



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SAMIRA GOMES DO NASCIMENTO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA REGULAR: UM
OLHAR A PARTIR DE ESTAGIÁRIOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**GUARABIRA
2024**

SAMIRA GOMES DO NASCIMENTO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA REGULAR: UM
OLHAR A PARTIR DE ESTAGIÁRIOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Formação Docente.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Julia Carvalho
de Melo

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244p Nascimento, Samira Gomes do.
Possibilidades e desafios para a inclusão do(a) aluno(a) com transtorno do espectro autista na sala de aula regular [manuscrito] : um olhar a partir de estagiários(as) do curso de pedagogia / Samira Gomes do Nascimento. - 2024.
65 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Maria Julia Carvalho de Melo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH. "
1. Estágio Supervisionado. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Título
21. ed. CDD 371.9

SAMIRA GOMES DO NASCIMENTO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO (A) ALUNO (A)
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA
REGULAR: UM OLHAR A PARTIR DE ESTAGIÁRIOS (AS) DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao
Departamento de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 18/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Maria Julia Carvalho de Melo
Profa. Dra. Maria Julia Carvalho de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Débora Regina Fernandes Benício
Profa. Ma. Débora Regina Fernandes Benício (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Gillyane Dantas dos Santos
Profa. Dra. Gillyane Dantas dos Santos (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus pelo fôlego para chegar até aqui e a
memória do meu pai Ademilson Gomes,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me sustentar, me dar fôlego para prosseguir até mesmo nos dias em que o desânimo e a exaustão me alcançaram. A ti, meu meu Deus, me faltam palavras para agradecer!

A minha família, por me apoiar, por entender a minha ausência e me fazer acreditar que eu conseguiria chegar até aqui.

A minha mãe, por ser minha rocha, minha base, meu alicerce... por cuidar do meu filho (melhor que eu mesma) em todos os momentos em que estive ausente, seja trabalhando, estudando ou descansando. Tudo que sou, devo à senhora, minha mãe! A senhora é a personificação de amor, cuidado e garra. Obrigada por tanto, mainha!

Ao meu filho Pedro Guilherme, que mesmo sem saber sempre foi meu “combustível” para prosseguir. És a minha motivação diária, tudo que faço é por você e para você, meu menino! Te amo além da vida!

Ao meu marido e companheiro de vida, obrigada por me apoiar, por não soltar a minha mão, por estar comigo em tudo, por me acolher, me entender e não desistir de mim... sem seu apoio incondicional eu jamais teria conseguido! Só eu e você sabemos as renúncias e todos os árduos esforços durante esses quase 5 anos... A você, minha eterna gratidão!

A minha irmã por todas as confidências no decorrer da graduação, por me inspirar e por sempre me fazer acreditar que tudo daria certo... obrigada por nos presentear com nosso pequenino Liam, que veio para completar nossa família, alegrar nossas vidas e trazer muito amor!

Aos colegas da minha turma 2019.1, com vocês a caminhada tornou-se mais leve! Em especial, Adele, Dilma, Eduarda, Felipe, Islaine, Nayane e Vivian, eu nunca vou esquecer de vocês!

Aos meus amigos Ana Paula e Hugo, obrigada por cada palavra de incentivo, apoio e “puxão de orelha”, por cada risada, cada confiança trocada, por me escutarem sempre e por serem de verdade! Quero ter vocês na minha vida para sempre!

A minha amiga e parceira de trabalho, Greyce, por todo incentivo, paciência, por me ouvir e, principalmente, por me apoiar e toda a compreensão nesses últimos meses. Deus abençoe sua vida, obrigada!

A minha orientadora e professora Maria Julia Melo que acreditou em mim, que compartilhou seus saberes com tanta maestria, me incentivou e fez parte de toda a elaboração deste trabalho. Sem seu conhecimento, contribuições e orientação eu não teria conseguido! A você, meu muito obrigada e minha eterna gratidão!

A todos os professores e professoras que passaram por mim e deixaram um pouco de si na minha formação docente e na pessoa que me tornei. A vocês todo meu carinho, respeito e gratidão, sempre!

A banca examinadora, por aceitar o convite e fazer parte deste momento tão marcante da minha vida.

As amizades que fiz no transporte escolar municipal, em especial, o nobre amigo e motorista Luciano Avelino por nos transportar sempre com muita competência e segurança, amigo, você transporta muito mais que vidas, você transporta sonhos! Gratidão a vocês por todos os momentos!

A jornada não foi fácil, mas teria sido impossível sem Deus e sem a minha família...

“Sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (Freire, 1996, p. 85)

RESUMO

O presente trabalho se insere no debate sobre formação inicial, o estágio supervisionado e as práticas de inclusão e se propõe a analisar as possibilidades e desafios do estágio supervisionado na educação infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Neste sentido, esta pesquisa traz a discussão sobre necessidade da prática do estágio supervisionado na formação e construção da práxis docente, tendo como objetivos específicos: identificar as concepções dos estagiários sobre estágio supervisionado; compreender as percepções dos estagiários acerca da prática de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil; e caracterizar as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista desenvolvidas pelos estagiários durante o desenvolvimento do estágio supervisionado na educação infantil. Como base teórica, dialogamos com Barreto e Lima (2007); Carneiro (2012); Gil (2002; 2008) Pimenta (2004; 2011); Pimenta e Lima (2008;2012), bem como com as legislações brasileiras (Brasil, 1988; 1996; 1999; 2006; 2008) que ampliaram a discussão que abrange este trabalho, além de pesquisas para aprofundamento do tema em acervos de sites como o Repositório Institucional da UEPB, Google Acadêmico, Scielo e Periódicos CAPES. O estudo apresenta uma pesquisa de natureza básica, vinculando-se a uma abordagem qualitativa com pesquisa de campo realizada na Universidade Estadual da Paraíba - Campus III. Como instrumento de coleta de dados foi realizado um questionário (online), composto por 11(onze) perguntas, sendo 3 (três) de múltipla escolha e 9 (nove) questões abertas que foram interpretadas a partir da Análise de Conteúdo Bardin (2004). A partir da análise dos dados obtidos, evidenciou-se o papel do estágio supervisionado para a formação docente, apontando uma possível lacuna na formação inicial do licenciando no que tange ao preparo para a inclusão de crianças com TEA. Há também a compreensão dos estagiários que a formação precisa considerar todos os elementos da prática pedagógica, entendendo o estágio como aplicação da teoria estudada na universidade, mas por outro lado evidenciam a necessidade de buscar informações e/ou pesquisar sobre as especificidades e características do aluno/criança com TEA no intuito de garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento da prática docente. Enquanto práticas de inclusão os estagiários apontam para a utilização de recursos lúdicos, brincadeiras e adaptação de atividades que efetivem a inclusão das crianças com TEA. Este estudo evidencia a importância da prática do estágio supervisionado na formação do pedagogo e, a partir da pesquisa feita com os discentes foi possível constatar os principais desafios e as dificuldades encontrados na sala de aula no que concerne a inclusão de crianças com TEA, as respostas apontam para necessidade de uma formação inicial que contemple o desenvolvimento de metodologias que sejam efetivamente inclusivas, visando atender as particularidades de cada aluno, o melhor desempenho do estagiário durante a prática do estágio e conseqüentemente na sua carreira fora da instituição formadora.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present work is part of the debate on initial training, supervised internships, and inclusion practices, and aims to analyze the possibilities and challenges of supervised internships in early childhood education for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. In this sense, this research brings to the discussion the necessity of the practice of supervised internships in the formation and construction of teaching praxis, with specific objectives to: identify the conceptions of interns about supervised internships; understand the interns' perceptions regarding inclusion practices in early childhood education for children with Autism Spectrum Disorder; and characterize the inclusion practices for children with Autism Spectrum Disorder developed by the interns during the supervised internship in early childhood education. As a theoretical basis, we engage with Barreto and Lima (2007); Carneiro (2012); Gil (2002; 2008); Pimenta (2004; 2008; 2011); Pimenta and Lima (2012), Ponte (2008), as well as with Brazilian legislation (Brasil, 1988; 1996; 1999; 2006; 2008) that broadened the discussion encompassing this work, in addition to research to deepen the theme in collections from sites such as the UEPB Institutional Repository, Google Scholar, Scielo, and CAPES Journals. The study presents basic research linked to a qualitative approach with field research conducted at the Universidade Estadual da Paraíba - Campus III. A questionnaire (online) was used as the data collection instrument, composed of eleven questions, three of which were multiple-choice and nine open-ended, interpreted based on Bardin's Content Analysis (2004). From the analysis of the obtained data, the role of supervised internships in teacher training was evidenced, pointing to a possible gap in the initial training of the undergraduate concerning the "preparation" for the inclusion of children with ASD. Interns also understand that training needs to consider all elements of pedagogical practice, viewing the internship as the application of the theory studied at the university. However, they also highlight the need to seek information and/or research about the specifics and characteristics of students/children with ASD to ensure inclusion and the full development of teaching practice. As inclusion practices, the interns point to the use of playful resources, games, and the adaptation of activities to effectively include children with ASD. This study highlights the importance of supervised internship practice in the training of educators and, based on the research conducted with students, it was possible to identify the main challenges and difficulties encountered in the classroom regarding the inclusion of children with ASD. The responses indicate the need for initial training that contemplates the development of methodologies that are effectively inclusive, aiming to meet the particularities of each student, enhance the intern's performance during the internship practice, and consequently, in their career outside the training institution.

