

**INFÂNCIA E O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
A EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO**

Naligia Maria Bezerra Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

<http://lattes.cnpq.br/7135077341619035>

Atawanny Glaicy da Silva Souza

Faculdade do Complexo Educacional Santo André – FACESA

<http://lattes.cnpq.br/1523245892179523>

RESUMO

O presente trabalho discute os desafios da inclusão de crianças com o Transtorno de Espectro Autista (TEA), na Educação Infantil, e as contribuições do estágio não-obrigatório para a instrumentalização dos professores em formação, evidenciadas a partir do relato de experiência no âmbito da educação em uma creche escolar pública da cidade de Assú/RN. As autoras relatam situações vividas e desafios enfrentados, relacionando-os com aspectos formativos e tecendo reflexões com base nos documentos oficiais e nas perspectivas de Mergl e Azoni (2015), Cunha (2013), Pimenta e Lima (2006) e Machado (2019). Para isso, apresentam o espaço da creche infantil como a anfitriã das práticas inclusivas na educação e evidenciam a necessidade de formação especializada dos professores para que sejam garantidos os direitos da criança quanto à educação inclusiva de qualidade, assim como os aspectos formativos derivados do estágio.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; educação infantil; inclusão; TEA.

CHILDHOOD AND THE CHALLENGE OF ACADEMIC INCLUSION: THE EXPERIENCE OF A NON-MANDATORY INTERNSHIP

ABSTRACT

This paper discusses the challenges of including children with Autistic Spectrum Disorder (ASD), in early childhood education, and the contributions of the non-mandatory internship to the instrumentalization of teachers in training, evidenced from the experience report in the context of education in a public school daycare center in the city of Assú / RN. The authors report lived situations and challenges faced, relating them to formative aspects and weaving reflections based on the official documents and the perspectives of Mergl and Azoni (2015), Cunha (2013), Pimenta e Lima (2006) and Machado (2019). For this, presenting the space of the daycare as the host of inclusive practices in education and highlighting the need for specialized training of teachers to guarantee the rights of the child in terms of quality inclusive education, as well as the training aspects derived from the internship.

KEYWORDS: internship; childhood; education; inclusion; ASD.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos um relato de experiência que objetiva discutir aspectos vivenciados durante um estágio [não-obrigatório] ofertado pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) que parte da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte – FIERN, criado em 1967 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), com o propósito de aproximar os estudantes das atividades educacionais por meio de estágios supervisionados.

A experiência aconteceu no período de julho a dezembro de 2019, em uma creche municipal da cidade de Assú/RN. Nesse período, auxiliamos uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inserida

em uma turma do Pré I (crianças de 4 anos de idade), contendo 25 alunos, onde vivenciamos os desafios da inclusão na Educação Infantil.

A educação inclusiva tem sido cada vez mais objeto de discussões, pesquisas e busca por direitos, tendo em vista que mais de 12,5 milhões de brasileiros possuem deficiência (IBGE, 2010):

No Brasil, os dados somam 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. [...] em 2004 o MEC definiu melhor [...]. Assim, o universo de pessoas com deficiência entre 0 e 17 anos fica em torno de 820 mil. Dentre essas, cerca de 190 mil crianças fazem parte do público a ser atendido pela educação infantil. (BIAGGIO, 2017, p. 20-21).

Assim como o direito da criança à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, assegurado no inciso 1º do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é garantido à criança com necessidades educacionais especiais, o direito de ser incluída e ter atendimento especializado para que alcance o desenvolvimento almejado e seja capaz de se relacionar socialmente, como exposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Dessa forma, a educação infantil é o momento primário de introdução da inclusão no contexto educativo, o que a torna fundamental para que essas crianças possam interagir socialmente, sendo capazes de realizar atividades comuns do cotidiano e de produzir cultura.

