



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

BRUNA FERREIRA CARDOSO

**CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A importância da formação
continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão**

JOÃO PESSOA - PB
2024

BRUNA FERREIRA CARDOSO

**CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A importância da formação
continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia, na
Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*,
como requisito para aprovação no referido
Curso e obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Luísa Nogueira
de Amorim.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C268c Cardoso, Bruna Ferreira.

Crianças com TEA na educação infantil: a importância da formação continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão / Bruna Ferreira Cardoso. - João Pessoa, 2024.
63 f. : il.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Formação continuada. 4. TEA. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3-051(043.2)

BRUNA FERREIRA CARDOSO

**CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A importância da formação
continuada de professoras do CMEI na perspectiva da inclusão**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito à obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em: 28/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM**
Data: 31/10/2024 14:49:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **EMILIA CRISTINA FERREIRA DE BARROS**
Data: 31/10/2024 18:28:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Emília Cristina Ferreira de Barros
Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **VERIDIANA XAVIER DANTAS**
Data: 31/10/2024 20:18:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Veridiana Xavier Dantas
Examinadora

Dedico a Deus. Pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Sob a intercessão de Santa Terezinha do Menino Jesus.

AGRADECIMENTOS

Em princípio agradeço a Deus, e a intercessão da sempre Virgem Maria pela interseção ao longo desses anos de jornada acadêmica dentro da Universidade, como também durante todo o processo de escrita deste trabalho, pois se não fosse a misericórdia de Deus eu não teria chegado ao lugar em que estou hoje e me encontrado de forma verdadeira dentro da Educação.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Antônio Joaquim, que sempre foram e são o meu maior alicerce, fonte de inspiração e me conduziram ao lugar no qual eu estou hoje, sei do quanto os meus pais se abdicaram para me ver feliz e realizando os meus sonhos, sem eles eu não teria conseguido. Obrigada mãe, por todas as suas orações e palavras de conforto e incentivo.

À minha irmã, Michelle, que desde a minha infância me estimulou a estudar, participando de forma ativa na minha construção educacional, todos os seus esforços me motivaram e me deram forças para conquistar meus objetivos através dos estudos, assim como você, sempre foi e será uma grande fonte de inspiração e admiração.

Ao meu esposo, Diogo Cardoso, que desde o meu período de vestibulanda me estimulava e me incentivava a chegar em meus objetivos, quem sempre viu e vê todos os dias a minha capacidade, e quando não tenho condições ou duvido de mim mesma, é o primeiro a estender a mão e me mostrar o quanto estou errada em duvidar de mim mesma. Obrigada por ser uma fonte constante de forças, e por ter me presenteado ao longo desse percurso com uma companhia inseparável, o nosso primeiro filho, Lucas, que a cada chutinho ao longo de dias incontáveis de escrita me dava forças para continuar por ele, e afim de buscar sempre o melhor da educação para ele.

As minhas grandes, e fieis companhias ao longo dessa jornada acadêmica, meu estimado e valoroso “trio maravilha”, as minhas amigas Gabriela Lira e Julyanna Clara, a vocês todo o meu amor e gratidão, sem dúvida a amizade de vocês não teria me dado forças para continuar nessa jornada acadêmica. A cada semestre, trabalhos, entre choros, risadas e palavras de apoio conseguimos nos sustentar e nos manter firmes para chegar ao objetivo final juntas. Tenho sorte de ter encontrado vocês no meio do caminho e as ter como amigas para a vida, compartilhando inúmeros momentos juntas. “A amizade cuja a fonte é Deus, não se esgota jamais” (Santa Catarina de Sena).

Aos amigos ao longo de incontáveis disciplinas e estágios supervisionados que ocorreram ao longo dessa jornada, o meu muito obrigada por todo apoio e fortalecimento em meio das discussões e trocas de conhecimentos.

E aos meus estimados professores da academia, a todos os conhecimentos que não eram apenas transmitidos e sim compartilhados ao longo de aulas maravilhosas, todas as contribuições me permitiram desenvolver um pensamento crítico e verdadeiro, com o objetivo principal de conquistar melhorias para educação de qualidade.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Carl Jung

RESUMO

Os primeiros estudos referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiram por meio dos estudos dos psiquiatras Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943). A princípio o que era uma síndrome ainda desconhecida, passa por meio dos estudos a ser definida como uma “reação” do desenvolvimento infantil, ou um transtorno complexo do desenvolvimento. Compreendendo a importância das relações sociais para promover o bom desenvolvimento das crianças com TEA, a Educação Infantil encontra-se como o primeiro passo para proporcionar as habilidades necessárias, compreendendo isto, a autora Bosa (2002) destaca sobre a importância da inclusão do TEA na educação infantil, dando ênfase a formação continuada das Professoras da Educação Infantil. Em vista disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma ocorre a inclusão da criança com TEA na sala de referência, compreendendo as dificuldades aparentes e os mecanismos necessários para promovê-la. Para tanto, se faz necessário compreender se as professoras realizam formação continuada e quais os caminhos são percorridos para promover a inclusão. Assim, para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo por meio da aplicação de um questionário, para a participação da pesquisa foram convidadas 4 (quatro) professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo estas professoras titulares das turmas de Maternal I e Pré II. Os resultados obtidos após as análises apontam que na concepção das professoras existe um desfalque na formação continuada fornecida pela instituição de ensino, sendo necessário que as mesmas se informem e busquem formação à parte para que consigam suprir as demandas presentes na sala de referência. Desta maneira, o presente estudo busca apresentar os benefícios no desenvolvimento infantil ao tratar da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, tendo em vista o papel fundamental que a educação tem para a formação de sujeitos e do professor na construção e contribuição do desenvolvimento de próximas gerações.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Formação Continuada; TEA.

ABSTRACT

The first studies related to Autism Spectrum Disorder (ASD) emerged through the research of psychiatrists Hans Asperger (1944) and Leo Kanner (1943). Initially, what was an unknown syndrome was defined through these studies as a "reaction" in child development or a complex developmental disorder. Recognizing the importance of social relationships for the healthy development of children with ASD, Early Childhood Education serves as the first step in providing the necessary skills. In this context, author Bosa (2002) emphasizes the importance of including autism in early childhood education, highlighting the need for continuous training for early childhood educators. Therefore, this study aims to analyze how the inclusion of children with ASD occurs in reference classrooms, understanding the apparent difficulties and the necessary mechanisms to promote it. It is essential to determine whether teachers engage in ongoing training and what paths they take to foster inclusion. To achieve these objectives, qualitative research was conducted through the application of a questionnaire, inviting four early childhood educators from a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI), who are the lead teachers of Maternal I and Pre II classes, to participate. The results obtained from the analysis indicate that, in the teachers' perspective, there is a shortfall in the ongoing training provided by the educational institution, necessitating that they seek additional training to address the demands present in the reference classroom. Thus, this study aims to present the benefits of child development when addressing the inclusion of children with ASD in early childhood education, considering the fundamental role that education plays in shaping individuals and the teacher's contribution to the development of future generations.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Continuing Education; Autism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EC - Emenda Constitucional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS	15
2.1 A Criança e a Infância	15
2.2 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil	19
2.3 A Educação Infantil na Legislação Brasileira	21
3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	26
3.1. Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista	26
3.2. A criança com TEA na Educação Infantil	29
3.4. A importância da formação continuada da professora da Educação Infantil	36
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	44
5.1 Caracterização do Campo e sujeitos da Pesquisa	44
5.2 Análise dos Dados da Pesquisa	46
5.2.1 Entrelaces entre a Formação Continuada e a Educação Inclusiva	47
5.2.2 Concepções das Professoras sobre o TEA	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	62
ANEXOS	63

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conhecido como uma alteração no sistema neurológico que está diretamente ligada ao desenvolvimento, o qual vem sendo estudado há décadas, e suas principais características podem ser logo percebidas a partir da primeira infância, sendo elas a interação social, comunicação, comportamentos e interesses repetitivos e restritos. Desse modo, o TEA vem sendo definido como um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, são elas: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação (Mello, 2004), sendo atualmente esse conceito alterado e passando a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Os primeiros estudos relacionados ao TEA surgiram com os psiquiatras infantis Hans Asperger (1944) e por Leo Kanner (1943), nesse período ainda era vista como uma síndrome desconhecida, sendo assim, os seus conhecimentos eram baseados em estudos de casos realizados com alguns pacientes, e seus objetivos eram a tentativa de uma definição do que poderia ser o TEA. Com isto, foi criada a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), sua primeira publicação ocorreu em 1952, definindo o TEA como “reações” psicóticas em crianças. Em sua segunda edição, em 1968, se tem a eliminação do nome de “reações” passando a ser chamado de “esquizofrenia infantil”. Em uma edição posterior do DSM, de 1980, o TEA foi posto dentro da categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Ao longo dos anos é possível perceber uma modificação constante do termo TEA, recebendo no DSM-V oficialmente o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014). Entre o seu conjunto de sinais e sintomas o TEA pode ser dividido em três níveis: no nível 1 de suporte o indivíduo necessita de pouco apoio na realização de suas atividades, possuindo autonomia se assim for ofertado; no nível 2 de suporte o indivíduo irá necessitar de um apoio substancial na realização de suas atividades, sua autonomia é limitada em alguns casos; e, por fim, no nível 3 de suporte o indivíduo necessita de muito apoio na realização de suas atividades, possuindo pouca ou nenhuma autonomia. Segundo Mello (2007, p. 20-21), nos três níveis é possível perceber a dificuldade na comunicação e interação social, sendo essas as principais características do TEA.

Segundo as projeções de estimativas de 2021 lançada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que pode ter em torno de 5,997 milhões de autistas

no Brasil e este número vem aumentando, compreendendo que a população total do país é de 200 milhões de habitantes, sendo possível compreender que a cada 36 nascimentos, ao menos um bebê pode estar dentro do espectro, tornando perceptível a necessidade se aprofundar nas práticas de aprendizagens dessas crianças na sala de referência.

O diagnóstico das crianças com TEA pode vir a partir de um pediatra ou de um neuropediatra a partir dos três anos de idade, o que pode proporcionar maiores benefícios para a criança em seu desenvolvimento, pois sendo acompanhado por uma equipe multidisciplinar a autonomia e a interação social podem ter avanços significativos.

No decurso do curso de Pedagogia e diante do que foi posto anteriormente, o interesse sob a temática se apresenta em dois momentos: o primeiro momento foi durante o 5º período do curso de Pedagogia, cursando o componente curricular de Estágio Obrigatório da Educação Infantil realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)¹ na cidade de João Pessoa/PB e, posteriormente, em um estágio não obrigatório, realizado em uma instituição particular, onde atuei ao longo de um ano como auxiliar de sala com uma turma de Infantil III, na qual uma das crianças possuía o diagnóstico de TEA e a condução que a professora realizou ao longo desse período me incentivou pela busca voluntária sobre a temática.

No que se refere ao estágio, e em destaque o estágio supervisionado obrigatório, é visto em uma concepção de experiência formativa, o qual irá correlacionar de maneira direta a teoria e a prática, tal como proporcionar ao estudante a construção do pensamento crítico e reflexivo bem como ser um profissional autônomo. Desse modo, a finalidade do estágio é proporcionar ao estudante a oportunidade de perceber a pedagogia com outro olhar, deixando um pouco de lado a ligação direta com a teoria, e aprendendo com a prática da sala de referência, a qual proporciona a construção de saberes que moldam uma postura que visa a reflexão e a dialética, que contribui com os conhecimentos acadêmicos construídos ao longo do curso. Posto isso, o estágio é evidenciado como um marco central nos cursos de formação inicial de professores(as), para que seja possível promover os saberes e os fazeres na educação de crianças em instituições educativas.

A indispensabilidade de estudar temáticas referentes ao TEA, ainda durante a formação acadêmica, proporciona ao estudante estar preparado para os obstáculos que aparecem ao longo do percurso, e busquem de maneira constante se informar e estudar sobre

¹ Pela Lei nº 5.792/2014 o nome sofreu uma alteração em 2014, pelo Ministério da Educação, substituindo o nome de Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) para Centro Municipal de Educação Infantil, mas, em João Pessoa/PB a sigla foi aderida em junho de 2023.

as temáticas que aparecem cada vez mais presentes no cotidiano, e como todo dia há um bombardeio diferente de informações e mecanismos de como lidar em algumas situações, deixando claro a necessidade de se trabalhar sobre educação inclusiva desde a Educação Infantil.

Mediante ao que foi apresentado anteriormente, busca-se por meio desse trabalho compreender quais são as dificuldades presentes em sala de referência para que a criança com TEA seja incluída em atividades, e quais são os mecanismos funcionais que a professora da sala de referência utiliza para que possa atender essas dificuldades, como também, se ao longo de sua formação acadêmica quais foram as aprendizagens adquiridas e as que fazem falta durante o processo de ensino-aprendizagem de crianças atípicas. Posto isto, surge o seguinte questionamento: as professoras do CMEI conseguem promover de forma eficaz a inclusão de crianças com TEA na sala de referência? Se sim, quais os mecanismos que as professoras utilizam para promover essa inclusão?

A Educação Infantil tem como seu principal papel apresentar às crianças o universo da educação, a oportunidade de explorar e desenvolver as suas habilidades e, principalmente, conviver com os indivíduos em suas especificidades, ao permitir que crianças da mesma idade possam vivenciar experiências na sala de referência, está sendo permitido que as mesmas possam lidar com as suas dificuldades e saibam ultrapassar barreiras. Para uma criança diagnosticada com TEA estar incluída em sala de referência permite enfrentar a sua principal barreira que é a interação social, a professora ao saber mediar interações de crianças/crianças, e professora/criança, estimula o desenvolvimento da empatia e da inclusão.