Keywords: Teacher Training; Supervised Internship; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	O papel do estágio supervisionado para a formação docente	17
2.2	A Educação Infantil: perspectivas das legislações brasileiras e finalidades	19
2.3	A inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.....	23
2.4	A inclusão do estudante com TEA durante a prática do estágio supervisionado.....	26
3	PERCURSOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1	Concepções sobre o estágio supervisionado: percepções dos estagiários.....	32
4.2	Desafios e possibilidades na prática de inclusão de crianças com TEA: percepções dos estagiários.....	36
4.3	Caracterização das práticas de inclusão com crianças com TEA desenvolvidas pelos estagiários.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICES	59

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, essa etapa da formação acadêmica se dá no campo de atuação do pedagogo. Por ser uma área de atuação ampla, a Licenciatura em Pedagogia possibilita que os estágios ocorram em diversos espaços, como por exemplo: em classes hospitalares, movimentos e organizações sociais, empresas, entretanto geralmente sucedem em escolas, a depender do projeto do curso. Comumente, os estágios supervisionados são divididos em três períodos, acontecem a partir da segunda metade do curso e, são 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 - Campus III.

O estágio supervisionado foi definido como ato educativo por meio da publicação da lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, feita no Diário Oficial da União, a referida lei estabelece medidas indispensáveis para a formação docente e, cita o aprofundamento do aluno com o futuro campo de trabalho, objetivando o desenvolvimento do educando (Brasil, 2008). Dessa forma, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 02/2015) que dispõe sobre a formação do professor, faz-se necessário a prática docente por meio dos estágios. Por lei, o estágio supervisionado deve cumprir uma carga horária de 400 horas em sua totalidade (Brasil, 2019).

A partir disso, o estágio supervisionado pode ser entendido como uma fase da trajetória acadêmica onde os discentes têm contato com a escola e tudo que a compõem, a fim de contribuir para a aproximação da futura área de atuação profissional. Por sua vez, essa etapa também é de grande relevância para os docentes das escolas, pois o professor supervisor, conforme o plano de estágio, tem o papel de orientar, auxiliar e inspecionar o discente de forma responsável na construção da sua práxis docente. Ou seja, o professor da escola campo de estágio, é também responsável pela formação do então aluno (a), futuro professor, e a partir das trocas que estabelece com os licenciandos pode revisar a constituição de sua própria prática docente.

Essa etapa da graduação contempla a oportunidade de vivenciar a prática a partir de um olhar teoricamente orientado, estabelecendo o diálogo entre escola e a instituição formadora, e oportuniza a construção de conhecimentos e competências sob a supervisão de um outro profissional da universidade.

Espera-se que, durante esta etapa da formação, o estudante construa uma postura investigativa a partir das vivências e consiga encontrar propostas que possibilitem

problematizar a realidade e desenvolver intervenções pedagógicas/educativas em consonância com os referenciais trabalhados ao longo do curso formativo.

Neste sentido, o estágio é a base para a iniciação à docência, ele proporciona o contato com a realidade escolar, a chance de refletir sobre a teoria aprendida durante a formação inicial estabelecendo íntima relação com a prática nas escolas-campo de estágio. Esses elementos contribuem para construção da identidade docente e aprendizagem da futura profissão, ou ainda, para a não identificação com a docência. Assim Silva e Victor (2008) evidenciam que

o estágio supervisionado tem grande importância na formação inicial do professor e do pedagogo, por promover vivências diversificadas no âmbito escolar, levando-os a dar início à constituição das suas identidades profissionais à medida que possibilita a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas. A identidade que se vem construindo durante o processo de formação vai ressignificando-se no confronto com as representações e com as demandas sociais, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, o compromisso profissional e uma postura voltada para a auto-reflexão (p. 150).

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 docente pode se deparar com situações reflexivas que podem embasar o seu fazer docente, possibilitando-o “enxergar” os limites e possibilidades do trabalho pedagógico.

Em reforço, Pimenta e Lima (2011) consideram o estágio como área do conhecimento, onde, o estagiário encara a realidade escolar, é nesse espaço ainda que ele desenvolve o trabalho docente e sua práxis, bem como as habilidades de pesquisador em decorrência das vivências durante as atividades. Essas habilidades desenvolvem-se a partir da necessidade do discente em formação ter um olhar mais atento à sala de aula, o que contribui para as problematizações diante das situações observadas e/ou vivenciadas no campo de estágio.

Dessa forma, “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta; Lima, 2008, p. 67-68). Sendo assim, é por meio do estágio que o discente amplia os conhecimentos sobre a sala de aula, compreende os desafios e dinâmicas do cotidiano escolar, articula saberes e, problematiza esses pontos observados e vivenciados. É nessa perspectiva que o estágio também se configura como campo de pesquisa.

Nesse viés, é possível fazer um questionamento: ao longo da licenciatura, a universidade prepara os discentes para o encontro com a realidade no campo de estágio? Essa indagação é oriunda dos 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. A indagação tornou-se a precursora para a problemática que norteia esse trabalho de conclusão de curso, ou seja tornou-se uma questão problematizadora que deu início a esta pesquisa.

Seguindo o contexto da problemática, sabemos que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista possuem características e particularidades específicas exigindo um atendimento especializado que supra suas necessidades. Esse atendimento pode estimular o potencial das crianças garantindo sua permanência na escola. 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 ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988).

O autismo – como é popularmente chamado o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – é uma condição de saúde caracterizada por um déficit do neurodesenvolvimento que acomete três áreas importantes para o desenvolvimento do ser humano: comunicação, socialização e o comportamento. Manifesta-se ainda nos primeiros anos de vida e persiste ao longo da vida, não sabe-se as causas, todavia, fala-se em fatores genéticos e ambientais. As pessoas com TEA apresentam níveis de severidade distintos, manifestações diferentes e entram no grupo das pessoas com deficiência (Teixeira, 2016)

De acordo com a Constituição, a criança no Brasil, seja qual for sua limitação, possibilidade ou característica, deve ter direito e acesso à educação (Brasil 1988), em consonância o decreto Nº 3.298/99 em seu artigo 24, inciso I ao V, discorre sobre a educação da pessoa com deficiência (Brasil, 1999).

As entidades públicas são responsáveis pela oferta da educação e promoção do direito ao ingresso de educandos com deficiência no sistema escolar independente da modalidade, nível ou benefícios existentes. Esses direitos precisam estar garantidos sem qualquer restrição ou diferenciação a todas as crianças e adolescentes de maneira inclusiva, igualitária e livre.

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 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.

A partir dessa problematização e da própria vivência com o estágio na Educação Infantil onde fomos desafiadas a atuar em turmas com crianças autistas, buscamos responder ao problema de pesquisa: quais as possibilidades e desafios do estágio supervisionado na educação infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista? Diante da relevância desta problematização, construímos como objetivo geral deste trabalho: analisar as possibilidades e desafios do estágio supervisionado na educação infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Esse objetivo geral foi subdividido nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado.
- Compreender as percepções dos estagiários acerca da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.
- Caracterizar as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista desenvolvidas pelos estagiários durante a experiência do estágio supervisionado na educação infantil.

Em função disso, construímos nosso aporte teórico baseando-nos nas legislações brasileiras, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2012), bem como nos estudos de Pimenta e Lima (2008), Pimenta (2011; 2012), Gil (1999), Scalabrin (2013) entre outros que, trazem suas contribuições a respeito da relevância do estágio supervisionado para a formação docente e na construção da identidade do futuro professor.

Para atender aos objetivos, construímos um percurso metodológico a partir da pesquisa básica, onde nos baseamos na abordagem de pesquisa qualitativa, enfatizando o estudo de campo. Para a coleta de dados, elaboramos questionários que foram direcionados a estudantes matriculados no curso de Pedagogia, campus III da UEPB. A pesquisa foi realizada nas turmas do turno matutino e noturno. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

Para melhor entendimento, o texto está organizado da seguinte forma: após a introdução, onde estão apresentadas as ideias deste trabalho, temos o referencial teórico onde discutimos o papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo (a), as perspectivas das principais legislações brasileiras sobre a educação infantil e suas finalidades educação

infantil, a inclusão da criança com autismo na educação infantil abordando alguns marcos e direitos da criança com deficiência.

Na sequência, trazemos o percurso metodológico produzido para desenvolver esta pesquisa onde descrevemos o passo a passo de como a investigação foi realizada. No seguimento, abordamos os resultados obtidos com este estudo, refletindo sobre as respostas das estagiárias que colaboraram com este estudo/pesquisa, onde apontam sobre as experiências e vivências durante o período em que realizaram o estágio supervisionado I. Por fim, apresentamos as considerações a respeito dos resultados obtidos com esta pesquisa, a qual evidenciou o papel do estágio supervisionado na formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O papel do estágio supervisionado para a formação docente

A resolução n.1 de 15/06/2006 do Conselho Nacional de Educação traz as novas 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, 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. Assim, a Lei 11.788 se articula a compreensão da LDB e define que o estágio é

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2008, p.1).

Dialogando com as legislações, é possível considerar que o estágio supervisionado compõe a formação de professores e é o eixo norteador dessa formação. Seu desenvolvimento não concerne a aplicação das teorias estudadas no decorrer da graduação, mas possibilita as articulações entre teoria e prática. 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).

Assim, ao inserir o futuro professor no exercício da docência, o estágio dá a oportunidade aos estudantes de aliar e ressignificar suas concepções, e de observar como acontecem as relações pessoais e de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Destaca-se que teoria e prática são indissociáveis para o desenvolvimento do educando/estagiário (Vasconcellos; Bernardo, 2016). Dessa forma, teoria e prática, ação e reflexão são inseparáveis, pois uma complementa a outra e influenciam na formação docente de forma significativa. 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),

a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (p. 22).

Nesse sentido, é no estágio supervisionado que o professor em formação tem a oportunidade de experimentar vivências do cotidiano escolar, imergir no campo profissional e realizar a sua própria práxis educativa, visto que o campo de estágio é um espaço privilegiado onde, por vezes são adquiridos saberes e fazeres, e onde são desenvolvidas habilidades e competências para o exercício da futura profissão.

