



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE FERNANDES COSTA

**SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: um estudo a partir da narrativa de professoras que
atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de
Boa Vista/RR**

BOA VISTA - RR
2023

ALINE FERNANDES COSTA

**SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: um estudo a partir da narrativa de professoras que
atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de
Boa Vista/RR**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvete de Lima Gabriel
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Vilas Boas Garcia

BOA VISTA - RR

2023

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP) Biblioteca Central da Universidade Federal de
Roraima

C837s Costa, Aline Fernandes.

Saberes docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista : um estudo a partir da narrativa de professoras que atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR / Aline Fernandes Costa. – Boa Vista, 2023.

91 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel.

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Vilas Boas Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Atendimento educacional especializado. 2 – Transtorno do espectro do autismo. 3 – Saberes docentes. 4 – Educação especial. 5 – Boa Vista/RR. I – Título. II – Gabriel, Gilvete de Lima (orientadora). III – Garcia, Rafael Vilas Boas (coorientador).

CDU – 376.42(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista: Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

ALINE FERNANDES COSTA

SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: um estudo a partir da narrativa de professoras que atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas. Defendida em 31 de março de 2023 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Gilvete de Lima Gabriel
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Rafael Vilas Boas Garcia
(Coorientador/ PPGE-UFRR)

Prof.^a Dr.^a Daniella de Souza Barbosa
(Membro externo – Programa de Pós-Graduação da UFPB)

Prof. Dr. Sergio Luiz Lopes
(Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela saúde e pela força que tens me dado.

À minha mãe Adailde (*In Memoriam*) que desde os meus cinco anos deixou de me cuidar como mãe e passou a ser meu anjo protetor.

À minha avó Dona Caçula e minha tia Anaildes por terem me mostrado o caminho dos estudos e terem sido mães comprometidas e envolvidas em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão Allan por celebrar cada pequena conquista minha, me dando maior motivação para continuar.

Ao meu pai Gilson e meus irmãos por acreditarem em mim e entenderem meus surtos e sumiços.

À minha orientadora, Dra. Gilvete de Lima Gabriel, pela atenção, entrega ao trabalho e pela calma que me trouxe nos momentos de angústia e medo. Obrigada pelas palavras e pelas orações!

Ao professor Dr. Rafael Vilas Boas Garcia, pela orientação e por aceitar contribuir nos estudos de maneira competente e leve. Seus direcionamentos foram essenciais. Às professoras Dra. Maria Edith Romano Siems e Dra. Leuda Evangelista de Oliveira por terem me dado o apoio necessário desde a graduação para que eu fosse em busca dos meus sonhos, aconselhando, motivando e orientando (sempre que eu precisei e pedi, e quando mais precisei e não consegui pedir, mas vocês sentiram). Muito obrigada! Vocês são minhas inspirações humanas e profissionais!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRR e a todos os professores, em especial aos professores Dr. Flávio Corsini e Dr. Sergio Luiz pelas contribuições, escutas, direcionamentos acolhedores e compromisso durante este percurso.

Aos colegas do mestrado pela troca e pela amizade construída, em especial, Marcelina, Jennifer, Edna Paula e Rosielma, presentes que o mestrado me trouxe para a vida e que juntas construímos laços de apoio e perseverança.

Às minhas amigas Dafne, Jamile, Layne, Marileide, Gleicyane, Jéssica Reis, Edna Soares, Kelly, Thaís, Jaqueline e Ivony, cada uma ao seu modo, pelas

orações, companhias e por toda energia que me deram nesse caminhar que de longe e/ou de perto, me motivaram a não desistir.

À minha irmãzinha, diagnosticada com TEA que será também, mais um dos motivos que me farão não desistir de buscar.

Aos meus alunos com autismo, que são o motivo dos meus estudos, da minha dedicação e da busca pelo conhecimento, em especial ao Alexandre, minha primeira experiência, marcada de questionamentos, inquietações e vontade de fazer diferente e ao meu aluno Iago Ramos que foi a experiência mais marcante na minha vida profissional com conquistas que foram além da relação entre ensinar e aprender.

Por fim, agradeço aos meus coordenadores e gestores das escolas que atuo que foram sensíveis no meu caminhar durante o Mestrado, dando o apoio que eu precisei para conciliar trabalho, muito trabalho, mais trabalho, bastante trabalho com os estudos e pesquisas.