Com base na crescente demanda no contexto atual, e o aumento de diagnóstico de crianças com TEA na educação infantil, se tem a necessidade da professora da sala de referência ter a formação adequada para atender essas crianças, percebendo que o ato de inclusão não consiste apenas em inserir a criança em sala de referência, mas significa promover um processo de ensino-aprendizagem que atenda as especificidades da criança para que a ela possa ser possibilitado a capacidade de atingir as aprendizagens necessárias.

É preciso afirmar que a temática apresentada neste trabalho é de suma relevância e importância para as discussões atuais, como também a necessidade da formação continuada das professoras da Educação Infantil, compreendendo que o conhecimento deve ser buscado de maneira constante e que novos estudos surgem a todo momento, com o aumento considerável de novas informações e condutas que devem ser aplicadas com crianças autistas, isto nos mostra o quanto os desafios para as professoras é constante, mas que objetivos satisfatórios podem ser alcançados de maneira adequada.

À vista disso, tais questões nos levam ao objetivo geral desta pesquisa que é: analisar como ocorre a inclusão de crianças com TEA na sala de referência, percebendo as dificuldades e apontando os mecanismos necessários para facilitar a inclusão. E, para que seja possível chegar a tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar se as professoras da Educação participam ou participaram de formação continuada com temáticas voltadas para a inclusão; compreender os caminhos que favorecem a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil; e identificar quais são as dificuldades e que mecanismos as professoras utilizam para promover a inclusão das crianças na sala de referência.

Com esse propósito, além da introdução este trabalho está dividido em mais 5 capítulos com o objetivo de fornecer uma compreensão da importância da formação continuada para as professoras da Educação Infantil, com vista a fornecer uma educação de qualidade a crianças com TEA por meio da perspectiva da educação inclusiva.

O segundo capítulo, intitulado de *A Educação Infantil no Brasil: Perspectivas e Fundamentos*, busca apresentar as principais concepções sobre a Criança e Infância, como também o histórico de como a criança é vista ao longo dos anos no nosso país, e posteriormente quando passam a ser vistas como seres constituídos de direitos por meio da legislação Brasileira.

O terceiro capítulo, com o título de *A Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: Caminhos para uma prática Educacional Inclusiva, Perspectivas e Desafios*, tem como principal objetivo apresentar o Transtorno do Espectro Autista, como está inserido na Educação Infantil e, por fim, a importância da formação continuada das professoras para promover a Educação Inclusiva.

O quarto capítulo sobre o *Percurso Metodológico*, busca apresentar as principais características da pesquisa qualitativa, como também como se deu a realização da pesquisa de campo.

O quinto capítulo, *Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa*, está dividido apresenta a caracterização do campo e o perfil das professoras que participaram da pesquisa, e busca apresentar as contribuições das mesmas com questões referentes à Formação Continuada e a Educação Inclusiva para crianças com TEA.

Por fim, serão expostas as considerações finais deste trabalho, apresentando os apontamentos, aprendizagem e reflexões que foram proporcionadas ao longo da pesquisa, como também as principais contribuições para o curso de formação de professores.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS

Neste capítulo, será apresentado uma breve contextualização da Educação Infantil no cenário brasileiro, destacando como o seu percurso histórico nos leva em direção aos dias atuais e em articulação com a inclusão escolar, bem como discute a importância da autonomia no desenvolvimento infantil, e qual o papel que a criança ocupa na educação infantil. Destaca a necessidade de romper com as “certezas” construídas sobre o olhar no que é a criança e a infância e como esse movimento pode contribuir para a construção de novos olhares para a educação infantil e o seu papel como construção de um ser social.

Segundo Tossato (2014), pedagogos como Rousseau, Pestalozzi e Froebel expressam em seus pensamentos que as crianças são boas por sua pura essência, e que isto deve ser preservado durante todo o percurso da infância, sendo o processo de aprendizagem no qual a professora que ensina assume a responsabilidade de transmitir conhecimentos, informações e valores, e a criança que aprende absorve todos os conhecimentos, ocupando um espaço em que possa ser mais ativa do que passiva na construção de sua aprendizagem. Mas aqui é importante destacar que esse processo não deve estar totalmente centralizado no papel do(a) professor(a), é preciso que ele(a) seja capaz de fornecer mecanismos para que o desenvolvimento ocorra de maneira em que as crianças possam se construir através de seus erros, como também na relação com outros indivíduos. Tosatto e Portilho (2014. p. 166) destacam que, “o período da infância é visto, portanto, como um treinamento para o futuro, como um estágio probatório, formativo, como um tempo de passagem”.

2.1 A Criança e a Infância

Segundo Sarmiento (2002), os primeiros pensamentos sobre a infância surgiram durante a primeira metade da Idade Moderna, à princípio as crianças eram vistas como pequenos seres biológicos, não possuíam classe social, muito menos autonomia. Sendo assim, mesmo com a existência das crianças desde o princípio, o conceito de infância ainda estava longe de existir. Ainda assim, nesse período, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, com isso tinha-se a ideia de que a partir dos sete anos de idade já teriam a plena capacidade de observar o mundo com autonomia, dessa forma, teriam a capacidade de trabalhar, comer e entreter-se no meio dos adultos como se fosse um comportamento comum,

eram nesses momentos que passavam a ser educadas para fazerem parte da sociedade adulta posteriormente.

Mais tarde, o olhar em relação às crianças mudou e essas passaram a ser vistas como indivíduos “divertidos” e que são utilizadas para causar uma distração nos adultos, durante a Idade Moderna, se observa a necessidade de separar as crianças por faixas etárias, mas à princípio isso só aconteceu com as classes ricas.

Gradativamente passamos a um patamar da história em que as crianças já não se encontram mescladas no meio dos adultos, sem diferenciar as atividades, vestimentas, jogos, aprendizado; a criança foi recebendo valor em suas próprias características, no entanto, a partir do que foi chamado de idade da imperfeição.” (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 116)

Com essa mudança de pensamento, a criança passa a ser vista como um ser incompleto, que ainda necessita de formação para o seu desenvolvimento, portanto, é durante os séculos XVIII e XIX que o desenvolvimento infantil passa a ter destaque entre os estudiosos dos campos psicológicos e médicos, e assim ter mais conhecimentos de como lidar com as crianças nessas fases, pois a criança passa a ser vista como um ser social e histórico, capaz de produzir e se apropriar de culturas. Kramer (2006) refere-se às crianças como indivíduos históricos e sociais, que são marcadas ao longo da história com os acontecimentos ocorridos no meio no qual estão inseridas, e que são esses ensinamentos que os colocam posteriormente em contato com a sociedade. E com isso, os conceitos sobre a infância nem sempre estavam destacados da mesma forma, de maneira oposta do que se tem em uma sociedade capitalista, que passa a ser mudada conforme se tem conhecimento do papel da criança na sociedade.

Dessa forma, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para a sua condição atual. Ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos. (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 117)

No início do século XVI no Brasil, devido a imigração, os primeiros pensamentos referentes à infância são à princípio influenciados pela exploração, onde as crianças menos favorecidas eram submetidas a trabalhos braçais e pesados. Nesse período, as fases da infância não eram respeitadas, as crianças escravas trabalhavam logo na primeira fase, praticando os mesmos serviços de um adulto, e desde muito cedo eram sexualizadas. Por outro lado, uma criança de família abastada não precisava participar dessas atividades de trabalho, eram educadas desde cedo para fazer parte da alta sociedade, tendo uma educação nos melhores colégios desse período.

Assim sendo, é possível perceber que ao longo da construção da história da nossa humanidade a criança foi vista de maneiras diferentes, possuindo tratamentos diferentes dependendo do meio social ao qual a mesma pertencia, esses movimentos permitiram construções distintas sobre o conceito de infância e criança. É notável junto com esses fatos de que a construção de leis e direitos que asseguravam a segurança dessas crianças surgiram de maneira vagarosa, e aos poucos foram dando às crianças a visibilidade necessária ao seu desenvolvimento.

A conclusão a que se chega é que estamos tratando de conceitos muito complexos que são construídos de maneiras diferentes por cada sociedade em cada tempo histórico. Nos dias atuais, vemos sociedades nas quais as crianças nelas inseridas já tiveram acesso a informações em uma velocidade surpreendente, e a diversidade cultural é cada vez mais difundida, refletindo em distintas concepções de crianças e infância. Portanto, não há consenso de conceitos, pois estes são frutos de análises subjetivas e objetivas. (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 120).

Com essas mudanças, as crianças passam a ser vistas da maneira apropriada, sendo percebidas como seres diferentes dos adultos, a qual necessitam ao longo de seu desenvolvimento uma preparação adequada para vida, já que na primeira parte da infância as crianças não conseguem distinguir o certo do errado, e para que o conhecimento seja explorado de maneira correta, o adulto está presente para auxiliar o progresso, respeitando cada uma de suas fases.

Sarmento (2002) destaca como importante levar em consideração o local na sociedade em que esses indivíduos se integram, sendo esses capazes de construir a sua maneira de enxergar o mundo, modificando o que elas acham necessário para se incluírem ao que devem fazer parte. Portanto, passamos a compreender que os conceitos de criança e infância, por mais que ao longo dos anos sofrem constantes modificações, estavam sempre se referindo às crianças, passamos a compreender a criança como um ser ativo, capaz de se modificar ao longo do tempo dependendo da cultura a qual faz parte, e que a infância se trata de todo o percurso que a mesma irá percorrer ao longo da sua primeira fase, e o que irá proporcionar que a mesma consiga viver de maneira plena e se desenvolver.

Retomando sobre as concepções de criança e infância, os autores Soares, Barbosa e Ribeiro (2020), destacam que todas as crianças possuem potencialidades, sendo capazes de perceber o mundo à sua própria maneira, pois possuem a capacidade de perceber as coisas ao seu redor de maneira singular. No entanto, sob o olhar da sociedade podem ser vistas apenas como seres pequenos e indefesos, sendo esses pensamentos reproduzidos de maneira constante.

Portanto, para Soares, Barbosa e Ribeiro (2020, p. 238) “infância e criança persistem ainda indefinidas ou impossíveis de definir sob o ponto de vista da própria infância, por ser algo que se constitui na maneira em que acontece”. No entanto, ao se tentar definir esses dois conceitos, muitas vão ser as grandes áreas do conhecimento que irão buscar uma definição própria, o que acaba causando divergência entre pensamentos, mas contribuem de maneira constante com as mudanças no modo de ver as infâncias. Soares, Barbosa e Ribeiro (2020), irão afirmar que a Pedagogia irá se colocar como a principal responsável por essas definições, por se preocupar de maneira direta com a educação de crianças e jovens, e se preocupar como ocorre o desenvolvimento desses indivíduos. Isto posto, Soares, Barbosa e Ribeiro (2020, p. 241) destacam esse pensamento da seguinte maneira:

A Pedagogia, por ser a ciência responsável pela educação de crianças e jovens, estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo. Para tanto, carrega consigo um conjunto de métodos que assegura a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

Para os autores, a Pedagogia é vista como um saber educativo, e que faz parte de nossa sociedade como um todo, pois busca sempre trazer definições a determinados conhecimentos, com isso não tem como conhecer a criança sem estudar e conhecer o seu desenvolvimento. Soares, Barbosa e Ribeiro (2020) também irão afirmar que ao se pensar sobre a criança é possível enxergá-la como um ser social, que ainda necessita de mecanismos para o seu desenvolvimento, necessitando do auxílio de um adulto para que os seus direitos e deveres sejam sempre garantidos e assegurados. Ainda assim, ao se falar sobre a criança e o seu desenvolvimento, se faz essencial a percepção sobre como ela vive e explora as suas possíveis potencialidades dependendo do que lhe é oferecido pois, os autores Soares, Barbosa e Ribeiro (2020, p. 252), afirmam que:

[...] É preciso considerar o olhar das crianças sobre as experiências da infância, território desconhecido em que se encontra uma ação que pode ser diferente, que pode considerar não apenas a infância, mas as infâncias. Protagonistas de suas histórias, construtoras socioculturais em correlação com os adultos, em estado de equilíbrio entre a condição de vulnerabilidade e a potencialidade de suas ações, interações, descobertas e construções (Soares; Barbosa; Ribeiro, 2020, p. 252).

Podemos compreender que as crianças possuem a sua própria maneira de enxergar o mundo ao seu redor, e que as diversas áreas de conhecimento irão trazer para nós distintas concepções do que é ser criança e infância, no entanto, são conceitos que não conseguimos ainda ter definições fechadas e que sem ter um consenso com todas essas áreas, cabe aos

adultos fornecer os mecanismos necessários para que o desenvolvimento possa acontecer de forma plena.

2.2 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

No princípio da história da educação infantil, temos o conhecimento de que durante longos séculos a educação da criança estava sob a responsabilidade das famílias, as mais ricas tinham a capacidade de fornecer um ensino mais completo aos seus filhos, e as famílias mais desfavorecidas ensinavam aos seus filhos da melhor maneira que conseguissem. De todo modo, em qualquer família em que este indivíduo estivesse inserido, os seus primeiros conhecimentos estariam baseados nos costumes e culturas pertencentes àquele ciclo familiar, sendo também construído o seu caráter.

Na segunda metade do século XVII a sociedade passa por uma grande transformação devido a Primeira Revolução Industrial, o homem se torna alienado devido ao trabalho, as longas jornadas e o pouco salário oferecido nessa época para os trabalhadores força a entrada da mulher no mercado de trabalho sem grandes escolhas, e com isso, o ciclo familiar também passa a sofrer mudanças, e com elas a principal, a educação da criança. Assim como irá destacar Paschoal e Machado (2009, p. 80):

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias, As mães operárias que não tinham com quem deixar os seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Mas, diferente do que se esperava desse contexto oferecido às crianças, naquele período os maus tratos e violências contra as crianças só aumentaram, o que não tornava esse ambiente acolhedor e propício à educação, se afastando do principal objetivo da construção dessas instituições que era o de cuidar e proteger essas crianças enquanto as mães estavam trabalhando.

