quando se trata da criança com TEA, pois é a partir da socialização e interação que essas crianças evoluem e desenvolvem suas habilidades para a vida. Assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI),

a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Brasil, 2008).

Assim, visando compreender as percepções de estagiários acerca das práticas de inclusão na educação infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista, perguntamos diretamente sobre quais foram os desafios e possibilidades vividos por parte das colaboradoras desta pesquisa frente à inclusão.

As respostas chamaram a atenção para o desafio da falta de conhecimento por parte das estagiárias tendo por ênfase as particularidades das crianças com autismo e suas necessidades educacionais. Concomitante a isso, ainda dentro do contexto inclusivo, um outro desafio evidenciado era a garantia da participação efetiva destas crianças na sala de aula. De acordo com as professoras em formação Angélica e Hortência, a falta de conhecimento sobre o autismo e suas especificidades, bem como, da criança autista se configura uma problemática a ser superada:

[...] sem dúvidas, a falta de conhecimento para lidar com as crianças autistas é uma realidade desafiante, quando não se tem o mínimo de conhecimento sobre as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos. (Angélica, 2024).

[...] deveríamos ver mais assuntos na faculdade sobre como ensinar crianças autistas e práticas eficientes de como ensiná-las. (Hortência, 2024).

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

Evidencia-se, portanto, a necessidade durante o período formativo de socialização de práticas para o ensino dos alunos com TEA, o que poderá garantir a inclusão desses sujeitos na escola para além de sua integração. A cada dia aumentam as matrículas de crianças com TEA nas redes de ensino públicas e privadas e nesse raciocínio, o investimento e aprimoramento nos cursos de licenciatura deve ser visto com seriedade, pois precisamos aprender como desenvolver o trabalho docente de maneira a atender as demandas de todos, sobretudo daqueles com deficiência, como é o caso dos alunos com TEA. A universidade precisa apoiar os professores em formação no desenvolvimento de práticas inclusivas para promover sociedades mais democráticas. Entretanto, de acordo com Lírio,

não temos o apoio da universidade nessa parte pra lidar com crianças com esse tipo de transtorno (Lírio 2024).

A colaboradora destacou que, para ela, o desafio durante o estágio com crianças autistas na educação infantil foi, “a falta de preparo”, o que corrobora com Hortênsia.

Ou seja, mais uma vez entendemos que os professores em formação sentiram a necessidade de um suporte para efetivar a inclusão das crianças com TEA, e até mesmo de crianças com outras deficiências, durante o estágio supervisionado. Identificamos, por conseguinte, que os desafios docentes para a inclusão da criança com TEA começa ainda durante a formação inicial.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 1999), “a partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter a capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias”. Em outras palavras, é fundamental que o docente se prepare para atender às necessidades específicas e particulares dos alunos/crianças visando contribuir com a aprendizagem de cada criança.

A formação inicial de professores precisa enfatizar a construção de práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA e/ou outras deficiências, mas é importante destacar que a formação inicial não poderá dar conta de todas as demandas que emergem da escola. Assim, as professoras em formação também sinalizaram para o desafio de estimular a participação das crianças com TEA nas atividades propostas:

[...] prender a atenção e garantir a participação delas nas atividades, visto que elas não interagem [...]. (Dália, 2024).

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

[...] os desafios estavam relacionados a conseguir a participação das crianças na aula [...] a criança tinha comportamento agressivo com as estagiárias e os colegas, não interagia verbalmente [...] (Rosa, 2024).

[...] o desafio maior foi o fato do aluno com TEA não querer estar em sala de aula. (Tulipa, 2024).

Dessa forma, na visão e experiência das colaboradoras da pesquisa, conseguir a atenção desses alunos, ajustar seus comportamentos, e garantir sua permanência na sala foram dificuldades sentidas na realização do estágio, com isso, voltamos nosso olhar para a necessidade de práticas docentes inclusivas que garantam essa participação efetiva do aluno/criança autista na sala de aula regular.