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, como afirmam Pimenta e Lima (2012):

será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes e não ainda pelas atividades docentes (p. 64).

É nesse período que o futuro docente tem acesso a realidade e rotina das instituições educativas, dos alunos, familiares, condições socioeconômicas e as especificidades em que estão inseridos. 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.

Diante de tudo que foi dito até aqui, percebemos a importância do estágio como elemento que promove a articulação entre teoria e prática, proporciona a aproximação da realidade escolar e a construção da identidade do profissional a partir das reflexões e análises dos saberes teóricos e práticos vivenciados durante esse período.

Não é errôneo afirmar que, o estágio torna-se um “divisor de águas” da trajetória acadêmica, pois as experiências vividas na iniciação docente fazem os estagiários repensarem suas certezas e os levam a identificar-se ou não com a profissão. É um momento em que o estagiário problematiza todo seu processo de formação na instituição acadêmica. É nessa etapa ainda que a maioria dos estudantes em formação encaram pela primeira vez os desafios e dificuldades da profissão ao se depararem com as particularidades de cada sujeito. Dessa forma, o contato com o ambiente escolar possibilita aos discentes em formação familiarizar-se com o contexto escolar e conseqüentemente estabelecer trocas de experiências com a escola.

Segundo Almeida, Oliveira Mendes e Azevedo (2019, p. 14) as situações que emergem do estágio “[...] vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos”. Ou seja, é um momento em que se faz necessário tomar decisões com base nas práticas que vêm sendo investigadas no campo de estágio frente às teorias aprendidas durante o processo formativo. Assim, a formação docente em uma perspectiva reflexiva é mais que um espaço, é uma necessidade que se representa como uma política de valorização da evolução pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Em suma, o estágio supervisionado é a etapa em que observamos a teoria e a prática e tentamos associá-las, repensando sobre tudo que vimos na universidade, problematizando e refletindo teoricamente sobre as práticas experienciadas, portanto, é inegável a sua importância para uma boa formação e qualificação profissional na docência.

Nessa perspectiva percebemos a universidade como responsável por mediar as teorias com as práticas que nos garantem participação imediata com os alunos, participação esta que nos oportunizam experiências essenciais para a nossa trajetória formativa e que são disponibilizadas durante o estágio. 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. Considerando a importância do estágio supervisionado na primeira etapa da educação básica, no próximo item iremos discorrer sobre o papel da Educação Infantil e a sua influência para o desenvolvimento das habilidades formativas da criança.

2.2 A Educação Infantil: perspectivas das legislações brasileiras e finalidades

A Educação Infantil ao longo da sua história materializou-se de diferentes formas. Seu primeiro público foi de crianças pobres, muitas vezes órfãos filhos de viúvas desamparadas,

filhos de operárias ou de mulheres que tinham a finalidade de esconder sua condição de mães solteiras. Conforme afirma Carneiro (2012), no Brasil a história das instituições voltadas à educação de crianças pequenas estavam vinculadas às creches que surgiram diante da necessidade da mulher que trabalhava fora e que não tinha rede de apoio. Desse modo, a instituição da creche foi estabelecida como sucessora do lar materno, em caráter assistencialista e caritativo.

Foi a partir da constituição de 1988 que a educação em creches e pré-escolas ficou reconhecida como direito da criança e do estado. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. “A Educação Infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança” (Brasil, 2006). Contudo, a Educação Infantil só é citada legalmente e reconhecida como dever do estado em 1996 com a tardia Lei de Diretrizes e Bases (Kuhlman Jr., 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 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que, efetivamente, a Educação Infantil se expandiu. Por lei, o atendimento em creches e pré-escolas tornou-se direito social da criança, sendo obrigação do Estado ofertar esse nível de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que são docentes os (as) profissionais que atuam 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, inclusive para aqueles fora da idade escolar. O ECA assegura as garantias à proteção e aos direitos de crianças e adolescentes em todas as esferas.

Ainda no que diz respeito à legislação, o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n.20/2009) que dispõe sobre as revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil descreve que o campo da educação infantil

vive um intenso processo de revisão de concepções acerca da educação de crianças em seus espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009)

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. Referente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 no Capítulo I do título V em seu Art.21 determina que a educação escolar seja composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996). Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais avaliam a Educação Infantil como sendo a

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010).

Neste sentido, educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atende crianças de até os 3 anos de idade nas creches, e de 4 a 5 anos e 11 meses de idade em pré-escolas. Desse modo, a 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 e é de suma importância a atenção e conhecimento, uma vez que é uma etapa onde a criança deve ser vista em seus aspectos integrais, holísticos, sem interesse na rotulação, mas nas experiências a serem vividas, considerando seus direitos a conhecer-se, conviver, expressar-se, participar, brincar e explorar.

Segundo Mendes (2010, p. 47):

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.

Em reforço ao que foi dito, podemos entender que é nesse nível de ensino que acontecem as primeiras interações sociais e onde as crianças ficam boa parte do dia nas instituições escolares, muitas vezes, devido a questões econômicas. Dessa forma, esses

espaços devem estar preparados para receber essas crianças e contribuir para seu completo desenvolvimento através das práticas pedagógicas.

Os estudos sobre a docência na Educação Infantil mostram que o profissional docente deve exercer seu ofício com uma pedagogia que centralize a criança, portanto, as práticas docentes do estágio também devem buscar promover o protagonismo da criança. Assim, essas leis são necessárias para garantir o direito à educação e o pleno desenvolvimento da criança (motor, cognitivo, emocional e social) no ambiente escolar, o que permite construir uma sociedade mais igualitária e justa, assegurando ainda um trabalho planejado dentro do processo de ensino-aprendizagem vinculado ao cuidado.

Neste sentido, cabe destacar que, na Educação Infantil, o cuidar e o educar estão conectados, sendo indissociáveis, contribuindo integralmente para o desenvolvimento das crianças. Essa relação está presente por inúmeras razões: a criança em sala aprende a lavar as mãos após usar o banheiro, a não mastigar de boca cheia, ou seja, no mesmo instante em que é educada, a criança é cuidada, aprendendo assim a conviver e se portar em sociedade. É importante frisar que o cuidado não se confere apenas a essas questões relacionadas ao comportamento social, ele é refletido também e de igual importância, quando: o professor ouve a criança e considera suas demandas individuais e coletivas; quando planeja conforme o seu contexto, pensa em estratégias de desenvolvimento múltiplo e tem objetivos alcançáveis para suas crianças a partir das realidades que elas apresentam; quando as avaliam individualmente e as reconhecem como sujeitos ativos, construtores de cultura e em constante desenvolvimento.

A relação entre educar e cuidar promove autonomia da criança e faz parte do processo educativo na Educação infantil. Conforme aponta Marocco (2012, p.6), “a proposta da educação infantil embasa-se no binômio cuidar-educar, sendo estes considerados, diferentes aspectos de um mesmo processo.”

De acordo com Carneiro (2012), às atividades do cotidiano no âmbito da Educação infantil devem ser pedagógicas, enfatizando a importância do respeito às diversidades, conhecimento e valorização dos sujeitos por parte das instituições. Dentro desse contexto, as práticas devem seguir princípios políticos, éticos e estéticos priorizando a autonomia da criança, assegurando que ela possa desfrutar dos direitos de cidadania; tenha contato cultural diverso e singular; e estímulo da criatividade com apoio lúdico, de acordo com a idade e cada etapa do desenvolvimento esco

Vale ressaltar que esses princípios estão em acordo com a BNCC, quando o documento expressa e garante os direitos de: Conhecer-se; Conviver; Expressar; Participar;

Brincar; e Explorar (Brasil, 2017). Moreno (2007, p. 57) corrobora afirmando que “o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve priorizar os direitos da criança, o lúdico, sua curiosidade, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social etc”.

Dito isso, o professor da Educação Infantil precisa ter esse olhar para o cuidar ao mesmo tempo que precisa trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades, a partir da psicomotricidade, estímulos cognitivos e socioculturais. Neste sentido, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar constantemente alinhadas com propostas curriculares que priorizem as interações e brincadeiras, pois, essas são poderosas aliadas no processo de ensino aprendizagem.

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, conforme pode ser visto a seguir:

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Portanto, o docente em formação quando chega na instituição campo de estágio deve atentar-se às legislações que regulam a educação infantil e aos estudos existentes que embasam o trabalho docente nessa etapa, a fim de desempenhar sua função de maneira que contribua com a prática docente do professor da sala de aula. Ou seja, da mesma forma que o professor atuante, o estagiário em Educação Infantil deve estar em concordância com os documentos norteadores da educação brasileira, buscando garantir os direitos da criança nas instituições escolares.

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 Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (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, elas eram consideradas ineducáveis, retardadas, anormais, débeis, inválidas, e incapazes. Essas denominações (pejorativas e desgastadas) até hoje são consideradas um entrave para a vida cotidiana, para trabalho e, principalmente para a educação escolar já que tais discriminações dificultam a integração social além de criar obstáculos para possíveis oportunidades e a quebra dos estigmas negativos (Goffman, 1975). Do ponto de vista social, tais denominações geram no indivíduo um descrédito sobre ele, contribuindo para a produção de um estereótipo desfavorável.

Dessa forma, se faz necessário a discussão sobre a inclusão escolar, sendo um tema que vem sendo discutido no Brasil de maneira vasta, tendo obtido avanços consideráveis nos últimos anos. Entretanto, no que se refere à inclusão de estudantes autistas, ainda percebemos grandes desafios.

O estudante autista é entendido como um indivíduo que encontra várias dificuldades em seu desenvolvimento social, embora sejam pessoas que têm potenciais únicos e ilimitados. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno global do desenvolvimento (TGD) que afeta a capacidade comunicativa, interação social e o comportamento. Em 1979, essas três alterações, nos estudos de Lorna Winy e Judith Goul, foram chamados de “tríade”, essa tríade é responsável por padrões comportamentais repetitivos e restritos. As características e as comorbidades que se manifestam variam de pessoa para pessoa de acordo com o grau de acometimento do transtorno.