Este relato se divide em três momentos: discussão das contribuições do estágio para a formação do profissional da educação, algumas concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o relato da experiência, finalizando com considerações pertinentes e contribuições desta vivência ao processo formativo do docente.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio supervisionado se configura como parte do projeto pedagógico do curso e deve ser acompanhado por um professor orientador. Ele pode apresentar caráter obrigatório ou não-obrigatório, tendo por objetivo a preparação do educando como está estabelecido no artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

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).

O estágio aproxima o estudante das licenciaturas, da realidade educacional e escolar, o que nos permite contemplar a origem e finalidade das teorias estudadas. Uma vez, no “chão da escola”, podemos compreender que por mais que conheçamos os processos e metodologias com bases teóricas, a escola está repleta de singularidades, de características diferenciadas e de uma enorme diversidade.

[...] a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

O ambiente de estágio escolar é repleto de realidades ainda não vivenciadas, o que desperta curiosidades. Desta forma, podemos observar, analisar, estudar, entender e buscar meios de transformá-las,

fazendo dessa experiência um campo de conhecimento prático e de pesquisa.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisa que permita a ampliação e análise dos contextos que os estágios se realizam. Mais também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Os estágios em caráter não-obrigatório contam com um convênio entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e uma empresa. Caracterizam-se com uma bolsa para o estagiário e acontecem por meio de um contato direto com a universidade, em que essa própria instituição direciona a oportunidade a um estudante, ou pela entrega de currículos pelos interessados e estes precisam passar pelo processo de seleção contratual da empresa. No nosso caso, a empresa contratante foi o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) que faz parte da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte – FIERN e busca aproximar estudantes universitários e de curso técnico do mercado de trabalho.

Dessa forma, o estágio possibilita uma formação bastante significativa para o futuro profissional da educação, cabendo a este entender esse momento como uma oportunidade de aprendizado e buscar se beneficiar de cada vivência, afinal, a realidade educacional é nosso ambiente de trabalho e precisamos encontrar estratégias que possam garantir a nossas crianças o direito à educação escolar.

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE INFANTIL

De acordo com Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (SBP, 2019), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico caracterizado pelo comprometimento na comunicação, dificuldades de interação social e atividades restrito-repetitivas, que se apresenta em gravidades variáveis.

Apesar de encontrarmos a primeira definição sobre o autismo em 1943, nos Estados Unidos, quando o psiquiatra Leo Kanner publicou a obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", somente em 2012, o autismo passa a ser considerado no Brasil como uma deficiência, mediante a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui em seu artigo 1º a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução:

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. [...] IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante [...] Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no artigo 1º, descreve como característica desse transtorno:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

As características apresentadas evidenciam a necessidade de assistência a estas crianças, considerando assim, a escola como fundamental para o desenvolvimento dessa clientela e a garantia de seus direitos educacionais. Para tanto, o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 555 (BRASIL, 2007), prorrogada pela Portaria nº 948 (BRASIL, 2007), institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que assegura

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; (BRASIL, 2008, p. 15).

Como referido em lei, o acesso à educação e à modalidade de educação inclusiva deve ser garantida à criança portadora de deficiência, desde o seu primeiro contato com o ambiente educativo, o que acontece na creche infantil. Portanto, é imprescindível que a inclusão esteja presente nesta etapa:

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, p. 16).

A legislação garante a inclusão e o atendimento especializado às crianças com Transtorno do Espectro Autista diagnosticadas clinicamente, porém, mesmo apresentando sintomas a partir dos 12 e 24 meses, como “perder habilidades já adquiridas, a exemplo do balbúcio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social; não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente [...]” (SBP, 2019, p. 2), detalhadas no manual de orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento nº 05 de abril de 2019, o diagnóstico do TEA só pode acontecer por volta dos 4-5 anos de idade, o que revela a necessidade de desenvolvimento de métodos de diagnóstico precoce para que a criança tenha seus direitos assegurados, no momento inicial de seu processo educativo. Enquanto não há essa possibilidade, cabe ao profissional da educação identificar as necessidades a serem trabalhadas em cada indivíduo, na perspectiva de incluí-la no contexto escolar.