Posteriormente, no Brasil também são criadas instituições como essas de ensino, tendo como exemplo as formas de educação que aconteciam na Europa, substituindo apenas o seu objetivo, que era atender as mães que trabalhavam fora de casa e as viúvas, possuindo uma perspectiva pedagógica, “[...] A criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos teriam vantagens para o

desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los como instituições europeias”. (Paschoal; Machado, 2009, p. 83).

É somente com a Constituição Federal (CF) de 1988 que permitiu a inclusão de creches e pré-escolas no sistema educativo, em seu artigo 208, o inciso V, “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, 1988). É apenas com essa lei que as crianças com essa faixa etária passam a ser vistas como dignas de direitos, e não sendo mais uma responsabilidade ligada à assistência social, mas sim da educação, tornando-se agora de suma importância que essas instituições se preocupem com o desenvolvimento de um trabalho educacional.

Para Araújo e Frota (2020), ao se falar sobre as crianças, as suas relações entre pares e com os demais indivíduos irá sempre depender do meio no qual as mesmas estão inseridas, pois isso proporciona que as suas aprendizagens sejam desenvolvidas de acordo com as experiências que são vividas nesse meio, pois “[...] as crianças, nesse contexto, constroem significados, identidades, aprendem através de suas experiências” (Araújo e Frota, 2020, p. 288).

Por esse motivo, a necessidade de ter um olhar crítico sobre as crianças se encontra de maneira imprescindível para compreender o seu desenvolvimento ao longo da história, e como com o passar do tempo esses indivíduos conseguiram ocupar um espaço, pois o simples fato de serem crianças não significa que todas irão se desenvolver da mesma maneira, mas devem ser reconhecidas como indivíduos capazes.

A partir da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, declarado pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definem os princípios básicos que garantem a educação da criança na Educação Infantil, por meio do artigo 6º, expõe propostas pedagógicas da Educação Infantil que buscam garantir os seguintes princípios:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao mesmo ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades;
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Com a mudança dos pensamentos ao longo dos anos, a criança não é vista mais como um adulto em miniatura, passando a ser vista como um ser em desenvolvimento e que possui direitos e deveres, os quais devem ser respeitadas para que consigam se desenvolver de forma

plena. Por essa razão cabe aos órgãos responsáveis, as instituições de ensino, como também a família, permitir e garantir que os direitos dessas crianças sejam garantidos e exerçam a sua finalidade.

2.3 A Educação Infantil na Legislação Brasileira

É durante o início do século XX que o entendimento sobre a criança irá passar por transformações, e com isso ela passa a ser vista de uma maneira diferente, sendo fundamental agora conhecê-la e não mais papará-la, para assim poder cuidá-la e educá-la de forma plena e integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, posiciona a criança em um lugar onde é vista como um sujeito de direitos, sendo agora o dever do Estado em ofertar vagas para as crianças cujas famílias desejarem matricular nas instituições de ensino, assim como observado também na Constituição Federal de 1988. Faria (1999. p. 20), alega que:

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta, ou ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para infância.

Zabalza (1998, p. 15), apresenta três objetivos básicos capazes de proporcionar uma Educação Infantil de qualidade, são eles:

1. Uma escola para a criança: a atenção deve estar toda centrada na construção de sua identidade, e na sua construção como um sujeito de diversos direitos, a consciência sobre si mesmo, como um ser individual, e as relações entre a sua família e sua cultura de origem.
2. Uma escola das experiências dos conhecimentos: aprendizagem focada em conteúdos capazes de proporcionar uma experiência com significados relevantes, como a motora, musical, linguística e científica.
3. Uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade: uma relação da família junto com a gestão, a fim de proporcionar uma educação autêntica e com a responsabilidade de formação de indivíduos.

Posto isso, conseguimos compreender que a educação para as crianças durante a sua primeira fase da infância deve estar centrada na construção de si mesma, percebendo que as suas relações podem contribuir de forma significativa com o seu crescimento pessoal.

Souza e Garcia (2015) afirmam que é desde a Proclamação da República até a década de 1990, que no Brasil, vamos ter a compreensão de concepção sobre a criança e que proporcionou a maneira em que a mesma passa a ser vista. Essas percepções começaram a mudar desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, entretanto, essa etapa educacional não era vista como obrigatória, não possuindo um espaço significativo nas políticas públicas nem investimentos, por isso esses atendimentos educacionais passam a se dar em maior número nas instituições privadas. É possível se ter uma mudança desse quadro, com a homologação da Lei nº 5.692/71, onde é fixado diretrizes para os ensinos de primeiro e segundo grau, onde deixa evidente em seu 1º artigo, afirmando:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Contudo, apesar de todas as conquistas já elencadas referentes ao direito à educação da criança pequena, ainda é possível se observar a necessidade de averiguar como se organiza o andamento dessa educação, concluindo que o serviço que é fornecido na educação infantil é novo, e ainda necessita de uma estruturação adequada, o que nos leva a compreender que apenas a reorganização da modalidade de ensino não é o suficiente, e não significa que será capaz de atender todas as especificidades apresentadas pelas crianças. Souza e Garcia (2015, p. 13) concluem que o direito à educação deve ser pensado de forma a promover a qualidade a todas as crianças, sem diferenciações de classes sociais, compreendendo que essa educação irá atender a diferentes infâncias.

Silva (2011), nos informa que as lutas pela educação como um direito está presente desde o princípio como uma luta constante e intensa em diferentes campos e dimensões de ensino. Em seus estudos, o autor nos leva a compreender como se encontra a presença da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade com base na legislação educacional, sendo esta a responsabilidade do Estado em garantir o atendimento.

Entre as mudanças significativas para a educação que ocorreram através da Constituição Federal e da LDBEN, é possível destacar que entre os anos de 2003 a 2010, ocorreram significativas mudanças para a educação, onde as novas resoluções constitucionais e os direitos fundamentais são instaurados com a Carta Magna, o que se validaram como

grandes conquistas para o campo educacional, e também com as modificações proporcionadas pela CF com a Emenda Constitucional (EC), nº 53 de 19 de dezembro de 2006, onde essas modificações são direcionadas especificamente para o campo de financiamento da educação básica, e também com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o qual irá substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela EC nº 14, de 12 de setembro de 1996, onde com o artigo 3º se ocorrem as modificações dos incisos 1º e 2º do artigo 211 da CF, o qual ficam reorganizados os parágrafos da seguinte maneira:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Nesse contexto, é por meio das mudanças do FUNDEB que se tem o estabelecimento de uma política de financiamento para a educação e são assegurados os recursos destinados para ela, sendo não apenas para a educação básica e não exclusivamente para o ensino fundamental, é por meio desta EC que se volta a afirmar que a educação deve ser vista como um direito fundamental. Logo, essas mudanças não são apenas ocasionais, são transformações que fortalecem a luta política para o fornecimento de uma educação de qualidade, compreendendo que para o funcionamento desta, também se tem a necessidade de formação de qualidade para o corpo docente, principalmente para os(as) profissionais da educação infantil.

Silva (2011, p. 240) irá afirmar que por meio da análise desses documentos é possível perceber que:

[...] alguns avanços foram alcançados pela sociedade brasileira para delimitar com mais clareza e precisão as responsabilidades do Estado frente à educação básica. Ao mesmo tempo, informam que novos direitos foram inscritos no texto constitucional e na LDB, para ampliar o direito ao acesso à educação pública em todas as etapas da educação básica.

Paschoal e Brandão (2015, p. 197) afirmam que o atendimento para as crianças da educação infantil passa por dificuldades por mais de um século, o que irá dar um avanço mais significativo com as mudanças ocorridas na legislação, pois é por meio da LDB de 1996 que

se tem uma obrigatoriedade de reorganização do trabalho pedagógico das escolas infantis do Brasil.

Paschoal e Brandão (2015) destacam que é somente nos anos 80 que se vai ter uma mudança de olhar com as pré-escolas e creches, no qual se passa a ver essas instituições de ensino como importantes para o desenvolvimento infantil e um complemento para a educação familiar dessas crianças.

Por intermédio da CF de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, é possível destacar novamente mais um ponto da LDBEN de 1996, que ao se tratar das etapas educacionais, irá reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, evidenciando que “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Brasil, 1996). Posto que essas informações estejam presente apenas em três artigos, e de uma maneira ainda que ampla referente a essa etapa educativa, é com o artigo 29 que irá trazer de fato qual a finalidade dessa fase do ensino, dizendo que é: “[...] promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Brasil, 1996).

Posteriormente, no artigo 30, que passa a ser alterado com a Lei nº 11.114/2005, se tem uma alteração na terminologia referente a “creche” e “pré-escola”, que é utilizado apenas para se referir em qual faixa etária as crianças se encontram, e determina a fase da educação infantil “[...] será oferecida em creches ou equivalente, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade” (Brasil, 1996).

Ademais, outra modificação também fornecida por essa lei será referente a avaliação, pois essa etapa educativa não tem por objetivo a retenção de crianças nessa fase escolar, deixando isto claro em seu artigo 31, o qual irá afirmar que: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996).

No que se refere a formação de professores para que possam atuar nessa etapa educativa, a LDB de 1996 irá dizer que exclui a participação de professores que são leigos nessa etapa educativa, necessitando de uma formação mínima, destacando que ela deve acontecer em nível superior, com cursos de licenciatura de graduação plena, fornecido em universidades e institutos superiores de educação, o qual irá admitir como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, e modalidade normal (Brasil, 1996).

Paschoal e Brandão (2015, p. 200) afirmam que essas modificações irão fornecer uma mudança para os direitos da criança referente à educação, visto que, a etapa da educação infantil, além de ser considerada agora uma etapa da educação básica, passa também a considerar como objetivo principal o desenvolvimento e bem-estar das crianças nessa fase. Assim sendo, nessa fase, por mais que não se tenha ainda o desenvolvimento da linguagem verbal, é possível reconhecer que as crianças com TEA conseguem se comunicar e interagir a partir de outras linguagens, sendo elas corporal, gestual, plástica, simbólica e lúdica.

Paschoal e Brandão (2015, p. 207) enfatizam que é importante a participação da sociedade como também a presença do poder público para garantir o direito da educação para a criança desde o seu nascimento, sendo como um desafio, a capacidade de consolidar e garantir que as leis sejam validadas e postas em práticas.

Consequentemente, a necessidade de repensar o atendimento que é fornecido para a educação infantil, em espaços que são considerados coletivos reitera a importância de ter um olhar cuidadoso e o compromisso em atender as diferentes instâncias sociais, sendo elas, o Estado, em oferecer e proporcionar políticas que visam garantir a prática e a execução dos direitos que são oferecidos para essa etapa educacional; a Sociedade; e assim, a Família, com o papel de assumir efetivamente o seu papel na educação dessas crianças; os Gestores, docentes e todo o corpo educacional que está envolvido no cotidiano educacional, a fim da busca pela formação continuada de qualidade buscando sempre a melhoria do ensino que é oferecido a essas crianças.

3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

As atribuições relacionadas ao conhecimento construídas ao longo dos anos sobre o TEA estão ligadas ao estudiosos Leo Kanner (1943), conhecido como o pai do autismo por ter sido o precursor dos estudos. Segundo o autor, o TEA se caracterizava como uma doença de linha de psicose, onde as suas principais características estavam relacionadas a ausência de comunicação, e o isolamento com as demais pessoas. Na atualidade, a sua definição consiste em um conjunto de sintomas com implicações neurológicas ou de base genética.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela Organização Mundial de Saúde como uma perturbação do neurodesenvolvimento, podendo ser perceptível ainda nas primeiras fases do marco de desenvolvimento ocorrido na infância, como também pode ser perceptível através das alterações comportamentais que interferem de maneira direta no comportamento social, comunicação e a linguagem, podendo ainda interferir nos interesses em atividades repetitivas e hábitos repetitivos. Segundo Mello (2001, p. 16), também é possível perceber que o nível intelectual dos indivíduos pode ser percebido de maneiras diferentes dependendo de seus interesses.

Em vista disso, este capítulo busca apresentar o TEA e quais são as suas particularidades, como também a necessidade da inclusão dos indivíduos desde a educação infantil, a fim de melhorar o desenvolvimento, e como tem um impacto positivo na vida dessas crianças.

3.1. Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista

Embora a temática relacionada ao TEA esteja cada vez mais atual e os estudos relacionados a essa temática cresçam de forma exponencial a cada ano que passa, as suas causas ainda são desconhecidas. Em um primeiro momento acredita-se que a origem do TEA tem relação com o desenvolvimento do cérebro ainda durante a gestação, uma condição relacionada à genética, ou problemas ocasionados durante o momento do parto (Mello, 2001, p. 17).

Os primeiros sintomas relacionados ao TEA podem aparecer nos primeiros dias de vida, por comportamentos que não são tidos como comuns, bebês que choram por longas

horas, possuem um sono excessivo ou são extremamente calmos e ao olharem para algo ficam focados por horas, posteriormente, nas próximas fases de desenvolvimento, notam-se outros tipos de comportamentos, como não se comunicar com gestos ou acenar com as mãos.