Vale ressaltar que educação especial e educação inclusiva caminham ladeadas, mas que ambas têm significados diferentes. Enquanto a educação especial tem um público-alvo limitado, ou seja, pessoas que possuem algum tipo de deficiência, 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. 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.

Sendo assim, entendemos que a inclusão precisa estar em todo lugar de forma abrangente e com a mesma intensidade. A inclusão deve ser entendida ainda como um processo dinâmico e constante, que demanda esforço das partes envolvidas.

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) também discorreu sobre a educação inclusiva no Cap. V e V-A em seus artigos 58º, 59º, 59º A, 60º, 60ºA e 60ºB que estabelecem ampliação do atendimento educacional especializado gratuitamente a todos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, surdos, surdo-cegos, deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e/ou com outras deficiências associadas. Esse atendimento precisa, segundo a legislação, ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da rede regular de Educação Infantil até o Ensino Superior.

Sancionado em 2011 pela então Presidente Dilma Rousseff, o decreto 7611/2011 menciona em seu artigo 5º sobre a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (Brasil,2011).

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, sendo a partir dela que os sujeitos com TEA passaram a ter direito a um acompanhante especializado na escola, desde que comprovado que o aluno precise deste profissional (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).

Assim, consideramos a partir das legislações apresentadas que no ambiente escolar, a inclusão faz parte de uma sociedade democrática, ao promover o respeito aos sujeitos, 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.

A inclusão nas salas regulares de ensino representa sobretudo, historicamente, um avanço no que concerne aos movimentos de reformulação do sistema de ensino, o que faz com que a escola trabalhe abertamente as diferenças de classe, raça, características pessoais, religião ou etnia. Dessa forma, toda criança tem por lei, prevista na Constituição o direito de

fazer parte do sistema regular, em turmas proporcionais a sua idade, como é o caso das pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Sobre isso Figueiredo (2002) aborda dois pontos importantes: o papel da escola na formação do sujeito e a gestão da aprendizagem na diversidade; e o indubitável avanço de crianças com deficiência quando frequentam a escola regular. Entretanto, isso na prática não representa a garantia da concretização de uma política de inclusão, pois sabemos que no contexto educacional, incluir não se reduz à matrícula em uma instituição regular. Dessa forma, pensar uma educação onde todas as crianças sejam contempladas vai muito além da efetivação da matrícula, permanência em sala ou ampliação de vagas.

Dando continuidade, Figueiredo (2002, p.68) sugere ser necessário

[...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

Ademais, um dos maiores desafios da inclusão é respeitar a individualidade de cada aluno com deficiência, oferecendo uma oportunidade de aprendizagem igualitária como propõe Guimarães (2003, p. 44) quando afirma que: “na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte a escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela”.

Dessa forma, o estágio supervisionado proporciona a chance dos 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 numa perspectiva inclusiva.

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

2.4 A Inclusão do estudante com TEA durante a prática do Estágio Supervisionado

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2023), houve um aumento de 50% em relação ao número de crianças e jovens com TEA matriculados nas escolas brasileiras. Embora essa realidade seja um avanço significativo, abre o debate sobre a necessidade urgente de investimentos e oportunidades que qualifiquem e/ou

capacitem os professores que já atuam na educação e aqueles que se encontram em formação para receber e atuar com pessoas com deficiência nas escolas.

Erguer a bandeira da inclusão no cenário escolar tem sido uma luta diária uma vez que, como já citamos neste trabalho, a inclusão do estudante vai muito além de ofertar vagas para matrículas nas escolas regulares de ensino. Para que a inclusão aconteça de fato, um dos principais diferenciais é a preparação do professor voltada para a atividade docente inclusiva e/ou devida qualificação dos profissionais que irão atender esses alunos. Frequentemente encontramos educadores em exercício que não dispõem de preparação, ferramentas ou conhecimentos necessários para a inclusão efetiva de alunos com TEA, o que acarreta em dificuldades no desenvolvimento dos estudantes.

A educação inclusiva só acontece quando a sociedade enxerga o outro com respeito e dignidade, quando entende e acolhe as suas necessidades e, sobretudo, quando busca recursos que integrem e fomentem o desenvolvimento desses alunos, especialmente em relação aos educadores. Em virtude disso, é igualmente imprescindível o estabelecimento de parcerias com todas as pessoas diretamente envolvidas no cotidiano desses sujeitos, visando o melhor desempenho de suas potencialidades e construção formativa. Esse engajamento, principalmente entre família e escola, promove uma troca de experiências que garante ao estudante ser melhor assistido, tendo total acesso a seus direitos legais.

Na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEPB (UEPB, 2016), é ofertado um componente curricular denominado “Educação Especial e Inclusiva”, onde a partir dele estudamos sobre o papel da escola frente ao atendimento a crianças com deficiências, transtornos ou outra especificidade, as Leis que garantem os direitos, aspectos históricos e legais, conceitos e currículos que integrem esses aspectos, e não menos relevante, estudamos a importância da inclusão da criança na sala de aula para estudantes com diversos tipos de necessidades educacionais específicas. Na mesma matriz (UEPB, 2016) há outros componentes que são básicos para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial, enquanto modalidade de educação escolar, a saber: Libras (obrigatório); Braille (eletivo) e Psicopedagogia (eletivo). Dos dois últimos apenas Psicopedagogia já fora ofertado em alguns semestres letivos.

Dessa forma, é esperado que o estagiário a partir das teorias estudadas durante as vivências na instituição formadora reflita sobre a prática inclusiva, ou até mesmo que busque informações e assistência para além da Universidade, pois, ao chegar nas instituições campo de estágio, sem dúvidas, irá se deparar com estudantes/crianças com deficiência. Caso isso

não aconteça, o professor(a) em formação entenderá que existe uma “lacuna” em sua aprendizagem que precisará ser revista.

Orrú (2003, p.1) diz que

é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Assim, não seria precipitado ou insensato pensar uma Universidade que, como instituição formadora, deve abrir espaços para as discussões sobre a inclusão educacional, permitindo que os licenciandos tenham a oportunidade de aprofundamento sobre metodologias e técnicas que os preparam ainda mais para essa realidade. Para além disso, consideramos ser necessário associar currículos alinhados à BNCC para educação infantil com escolas que garantam adaptações de infraestruturas e aquisições de materiais pedagógicos, aspirando garantir um ensino de qualidade e o bom desempenho do ofício docente. Esses elementos suscitariam na educação escolar respeito às singularidades e pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

3 PERCURSOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Este trabalho que tem por objetivo analisar as possibilidades e desafios presentes na prática de inclusão das crianças com TEA, é caracterizado como uma pesquisa de natureza básica pura para o aprofundamento e ampliação do tema. A pesquisa básica, também conhecida como pesquisa pura ou pesquisa fundamental, é um tipo de abordagem que tem a necessidade de encontrar o desconhecido, gerando novas ideias e teorias. Conforme Gil (1996, p.42) a pesquisa básica, “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”. Desse modo, a pesquisa é ainda uma oportunidade onde o investigador poderá adquirir dados que irão comprovar ou contrapor suas suposições.

Neste sentido, para Cervo e Bervian (2002, p. 74), o assunto de pesquisa “é qualquer tema que necessita de melhores definições, melhor precisão e clareza do que já existe sobre o mesmo”. Assim, esta pesquisa busca analisar o objeto de estudo e encontrar o melhor caminho para as investigações que ajudarão no alcance dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso.

De acordo com Gil (1999) podemos classificar as pesquisas científicas pelo problema de pesquisa ou pela abordagem do tema, desse modo, a presente pesquisa se baseou na abordagem qualitativa. Essa abordagem consiste em coletar informações e dados por meio de perguntas que respondam às questões problematizadas a partir do objeto de estudo. Segundo Oliveira (2007, p.37),

entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estrutura.

Desse modo, é importante que o investigador (a) esteja sincronizado (a) com o objeto de pesquisa, pois é no momento da coleta de dados que acontecerá uma melhor assimilação e compreensão da pesquisa de modo geral, visto que as respostas dos sujeitos reafirmam o carência em responder ao problema de pesquisa.

A partir da problemática que inspira essa pesquisa e da revisão bibliográfica feita com autores e pesquisadores que embasam o tema, foram feitas leituras de artigos científicos, dissertações de mestrado e documentos disponíveis na internet como o Repositório Institucional da UEPB, Google Acadêmico, Scielo, Periódicos CAPES, entre outros, a respeito das possibilidades e desafios enfrentados pelos discentes de Pedagogia durante o

período do estágio supervisionado e sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil, o que nos permitiu através da pesquisa exploratória nos aproximarmos ainda mais do tema.

Com o intuito de obter informações aprofundadas sobre a realidade do objeto de estudo, acresce a necessidade da utilização de um instrumento de coleta de dados, este se deu por meio de um questionário estruturado com perguntas fixas e norteadoras. Segundo Gil (2002, p. 115) tal instrumento compõe-se de “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. 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 nos turnos matutino e noturno.

De acordo com Gil (2008, p. 121) "pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses [...]". A aplicação dos questionários permitiu a obtenção de respostas precisas sobre o objeto de estudo.

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 supervisionado em educação infantil ainda não atuavam profissionalmente em sala de aula, tendo o estágio como primeiro contato com o exercício da profissão docente.

Os dados da pesquisa foram coletados através de formulário elaborado no *Google Forms* com 11 perguntas em conformidade com o tema e os objetivos. Neste sentido, os colaboradores foram discentes que estavam cursando Pedagogia na UEPB- Campus III, além disso, foram selecionados sujeitos que já haviam cursado o componente curricular de estágio supervisionado I em educação infantil, que tiveram seu primeiro contato com o exercício da docência no estágio I e que desenvolveram seu estágio em salas com crianças autistas.