2.2.1 INFÂNCIA E O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

No ano de 2019, durante o 5º período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, surgiu uma oportunidade para um contrato de estágio não-obrigatório com durabilidade de 6 meses (julho a dezembro). O estágio ocorreu na Educação Infantil, em uma creche municipal da cidade de Assú-RN, em uma turma do Pré I, com crianças de 4 e 5 anos. A turma contava com 25 alunos e um deles era portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual nos foi direcionado para o acompanhamento, nesse período.

Naquele momento inicial, conseguimos observar que a turma voltava de um recesso escolar e a professora retornava de uma licença que durou 3 meses. É importante destacar que, durante o período de licença da professora, a turma teve orientação da coordenadora e da diretora, assim como passou um determinado período sem aula, e, dessa forma, percebíamos nas crianças uma certa insegurança e inquietação devido à ruptura na rotina escolar.

A criança com TEA, que por razões éticas passamos a chamar de Luiz, 4 anos, era uma criança feliz, carinhosa, linda e muito inteligente. Logo percebemos alguns comportamentos dele, tais como uma forte agitação (sempre pulava e corria durante as atividades externas e em sala de aula), descontrole emocional (não expressava bem seus sentimentos, demonstra felicidade com saltos, gritos e correndo), agressividade (demonstrada sempre que queria algo que não fosse possível no momento, como brinquedos ou correr no pátio durante toda a aula e batendo nos colegas se quisesse algo que pertencia a eles), além do desinteresse pela escrita (ouvia toda explicação da atividade, porém no momento de exercício da escrita levantava e corria na sala, gritava e até jogava o caderno), atitudes essas inerentes ao transtorno.

Buscando compreender sobre essa situação, verificamos que o laudo médico entregue à escola diagnosticava o seu transtorno em um nível mediano e ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouve), o que lhe impedia de se comunicar de forma clara e eficaz. “Nas crianças com TEA de uso predominante da comunicação verbal, a ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro” (MERGL; AZONI, 2015, p. 2073).

Seu vocabulário comportava poucas palavras que se referiam às ações como: der (“de carro”, “de!”), quer (“quer banheiro Luiz”, “quer

banheiro?”), pegar (“pega trator”, “pega!”). Alguns nomes de objeto, pessoas, número e letras, costumavam expressar vontades, utilizando-se de indagações reportadas a ele, como quando queria comer dizia: “que comer Luiz, que comer?” Sempre repetindo a conjunção coordenativa.

Diante dessa realidade, vimos nessa experiência a oportunidade de propiciar o direito à educação e inclusão dessa criança, e, em contato com diretoria da creche solicitamos permissão para conversar com os médicos que acompanhavam o Luiz, mediante a permissão da família. No entanto, a diretora afirmou que essa relação com os médicos não era a postura escolar e, assim, decidimos pela busca em compreender o TEA e a pensar em estratégias para auxiliar a criança.

Inicialmente, procuramos conversar com a família e pudemos conhecer o que o agradava, acalmava ou até o incomodava, e esses dados foram agregados às observações realizadas em sala de aula. Ajudando, desta forma, na organização da proposta de ações pedagógicas voltadas para a sua inclusão escolar. Posteriormente, buscamos por estudos e pesquisas que nos propiciaram entendimento sobre o TEA e orientaram nossa análise do comportamento e a busca por abordagens pedagógicas.

Percebemos que a interação com a turma acontecia de forma moderada, mas fluía bem, os colegas partilhavam a mesa com o Luiz, brincavam juntos, não havia rejeição ao contato físico, ele tinha afinidade e conhecia alguns colegas pelo nome. Procurava estar sempre próximo a eles na sala e na área externa, apesar de acontecerem momentos de agressões se algo lhe desagradasse ou até brincadeiras de bater.