Segundo Mello (2001), as manifestações do TEA não podem ser ditas como “tudo ou nada”, pois apesar das caracterizações do TEA mudarem ao longo dos anos, não são as mesmas para todos os indivíduos, podendo ter alterações e percepções diferentes, mas entre as principais dificuldades que podem ser desenvolvidas é possível elencar três: 1. Dificuldade de comunicação - caracterizada pela falta da comunicação verbal e não verbal, podendo também ser incluído a linguagem corporal, expressões faciais e gestos. Podemos ainda dividir a dificuldade de comunicação em dois pontos: *ecolalia imediata*, quando a criança repete de forma excessiva o que um adulto está lhe dizendo, ou frases de personagens de um desenho, e a *ecolalia tardia*, onde repete frases que foram ditas em dias antes ou horas atrás; 2. Dificuldade em socialização - conhecido como uma das principais características do TEA, pois interfere de forma direta na construção de relações com outros indivíduos, se destaca também pela dificuldade em compartilhar sentimentos, emoções e gostos; 3. Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza principalmente pelos comportamentos repetitivos e a necessidade de seguir uma rotina, não aceitam mudanças caso seja necessário, e uma dificuldade em processos criativos.

A ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando desta forma, um círculo vicioso. (Bosa, 2002, p. 9)

Sabe-se que o TEA não possui um marcador biológico, portanto não é possível ser identificado por meio de exames laboratoriais específicos, sua identificação é feita por meio de avaliações médicas (neuropediatras) ou psicopedagógicas, mesmo que, os primeiros sinais possam ocorrer durante as primeiras fases do marco do desenvolvimento, um diagnóstico conclusivo só pode ser fechado aos trinta meses de idade. No entanto, um diagnóstico, ainda que precoce, pode ser de extrema valia para o desenvolvimento da criança, podendo iniciar as intervenções educacionais necessárias, principalmente no que se refere às interações com outras crianças pode ser um benefício para o desenvolvimento das interações sociais e o avanço da linguagem.

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo

de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente. (Camargo; Bosa, 2009, p. 66)

Para Bosa (2002), ter um olhar cuidadoso e uma escuta atenta, permite descobrir sem grandes esforços que para serem compreendidas essas crianças só precisam ser ouvidas, estudar sobre o TEA é ter nas mãos um “laboratório natural” onde é possível perceber o impacto que as relações podem causar como também muda a total percepção de mundo, abre de forma significativa entendimentos que alteram o nosso próprio desenvolvimento. Dessa forma, é possível compreender que a convivência com outras crianças auxilia não só o desenvolvimento da criança autista como também o das demais crianças.

Em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual foi reconhecida como um marco legal para as pessoas com transtorno do espectro autista como um sujeito de direitos, passa a ser reconhecido de maneira formal pela Constituição Federal, ao determinar em seu artigo 1º que “Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução” (Brasil, 2012), no parágrafo único temos a divisão do inciso I e II, o qual irá definir o autista como o portador de uma síndrome clínica, o qual é definido da seguinte forma,

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.

O reconhecimento do TEA pela sociedade possibilita a socialização com os demais indivíduos, bem como o manejo em atividades, como também o amparo necessário para que a inclusão possa acontecer. No que se refere à Lei nº 12.764/2012, temos o artigo 7º o qual estabelece que não pode ser negado o acesso a educação de nenhum indivíduo com TEA: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.” (Brasil, 2012).

3.2. A criança com TEA na Educação Infantil

Como já apresentado, é possível reconhecer que crianças com TEA apresentam dificuldades de interação social e comunicação, mas essas dificuldades não impedem a sua capacidade de aprendizagem. Nesses momentos, o contexto escolar será o maior aliado para que esses indivíduos consigam se desenvolver em suas dificuldades, por isso, é preciso que se busque a inclusão escolar com o início na educação infantil.

Segundo Mello (2005), é preciso que os(as) profissionais que irão atender essas crianças sejam capacitados(as), entretanto, muitos destes ainda não se sentem preparados(as) e, por muitas vezes, ainda inseguros para lidar com os pequenos conflitos que podem surgir ao longo dia dia a dia, como as dificuldades de interação e os conflitos que podem vir a surgir com outras crianças. Por outro lado, esses profissionais não precisam ter receios em relação a aceitação de outras crianças, pois conseguem acolher sem fazer grandes diferenciações, e os conflitos podem acontecer tanto com crianças com TEA, como também com as crianças típicas, o que remete a rotina diária de uma sala de referência. Sobre a importância da formação de professores(as) para atuar com crianças com TEA, a Lei nº 12.764/2012, em seu artigo 2º, inciso VII, deixa claro que:

São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: [...]

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

Portanto, passamos a compreender que para que a inclusão possa acontecer de forma eficiente, os(as) profissionais da sala de referência precisam estar capacitados(as) e com uma formação adequada.

Bosa (2002) nos leva a compreender que os comportamentos da criança com TEA podem ser apresentados de maneiras diferentes, como em: brincadeiras repetidas, em alguns momentos a falta de criatividade e espontaneidade em criar novas brincadeiras, na fala e em movimentos motores, assim como outros também. Para que seja possível trabalhar com essas características é preciso que os(as) educadores(as) tenham a capacidade de reinventar as suas práticas, a fim de respeitar e compreender essas particularidades.

Por mais que as dificuldades e os desafios possam aparecer ao longo do caminho, é preciso que a professora da educação infantil não coloque grandes expectativas nas crianças, para que isso não afete de forma negativa em seu trabalho e seu desempenho como

profissional. Visto que, a professora da educação infantil é a primeira a lidar com os impactos e a experiência de uma criança diagnosticada com TEA, e sendo a educação infantil o primeiro lugar em que a criança é introduzida em um grupo social que não seja o seu convívio familiar. Por isso, compreende-se ser este lugar de extrema importância para o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive para aquelas que apresentam o diagnóstico de TEA.

De acordo com Solonca e Pereira (2017), cada criança possui a sua particularidade e precisa ser enxergada dessa maneira, com isso, se compreende que cada uma irá necessitar de uma atenção diferenciada. Levando em consideração as dificuldades apresentadas por um indivíduo diagnosticado com TEA, é possível perceber que terá dificuldades em reconhecer o mundo ao seu redor e as suas diferenciações. Dessa forma, a maneira que o(a) professor(a) age na sala de referência irá precisar ser de maneira paciente, compreendendo que cada indivíduo possui o seu tempo, e assim proporcionar que a criança com TEA consiga se desenvolver com base em suas habilidades, salientando que, mesmo crianças típicas irão apresentar um ritmo de aprendizagem específico e individual. Paula e Peixoto (2019, p. 33) afirmam que:

O professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com autismo dentro do meio em que vive. Ou seja, compreender o autismo não ajuda somente o aluno, também permite que o profissional da educação amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e identifique os distintos tipos de realidade vividos em sala de aula.

Assim sendo, dentro da sala de referência, o(a) professor(a) atua com o papel de mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e ao aplicar uma prática pedagógica ativa contribui para que a criança com TEA seja valorizada, incluída e respeitada, dessa maneira proporciona um melhor desenvolvimento de suas habilidades. Da forma como esses movimentos ocorrem entre a construção da relação entre a criança com TEA e a professora, permite que as dificuldades e o preconceito não estejam presentes na sala de referência. São nessas circunstâncias que estão incluídas as crianças com TEA, que nos exige um olhar mais atencioso. A Constituição nos apresenta:

Art. 205. 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Portanto, fica claro com a Lei que é dever dos(as) docentes promover a inclusão dessas crianças na sala de referência, como também a aceitação de todo o corpo escolar, uma vez que ainda há muitos profissionais que não possuem uma formação adequada, e seja necessário a promoção de formação continuada com o objetivo principal em qualificá-los. No entanto, Paula e Peixoto (2019, p. 40) afirmam que para que isso seja possível, é necessário que estes profissionais estejam comprometidos com a educação, compreendendo o que a Lei diz que a educação é para todos e que com isso a inclusão se faz necessária.

De forma geral, a formação continuada para os(as) profissionais da educação infantil é de extrema importância, pois é com ela que será possível ofertar uma educação de qualidade a todos. Em consideração a inclusão de crianças autistas, a Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 3º, inciso IV, alínea e, irá levar em consideração as barreiras, deixando claro que:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

E com isso, voltamos ao pensamento de que ao colocar o(a) professor(a) no centro da sua aprendizagem continuada, irá saber como atender as dificuldades das diferentes aprendizagens que irão ser produzidas pelas crianças, compreendendo que apenas o curso de graduação não é o suficiente na formação da professora da educação infantil. É por isso que para Nascimento, Brito e Santos (2017, p. 132) a discussão sobre a inclusão é uma temática tão importante para a nossa atual sociedade que no momento se encontra diversificada, e por isso, as lutas por igualdade e respeito vem tomando o espaço necessário a fim de garantir a participação ativa de todos os sujeitos, independente de suas especificidades. Novamente, Nascimento, Brito e Santos (2017, p. 137) irão destacar que:

Consideramos que um dos objetivos da escola, especialmente nos primeiros anos da vida escolar, é promover a socialização das crianças, tendo em vista que é o primeiro momento em que elas começam a se socializarem de maneira direta com outras pessoas que não fazem parte do seu ambiente familiar. Atenta a isso, a escola torna-se espaço fundamental para as crianças autistas, já que elas têm dificuldade de socialização.

Ao compreender sobre os direitos e as responsabilidades com as crianças autistas no contexto educacional, passamos a enxergar a educação infantil com o olhar de cuidado e inclusivo para essas crianças, passamos a entender também que esses movimentos não dependem apenas da professora que se encontra na sala de referência, mas também de todo o corpo docente, a fim de promover um ambiente acolhedor e propício para a construção de aprendizagens.

3.3. Caminhos para a Educação Inclusiva

Ao pesquisarmos o que é inclusão, o Dicionário Aurélio (2004) nos apresenta a definição de que é um “ato ou o efeito de incluir, compreender e inserir”. A partir dessa definição, temos como um caminho a ser traçado para que a inclusão possa acontecer na sala de referência, mas também é preciso saber quais são os mecanismos utilizados para que isso possa acontecer.

Como já relatado anteriormente, para que essa inclusão aconteça o principal agente é a professora que se encontra na sala de referência, pois é com o seu olhar de delicadeza que irá conseguir a inclusão com as demais crianças sem criar um ambiente em que possa excluí-los.

Santana e Almeida (2023, p. 197) nos levam a pensar que a inclusão está diretamente interligada com o processo de ensino e aprendizagem, e ao falar de inclusão por si só não é o suficiente para que ela aconteça. Por isso mesmo, que é dever das instituições de ensino proporcionar uma educação que seja de qualidade, mas para que isso aconteça passa a exigir das professoras o desenvolvimento de metodologias diversificadas e mais flexíveis que promovam estratégias eficazes para a aprendizagem. Nesse sentido, Santana e Almeida (2023, p. 106), afirmam que:

Para que a inclusão funcione, os sistemas educativos precisam de construir escolas e formar professores e funcionários, juntamente com o desejo de encontrar mais conhecimentos e melhores estratégias para incluir os alunos, para que possam assimilar a sua singularidade.

Contudo, muitos educadores ainda costumam afirmar que discordam com a prática de uma escola inclusiva, com a justificativa de que não estão preparados o suficiente para atender as demandas que aparecem com cada vez mais frequência, o que nos leva a pensar que a educação inclusiva não é apenas um dever, mas um direito que não deve ser negado. E mesmo aqueles(as) professores(as) que proclamam que apoiam a educação inclusiva, praticam a exclusão com a justificativa de que não possuem uma “preparação necessária” (Santana; Almeida, 2023, p. 105).

Por esse motivo, se tem a necessidade de mudança do sistema educacional para que a inclusão escolar possa existir. Esse processo busca, principalmente, o funcionamento de uma prática interdisciplinar, a qual passa a enxergar que o processo de aprendizagem de cada indivíduo acontece de maneira singular. Em concordância com o DSM-V (APA, 2013), o qual irá caracterizar o desenvolvimento comprometido da criança com TEA que acentua de maneira significativa a sua interação social e a comunicação, que pode interferir de maneira diferente no desenvolvimento em atividades pedagógicas. Cabral e Marin (2017, p. 17), nos

levam a reconhecer que as discussões sobre a educação inclusiva são permeadas ao longo de anos e, ainda assim, sem grandes mudanças.

A inclusão escolar é um movimento que ocorre mundialmente e se fortaleceu internacional e nacionalmente nos anos 90, a partir de leis e diretrizes governamentais, tendo tido maior divulgação nas últimas décadas. No entanto, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se constitui como um desafio para os profissionais da saúde e da educação.

Para Bosa (2002), a falta de interesse para uma educação inclusiva para as crianças com TEA é a justificativa da dificuldade em se comunicar e interagir com os demais indivíduos, mas, por sua essência, o ser humano é um ser social, e o que precisa ser feito com essas crianças é fornecer mecanismos e maneiras de explorar essas interações, pois proporcionar e promover momentos de interações estimula o desenvolvimento da competência social, como também fortalece os vínculos que evitam o isolamento contínuo.

Waters e Sroufe (1983) definem a competência social como um conjunto de comportamentos que são aprendidos ao longo das interações sociais, e especialmente com interação entre pares, pois o desenvolvimento dessa habilidade social está relacionada à capacidade que o indivíduo tem em se sair em momentos e conflitos e em como se sai com esses desafios que são apresentados.

Hartup (1989) recomenda que a criança possa vivenciar dois tipos de relacionamentos, sendo eles, o *relacionamento vertical*: que irá ocorrer entre a criança e um indivíduo com maior poder social e conhecimento (sejam eles: pais, irmãos mais velhos, professores e entre outros), estes têm a capacidade de promover o sentimento de segurança e proteção; e o *relacionamento horizontal*: que está ligado às relações de igualdade e reciprocidade que ocorre entre pares, e é por meio dessas conexões que é desenvolvido o sentimento de cooperação, competição e a intimidade com amigos.