O formulário foi enviado, através de grupos oficiais das turmas por meio do aplicativo de mensagens *whatsapp*, para as turmas do 7º e 8º períodos do turno matutino e para as turmas de 9º e 10º períodos do turno noturno do curso de Pedagogia, e ficou disponível para envio das respostas do dia 09 de maio até o dia 16 de maio de 2024. Dos (as) 17 colaboradores (as) que se dispuseram a participar da pesquisa, foram selecionados 9, que cumpriam com os critérios estabelecidos. As nove 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 de flores: Angélica, Dália, Hortênsia, Íris, Jasmim, Lírio, Margarida, Rosa e Tulipa. Tendo em vista a singularidade de cada sujeito, as respostas presentes neste trabalho contribuíram como ferramenta para as reflexões sobre o tema, trazendo elementos para problematizar a formação docente. 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”.

Não menos importante, o intuito da análise das respostas é também trazer novas discussões que possibilitem outras pesquisas e um maior aprofundamento a respeito do objeto de estudo, contribuindo para um melhor desempenho docente, motivo pelo qual originou toda a problematização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item, discutimos os dados obtidos durante a pesquisa, buscando atender ao objetivo geral de *analisar as possibilidades e desafios do estágio supervisionado na educação infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista*. Ressaltamos que cada subitem trará discussões que responderão aos objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: identificar as concepções dos estagiários sobre estágio supervisionado; compreender as percepções dos estagiários acerca da prática de inclusão na educação infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista; caracterizar as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista desenvolvidas pelos estagiários durante a experiência do estágio supervisionado na educação infantil.

4.1 Concepções sobre o estágio supervisionado: percepções dos estagiários

Inicialmente importa destacar que as colaboradoras da pesquisa apresentaram suas concepções sobre o estágio quando perguntadas sobre o que estudam ou estudaram em Estágio Supervisionado.

Portanto, a primeira concepção de estágio supervisionado identificada nas respostas das colaboradoras enxerga o componente curricular como tendo caráter prático de aplicação do conhecimento teórico, conforme pode ser visto abaixo:

O estágio supervisionado permitiu colocar em prática todos os conteúdos abstraídos de forma teórica, podendo assim estabelecer uma relação entre teoria e prática. (Angélica, 2024)

[...] no estágio supervisionado foi a oportunidade de ver e pôr em prática o aprendizado da sala de aula. (Tulipa, 2024).

Ou seja, na concepção de Angélica e Tulipa o estágio tem cunho prático, sendo uma maneira de concluir na prática, o processo de ensino aprendizagem adquirido na instituição formadora.

As colaboradoras apontaram o estágio como etapa da formação acadêmica onde o estagiário tem a oportunidade de “aplicar” na prática todo o conteúdo teórico visto na universidade. Dessa forma, é possível identificar a partir dessa concepção que a universidade ainda é vista como o lugar da teoria desprovida de prática, enquanto a escola é vista como espaço desprovido de teorias que precisam ser fornecidas pela universidade.

Consideramos, em contrapartida, que o estágio envolve a teoria e a prática concomitantemente e deve ser compreendido para além de cargas horárias obrigatórias, como uma oportunidade para serem feitas reflexões sobre a formação e a ação docente, possibilitando a compreensão do estagiário sobre seu papel na escola e na sociedade (Barreiro; Gebran, 2006).

Segundo Almeida (1994), o estágio é a etapa que, em contato com a realidade escolar, deverá nos levar à reflexão sobre a formação que estamos recebendo, mas isso não significa que vamos aplicar na prática uma teoria previamente aprendida. Dessa forma, o estágio possibilita e promove a relação teórico-prática através das reflexões das experiências vivenciadas no campo de atuação profissional. A Resolução CNE/CP n. 01, de 2002 destaca que a prática de estágio se desenvolverá através dos “procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problema” (Brasil, 2002, p. 4).

Paralelo a isso, essa etapa deve ser entendida como a inserção do discente na realidade dos processos de trabalho para que esse professor em formação possa, a partir das vivências, desenvolver suas habilidades no que concerne a planejamentos, ações, posturas e reflexões com a supervisão de um profissional já formado. Agostini (2008, p. 134) destaca que o estágio curricular supervisionado é “um momento importante para a formação do futuro professor, um período de aprendizagens que proporciona o contato com as dificuldades da prática pedagógica e permite vivenciar a realidade escolar”.

Podemos dizer ainda que, o estágio supervisionado possibilita uma aprendizagem significativa, pois no decorrer desta etapa da formação docente o estudante tem a chance de compreender as variantes e os desafios da profissão. Em favor disso, Dália, colaboradora da pesquisa, afirma que

No estágio supervisionado vemos a importância e as reflexões da prática docente, como se dá essas práticas e como elas devem ser desenvolvidas [...]. (Dália, 2024)

A partir da fala de Dália, identifica-se uma segunda concepção de estágio, onde ele não se configura como aplicação da teoria, mas possibilita a reflexão sobre a prática, como havíamos argumentado, através da observação do exercício docente do professor da escola campo. Sobre isso, Almeida e Pimenta (2014, p.29) reafirmam o estágio como campo de aprendizado que

envolve estudos, análises, 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.

Ademais ao ser inserido na realidade escolar o estagiário tem a chance ainda de desenvolver o espírito crítico e raciocínio, pois no campo de estágio ele poderá identificar/perceber problemas que muitas vezes nem imaginava e desenvolver diferentes estratégias para solucioná-los usando sua criatividade e as habilidades adquiridas ao longo dos estudos. Assim, verificamos uma terceira concepção de estágio, enquanto campo que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício profissional, conforme pode ser visto a seguir na fala de outra colaboradora da pesquisa:

Estudei competências com finalidade de desenvolver habilidades do educando, sempre integrando teoria e prática. (Jasmim, 2024).

Esse relato nos aproxima de Pimenta e Lima (2011, p. 9) quando afirmam “a prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra”. Assim, podemos afirmar que, essa etapa é de suma importância para a formação do docente em todas as suas fases.

Foi possível ainda identificar a concepção de estágio como componente capaz de possibilitar o contato com a realidade da prática docente na sala de aula, conforme visto a seguir:

É imprescindível comentar que em um primeiro momento é visto uma articulação entre os aspectos teóricos que estudamos no decorrer do curso com a prática que iremos ter a partir das experiências, e isso se faz fundamental para que possamos ter uma noção de como é o contexto escolar; tal que, pensamos buscar estratégias de se reinventar, caso precise. (Dália, 2024).

Muito importante para podermos estar em frente a realidade da educação. (Jasmin, 2024).

[...] Além de trazer ensinamentos sobre a nossa prática, nos permite conhecer a realidade até então só vista na teoria (para quem não teve contato ainda). (Rosa, 2024).

As falas de Dália e Rosa também revelam a compreensão de que se estuda a teoria na universidade e a prática na escola, apontando que é no estágio onde a articulação entre teoria e prática é realizada, mas demonstra vinculado a isso, a concepção de que o contato com o contexto escolar permite agora lançar sobre esse contexto um outro olhar. Assim, Jasmim também aponta para a importância do estágio supervisionado como mediador da realidade da educação.

Já nas respostas de Lírio, Margarida e Tulipa também percebemos a concepção do estágio como lugar que permite ao professor em formação enfrentar as dificuldades do ambiente escolar e a partir disso adquirir as competências e habilidades estratégicas para superar essas dificuldades.

[...] o estágio possibilita o contato direto com a realidade escolar permitindo ao estagiário desenvolver estratégias e resolução de problemas. (Margarida, 2024).

[...] é através do estágio que conseguimos ver a realidade de uma sala de aula, ajudando a perceber algumas dificuldades. (Lírio, 2024).

O estágio permite a vivência da realidade do aluno com a docência, no qual podemos adquirir conhecimento prático e compreensão da profissão e suas dificuldades, pois em sala temos uma noção do que iremos enfrentar e queremos ser. Sendo de grande importância o estágio para adquirir conhecimento e competências necessárias para a docência. (Tulipa, 2024).

Sabemos que o encontro com a realidade da profissão, muitas vezes, é uma das principais dificuldades encontradas por parte dos estagiários, pois essa “noção da realidade” é obtida somente ao chegar no campo de estágio e quase sempre ocasiona um conflito pessoal. Segundo, Pimenta e Lima (2017, p. 103)

um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar.

Desse modo, compreendemos que o estágio permite identificar a realidade, as dificuldades e contribui para as relações do conhecimento teórico-prático. Em reforço, Pimenta e Gonçalves (*apud* Pimenta; Lima, 2017) consideram que o objetivo do estágio é o de oportunizar uma aproximação à realidade na qual atuará o futuro profissional.

No período em que desenvolvemos o estágio supervisionado, identificamos adversidades que, na maioria das vezes, são corriqueiras no contexto escolar, mas que até estarmos frente a isso, não temos a real noção e sabemos apenas por comentários e opiniões pessoais de terceiros. Tais como, turmas numerosas com espaços limitados e que muitas vezes não são adequados para desenvolver atividades, falta de recursos pedagógicos que auxiliem o docente, entre outros.

Rosa (2024), colaboradora da pesquisa, descreve ainda a importância do estágio para os formandos que ainda não tiveram contato com a sala de aula na condição de professores e que tem no estágio supervisionado sua primeira experiência profissional:

É de fundamental importância, pois ele conta como uma experiência para muitas pessoas que ainda não tiveram contato com a sala de aula. (Rosa, 2024)

Nesse contexto, Andrade (2005, p.2), mostra-nos que o estágio é

[...] uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete.

Assim, espera-se que o estágio supervisionado prepare o professor em formação para o contato com toda a conjuntura escolar.