Os meninos da turma gostavam de brincar de luta, na hora do parque, apesar das orientações da professora serem contrárias, e, por não conseguir diferenciar algumas atitudes, ao tentar brincar, Luiz sempre

agredia os colegas. Diante desse comportamento, conversávamos com a criança, mostrávamos que não poderia acontecer dessa forma e ele sempre reagia com gargalhadas, como se julgasse ser essa uma brincadeira divertida.

O relacionamento de Luiz com a professora da turma e com a estagiária era próximo, possuía confiança, já que ele as conhecia, as chamava pelo nome, as procurava sempre que precisava de algo, expressando gestos de carinho. Cunha (2013) nos diz que a criança autista costuma aprender práticas sociais mais facilmente com os profissionais do sexo masculino, devido à imitação e que tendem a ver na mulher a relação afetiva, o amor.

Normalmente, o recebíamos na sala, juntamente com as outras crianças, pedíamos para a turma saudá-lo com “bom dia”. Ele, por sua vez, respondia com saltos que representavam felicidade e entusiasmo, mas, algumas vezes, ele já chegava na escola em prantos e seguia assim até a sala de aula.

Estrategicamente, colocávamos brinquedos em todas as mesas (na rotina da escola, eles brincavam 30 minutos antes do início da aula) e direcionávamos Luiz a uma delas. Esse momento acontecia na presença de sua mãe que o trazia até a sala, onde conversávamos e brincávamos chamando a atenção dele para que ela se retirasse, porém, se Luiz visualizasse a retirada de sua mãe do espaço pedagógico, recusava-se a permanecer em sala. Ao lidarmos com crianças autistas, é importante sabermos que:

É normal a criança sentir-se desconfortável e intimidada em um ambiente novo. É normal buscar apoio nas coisas ou movimentos que lhe atraem. É normal a birra quando alguém a contraria. É normal o medo e a raiva ganharem proporções traumáticas. O professor tem que aprender a lidar com a realidade do mundo autista. Nessa relação,

quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é a criança. (CUNHA, 2013, p.3).

Devido à ruptura na rotina escolar e à troca de auxiliares durante o ano letivo, tivemos que traçar algumas metas para melhorar sua adaptação em sala, pois suas atitudes predominantes, durante a realização de tarefas e a divisão de momentos, configuravam-se em gritos e agressões.

É necessário estabelecer uma rotina e antecipação visual para que ela possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos na escola mostrando-lhe visualmente como se comportar por meio de regras da sala. (MACHADO, 2019, p. 103).

Começamos com a organização da rotina e a construção de regras de comportamento, o que para toda a turma se baseava em “primeiro fazemos isso, depois isso e por fim aquilo”, “devemos nos comportar dessa maneira, por esse motivo e, do contrário, teremos tal consequência”. O Luiz parecia não entender essa organização, o que inicialmente trouxe frustração e sensação de que nada funcionaria.

A estratégia seguinte foi conversar com Luiz e explicar o que era cada momento, no instante em que este acontecia, de acordo com a vontade dele, tentando organizá-los e estabelecer uma sequência. Mediante a situação, realizamos registros fotográficos do Luiz em cada momento da rotina já utilizada pela turma e, em seguida, montamos um cartaz com todos os momentos representados pelas fotografias. Inicialmente, tivemos dificuldade para atraí-lo até o cartaz, de modo que pudesse visualizar a rotina, e percebíamos uma adaptação gradual, já que o funcionamento das estratégias dependia sempre do seu comportamento no dia.

Com relação às regras de comportamento, não obtivemos avanços mensuráveis e expressivos. As alterações comportamentais e humorais determinavam como seria o trato conosco e com os colegas. Alguns dias eram marcados por demonstrações afetivas (abraços e beijos) e outros por comportamentos agressivos (tapas e chutes), aparentemente entendidos pelo Luiz como brincadeira, pois eram sempre seguidos de risadas.

Durante a prática da rotina, a hora da tarefa representava nosso maior desafio. Quando observamos que uma das coisas que mais chamavam a sua atenção, além de brinquedos, era a explicação da professora, visto que ele sempre parava para ouvi-la, decidimos realizar as tarefas de forma oralizada.