É por meio dessas interações que as crianças com TEA irão conseguir desenvolver habilidades que para elas são complexas, como também a promoção de suas aprendizagens, e é por meio dessas interações que são abundantemente beneficiadas em seu desenvolvimento. Sanini, Sifuentes e Bosa (2013, p. 100) nos explicam como essas relações entre os pares podem acontecer e promovem a inclusão de crianças com TEA:

O foco são os recursos que a criança utiliza para lidar com esses desafios, não se tratando apenas de “aptidões”. Isso significa que, nos casos de crianças com autismo, até mesmo de seus sintomas podem construir recursos que auxiliam a interação. Por exemplo, as estereotipias motoras de uma criança podem ser vistas, pelos colegas, como “habilidades” e despertar admiração, mais do que rechaço.

Apesar disso, uma educação que seja inclusiva só poderá acontecer de maneira efetiva a partir do momento que ocorreram grandes transformações dentro da política social e também no sistema de ensino vigente. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação, o CNE/CEB nº 17/2001, fica evidente a necessidade da criação de “normas para atender essa parte da população de forma inclusiva, sendo essa uma ação política, cultural, social e pedagógica, a qual proporciona a defesa pelo direito a educação de todos sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2001).

Com esse fim, a proposta de criação de uma educação que seja inclusiva, visa a busca por um paradigma educacional o qual está fundamentado em direitos para os seres humanos, com isso, todos devem ser vistos da mesma maneira, buscando assim a igualdade e sem a dissociação de valores, promovendo relações que sejam de igualdade. Ao se pensar nesse modelo de educação, passamos a estar de frente com debates que são discutidos com frequência em nossa sociedade contemporânea no que se trata da inclusão e a exclusão, pois com quanto mais regularidade os sistemas educacionais buscam a universalização para o acesso, maior é a prática de exclusão com o grupo de indivíduos que são considerados fora do “padrão”, por esse motivo, a exclusão tem sido um grande vilão para que a inclusão possa ocorrer dentro das salas de referência.

Dessa maneira, em 1961 foi criado o atendimento educacional às pessoas com deficiência, justificado pela Lei nº 4.024/61, a qual estabelece o direito dos “excepcionais” à educação, e por excelência dentro do sistema de ensino geral. Posteriormente, a lei será alterada com a Lei nº 5.692/71 a qual irá afirmar que, “ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (Brasil, 2008), o qual essa lei objetiva não sendo uma responsabilidade exclusiva das instituições de aprendizagem atender a essa parte da clientela, o que reforça uma exclusão.

À vista disso, é com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º e inciso IV, que irá fundamentar que: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2008), e como já mencionado anteriormente com os artigos 205 e 206 o qual buscam garantir de maneira direta a igualdade de ensino para todos.

Devido ao Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172/2001 temos que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva

que garanta o atendimento à diversidade humana”, por esse motivo, seria responsabilidade do sistema de ensino estipular objetivos para promover o atendimento educacional especial dessas crianças, com esses objetivos lançados se tem um aumento significativo no atendimento dessas crianças na sala de referência.

Com uma educação inclusiva desde a educação infantil, temos uma porta aberta para o desenvolvimento de habilidades e o estímulo a construção do senso comum, pois é nesse cenário que temos a presença do lúdico, como também o estímulo constante ao encorajamento do desenvolvimento de emoções e o social, que irão influenciar de maneira direta a construção de relações interpessoais, como também a valorização e o respeito à criança.

Ao estudarmos sobre a temática da inclusão, tomamos conhecimento das duas principais declarações que irão proporcionar caminhos para uma educação inclusiva, a primeira é a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, e a segunda é a Declaração de Montreal, assinada em 2001.

A Declaração de Salamanca (1994), tem como principal objetivo que os estados consigam assegurar a educação de pessoas com deficiência, sendo esse um dever do sistema educacional. Entre os direitos listados, podemos destacar três principais, sendo eles:

1. toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
2. toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
3. sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Com isso, a principal intenção dessa Declaração é promover políticas educacionais e guias para a prática da educação especial, sendo por responsabilidade das instituições de ensino promover um ambiente que proporcione a autonomia das crianças, atenda às condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais e entre outras, levando em consideração que para algumas crianças as dificuldades de aprendizagem que são apresentadas podem estar correlacionadas com a falta de inclusão, que não é fornecida no momento da educação infantil, o que nos leva a perceber as barreiras que já foram apresentadas anteriormente.

O principal obstáculo enfrentado pela educação inclusiva se depara com a não construção de uma pedagogia que seja centralizada na criança, a qual proporciona um educar universal para todas, e sobretudo a capacidade de incluir as que possuem grandes dificuldades para o desenvolvimento. Uma pedagogia articulada dessa maneira só tem a proporcionar benefício a todos que estão na sala de referência.

Ainda com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), irá afirmar que para a educação inclusiva acontecer desde a educação infantil é preciso: “1. identificação precoce, avaliação e estimulação em crianças que estão dentro da fase de pré-escola e que possuem necessidades especiais; 2. é preciso a criação de programas educacionais que visam a assistência de crianças com até 6 (seis) anos de idade, a fim de terem auxílio para promover o desenvolvimento físico, intelectual, e o social”. Contudo, para que essas medidas aconteçam de maneira satisfatória, é imprescindível a participação mútua entre a família e o corpo docente.

Posteriormente, em 2001, temos a Declaração de Montreal, organizada pelo Congresso Internacional de Sociedade Inclusiva, tendo como princípio básico o que é destacado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, o qual estabelece que: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos” (Brasil, 1948). Esses princípios nos fazem estar de encontro com a “sociedade inclusiva”, proporcionando um acesso que seja igualitário a todos, enfatizando a necessidade de um trabalho em conjunto. Podemos destacar com a declaração os seguintes pontos:

1. O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiridos e úteis;
2. Requer o planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas;
3. O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social
4. Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos. (Montreal, 2001).

Seguindo os princípios apresentados pelas declarações, teríamos a construção de uma educação inclusiva presente desde a educação infantil, a qual consegue proporcionar às crianças autistas uma inclusão eficaz e, assim, o desenvolvimento de suas habilidades, como também proporciona às demais crianças um ambiente igualitário e o qual irá posteriormente se assemelhar a nossa sociedade, onde devemos buscar sempre o respeito e a inclusão de todos.

3.4. A importância da formação continuada da professora da Educação Infantil

Amorim, Lima e Araújo (2017), nos falam que a Educação Infantil é a etapa da vida da criança em que ela se encontra propícia para aprendizagem, e que essas são essenciais para

o desenvolvimento, pois irão auxiliar nos próximos ciclos educacionais. Com isso, estamos diante da necessidade de que o trabalho pedagógico realizado na sala de referência tenha uma intencionalidade, e que proporcione momentos que elas possam participar de maneira ativa de sua aprendizagem, sejam essas crianças com ou sem deficiência. Surge assim a necessidade da formação continuada docente, a fim de potencializar a prática docente. Amorim, Lima e Araújo (2017, p. 401) irão nos afirmar isso destacando que:

[...] Nessa direção, a escola torna-se espaço e tempo de humanização, tanto de professores quanto de crianças, tratando-se, portanto, de um ambiente de onde podem emergir os processos e práticas efetivas de inclusão na sociedade. É uma das tarefas sociais das Escolas de Educação Infantil e, sobretudo, dos cursos de formação inicial e continuada de professores desse nível da escolaridade.

No entanto, a formação continuada dos(as) professores(as) da educação infantil é considerada um processo de investimento pessoal, ficando a critério do(a) profissional se o deseja realizar ou não. Vasconcellos (2001, p. 99) destaca que o(a) profissional precisa reconhecer o desenvolvimento infantil como algo mutável, com a formação continuada ele se coloca em um papel de total preparo para atender as demandas que podem aparecer ao longo do caminho. Segundo Vasconcellos (2001), a partir dessas formações e partilha com outros profissionais, dá a oportunidade de enxergar a educação por meio de diferentes perspectivas, aprendendo com a prática e vivências dos demais proporciona a construção de um trabalho educacional que seja de qualidade, conseguindo enxergar a criança e o desenvolvimento de uma maneira diferente. Este pode ser considerado um processo ativo de ouvir e engajar os(as) profissionais da educação.

A respeito da formação continuada, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com o Conselho Pleno, apresentam a Resolução nº 1, publicada em 27 de outubro de 2020, em seu Capítulo II intitulado de “Da Política de Formação Continuada de Professores”, é possível destacar no artigo 4º, que afirma:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Posto isto, também é possível elencar novamente a Declaração de Salamanca (1994) que também irá ter pontos a serem discutidos em relação a formação de professores,

colocando como essencial que os(as) profissionais tenham uma formação de qualidade, que fortalecem o conceito de escolas inclusivas, sendo esses profissionais parâmetros para que as crianças com deficiência sejam incluídas na educação, também destaca a necessidade dos(as) docentes terem uma formação especializada para atender na educação especial, dando a ele(a) os aportes necessários para atender as demandas do ensino.

De acordo com Vectore (2003, p. 106), é necessário que os professores tenham um preparo ativo e de maneira constante, contribui para um visível aperfeiçoamento dos(as) docentes, e capacita na melhoria constante da qualidade do ensino que é apresentado às crianças. O autor também enfatiza a importância do brincar como um facilitador no processo de aprendizagem, como também no desenvolvimento, sendo no brincar o papel do(a) professor(a) como o de mediador, concedendo a criança a oportunidade de explorar e praticar da maneira em que desejar, portanto, para Vectore (2003, o. 109):

[...] ao se entender o brincar como um processo facilitador tanto do desenvolvimento infantil como da construção do conhecimento da criança, a escola deve se preparar para criar espaços de brincadeira, onde os objetos, os brinquedos, os materiais, as informações e as regras do brincar devem fazer parte da formação do profissional, de forma a capacitá-lo na utilização de tal recurso como instrumento de desenvolvimento da criança.

Consequentemente, o ato de brincar, tem a capacidade de transformar a aprendizagem lúdica fornece a criança autista a oportunidade de desenvolver uma das suas maiores dificuldades que é a comunicação, sendo o processo educativo importante para todas as crianças, por isso, a necessidade do currículo dos centros de aprendizagem, como também a formação continuada em que é fornecida aos docentes proporciona uma qualidade de ensino eficaz para enfrentar as barreiras de aprendizagem.

Reis e Ostetto (2018), relembram todo o caminho percorrido pela educação infantil e como a formação especializada de quem trabalha nas instituições de ensino torna o perfil dos(as) profissionais adequado para atender o perfil das novas crianças que chegam na sala de referência. Percebe-se, então, que a formação necessita ser um processo permanente, seguindo de maneira constante as transformações que ocorrem dentro da educação. E com essas discussões, o principal movimento que ocorre com a formação continuada é a oportunidade de trocas de conhecimento com os demais profissionais, nos levando a compreensão de que apenas a teoria não faz um bom profissional, a troca de experiências e vivências proporciona o movimento de transformações na metodologia aplicada na sala de referência.

Reis e Ostetto (2018, p. 12) também afirmam que a ação pedagógica está ligada ao movimento de que não basta apenas o dizer e falar, a vivência com o cotidiano proporciona as novas práticas, desta forma, as propostas de formação continuada precisam estar de acordo com a rotina que os(as) professores(as) encontram no dia a dia da sala de referência. E quando propostas são levantadas para serem colocadas em prática, é preciso que os movimentos tenham sido validados por outro docente, o que proporciona o sentimento de segurança. As autoras ainda destacam que:

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas. Para o cultivo de práticas pedagógicas na educação infantil que respeitem os direitos fundamentais das crianças e garantam todas as conquistas legais e avanços conceituais nesse campo, dar guarida às vozes e necessidades docentes pode fazer a diferença. (Reis; Ostetto, 2018, p. 16)

Sobre esse assunto, Salles (2004), afirma que não é eficaz apenas reproduzir o que é apresentado em formações continuadas, é também preciso aplicar em sua realidade com as mudanças em que mais se adequam, por isso, para o autor, o conceito de formação continuada está ligada a um movimento interminável, sabendo que os erros que ocorrem ao longo do percurso não estão inerentes com a realidade. Com isso, para o autor, a formação continuada está ligada ao processo de que os seus conhecimentos não estão ligados apenas aos conhecimentos técnicos, mas também no princípio de que o docente que “ensina” também é o docente que “aprende” com o seu cotidiano, não sendo ele detentor de todo o conhecimento. Salles (2004, p. 5) destaca esses pontos da seguinte maneira: “[...] a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares”.

Ao retomarmos o que é apresentado, a formação continuada é o processo em que proporciona ao(à) professor(a) os aparatos necessários para as problemáticas e dificuldades que podem aparecer na sala de referência. É com essa formação e com a possibilidade de correlacionar problemáticas com outros docentes que dá a ele(a) a oportunidade de aprender na prática dá a esse profissional e também proporcionar a oportunidade de ser atuante e preparado para enfrentar a realidade da sala de referência.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Fundamentado pelos aspectos já elencados anteriormente, a pesquisa tem como principal objetivo analisar como ocorre a inclusão de crianças autistas na sala de referência, percebendo as dificuldades e apontar os mecanismos necessários para facilitar a inclusão, e em quais pontos a formação continuada das professoras da Educação Infantil dificuldades e os meios que procuram para lidar com as problemáticas referente a inclusão de crianças com TEA na sala de referência.

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, que consiste em investigar e levantar questionamentos e por meio dele procurar maneiras de pensar e questionar. Segundo Triviños (1987), a pesquisa que possui um viés qualitativo busca compreender se os dados adquiridos possuem um significado, e como a mesma pode contribuir de alguma forma. O autor também destaca que o ensino sempre está ligado às questões qualitativas, pois é um processo constante de enumerar e qualificar algo, sob outra perspectiva.