De modo geral, as respostas das colaboradoras revelaram as seguintes concepções de estágio: oportunidade para desenvolver reflexões sobre a prática docente, promotor das relações entre a teoria e a prática, aplicação na prática do conhecimento teórico aprendido na universidade, além de se corporificar enquanto oportunidade de desenvolver, na prática da sala de aula, as habilidades do exercício profissional.

Nesse viés, é importante frisar que no decorrer da graduação o professor em formação constrói seus saberes, posturas, atitudes, e possíveis habilidades que o preparam para a profissão docente. Esse conjunto de conhecimentos adquiridos tendem a ser redefinidos durante o período do estágio supervisionado, quando vivencia experiências particulares que são ressignificadas a partir do primeiro contato com o exercício da profissão e que geralmente serão reconstruídas no decorrer da atividade docente.

Sabendo dessa construção de saberes e do conjunto de conhecimentos que são adquiridos ao longo da graduação e que são vivenciados durante a prática do estágio, para que haja ainda mais aprofundamento e proximidade com as respostas que validaram o objetivo desta pesquisa é necessário também, entender quais os principais desafios e as possibilidades encontrados durante o estágio na perspectiva dos professores em formação na prática de inclusão de crianças com TEA.

4.2 Desafios e possibilidades na prática de inclusão de crianças com TEA: percepções dos estagiários

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 os levam a perceber e entender as dificuldades rotineiras existentes do espaço escolar.

A respeito disso, pedimos que as colaboradoras 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 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 nos 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 (2011, 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 nas falas de Margarida e Rosa:

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

Acredito que o maior desafio enfrentado por mim em sala de aula foi a questão do domínio da turma. Pois por não ter tido nenhuma experiência anteriormente, foi complicado conseguir a atenção dos alunos por um período de tempo mais longo [...] (Rosa, 2024)

Assim, consideramos que a falta de experiência pode ser um elemento que contribui para essa dificuldade, revelando o impacto de quando o estagiário encontra com a realidade, em especial, aqueles que têm no estágio sua primeira experiência docente.

Como vimos, as colaboradoras da pesquisa trazem em suas respostas dificuldades para atender as crianças com deficiência, mas suas dificuldades não se restringem a isso, elas relatam dificuldades provenientes de sua posição enquanto professores em início de carreira. Em suma, os desafios recorrentes dizem respeito à falta de conhecimento/preparo para o desenvolvimento do exercício profissional e o encontro com a realidade das salas de aula, associado a dificuldade de atuar com crianças com autismo (Transtorno do Espectro Autista) e

elaborar atividades que atendam às demandas específicas dessas crianças.

Essas respostas trazem com elas uma realidade presente no contexto escolar em nosso país no que se refere a inclusão das crianças com deficiência na sala de aula regular. No Brasil, as crianças com TEA, podem se matricular nas escolas regulares pois, são asseguradas por lei, também possuem direito a um acompanhamento, se necessário. Conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Mas, sabemos que a inclusão do aluno com TEA, na sala de aula regular, 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 a 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, tais como: dificuldade de interação social, comportamentos e interesses restritos e repetitivos, hipo ou hipersensibilidade a sons, comidas e texturas, dificuldade em atender comandos e “regras”, inflexibilidade com mudanças de rotinas, dificuldades de interpretação, na fala, entre outros.

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 que fica não começa na sala de aula em que o docente está trabalhando, essa 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.

As colaboradoras expõem justamente essa realidade do estágio supervisionado no que se refere ao despreparo do professor em formação que vai desde a falta de conhecimento sobre as necessidades desses alunos até a elaboração das atividades, como também aponta Dália:

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

Isso nos leva a um outro ponto que é esse déficit nas licenciaturas para formação docente, os avanços acontecem a passos lentos e o resultado disso tem sido 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 educação inclusiva, 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.

Sobre o estágio supervisionado na educação infantil, a professora em formação Angélica afirma que

o período de estágio na Educação Infantil permitiu um olhar para criança enquanto um ser que precisa ser cuidado e educado simultaneamente, é importante entender que é uma fase em que precisamos permitir que ocorram interações e brincadeiras, trabalhando com o lúdico para que tenham o interesse e participação, além, de outras habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, como a parte motora, coordenação, linguagem oral e corporal, entre outras. (Angélica, 2024).

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, nosso segundo objetivo específico, perguntamos diretamente sobre quais foram os desafios e possibilidades vividos por parte das colaboradoras desta pesquisa frente à inclusão.

As respostas chamaram atenção para um desafio que tratamos anteriormente sobre a falta de conhecimento por parte das estagiárias, mas agora, essa falta de conhecimento tinha 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).

Evidencia-se, portanto, a necessidade durante o período formativo de socialização de práticas para o ensino dos alunos com TEA, o que poderá garantir 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 o professor da educação infantil além de inserir precisa intermediar o processo de desenvolvimento intelectual, social, e cognitivo dessas crianças.

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 destaca 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 sentem 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. Têm de estar sempre preparados para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula”. 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 necessidade de qualificação por parte do educador é sentida ainda na formação, quando chega o momento em que o formando precisa ir ao campo de estágio e toma consciência das demandas dessas crianças. É nesse momento que surgem as auto reflexões e ele precisa se “reinventar” – acolher aquelas necessidades, sem julgamentos, focando no que a criança precisa –, observar e enxergar na criança seus potenciais e habilidades para que assim consiga desenvolver planos de ensino voltados para as suas necessidades educacionais.

Nesse ínterim, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) afirma que

as competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação.

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 sinalizam para o desafio de estimular a participação das crianças com TEA nas atividades propostas, conforme as falas das participantes

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

[...] 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 pedagógicas 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 comportamento agressivo exposto por Rosa, muitas vezes é oriundo de outras condições associadas ao autismo, como por exemplo Transtorno Opositor Desafiador ¹(TOD). Esses comportamentos sociais fazem parte das características do aluno que também são reproduzidos na sala de aula e os conhecimentos acerca das singularidades de cada estudante começa na prática da sala de aula, portanto o docente precisa refletir sobre como poderá contribuir para o desenvolvimento desses alunos.

¹O Transtorno Opositor Desafiador ou Transtorno Desafiador de Oposição é um transtorno infantil caracterizado por comportamentos de descontrole emocional, podendo se manifestar com excessos de impulsividade, agressividade, raiva e vingança. Os sintomas geralmente aparecem antes da criança completar 8 anos de idade (Ribeiro, 2023).

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.

Dessa forma, o docente precisa conhecer as características de todos os seus alunos (as), para que desenvolva uma prática docente capaz de educar todas as crianças sem discriminação, com respeito as diferenças numa escola que leve em consideração a diversidade dessas crianças e que ofereça respostas apropriadas às suas características e necessidades com suporte de instituições e profissionais especializados, quando se fizer necessário (Brasil, 1988).

Nos referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 2002) durante a apresentação do material, foi assinado pelo então Ministro da Educação Nacional uma carta atribuída para os “responsáveis pela formação dos professores” com o objetivo de “oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da Escola Brasileira”. Este documento também trata do papel do docente no atendimento das diversidades dos alunos, sustentando que o docente

precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando do seu trabalho; só assim poderá oferecer condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais. (Brasil, 2002, p.70).

Dessa forma, para que o desempenho e desenvolvimento do profissional docente sejam efetivos, os referenciais consideram como necessária também a formação continuada dos professores, embora a formação inicial não possa se privar de oferecer apoio aos futuros professores.

Sendo assim, conseguimos conhecer e entender alguns dos principais desafios vivenciados pelas estagiárias na prática da inclusão da criança com TEA e, neste sentido, buscamos compreender as práticas que essas discentes desenvolveram para com essas crianças/alunos durante o estágio supervisionado.

4.3 Caracterização das práticas de inclusão com crianças com TEA desenvolvidas pelos estagiários

Buscando responder a nosso terceiro objetivo específico de caracterizar as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista desenvolvidas pelos estagiários durante a experiência do estágio supervisionado na educação infantil, solicitamos às professoras em formação que descrevessem as ações que realizaram com as crianças com TEA.

As respostas foram em sua maioria voltadas para o desenvolvimento e a realização de atividades lúdicas adaptadas ou intervenções estratégicas com recursos visuais, nas respostas também encontramos um destaque para a prática de pesquisa a partir da inexperiência com a prática docente.

Angélica e Lírio indicaram que mesmo diante da ausência de conhecimento necessário, buscou desenvolver pesquisas de acordo com as necessidades da criança, para assim garantir a inclusão durante as aulas:

Tentamos de alguma forma desenvolver uma atividade adaptada, mesmo sem conhecimento adequado, pesquisamos de acordo com as características e necessidades desse aluno. (Angélica, 2024).

Tivemos que fazer pesquisa por nossa conta. Utilizamos as atividades com adaptações para as crianças com laudo [...] (Lírio, 2024).

Dessa forma, de acordo com Angélica, é possível verificar que percebendo uma lacuna no seu repertório de conhecimento, a professora em formação entendeu ser necessário buscar em outros contextos respostas para a situação posta. Consideramos que isso também faz parte do exercício profissional do professor, ele deve ser capaz de responder às problemáticas apresentadas na realidade escolar, afinal, a formação inicial não conseguirá contemplar todas as nuances da prática.

Lírio também aponta para o fato de que fizeram pesquisas por conta própria para conseguir atender os alunos (as) com autismo durante o estágio supervisionado e que a partir disso utilizaram atividades com adaptações.

Para que aconteça a inclusão na sala de aula, é necessário conhecimento, práticas pedagógicas adaptadas e ação perante as demandas de cada criança/aluno (a). O professor tem como incumbência observar o seu educando, independente de laudos, para que consiga desenvolver práticas que atendam as necessidades de cada um, dentro das suas singularidades

ou características. Essas práticas e/ou atividades devem estimular o estudante, provocando seu interesse e desenvolvendo a aprendizagem.