Conseguimos!

Não deixe que ninguém desmereça aquilo que só você tem
Cada um é um, todo um é uma peça do quebra-cabeça
Não deixe que a mente se esqueça daquilo que só você é
Cada um é um, todo um é uma peça do quebra-cabeça
A soma das forças é de suma importância
nenhuma peça pode faltar
Assim como o sol é claro todo ser é raro
E isso nada pode mudar
Entre as constelações, dentre mais de bilhões não existe um que
seja igual a você
Cada um é um, todo um é uma peça do quebra-cabeça.

(Quebra-cabeça – Dani Black)

RESUMO

A inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista é uma realidade muito discutida no Brasil e no mundo. Tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, a presença de alunos público-alvo da Educação Especial, dentre eles, as crianças com Transtorno do Espectro Autista é notada, entretanto, a oferta de um ensino que garanta a participação e o aprendizado dessas crianças ainda se encontra em construção. Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo compreender como os professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Boa Vista/RR têm construído saberes para atuar no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa do tipo participativa, além disso, está situado no âmbito da Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação, utilizando a entrevista narrativa como método de investigação. A pesquisa foi realizada com três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Boa Vista/RR. O corpus utilizado para análise constitui-se de quatro narrativas escritas, sendo uma delas, a da autora, recolhidas no ano de 2022. Nos apoiamos em estudos renomados da área para definir os “eixos de formação”, que serviram como “guião” no processo de escrita das narrativas. O procedimento utilizado para interpretar os dados contidos nas narrativas construídas pelas professoras sujeitos dessa pesquisa, tomaram como base a análise a partir de um modelo tridimensional, no qual a análise considera três elementos: **interação, continuidade e situação**. As narrativas indicam que os saberes construídos pelas professoras ao atuarem no ensino de crianças com TEA vem dos saberes de experiência e das relações de troca entre os profissionais que atuam na mesma função. Além disso, foi possível perceber nas narrativas das professoras grande influência de professores formadores e pessoas com deficiência no seio familiar como motivo de escolha e direcionamento para esse espaço de atuação. Inferiu-se também a necessidade de formação continuada que dê conta das especificidades do trabalho docente. Sinaliza-se a relevância deste estudo para a comunidade científica e os direcionamentos para novos estudos que estejam voltados a compreender também como vem ocorrendo a construção dos saberes para atuação nas salas regulares de ensino.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro do Autismo. Saberes Docentes. Educação Especial. Boa Vista/RR.

ABSTRACT

The school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder is a very tolerant reality in Brazil and in the world. Both in public and private schools, the presence of target audience of Special Education students, among them, children with Autistic Spectrum Disorder is noted, however, the offer of a teaching that guarantees the participation and learning of these children still is under construction. In this perspective, the study aimed to understand how the teachers of the Specialized Educational Service of the municipal network of Boa Vista/RR have built knowledge to work in the teaching of children with Autistic Spectrum Disorder. The methodology of the study is a qualitative approach of the participatory type, moreover, it is situated within the scope of (Self) Biographical Research in Education, using the narrative interview as an investigation method. The research was carried out with three teachers who attend the Specialized Educational Service of Municipal Elementary Schools in Boa Vista/RR. The corpus used for analysis consists of four written narratives, one of which, the author's, collected in the year 2022. We relied on express studies in the area to define the "training axes", which served as a "guide" in the narrative writing process. The procedure used to interpret the data contained in the narratives constructed by the subject teachers of this research, was based on the analysis from a three-dimensional model, in which the analysis considers three elements: **interaction, continuity and situation**. The narratives indicate that the knowledge constructed by the teachers when teaching children with ASD comes from experience and exchange relationships between professionals who work in the same role. In addition, it was possible to perceive in the narratives of the teachers a great influence of teacher trainers and people with disabilities within the family as a reason for choosing and directing to this space of action. It was also inferred the need for continuing education that takes into account the specificities of teaching work. The inheritance of this study for the scientific community and the directions for new studies that are also aimed at understanding how the construction of knowledge for performance in regular teaching rooms has been taking place.