A temática da aula era explicada para toda a turma e, posteriormente, realizávamos as atividades. As crianças representavam graficamente a temática abordada, mas o Luiz ainda não tinha avançado o suficiente na coordenação motora fina para realizar a atividade (o que se deve ao TEA), então; realizávamos com ele atividades com materiais gráficos, utilizando-se da oralidade e com o objetivo de consolidar o estudado como, por exemplo: ao estudar os meios de transportes, a turma realizou tarefas de escrita explorando suas nomenclaturas, enquanto o Luiz realizou o reconhecimento desses meios em um livro. Para ele, mostramos os brinquedos que representassem os transportes, conversamos sobre eles e desenhamos o que ele mais gostou (avião).

Com relação ao desenvolvimento de sua coordenação motora, procuramos desenvolvê-la por meio de atividades de recorte e colagem, pinturas a dedo, pinturas com lápis de cor/pincel, entre outras, sempre relacionando com o conteúdo estudado pela turma.

Essas estratégias pedagógicas preocuparam a família, pois, durante os seis meses iniciais, Luiz havia realizado as mesmas atividades que os colegas de sala, com auxílio no manusear do lápis. Porém, as mudanças que, para nós, representavam atendimento às especificidades e necessidades da criança, já que investimos no desenvolvimento de sua coordenação motora fina e na autonomia dele, para a família, significaram um retrocesso em seu desenvolvimento.

A partir desse momento, ao encerrar a aula, tínhamos que explicar o que havíamos realizado em sala, as motivações e justificativas de nossas escolhas, com o objetivo de convencê-los da relevância de nosso trabalho com Luiz, pois “O grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, porque nem sempre eles virão de maneira rápida e como esperamos”, como afirma Cunha (2013, p. 3), mas apesar de inúmeras conversas percebíamos a insegurança da família.

Observamos que as tarefas de casa retornavam com representações gráficas que apresentavam uma coordenação motora ausente na criança, o que dificultava a continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois a criança começou a solicitar auxílio manual. Com o tempo, essas diferenças nas ações orientadas pela escola e pela família resultou no retorno comportamental da criança, que passou a exigir o que queria, quando desejasse, ao ponto de não conseguirmos mais separar os momentos pedagógicos, como ocorria inicialmente na organização da rotina, o que evidencia a importância da uniformidade do trabalho desenvolvido pela família e pela escola, como orienta Cunha (2012, p. 93 apud MACHADO, 2019, p.103):

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais

diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação.

Ao fim do ano letivo, Luiz já conhecia as cores, os animais, as formas geométricas, os meios de transporte, as letras e os números, apesar de não conseguir representá-los graficamente. Percebemos o desenvolvimento gradativo da coordenação motora fina e de sua autonomia, além de conquistas atitudinais, tais como pegar e guardar o material na mochila, aguardar na fila do parque, retornar à sala após o intervalo, ir ao banheiro e pegar o lanche; demonstrando alguns progressos, como afirma Cunha (2013, p.3) "Para o aluno com autismo, o que mais importa é a aquisição de habilidades sociais e a autonomia".

Enquanto educadores que trabalham com a primeira e com a segunda infância, devemos considerar a preocupação para que as crianças se desenvolvam segundo suas potencialidades, que possam aproveitar plenamente a infância e que possam ser protagonistas na sociedade, interagindo com o conhecimento de maneira crítica, e criativa, tendo em vista que a Educação Infantil é a etapa escolar que constitui a base de todo conhecimento posteriormente construído. Precisamos formar crianças autônomas, que possam produzir cultura, que compreendam suas realidades e atuem sobre ela, considerando suas especificidades e garantindo seu direito a uma educação de qualidade.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vivenciar as diversidades presentes no ambiente educacional é de grande valia para um futuro profissional da educação que está em formação. O estágio, nesta perspectiva, é peça fundamental, pois ao

lidarmos com os desafios pertinentes ao contexto da sala de aula, percebemos que parte de tudo que acontece no grandioso processo formativo dos indivíduos depende das contribuições pedagógicas ofertadas. Além disso, presenciar cada desenvolvimento contribui para a construção do nosso perfil profissional, além de responder a perguntas como: que profissional somos? Quais colaborações queremos agregar, socialmente? Que indivíduos a escola pretende formar?