Entendemos que as dificuldades de comportamento, linguagem, aprendizagem e fala são características particulares das crianças autistas, ou seja, são apresentadas em grande parte dos sujeitos que têm o diagnóstico de TEA, dessa forma enquanto uns apresentam dificuldades e características isoladas, outros possuem combinadas. Essas dificuldades precisam ser identificadas para que se consiga compreender o sujeito, ou seja, quais são as suas características e dificuldades e de acordo com isso desenvolver ações que supram as suas necessidades pessoais.

O processo inclusivo escolar do autista requer um empenho ainda mais significativo por parte do professor, uma vez que sabemos que ele é um mediador direto da aprendizagem e para que desenvolva um trabalho centrado nas características da criança, demanda que este profissional possua habilidades a serem desenvolvidas desde o início de sua formação acadêmica e no decorrer da sua carreira profissional de acordo com a experiências e vivências do exercício docente.

A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão dos alunos com TEA é algo que, com toda certeza, fará a diferença tanto nos períodos de estágio supervisionado, período quando este precisa cumprir a função docente geralmente, pela primeira vez, quanto na sua carreira profissional a longo prazo fora da instituição formadora.

5 Considerações Finais

O cenário da inclusão ainda é desafiador como podemos observar, notamos a dificuldade nas práticas docentes voltadas para a inclusão das crianças com TEA. Mas é necessário também que o professor em formação e mesmo o professor já em exercício profissional compreendam

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

que para desenvolver seu papel da melhor forma possível é necessário pesquisar e estudar as especificidades de seus estudantes, com ou sem TEA, a fim de aprimorar as suas habilidades e desempenhar seu trabalho com maestria. Apesar de ser urgente que as formações contemplem as discussões sobre inclusão, elas não serão capazes de sozinhas responder a todas as demandas das escolas, sendo papel do professor produzir práticas que contribuam com a aprendizagem de seus estudantes.

Essa perspectiva de pesquisa, de fato, deve estar presente no profissional da educação, sobretudo do profissional docente. Por mais que consideremos a universidade como instituição formadora responsável por nos qualificar, sabemos que também é nosso papel enquanto profissionais buscarmos respostas que não estejam explícitas nas paredes da instituição. Muitas vezes as respostas estão na mobilização de diferentes teóricos que estudamos, mas também na experiência de outros professores que já passaram por situações parecidas com as nossas. Cabe aos professores fazer essa reflexão e posterior a isso desempenhar as ações docentes necessárias para cada realidade, seja no âmbito do estágio enquanto ainda discentes, seja no exercício profissional pós formação acadêmica.

Logo, potencializar a aprendizagem do docente em relação às necessidades educacionais, as especificidades e as características do aluno/criança com TEA (assim como qualquer outro aluno da sala de aula regular) significa adaptar e qualificar o currículo desse futuro profissional ainda na instituição formadora, estudando sobre autismo, com o objetivo de ampliar os conhecimentos na área.

Tendo em vista que a inclusão escolar começa a partir do momento que olhamos as crianças com autismo ou qualquer outra deficiência como indivíduos com capacidades e potenciais que não se limitam a seus laudos, o aprendizado pode ser garantido, basta saber o que ensinar e isso acontece depois que o docente tem uma ação reflexiva buscando entender as necessidades dessa pessoa.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 29-73.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARBOSA, E. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, out. 2005.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: disposições constitucionais pertinentes. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. 177 p. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.html. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p029044

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KUHLMAN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação do Professor**: unidade teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, A. A. P. dos; LEITE, Y. U. F. O papel do estágio na formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007.
- SOUZA, C. A. Y. S. de *et al.* A importância do estágio na formação de futuros docentes na educação infantil em uma escola no município de Parintins/AM. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 7., 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015.
- TAVARES, M. T. S.; TEIXEIRA, R. F.; BISPO, E. P. de F. Inclusão de crianças com deficiência física na escola regular: desafios, estratégias e a importância da consultoria colaborativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, ed. esp., 2017.
- VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. da S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208–222, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109>. Acesso em: 14 jun. 2024.