Relacionado ao campo acadêmico, a pesquisa qualitativa busca sempre trazer soluções e novos mecanismos de como lidar com um determinado problema. Triviños (1987, p. 120) irá nos apresentar que ao longo do processo de pesquisa qualitativa, podem aparecer duas grandes dificuldades, sendo elas: a primeira, a maneira em que o conceito se apresenta de forma abrangente, o qual irá necessitar ser delimitado ao longo do processo para que seja mais fácil a compreensão; e a segunda, é que o pesquisador irá necessitar de aportes teóricos bons o suficiente. O surgimento da pesquisa qualitativa vem do princípio da necessidade de não mais apenas quantificar, os dados, e sim apresentar a interpretação do que está acontecendo em um meio, sem o afastamento de posturas consideradas funcionalistas e positivistas. Novamente, Triviños (1987, p. 123), o autor evidencia ainda que para que seja possível a utilização da pesquisa qualitativa é necessário que o(a) pesquisador(a) estejam dispostos a compreender as consequências da pesquisa que podem aparecer ao longo do processo, para que não se tenha a alteração de resultados ou a manipulação.

Souza e Santos (2020), apresentam em seus estudos que a pesquisa qualitativa é um campo fértil para o estudos das ciências humanas e sociais, pois tudo está ligado à linguagem, ou seja, tudo o que é dito veio de algum lugar e, posteriormente, irá chegar a outro lugar e transmitir a informação. Assim sendo, para os autores, essa metodologia está dividida em diversas fases, desde a maneira em que o problema é proposto, até o modo em que os

resultados serão apresentados e discutidos. Souza e Santos (2020, p. 1398), observam isso da seguinte maneira:

[...] Toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/transformar a real condição do que está sendo estudado.

Para os autores, a pesquisa qualitativa está voltada para o indivíduo, buscando compreender as relações que realiza com o ambiente como também as suas interações com os demais indivíduos e, por essa perspectiva, o(a) pesquisador(a) é colocado(a) em um processo intenso de análise do campo de estudo.

Bardin (2004, p. 41) nos orienta como deverá acontecer as análises dos conteúdos por meio da pesquisa qualitativa, sendo compreendida como uma mescla de instrumentos metodológicos que buscam um aprimoramento constante, se utilizando de mecanismos verbais ou não-verbais para uma sistematização e análise dos dados que são apresentados.

A autora justifica a técnica de análise de conteúdo em três fases, sendo elas: 1. Pré-análise do que será estudado; 2. Uma exploração geral do material coletado, sendo também realizado uma categorização e codificação; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados, o qual irá proporcionar a interpretação da pesquisa (Bardin, 2004). A autora também discute que esses mecanismos não podem ser utilizados como uma receita pronta, pois podem variar de acordo com o campo de pesquisa, mas a utilização e conhecimento da técnica pode facilitar a compreensão dos resultados.

Ao falarmos de pesquisa no campo acadêmico, o(a) pesquisador(a) precisa ter noção de que irá se deparar de maneira constante com a necessidade de sempre esclarecer os caminhos que está tomando e o porque esses caminhos o irão levar ao objetivo geral de sua pesquisa. Segundo Zanette (2017, p. 158-159), para compreender e interpretar as questões problemas que podem aparecer no campo da educação, é de extrema necessidade estar abarcado de conhecimentos de diferentes campos teóricos. Portanto, o uso do sistema qualitativo contribuiu de maneira significativa para as pesquisas e estudos em educação, trazendo assim benefícios, pois realiza ligações entre o meio interno e o externo, o que permite a construção de uma educação que seja digna a todos e seja um processo de humanização. Zanette (2017) reitera novamente que o processo de escrita qualitativa não se interessa apenas em obter resultados, mas em compreender o ambiente no qual está contextualizado, como também os benefícios que pode ter com base em seus resultados.

Raupp e Beuren (2006), ao falarem sobre a metodologia da pesquisa, destacam a necessidade de criar um delineamento, sendo ele seguido de alguns passos: primeiro a descoberta do problema em questão; posteriormente o delineamento do problema, a fim de se focar no problema em questão com base em estudos; e, por fim, o tratamento das respostas, que dará ao pesquisador a oportunidade de fazer ligações com os seus estudos realizados no processo da pesquisa. Os autores também destacam que o objetivo da pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca conhecer por completo a natureza de um fenômeno social, ou seja, deseja compreender o ambiente e os indivíduos que compõem o ambiente em que a pesquisa está sendo realizada.

Como já destacado por Raupp e Beuren (2006), a pesquisa qualitativa busca compreender e analisar os indivíduos através da observação e investigação, buscando compreender e perceber as individualidades e os significados distintos que podem ser perceptíveis ao longo da pesquisa. Amaral (2010, p. 3), também nos indica que:

O ser humano, na sociedade atual, precisa estar preparado para enfrentar várias batalhas. Tais disputas, na maioria das vezes, serão vencidas a partir do conhecimento apresentado por cada ser. No entanto, esse conhecimento não se refere apenas a ensinamentos ministrados em sala de aula, seja no ensino fundamental ou na universidade, mas tange tudo aquilo que contribui para o crescimento e o desenvolvimento das pessoas.

Posto isto, a pesquisa qualitativa não será apenas a oportunidade na busca por conhecimento e respostas a respeito de uma problemática, mas também, a oportunidade de transformações acima do que se é encontrado ao longo do percurso, e a oportunidade de compartilhar os recursos necessários para a sociedade.

Entre os posicionamentos apresentados, afirmamos que todas as discussões tratadas ao longo deste trabalho são de extrema relevância para as reflexões sobre a da Educação Infantil na atualidade. Apoderando-se da natureza qualitativa da pesquisa, o estudo está ligado de forma direta com a articulação entre a teoria e prática, como também os aspectos históricos.

A partir desse referencial teórico, a pesquisa foi desenvolvida em um CMEI, localizado no centro de João Pessoa, com as 5 professoras da instituição de ensino, primeiramente através da observação e, posteriormente, através da aplicação de um questionário.

Os procedimentos de pesquisa e o levantamento de dados estão entrelaçados em dois campos de pesquisa: a bibliográfica, procurando compreender quais são os apontamentos levantados pelos autores em relação a inclusão de crianças com TEA na sala de referência;

como também a descritiva, buscando analisar os dados adquiridos com a aplicação do questionário a fim de analisar a inclusão e como a mesma ocorre dentro da sala de referência.

Para que fosse possível realizar a coleta de informações, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário, que segundo Triviños (1987, p. 146), “possibilita a partir de certos questionamentos, apoiados em teorias, ‘compreender o campo das interrogativas que vão surgindo à medida que recebemos respostas dos informantes”.

No sentido de compreender os desafios que as professoras da Educação Infantil atravessam para que consigam realizar a inclusão de crianças com TEA na sala de referência, portanto este trabalho buscou realizar uma pesquisa com as professoras por meio de um questionário entrelaçando com os conceitos apresentados ao longo do percurso de construção deste trabalho, permitindo fazer a correlação entre a teoria e a prática como também a troca de experiências que contribuem para a formação profissional.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esse capítulo tem por seu principal objetivo a análise da perspectiva das professoras no que se refere ao seu trabalho no CMEI estabelecendo a relação entre a formação continuada e a educação inclusiva, a fim de promover a inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, no ano de 2022 durante o Estágio Supervisionado I sobre Gestão Educacional e, posteriormente, no Estágio Supervisionado em Educação Infantil que foram realizados vivências no ambiente, sendo estas enriquecedoras e norteadoras para a escolha de pesquisa deste trabalho, portanto, alguns dados já adquiridos anteriormente sobre a instituição foram levados em consideração.

Ao longo deste capítulo serão elencadas as principais mudanças observadas no retorno à instituição, como também os principais dados da pesquisa.

5.1 Caracterização do Campo e sujeitos da Pesquisa

Sendo fundada em 1994 na cidade de João Pessoa e localizada no centro da cidade, o Centro Municipal de Educação Infantil recebe em seu nome uma homenagem a uma das crianças da instituição que veio a falecer, cabe aqui ressaltar que o principal objetivo da instituição é a união entre o brincar, cuidar e educar, entrelaçado entre brincadeiras e atividades educativas que acontecem ao longo da rotina como um todo. Ao retornar a instituição, é possível observar que devido a reforma se encontram em um outro endereço, ainda no centro da cidade, mas agora como anexo de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental.

Mesmo em sua unidade anexo, a instituição permanece com a mesma disposição do corpo docente e também de funcionários, como a quantidade de turmas, possuindo em seu total 4 salas de referência, sendo elas: Maternal I composta por crianças de 2 anos e em seu total 22 crianças; Maternal II com crianças de 3 anos e em seu total 24 crianças; Pré I com crianças de 4 anos e em seu total 19 crianças; e por fim o Pré II com crianças de 5 anos e possuindo um total de 89 crianças, mas a instituição tem a capacidade de atender o total de 100 crianças, sendo importante ressaltar que entre essas crianças 9 ainda se encontram em processo de investigação sobre o diagnóstico de TEA, sendo entre elas somente 4 que possuem laudos arquivados na instituição, esses dados serão relatados mais a frente. A rotina

da instituição é de turno integral se iniciando às 07h e finalizando às 17h e com uma rotina organizada para casa sala.

Ao observar o ambiente das salas de referência é possível perceber que todas são bem amplas e acolhedoras, contando com mesas e cadeiras para as crianças, birô para a professora, quadro branco, quadros de rotina, calendário e estações do ano, possui estantes e armários com brinquedos variados e materiais didáticos, como também colchonetes, tatames e ventiladores, e todas as janelas possuem protetores de segurança.

Além das salas de referência, o ambiente educacional é composto por um pátio de entrada, refeitório e cozinha, rouparia, coordenação pedagógica que também é uma secretaria, banheiros e pátio arborizado com brinquedos.

Ao se observar o quadro docente, a instituição conta com uma Gestora com formação acadêmica em pedagogia, como também formação especializada em psicopedagogia. A supervisora escolar possui formação acadêmica em pedagogia. Entre as quatro professoras titulares, três delas possuem formação acadêmica em pedagogia e apenas uma possui formação em magistério. Destas, nenhuma possui uma formação especializada. Para completar, a instituição também conta com quatro monitoras que possuem apenas o Ensino Médio completo, e também três cuidadoras com apenas o Ensino Médio completo. Em relação aos demais profissionais, a instituição possui assistente administrativo, auxiliar de secretária, faxineira e vigilante, estes possuem apenas o Ensino Médio completo.

Analisando os dados fornecidos por meio de documentos da instituição, foi possível verificar o perfil das crianças² que possuem o diagnóstico de TEA. A *criança 1* tem 5 anos de idade e, atualmente, se encontra na turma do Pré II, seu diagnóstico com o laudo fechado foi definido em 2024, sendo recomendado a esta o uso de medicação contínua, como também um acompanhamento com multiprofissionais, sendo estes psicoterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia e terapia ocupacional. Na sala de referência essa criança possui o acompanhamento de uma cuidadora.

A *criança 2* tem 3 anos de idade e, atualmente, está na turma de Maternal II, em seu diagnóstico além de TEA possui também o de distúrbios de comportamento, sendo definido com laudo no ano de 2022, em seu laudo deixa como recomendado que os multiprofissionais que o acompanha tenham formação continuada em ABA³, além da professora que o

² Como uma forma de proteger a imagem das crianças com os laudos definidos pela instituição de ensino, a estas irei me referir apenas como criança 1, criança 2, criança 3 e criança 4.

³ *Applied Behavior Analysis*, ou Análise do Comportamento Aplicada. Considerada como uma teoria do desenvolvimento, o qual o seu objetivo é analisar e compreender a relação que pode acontecer entre a aprendizagem, o ambiente e o comportamento humano.

acompanhou, foi observado a necessidade de profissionais como analista comportamental, psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade, terapia ocupacional e fonoaudiologia. A criança realiza esses acompanhamentos em uma clínica, então sua rotina na instituição de ensino se inicia às 12h, também é apresentado como uma criança não verbal e com dificuldades em interação social, possui na sala de referência um acompanhamento com a cuidadora.

A *criança 3* também tem 3 anos de idade e se encontra no Maternal II, além do diagnóstico de TEA definido em 2023, também possui o diagnóstico de TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), é uma criança verbal, mas possui dificuldade em interagir com as demais crianças, em seu lado não se tem uma indicação de acompanhamento fora da instituição de ensino, mas em sala de referência possui uma cuidadora.

Por fim, entre as crianças que possuem laudo, a *criança 4* tem 2 anos de idade, e atualmente se encontra no Maternal I, seu diagnóstico de TEA foi definido em 2023, apresenta uma grande seletividade alimentar, como também restrição alimentar devido a algumas alergias, consegue interagir com as demais crianças, mas possui dificuldade de interação com adultos, não possui indicação de acompanhamentos por fora da instituição, e na sala de referência possui o acompanhamento de uma cuidadora.

Ao analisar o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, é possível observar que a sua atualização é do ano de 2022, entre os pontos destacados ao longo do documento, o que chama a atenção são os dados referentes à formação continuada das professoras, que acontecem de forma anual e são ofertadas pela SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura), sendo cursos com, no mínimo, de 40h de carga horária, fora isso, acontece também o incentivo da instituição para que as professoras busquem sempre o conhecimento por meio de outras formações, como palestras, cursos complementares ou de especialização e entre outros. Com todo o fechamento de bimestre as professoras juntamente com a gestora e demais profissionais se reúnem para que se tenham conversas afim de trocar vivências e experiências acumuladas ao longo do percurso.