Enquanto estagiária, a experiência promove reflexões acerca das necessidades educacionais e o nosso papel enquanto futuro docente, além do sentimento de responsabilidade quanto à seguridade dos direitos educativos das crianças e obstinação pela formação para o atendimento educacional especializado.

A cada dia crescem os índices de crianças com necessidade especiais, e as demandas de atendimento educacional a estas só aumentam. Enquanto educadores, nos esforçamos para proporcionar a esses indivíduos as melhores possibilidades formativas. Para tanto, por meio da observação buscamos novas estratégias pedagógicas para que nossos alunos alcancem o desenvolvimento almejado, porém, a disponibilidade de formação e preparação dos educadores para atuação inclusiva de crianças na Educação Infantil é insuficiente.

Apesar de termos alguns encontros formativos onde são discutidos os direitos legais e as ementas constitucionais que nos dizem como incluir, não há curso de formação especializada que nos permita compreender a inclusão escolar de maneira genuína, que práticas adotar, como cada desenvolvimento funciona de acordo com a deficiência e como cada criança possui uma trajetória e uma história particular a ser considerada, para que possamos, de fato, garantir uma prática inclusiva e possibilitar o melhor desenvolvimento e aprendizagem para a diversidade de crianças.

Apesar dos avanços educacionais quanto aos direitos de inclusão educativa e à formação especializada instituídos pela legislação, em nossa realidade social, medidas de garantia destes ainda são necessárias. Muitas são as discussões a respeito da educação para a inclusão e diversidade, porém, o contexto educacional evidencia a incompletude dessa formação.

No que se refere à Educação Infantil, vemos que a infância é repleta de desejo do novo, de curiosidade e criatividade. Para tanto, devemos procurar aproveitar estas necessidades da criança para favorecermos seu desenvolvimento educacional, na perspectiva de formar crianças que consigam pensar e refletir sobre como as coisas são e porque são, indivíduos reflexivos, críticos e inovadores.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO Rita de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas, revista criança, ministério da educação**, Brasil, 2017, p. 19-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf> Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº5, de 17 de dezembro de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Políticas nacionais de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. MEC, 2008, portaria nº 555/2007, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 5 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, Brasil. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 5 mai. 2020.

CUNHA Eugênio. **Autismo infantil: práticas educativas na escola e na família, 2013**. Disponível em: <https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/24/autismo-infantil:-praticas-educativas-na-escola-e-na-familia> Acesso em: 4 mai. 2020.

Sem autor: **Pessoas com deficiência**, IBGE educa jovem, disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> acesso em 27 julh.2021.

MACHADO Gabriela Duarte Silva. **A importância da rotina para crianças autistas na educação infantil**. São Paulo, 2019. FACESP, revista GEPESVIDA, ed. ICEP. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337/171> Acesso em: 4 mai. 2020.

MERGL Marina, AZONI Cíntia Alves Salgado. **Tipo de ecolalia em crianças com transtorno do espectro autista**. CEFAC, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n6/1982-0216-rcefac-17-06-02072.pdf> Acesso em: 4. mai. 2020.

PIMENTA Selma Garrido, LIMA Maria Socorro Lucena, **Estágio e docência: diferentes concepções**. 2005/2006. Universidade Federal Fluminense. Ver. Poies- vol. 3, pp 5-24, Rio de Janeiro.

Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de orientação nº5 de abril de 2019, Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, transtorno espectro do autismo**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_

21775b-MO-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf Acesso em: 4
mai. 2020.