Em outras palavras para que o educador possa desenvolver práticas de ensino baseadas nas especificidades do seu educando, é fundamental que este o conheça e que considere

(...) que no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (Cunha *apud* Silva; Silvs; Asfora, 2015, p.4)

O cenário da inclusão ainda é desafiador como podemos observar, notamos a dificuldade de produção de práticas pedagógicas 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 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 contribua com 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.

Retomando as falas das participantes desta pesquisa e buscando caracterizar as práticas de inclusão, Margarida evidenciou a necessidade de recorrer às atividades que atraíssem a atenção dos estudantes com TEA, conforme pode ser visto a seguir:

Tentei utilizar recursos visuais com cores chamativas para atrair atenção [...] tornar o conteúdo interessante e envolvente, incentivando a participação e a concentração do aluno. (Margarida, 2024).

Essa dificuldade de interação e participação na sala de aula por parte da criança com autismo é evidenciado no estudo de Farias *et al.* (2018) onde demonstraram que 84% dos professores reconheceram a presença de déficits de interação social, comunicação e comportamento por parte dos alunos autistas. Este dado se articula com as respostas das colaboradoras desta pesquisa no que concerne às dificuldades encontradas com os comportamentos, a atenção e a participação das crianças autistas nas atividades da sala de aula.

Outra prática inclusiva evidenciada pelas colaboradoras da pesquisa diz respeito à utilização da brincadeira, segundo Tulipa o aluno com autismo ficava fora da sala com a cuidadora, mas nenhuma intervenção pedagógica era realizada com a justificativa de que o planejamento das ações deveria ser enviado pela secretaria de educação. Havia, portanto, a desresponsabilização da professora da turma sobre a educação desta criança, e a cuidadora sem formação para a docência não era capaz de desenvolver uma intervenção adequada. Dessa forma, a estagiária descreveu que buscava trazer a criança para a sala de aula para que pudesse sentar e brincar junto com seus colegas, o que possibilitou que ele participasse de outras atividades, permitindo uma aproximação dos colegas com esse aluno.

A resposta de Tulipa aborda um panorama existente na temática da inclusão que já foi descrito anteriormente neste trabalho, a integração em detrimento da inclusão. A integração escolar ao invés da inclusão escolar efetiva ocorre quando o aluno está na escola apenas no sentido físico, sem adaptação institucional, pedagógica ou de qualquer tipo. Dessa forma, mais de 15 anos após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (Brasil, 2008) ainda temos esse entrave nas garantias do direito à educação e ensino inclusivo.

Tulipa (2024) nos trouxe uma fala que demonstra uma criança segregada a partir do momento que ela não participa ativamente das aulas e fica do lado de fora da sala junto com sua cuidadora esperando um plano de intervenção pedagógica que deveria ser produzido pela professora da sala em articulação com a escola.

Apesar de compreendermos todas as dificuldades na inclusão de crianças com autismo e perante todas as questões específicas existentes na vida delas, um dos compromissos/deveres do profissional docente é buscar metodologias para suprir as questões educacionais dos seus alunos. Neste sentido, vemos que a inclusão desse aluno de fato só

² A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) é um marco fonte de normatizações e direcionamentos para a aplicação de políticas públicas e ações no sistema brasileiro de ensino.

ocorre quando a estagiária consegue trazê-lo para a sala de aula e o incentiva a participar da aula utilizando atividades lúdicas, como pinturas, e jogos.

As atividades lúdicas tem em seu eixo um fazer pedagógico que objetiva o aprendizado e desenvolvimento significativo da criança/educando, as brincadeiras e jogos são intrínsecos a educação infantil, sobretudo quando usados como recursos para a inclusão. Os jogos desde que adequados favorecem o processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas do currículo. Por meio da ludicidade a escola consegue reunir variadas maneiras de expressar emoções, sentimentos, impulsionar o interesse, ativar a curiosidade e reforçar laços entre os pares. Dito isso, a escola deve oferecer um lugar adequado para que o educador trabalhe os objetivos e dinâmicas com as crianças, o docente deve se inteirar de brinquedos, jogos e objetos lúdicos seguros para a idade e desenvolvimento dos alunos.

É inquestionável que o ambiente escolar para a criança (seja ela deficiente ou não) é um importante aliado para seu desenvolvimento e preparação para a sociedade ao longo da vida. Assim, a educação inclusiva articulada com ferramentas e práticas de ensino eficientes são necessárias, como mencionam os documentos oficiais, outrossim, de acordo com Carvalho (2006), a inclusão não envolve somente as crianças que estão na escola, mas toda a sua família e comunidade que está inserida.

Dado o exposto, conseguimos aproximar um pouco sobre as metodologias e intervenções estratégicas que os (as) discentes estagiários (as) vem utilizando na sala de aula regular no período do estágio supervisionado na educação infantil, as respostas trazem além de uma insegurança comum nesta etapa da formação, uma ação pedagógica para conseguir adaptar práticas que incluam as crianças autistas nas aulas.

A partir das concepções expostas até agora através das respostas de todas as participantes que colaboraram com esta pesquisa, é perceptível observar as possibilidades de atuação com crianças com TEA na educação infantil. Assim, as estagiárias evidenciaram suas aprendizagens com a experiência a partir de práticas inclusivas:

[...] aprendi que sem uma formação para atuar com as crianças com TEA, é bastante complexo. (Angélica, 2024).

[...] aprendi que é necessário pensar na inclusão de todos para que assim haja uma aprendizagem significativa e conseqüentemente o desenvolvimento de cada um. (Dália, 2024).

Aprendi que temos que buscar mais conhecimentos sobre o TEA para poder oferecer o melhor para as crianças. (Hortênsia, 2024).

[...] aprendi que cada criança requer uma forma de ensino e que devemos saber lidar com as especificidades de cada uma com práticas e metodologias diferentes. (Tulipa, 2024).

Podemos analisar que a dificuldade ou despreparo para desempenhar o trabalho no estágio com crianças autistas é uma recorrência nas falas das professoras em formação, justamente porque o trabalho docente com autistas demanda mais atenção e recursos que muitas vezes são individualizados de acordo com as necessidades desses alunos. Por isso mesmo, o docente precisa fazer reflexões em favor da inclusão com o intuito de promover o desenvolvimento de todos os educandos. Sobre isso Freire (1996, p. 47) pondera que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Assim, a busca por conhecimentos sobre o autismo que vão além da formação oferecida no curso de Pedagogia é necessário para oferecer melhores condições de aprendizagem às crianças.

Isso, no entanto, não exime a responsabilidade da formação inicial de garantir a aproximação dos estudantes com as práticas inclusivas, mas exige que essa responsabilidade seja estendida também à formação continuada e aos próprios professores que enquanto intelectuais da educação precisam ser capazes de responder às situações que se apresentam no seu exercício profissional. Sobre isso Lírio fala da

importância de buscar constantemente novas estratégias para atender as particularidades de todos os alunos. (Lírio, 2024).

Assim, durante e após o período do estágio se faz necessário buscar conhecimentos/informações sobre os (as) alunos com TEA, para assim, conseguir “lidar” com eles (as) na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de analisar as possibilidades e desafios do estágio supervisionado na educação infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, verificamos que o maior desafio apontado pelas colaboradoras da pesquisa dizia respeito à necessidade de reconfiguração da formação inicial contemplando atividades que as habilitassem a atuar a partir de práticas inclusivas, ou seja, uma formação voltada para a socialização de práticas inclusivas onde os docentes possam atuar com crianças/alunos com TEA de maneira mais confiante, com propriedade.

Logo, potencializar a aprendizagem do docente em relação às necessidades educacionais, as especificidades e as características do (a) 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.

A formação inicial de professores numa 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.

Todas as crianças com TEA têm suas individualidades e potencialidades, assim como qualquer outro sujeito, por isso o docente responsável pelo ensino - aprendizagem daquela criança precisa saber como desenvolvê-las e, isso é um dos primeiros passos para obter êxito na inclusão escolar. Mas para que isso aconteça, é necessário que o docente tenha o mínimo de conhecimento a respeito das necessidades daquele aluno (a).

A discussão acerca dos desafios e possibilidades para a inclusão dos alunos com TEA, encontrados no ambiente do estágio supervisionado, é um tema fundamental e importante para o desempenho do futuro docente não apenas durante o processo de estágio, mas também para além dessa etapa, na construção das suas práticas docentes durante a vida profissional. Por essa razão, o tema precisou ser esmiuçado, sendo necessário “ouvir” os discentes que já vivenciaram a experiência de estágio e a inclusão das crianças com TEA na educação infantil.

Percebemos, portanto, a necessidade de incluir atividades práticas que preparem o docente para uma educação inclusiva uma vez que ainda existem dificuldades para articular a teoria com a prática, tendo em vista as expectativas que se constroem para o momento do estágio ao longo das licenciaturas.

As professoras em formação também consideraram o estágio supervisionado como sendo a etapa onde o estagiário deve adotar uma postura reflexiva a partir das experiências do campo de estágio, além disso essa postura fará com que ele construa a sua identidade profissional e desenvolva as habilidades que se tornem capazes de desempenhar um trabalho de ensino aprendizagem assertivo durante a prática docente.

Através das respostas, também foi possível identificar a importância que as professoras em formação depositam no desenvolvimento de metodologias que sejam efetivamente inclusivas e que atendam as particularidades de cada aluno/criança (típico, atípico). Metodologias essas que “prendam” a atenção do aluno, desperte interesse ou que, ao menos, façam com que eles interajam e participem da aula e assim aconteça uma aprendizagem mais assertiva.