5.2 Análise dos Dados da Pesquisa

Para as informações iniciais foi solicitado às professoras da unidade algumas informações, sendo essas os nomes⁴, suas idades que variam na faixa entre 40 e 50 anos, todas

⁴ Como uma forma de proteger a identificação das professoras, os nomes não serão divulgados, e passaram a ser chamadas de professora 1, professora 2, professora 3 e professora 4.

exercem o cargo de professora na instituição, como também são prestadoras de serviço, sendo apenas por meio de contrato. As professoras estão na unidade de ensino entre 10 e 20 anos, sendo uma com mais de 20 anos de atuação na educação infantil, uma com 10 anos, e outra está entre 5 e 6 anos atuando na área. Todas possuem formação acadêmica em pedagogia ou magistério em instituições de ensino privadas, e todas afirmaram que possuem formação continuada.

Uma informação também interessante a ser levada em consideração é que, entre as professoras, uma possui pós-graduação em educação especial, outra possui pós-graduação em educação infantil e está finalizando o curso de pós-graduação em ABA, apenas uma afirma que chegou a realizar uma pós-graduação em psicopedagogia, mas que não chegou a finalizar. Ao longo dos próximos tópicos serão apresentadas as análises referente às respostas das professoras ao questionário de pesquisa.

5.2.1 Entrelaces entre a Formação Continuada e a Educação Inclusiva

Como já apresentado anteriormente, será a professora da Educação Infantil a primeira a lidar com os embates que irão surgir com a inserção da criança com TEA na sala de referência, por ser o primeiro lugar em que o indivíduo se encontra como um ser social, e participante de um novo grupo que não seja o seu seio familiar. A vista disso, Bandura (1997) afirma que será a partir da autoeficácia que o profissional terá a capacidade de desenvolver o seu trabalho, ter confiança no seu papel no desenvolvimento das crianças.

É preciso compreender a Educação Infantil como uma etapa educacional importante para auxiliar no desenvolvimento de qualquer criança e de maneira particular contribuir para o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA.

No entanto, para as participantes da pesquisa, no que se refere a como enxergar o papel da professora na educação infantil, está entrelaçado como princípio básico entre o educar e o cuidar, como afirma a Professora 1.

“Para mim é o olhar e o cuidar, sendo esses que tem que ter mais atenção e cuidado, por serem muitas crianças em sala”. (Professora 1)

As professoras 2, 3 e 4, também apresentam pontos de vista relacionados ao cuidar e o educar, mas também se focam em aspectos relacionados ao bem estar e a promoção de uma aprendizagem significativa.

“Proporcionar o bem-estar da criança, para um bom desenvolvimento cognitivo, físico e emocional” (Professora 2)

“Proporcionar de forma lúdica uma aprendizagem significativa. O professor da educação infantil é a prioridade no desenvolvimento da criança” (Professora 3)

“Favorecer um ambiente seguro, estimulante e inclusivo, onde eles possam aprender, explorar e crescer” (Professora 4)

Por meio dessas falas é possível perceber que as professoras se preocupam tanto com os princípios básicos da educação infantil, como também com o desenvolvimento pedagógico, proporcionando um ambiente que seja tanto para o cuidar e educar, da mesma maneira que estimulam o desenvolvimento das crianças, o que não foge dos princípios estabelecidos pela LDBEN (Lei 9.394/96) a qual estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, portanto, segundo a LDBEN o principal objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, e para que isso ocorra é preciso que o cuidar e o educar sejam concebidos de forma indissociável, sendo a função assistencialista superada.

Amorim, Lima e Araújo (2017), reconhecem essa fase como essencial para o estímulo ao desenvolvimento da criança, sendo as suas capacidades aprimoradas nas próximas etapas educacionais. Contudo, ao se falar sobre a formação continuada para os profissionais da educação infantil, Vasconcellos (2001, p. 99) destaca que esse processo é um movimento de investimento pessoal de cada um, e o compromisso com o desenvolvimento da criança, pois ela é o centro.

Ao ser analisado o PPP da instituição de ensino é possível perceber que as professoras participam de formação continuada que acontece de maneira regular, no entanto, ao questionar como as professoras enxergam essa formação continuada foi possível analisar que todas concordam que existe um déficit na formação que é oferecida, e que também não julgam ser o suficiente para dar conta das demandas que aparecem na sala de referência.

“Tem, com certeza, são apenas vídeos aulas e rodas de conversas com as demais professoras, por mais que eu goste, não acredito que seja o suficiente”. (Professora 1)

“Na formação continuada o conteúdo é passado de forma muito global, e se é pouco relatado sobre a inclusão”. (Professora 2)

“Acredito com certeza. Não há um preparo para esse fim. E particularmente me especializei nessa área, devido a demanda do problema”. (Professora 3)

Com base nessas respostas é possível observar que existe uma carência na formação continuada que é oferecida às professoras, o que irá causar uma lacuna em relação à inclusão no processo de desenvolvimento educacional. Em seguida, por se tratar sobre a formação

continuada, e os caminhos que são esboçados através das discussões e trocas de experiências, foi questionado quais são os mecanismos que as mesmas utilizam para promover a inclusão com as crianças, sendo possível analisar as respostas das professoras 1, 3 e 4:

“Como sempre, busco fazer o que julgo ser o correto, busco trabalhar com a socialização das crianças por meio de atividades em conjunto, também proporciono momentos de rodas de conversa após alguma leitura, e também gosto de utilizar da musicalização, para mim ele é o essencial.” (Professora 1)

“Procuro sempre incluir de alguma forma, promovendo atividades adequadas para cada uma de suas necessidades, e procuro conscientizar a turma com relação à inclusão e não a exclusão.” (Professora 3)

“Com um bom planejamento e estratégias pedagógicas.” (Professora 4)

Mediante essas respostas, foi possível verificar que houve um consenso nas respostas das professoras que enfatizam que é preciso realizar um bom planejamento e também possuir uma boa interação com as crianças, para que o processo de inclusão aconteça de maneira indireta, sendo assim eficaz para todos. No entanto, ao analisar a resposta da professora 2, é possível reconhecer que a mesma enfatiza também que os caminhos para proporcionar uma educação inclusiva se encontram para além da sala de referência, sendo necessário que as crianças com necessidades educativas especiais tenham acompanhamento com multiprofissionais.

“Profissionais preparados e recursos na área, como também o tratamento específico e gratuito para todos.” (Professora 2)

Ainda ao correlacionar sobre os caminhos para promover uma educação inclusiva de qualidade, as professoras 1 e 4, relatam a importância da capacitação dos profissionais que estão na sala de referência além da professora titular, como também a necessidade de recursos e acessibilidade no ambiente educacional.

“Acho que o principal é o acompanhamento da Secretaria de Educação, e a capacitação dos profissionais que estão em sala além de mim, como a cuidadora, que sejam capaz de atender as demandas, pois apenas eu como professora da sala de referência não acho que dá conta.” (Professora 1)

“Fornecer formação continuada e recursos, e também um ambiente físico acessível” (Professora 4)

Entretanto, referente ao processo de educação inclusiva, as professoras 2 e 3, apresentam em suas respostas que os mecanismos que procuram para que ela aconteça está

focado no processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido com as crianças na sala de referência.

“Tentamos envolver a criança nas atividades e nas brincadeiras, elas mesmas levam outras crianças a participarem e interagirem de maneira ativa”. (Professora 2)

“Procuro desenvolver atividades por meio de uma educação de qualidade, promovendo principalmente a interação com as outras crianças, também acho que a relação entre a família e a escola proporciona o bom desenvolvimento das mesmas em atividades.” (Professora 3)

Ao analisar as primeiras respostas das professoras, em suas falas fica perceptível as dificuldades aparentes, como também as dificuldades que já tomam conta da sala de referência no cotidiano, também se deparam com as dificuldades de atender as demandas com as crianças autistas, o que leva a perceber a persistência em que as professoras colocam para conseguir também incluir essas crianças com sala.

5.2.2 Concepções das Professoras sobre o TEA

Os autores Nascimento, Brito e Santos (2017) ao discutir sobre a inclusão, deixam evidente a necessidade de ser uma temática tão persistente na atualidade, pelo crescimento incontestável de casos de crianças com TEA ou até mesmo com outras deficiências na sala de referência, indicando serem urgente as discussões sobre lutas por igualdade e o desenvolvimento do respeito a fim de garantir os direitos, a participação educativa e social de todos os sujeitos, independente de suas especificidades. Nascimento, Brito e Santos (2017, p. 137) reiteram esses pensamentos justificando que, “[...] a escola torna-se espaço fundamental para as crianças autistas, já que elas têm dificuldade de socialização”.

Em consequência disto, foi questionado as professoras se ao longo de seu percurso docente, em quais momentos tiveram a experiência de ter crianças com TEA em suas salas, e como foram essas experiências,

“Não, é o primeiro ano com alunos com TEA em sala, sendo apenas 2. E os dois possuem um diagnóstico fechado” (Professora 1)

“Como docente, percebi que passou a apresentar mais crianças com TEA, após a pandemia, são poucas crianças com diagnóstico, três crianças até agora” (Professora 2)

“Já tive sim. 5 com laudos e vários sem laudos. Que havia suspeita, mas não tinham laudo” (Professora 3)

“Já sim, com TEA, dois com laudo médico, nenhum sem laudo” (Professora 4)

Portanto, ao analisarmos as respostas das professoras é possível compreender que todas possuem o conhecimento sobre as crianças com TEA em suas salas de referência, no entanto não é possível afirmar que todas possuem conhecimento sobre o TEA devido a essas experiências, como também é possível perceber a diferença entre as experiências traçadas por cada uma delas. Felício (2007) afirma que para que aconteça a integração total de uma criança autista é a promoção da interação social, o que irá facilitar na aquisição dos conhecimentos que serão adquiridos ao longo do percurso educacional, e o que é preciso se levar em consideração é que cada criança possui a sua particularidades e especificidades, por consequência deve ser vista de forma particular e individual.

Por conseguinte, ao terem o devido conhecimento referente ao laudo das crianças, também foi questionado às professoras como é realizada a mediação em sala, como também o acompanhamento dessas crianças com equipes multifuncionais,

“Sim, possuem acompanhamento em sala de cuidadora. Apenas um possui acompanhamento em clínica, o outro se encontra em processo para conseguir um acompanhamento em clínica” (Professora 1)

“Sim, apenas uma criança tem acompanhamento fora” (Professora 2)

“Em sala sim. Fora, alguns tinham acompanhamento na FUNAD” (Professora 3)

“Sim, acompanhamento com cuidador social. Faziam acompanhamento com terapia fora do campo escolar” (Professora 4)

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015, no artigo 28, inciso X, é necessário afirmar que, “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, o que reforça a necessidade de que os profissionais que estão na sala de referência tenham formação para atender as demandas que surgem ao longo do processo educacional, sendo essa atenção voltada não somente a professora titular, mas também as cuidadoras ou mediadoras das crianças com TEA.

O fato de possuírem um acompanhamento fora da instituição educacional, pode fornecer à professora titular a oportunidade de desenvolver mecanismos que facilitem o desenvolvimento dessas crianças, como também o auxílio de um cuidador irá proporcionar estímulo à socialização com as demais crianças. Bosa (2006), reforça essas afirmações destacando que a inclusão de crianças autistas desde os primeiros anos de vida na Educação

Infantil, como também a capacitação adequada dos profissionais da educação e que são envolvidos com o processo de inclusão, permite a aquisição de bons resultados no desenvolvimento educacional.

Posteriormente, e dando andamento aos questionamentos, as professoras foram questionadas sobre quais dificuldades as mesmas se deparam ao cuidar e educar de crianças com TEA, entre as respostas, a professora 1, relata que não encontra grandes dificuldades por ter um bom preparo e estar sempre estudando essas temáticas:

“Não vejo dificuldades, devido ao curso que faço, então tenho noção do entendimento de como atender a essas crianças, e do trabalho em que deve ser realizado” (Professora 1)

Diferente disto, as demais professoras relataram um pouco das dificuldades que se deparam,

“Salas de aulas superlotadas e profissionais (cuidadores) despreparados na área” (Professora 2)

“As principais dificuldades são: falta de tempo para preparar atividades adequadas às suas necessidades e o despreparado das cuidadoras” (Professora 3)

“Pessoas despreparadas para cuidar e ajudar essas crianças em sala como cuidador” (Professora 4)

Entre suas respostas, é perceptível que expressam com sinceridade, como também voltam a relatar a necessidade de uma formação mais ampliada aos cuidadores que estão em sala. Bosa (2006) afirma que as dificuldades aparentes que surgem entre as professoras ao trabalhar com crianças autistas em suas salas de referência se apresentam como uma forma de “ansiedade” em ter que lidar com os conflitos que podem surgir ao se depararem com o diferente que essas crianças trazem.