Dentre as mais variadas maneiras de ensinar uma criança a aprender, um ambiente acolhedor com métodos e recursos que promovam o aprendizado de maneira respeitosa é sem dúvidas um dos caminhos para que isso aconteça. De acordo com as respostas entendemos a necessidade de uma formação que contemple habilidades e competências que preparem os futuros docentes para lidar com crianças/alunos com TEA, a aproximação com realidade é indispensável e possibilita pensar a necessidade de que outros componentes curriculares da instituição, em especial sobre educação especial, não se restrinjam somente a teorias.

Durante a prática docente no estágio supervisionado os discentes relataram a busca por práticas que efetivassem a inclusão das crianças com TEA. Essas buscas, a priori, intencionavam conhecer e entender a criança com autismo e as necessidades particulares, características educacionais para construir práticas de inclusão que atendessem a essas necessidades dos alunos com deficiência. Entre as maiores dificuldades/desafios, as participantes que colaboraram com a pesquisa destacaram ao “controle de turma” e atividades que “prendessem” a atenção e concentração da criança. Dentre as práticas utilizadas por essas estagiárias evidenciam-se recursos visuais como maneira de chamar a atenção; pinturas, jogos, entre outras que incentivassem a participação e a concentração das crianças.

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 e a partir disso desenvolver a melhor forma de fazer o processo de aprendizagem acontecer.

Em suma, esta pesquisa possibilitou nos aproximarmos das percepções das estagiárias acerca do estágio supervisionado, as respostas conseguiram atender aos questionamentos e problemáticas norteadoras deste trabalho, de modo que, nos permitiu uma compreensão para além do que já existe sobre a inclusão dos alunos com TEA na sala de aula regular da educação infantil, refletindo sobre os desafios e possibilidades encontrados pelas discentes estagiárias dentro do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba.

Desse modo, estas considerações promovem novas inquietações em relação à formação docente e à inclusão, apontando para outras questões de pesquisa no campo da educação. Diante do exposto vale refletir, como proposição para pesquisas futuras: a formação continuada, vem contribuindo com os professores para atuar em um contexto inclusivo com as crianças com TEA? É uma pergunta que nos convida a aprofundar o estudo da inclusão e se insere como caminho para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2008.
- ALMEIDA, L. A. A. de; OLIVEIRA MENDES, S. A.; AZEVÊDO, A. P. de L. A. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em revista**, v. 5, n. 1, p. 108-120, 2019.
- ALMEIDA, M.I.; P., S.G. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, p. 29 – 73, 2014
- ANDRADE, A. M. de A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática.** Natal: Ed. UFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 16 de mai 2024.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARBOSA, Eduardo. Inclusão: **Revista da Educação Especial/** Secretaria de Educação Especial. V.1, n.1 (out.2005)- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BOSA, C. CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, v.13, n.1, 2000
- BRASIL. Lei nº9. 394.**Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB)** de 26 de dezembro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** - 6. ed.- Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. 177p. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html Acesso em: 24 out. 2023
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF,1998, MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006

BRASIL – **Ministério da Educação** . A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Lei nº. 11.274, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 09 de dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 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, **Presidência da República**. LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.html Acesso em 17 mar de 2024.

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

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008.

BRASIL/MEC/CNE. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 11 dez. de 2023.

BRASIL. Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(seduc.ro.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2009-2010/2009/Resolucao/R52009012.htm) Acesso em 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. –Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 23 out. 2023.

BRASIL. **Decreto no 7611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html Acesso em: 26 jun. de 2024

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 24 out.2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 mar. de 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 2023. **Censo demográfico 2023**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultado-s-do-censo-escolar-2023> Acesso em: 26 jun. de 2024.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** – ideias e práticas pedagógicas. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965>. Acesso em 11 de maio. 2024.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades educativas Especiais** – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade- UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/19/fl9.pdf> Acesso em: 05 junho. 2020.

DE CARVALHO MANSUR, O. M. F. *et al.* Sinais de alerta para Transtorno do Espectro do Autismo em crianças de 0 a 3 anos. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, v. 12, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/181>. Acesso em: 9 dezembro 2023

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 de Maio 2024.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abr./jun., 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701/pdf>.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2022.

GOFFMAN, Erving. **Stigmaté**. Les usages sociaux des handicaps. Paris: Ed. de Minuit, 1975
Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661> Acesso em 24 out. 2023.

GUIMARÃES, A. Inclusão que funciona. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p .43-47, set. 2003.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais**, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

MORENO, G. L. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. 31, 1-15. Disponível em:
<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/07/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-PARA-AEDUCA%C3%87%C3%83O-DE-AUTISTAS> Acesso em: 16 de maio 2024

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: EditoraCortez, 2004.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012
- PIMENTA, S. G.; LIMA. **O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. (Revisada e Ampliada). São Paulo: Cortez 2017.
- SCALABRIN, I. C. MOLINAR, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Vol 7, n 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da
- SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** –Sciello Livros. Disponível em: <<http://books.scielo.org> >. Acesso em 16 outubro 2024.
- SANTOS, A. A. P. dos; LEITE, Y. U. F. **O papel do estágio na formação de professores**. Anped, 2007.
- SILVA, M. M. da; NUNES, C. A.; SOBRAL, M. do S. C. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. **Rev.Mult. Psic.**,2019, vol.13, n.43, p. 151-163.
- SILVA, M. do C. B. de L.; BROTHERHOOD, R. de M. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, out. 2009.
- SILVA, C. A.; SILVA, R. A.; ASFORA, R. **Práticas Pedagógicas Inclusivas com Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/SILVA%3B+SILVA%3B+ASFORA+-+2015.2.pdf/491d6719-5141-442b-8856-59aaabdae37c> . Acesso em 18 de mai. 2024.
- SILVA, M.; VICTOR, S. L. As expectativas que permeiam a práxis dos estágios supervisionados em educação especial e educação infantil. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.
- 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. **Anais VII FIPED...** 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 (RDPEE)**, v. 4, n. 1. 2017.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Editora Best Seller, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=PLGPCwAAQBAJ&oi=fnd&p

[g=PT4&dq=AUTISMO&ots=8GRUA5Ecln&sig=_8V5gV3J5otW15moBcmE-IkUjaM#v=onepage&q&f=false](https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=16&rl=RelatorioPPC) . Acesso em: 26/06/2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS III. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Guarabira: UEPB, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=16&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 02 de jul. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 24 out, 2023.

VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. da S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educ. Form.**, [S. l.], 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.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro estar ciente de que o questionário por mim respondido será utilizado para fins da pesquisa de Graduação em Pedagogia. Declaro ainda estar ciente que a pesquisa intitulada **Possibilidades e desafios para a inclusão do(a) aluno (a) com TEA na sala de aula regular: um olhar a partir de estagiários do curso de Pedagogia**, que está sendo desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba, pela discente Samira Gomes do Nascimento, matrícula 191460320, sob a orientação da Professora Dra. Maria Julia Carvalho de Melo, poderá utilizar os dados para publicação de artigos, eventos, pôsteres, dentre outras atividades acadêmicas. Por fim, declaro ciência de que posso escolher parar de participar do estudo quando quiser; e de que as informações por mim cedidas serão tratadas assegurando total confidencialidade e o meu anonimato (em hipótese alguma os dados pessoais: nome, telefone, idade, e-mail, fornecidos no preenchimento do questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos). Autorizo, portanto, a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas. Estou consciente que as respostas que darei serão transcritas sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade com vistas ao melhor desempenho da docência.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

PESQUISA

Possibilidades e desafios para a inclusão do (a) aluno (a) com TEA na sala de aula regular: um olhar a partir de estagiários do curso de Pedagogia

Caro(a) aluno (a),

O meu nome é Samira Gomes Do Nascimento, sou estudante do 10º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da UEPB - Campus III (Guarabira). Para tanto, juntamente com minha orientadora, professora Dra. Maria Julia Carvalho de Melo, gostaríamos da sua colaboração para a nossa pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Desse modo, agradecemos, antecipadamente, a colaboração, respondendo ao questionário sobre o tema citado. As questões respondidas serão fundamentais para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Ficamos gratas pela atenção!

Bloco I - Identificação pessoal e profissional dos colaboradores da pesquisa

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Email: _____ Telefone: _____

Período que está matriculado: _____ Turno: _____

Bloco II - Questionário

1º) Atualmente você está matriculado (a) no componente de estágio supervisionado?

 Sim Não

2º) Em qual (s) etapa (s) de ensino você realizou ou está realizando o Estágio Supervisionado?

 Já cursei o componente curricular de Estágio Supervisionado na Educação infantil Fui dispensada do estágio supervisionado na educação infantil Já cursei o componente curricular de Estágio Supervisionado no Ensino fundamental I Fui dispensada do estágio supervisionado no ensino fundamental Já cursei os componentes curriculares de Estágio Supervisionado na Educação infantil e Ensino fundamental I Ainda estou cursando o componente curricular Estágio Supervisionado na Educação Infantil Ainda estou cursando o componente curricular Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I

Já cursei os 3 estágios integralmente

3º) O período do estágio foi onde você teve a primeira experiência como docente?

Sim

Não

4º) O que você estuda em Estágio Supervisionado?

5º) Qual o papel do Estágio Supervisionado para a formação docente?

6º) Quais os desafios você vivenciou durante o desenvolvimento do estágio supervisionado na educação infantil?

7º) Durante a prática do estágio supervisionado na educação infantil tiveram/tem alunos (as) com TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

() Sim, crianças diagnosticadas com TEA, com laudo.

() Não, apenas com “suspeita” do TEA, sem laudo.

8º) Quais os desafios vivenciados com as crianças autistas durante a prática do estágio supervisionado na Educação Infantil?

9º) Quais as práticas e/ou intervenções pedagógicas você utilizou como estratégia para inclusão das crianças com TEA no estágio supervisionado em Educação infantil?

10º) Quais as aprendizagens que você obteve durante ou após o desenvolvimento do estágio supervisionado em Educação infantil?