Ao questionar as professoras sobre como é a relação das crianças com TEA com as demais crianças na sala de referência, foi possível perceber que todas apontam uma boa relação entre as crianças, como também uma interação significativa entre as mesmas:

“Em partes, interagem pouco com as demais crianças, mas boa parte do tempo estão com as cuidadoras, mas quando é feito alguma atividade ou brincadeira participam com os demais e são incentivados pelos mesmos a participar” (Professora 1)

“As crianças entre si, se relacionam muito bem, brincam juntas e interagem com tranquilidade” (Professora 2)

“Aqui na instituição, as crianças têm uma boa relação umas com as outras, incentivamos muito a isso” (Professora 3)

“Vejo como as outras crianças tem carinho por eles, como também amor, atenção e cuidado” (Professora 4)

Deste modo, percebemos que as crianças típicas não aparentam ter uma distinção ou diferenciação com as crianças que possuem TEA, o que contribui no desenvolvimento das interações sociais, e a promoção das relações, que irão proporcionar o desenvolvimento das mesmas em sala, pois passam a incentivar as participações em atividades e brincadeiras. Sendo reforçado pelas afirmações de Camargo e Bosa (2009) o qual reforça a cultura entre os pares sendo ela fundamental para o desenvolvimento, pois permite que as crianças com TEA consigam reinventar o mundo ao seu redor e se sintam parte de um grupo social.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre quais são as metodologias que elas utilizam para promover a inclusão das crianças com TEA, as professoras 1 e 3, apresentam em suas falas quais os mecanismos fazem parte da rotina na sala de referência:

“Utilização da musicalização e a contação de história” (Professora 1)

“Utilizamos a comunicação alternativa aumentativa e alternativa, suportes visuais, e usamos também o hiperfoco para incentivá-los” (Professora 3)

No entanto, as demais professoras apresentam apontamentos diferentes, sendo estes:

“Desenvolvemos o PEI (Plano Educacional Individual). Observamos e desenvolvemos atividades e brincadeiras que sejam lúdicas” (Professora 2)

“Possui o PEI. Para cada criança com TEA e sigo o que está nele” (Professora 4)

Portanto, passamos a compreender que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na educação infantil é o local onde a criança irá conseguir desenvolver as suas habilidades, é preciso que o educador esteja engajado em sua formação continuada e preparado para lidar com as possíveis barreiras que podem aparecer ao longo do percurso, e ter uma boa formação.

Ao analisar as respostas das professoras é possível compreender que todas veem como uma necessidade a importância da formação continuada, e como ela pode ajudar tanto no processo de inclusão de crianças com TEA como também no processo de ensino-aprendizagem, estes aspectos precisam estar bem articulados para que as professoras encontrem sempre mecanismos e saídas diferentes mediante as barreiras que possam aparecer ao longo do processo pedagógico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível analisar que o percurso traçado pela Educação Infantil ao longo dos anos não é visto de maneira linear, a infância e a criança não são respeitadas, e nem são dignas de direito, sendo preciso ser traçado um longo percurso até essa fase ser vista como prioridade no processo educativo. Visto que, é somente com a LDBEN (1996) que a etapa da Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, passando a ter duas funções principais, sendo elas o educar e o cuidar, deixando para trás o seu caráter assistencialista.

Tendo em consideração essas informações, e a temática central deste trabalho, destacamos que o principal objetivo do educador infantil é saber lidar com as barreiras educacionais que aparecem ao longo do processo de educar e cuidar, sendo não somente necessário pôr em prática objetivo principal da educação infantil, mas também o trabalho com a inclusão.

Isto posto, com o objetivo de compreender as dificuldades que surgem ao longo do processo educacional que as professoras da Educação Infantil encontram ao receber crianças com TEA em suas salas de referência, esse estudo objetivou compreender a necessidade inerente da formação continuada como também irão auxiliar na promoção da inclusão dessas crianças.

Baptista e Sanchez (2009) reiteram as dificuldades que confrontam o elo familiar ao receber o diagnóstico de TEA, e a necessidade direta de pensar em novos caminhos e possibilidades para proporcionar o desenvolvimento desta criança, no entanto, reforçam a necessidade direta da necessidade do diagnóstico precoce, sendo posto como eficaz nas possibilidades de desenvolvimento.

Diante desta perspectivas, o outro personagem que irá ter barreiras a serem enfrentadas para que seja possível proporcionar o desenvolvimento da criança com TEA será o educador infantil, sendo a sala de referência o primeiro lugar além do elo familiar que essas crianças terão para a construção de relações sociais, no entanto, o maior desafio traçado pelas professoras da educação infantil é conseguir lidar com os sentimentos de insegurança e despreparo para lidar com as dificuldades aparentes, pois ainda assim se existe uma inconsistência na formação continuada das professoras, o que corroboram como reforçador desses sentimentos.

Passamos a compreender que a educação de crianças pequenas passou por diversas mudanças ao longo do seu percurso histórico, passamos a ter a mudança do conceito do que é

a criança e o adulto, a princípio como eram vistos como seres engraçados, posteriormente passam a ser vistos como seres ou adultos em miniaturas, e hoje passam a ser vistos como seres que necessitam de auxílio para o seu desenvolvimento e constituintes de direitos, passando a ter em nossa sociedade um lugar digno de respeito e cuidados. O historiador Áries (1978) nos afirma que ter a ideia de infância era visto como algo peculiar, tendo esses pensamentos surgindo no início da Idade Média e perpetuados até a nossa sociedade, mudando somente com a garantia das leis constituintes.

Por tanto, a aplicação do questionário realizado com as professoras da Educação Infantil proporcionaram a compreender as dificuldades que surgem de maneira aparente ao se tratar da formação continuada e a crescente demanda da inclusão de crianças com TEA na educação infantil, todo esse caminho só foi possível compreender através do percurso teórico traçado para a construção deste trabalho.

A mudança do elo familiar surge devido às necessidades da inserção da mulher ao mercado de trabalho, ocorrido devido o período da Revolução Industrial, Paschoal e Machado (2009) enfatizam isso destacando que com o nascimento das indústrias, a mulher assume um novo papel na sociedade, vendo que não é mais apenas responsabilidade dela a educação total de uma criança, precisando delegar essas funções educacionais as primeiras instituições de ensino conhecidas ao longo da história.

A cronologia da história da humanidade como também dos direitos alcançados ao longo dos anos, são marcados por uma visível vagarosidade, tendo por principal consequência a forma em que a criança é vista para a nossa sociedade, é somente com a garantia dos direitos que a criança passa a ter um lugar significativo na sociedade, e a sua educação passa a ser vista como essencial para a construção de seu desenvolvimento.

Referente a abordagem da educação inclusiva juntamente com a educação infantil surge com a necessidade de proporcionar a inclusão de todos os indivíduos proporcionando o pleno desenvolvimento, ao se ter um lugar de destaque com a educação inclusiva desde cedo na educação básica, proporciona o movimento de garantir o acesso e a permanência a uma educação de qualidade a toda população, compreendendo que por muito tempo as crianças com necessidades educacionais passaram ao longo de anos o afastamento com os demais indivíduos como também sendo colocados em classes especiais.

Carneiro (2012) afirma que anteriormente as práticas pedagógicas estavam apenas estabelecidas no cuidar, passando a ter juntamente com a educação inclusiva o papel de educar, passando a ser importante conhecer os indivíduos que estão inseridos hoje na sala de referência, sendo necessário a construção de planos educacionais que estejam dispostos às

mudanças e capaz de se adequar em qualquer mudança. Em seu principal objetivo a educação inclusiva se coloca em um ponto de que ela deve ser integrante a todos os indivíduos independente de suas especificidades, o qual irá proporcionar o movimento de que todas as crianças irão aprender juntas e respeitem as suas diferenças.

Ao que se refere às concepções realizadas a respeito das informações coletadas por meio do questionário aplicado às professoras da Educação Infantil, é possível perceber que todas destacam a importância do cuidar e o educar, como também percebemos que não se há uma formação adequada para que as professoras consigam atender as demandas relacionadas a educação inclusiva com crianças com TEA, passamos a perceber a necessidade do currículo estar adaptado às necessidades que podem aparecer com as crianças apropriando-se a crianças com habilidades e interesses diferentes. Portanto, percebemos que o maior desafio é o de garantir uma política educacional de qualidade, a qual terá como o principal princípio o de proporcionar aos docentes uma formação continuada de qualidade.

Desta maneira, tomando como base as concepções traçadas por meio das respostas das professoras, passamos a compreender que a professora da sala de referência hoje não deve ser vista apenas em seu papel de assistencialista, necessitando a busca de conhecimentos que vão para além da sala de referência, a colocando em um papel ativo para a promoção da inclusão das crianças com TEA. A busca por conhecimentos e a promoção da formação continuada irá proporcionar a essa docente a capacidade de promover uma educação de qualidade e também proporcionar o sentimento de trabalho de qualidade.

O presente trabalho, possibilita compreender que é por meio da Educação Infantil e nas relações que ocorrem dentro dela que irão proporcionar mecanismos para o pleno desenvolvimento da criança com TEA, permitindo que esta não somente seja incluída no ambiente educacional, mas também consiga se desenvolver em suas habilidades, sendo por meio dessa primeira etapa educacional os primeiros passos necessários a serem executados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rogério. As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. 2010.

AMORIM, Gabriely Cabestré; LIMA, Elieuzza Aparecida; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Formação de professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com crianças com ou sem deficiência. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 1, p. 387-403, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692/1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial de 11 de ago. de 1971.

BRASIL, Portal MEC. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Diário Oficial**, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 14**. Modificação do artigo 34, 208, 211, 212. Brasília, DF: Diário Oficial de 12 de set. de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial de 23 dez. 1996.

BRASIL. Representação da UNESCO. Declaração universal dos direitos humanos. 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial 03 jul. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.114**. Obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília. DF: Diário Oficial de 16 de mai. de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. DF: Diário Oficial de 19 de dez. de 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.764/2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial de 27 de dez. de 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, DF: Diário Oficial de 06 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**, v. 1, p. 21-39, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, p. 315-324, 2012.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, p. e142079, 2017.

CÍA, Alfredo H. Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. **Revista de Neuro-psiquiatría**, v. 76, n. 4, p. 210-210, 2013.

COELHO, Madalena; SANTO, Antonia Espírito. Autismo: Perda de contacto com a realidade exterior. **Acção de Formação**, n. 07, 2006.

CÔCO, Valdete; VENTORIM, Silvana; ALVES, Kallyne Kafuri. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. **Informe Econômico (UFPI)**, n. 32, p. 75-98, 2015.

DECLARAÇÃO, DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **MONTREAL–CANADÁ OPS/OMS Outubro/2004. Tradução: DR. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em< [www. defnet. org. br/decl montreal. htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)> Acesso EM**, v. 8, n. 12, p. 09, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1999.

FROTA, Ana Maria. MORAES, Rosalina. CYSNE, Juliana. **Infâncias, Crianças, Educação Infantil: Diferentes olhares**. 1º Edição. Fortaleza - CE: EdUECE, 2020.

GARCIA, Edilir Salomão et al. Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 75-91, 2015.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

LIMA, Rossano Cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**, n. 1, p. 13-16, 2009.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. A criança com autismo e a importância das interações sociais na educação infantil. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 233-244, 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

MELO MOREIRA, Carlos José. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. Tese de Doutorado. [sn].

NASCIMENTO, Maria Andreza; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito; SANTOS, Mariluze Riani Diniz. Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

NUNES, Débora RP; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-14, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

ONZI, Franciele Zanella; FIGUEIREDO GOMES, Roberta. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; Brandão, Carlos. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 196-210, 2015.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019.

PECEGUINA, Maria Inês Duarte. A competência social da criança em meio pré-escolar: Um modelo hierárquico no contexto das relações entre pares. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, 2010.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; FERREIRA, Jacques de Lima. A formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva

da metacognição. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: **Vozes**, p. 233-247, 2014.

PONTES, Jhaina Aryce et al. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 2, n. 1, p. 113-129, 2017.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180983, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997). **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Universidade do Minho, 2002.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 99-105, 2013.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTANA, Milene Matos; ALMEIDA, Ricardo Santos. O papel do professor na inclusão de estudantes com autismo. **Revista Interseção**, v. 5, n. 1, p. 101-109, 2023.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, p. 43-55, 2011.

SOLOMONCA, Juciana Folster; PEREIRA, Graziela Raupp. Autismo: Desafios do professor no convívio da Educação Infantil. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

SOUSA, José Raul; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 30, p. 153-172, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 116-173, 1987.

VASCONCELLOS, Vera. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, v. 18, n. 73, 2001.

VECTORE, Célia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, v. 14, p. 105-131, 2003.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Questionário com as Professoras

Parte I: Identificação do Perfil

Nome:

Idade:

Cargo/função:

Vínculo empregatício:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação na educação infantil:

Formação Acadêmica:

Possui Pós-graduação:

Possui Formação continuada:

Parte II - Questões da pesquisa

1. Em sua visão como professora da educação infantil, qual é o principal papel do professor?
2. Ao longo de seu percurso docente, em sua sala de referência já teve alunos com TEA? Quantos tinham diagnóstico? Quantos não tinham?
3. Os alunos com TEA em sua sala de referência possuíam algum acompanhamento em sala? Saberia informar se eles possuem acompanhamento fora do campo escolar?
4. Para você, quais as principais dificuldades em atender crianças com TEA?
5. Como enxerga as relações das crianças com TEA com as demais crianças?
6. Possui ou promove alguma metodologia para que seja possível a inclusão de crianças com TEA?
7. Acredita que tenha um déficit na formação continuada?
8. Quais caminhos busca para promover uma educação inclusiva?
9. Quais mecanismos acredita serem eficazes na aplicação da educação inclusiva?

ANEXOS


PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a estudante pesquisadora **Bruna Ferreira Catunda**, desenvolva no **CMEI Yala Petit**, seu projeto de pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, intitulado: **“AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A importância da formação continuada de professoras do CMEI no sentido de promover a inclusão”**, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim. O projeto tem como **objetivo geral**: Analisar como ocorre a formação continuada de professoras da Educação Infantil a fim de atender crianças com autismo na sala de referência. Os **objetivos específicos**: Identificar se as professoras da Educação Infantil participam ou participaram de formação continuada sobre inclusão; Compreender os caminhos que favorecem a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil; Identificar quais são as dificuldades e que mecanismos as professoras utilizam para promover a inclusão das crianças na sala de referência. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 23 de agosto de 2024


Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - 83 3213-5518
Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria
João Pessoa-PB CEP: 58053-900