Keywords: Specialized Educational Service. Autism Spectrum Disorder. Teaching Knowledge. Special Education. Boa Vista/RR.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da pesquisa exploratória	49
Quadro 2 - Perguntas-guia elencadas para a entrevista narrativa.....	53
Quadro 3 - Cronograma de agendamento para coleta das narrativas	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, público-alvo da Educação Especial que frequentam classes comuns.	37
Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, público-alvo da Educação Especial que frequentam classes comuns.	38
Gráfico 3 - Número de matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil.	41

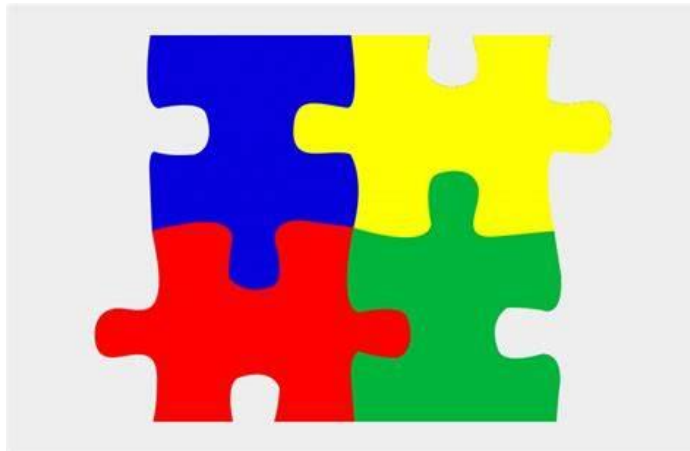
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BV	Boa Vista
CMIEE	Centro Municipal Integrado de Educação Especial
DSM-V	Manual Diagnóstico de Doenças Mentais
MEC	Ministério da Educação
PEEPEI	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RR	Roraima
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ESTÃO FALTANDO PEÇAS...ONDE POSSO ENCONTRÁ-LAS?	19
2. BREVE OLHAR SOBRE A ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	33
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	33
2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR	35
2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	38
2.4 O PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	43
3. METODOLOGIA	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
3.2 A ENTREVISTA NARRATIVA.....	49
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS ESCRITAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	52
3.5 O TRATAMENTO DAS NARRATIVAS	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 SER PROFESSOR É SE ENCONTRAR: HISTÓRIA DE VIDA E MOTIVO DE ESCOLHA DA PROFISSÃO	59
4.2 SER PROFESSOR É BUSCAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	63
4.3 SER PROFESSOR É ACREDITAR: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA	68
4.4 SER PROFESSOR É PARTILHAR: PRÁTICAS DE SUCESSO E MARCAS NA TRAJETÓRIA DOCENTE	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
APÊNDICE A – PERGUNTAS-GUIA PARA A ESCRITA DA NARRATIVA	81
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82
APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	85
APÊNDICE D – NARRATIVAS TRANSCRITAS	87

INTRODUÇÃO



“Azul, amarelo, vermelho e verde... peças de um quebra-cabeça que para ser montado, precisa ser estudado, entendido e organizado. Em busca das peças...”

Aline Fernandes Costa

Abrimos nosso trabalho com uma frase que fala sobre as peças de um quebra-cabeça. Simbolicamente, cada peça, cada cor e cada formato de encaixe simboliza a busca e a construção dos saberes docentes que são necessários para que as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) possam aprender.

Escolhemos o quebra-cabeça pelo fato de ser uma das imagens que representam o autismo nos espaços de discussões e por fazer sentido na minha história de vida enquanto professora, que associei a profissão ao buscar do encaixe das peças, em cada momento formativo, desde a graduação.

Nessa linha de pensamento, cada uma das partes do trabalho aqui descrita será iniciada com peças do quebra-cabeça e frases que se relacionam a elas, com a finalidade de fazer valer a frase que mais marcou minha trajetória de ensino, especificamente no ensino de crianças com TEA, no qual acreditei que: “Quando você ajuda, as peças se encaixam”.

Nesse sentido, sabe-se que a inclusão escolar e a inclusão escolar de alunos com TEA é uma realidade muito discutida no Brasil por autores como Mantoan (2015); Mendes (2010) Orrú (2007); Cunha (2016), que estão também, em busca do encaixe das peças, das possibilidades. Tanto nas escolas públicas quanto nas

escolas privadas, a presença de alunos público-alvo da Educação Especial, dentre eles, as crianças com TEA é notada, entretanto, a oferta de um ensino que garanta a participação e o aprendizado dessas crianças ainda se encontra em construção, as peças estão lá, mas muitas delas, ainda desconectadas.

Em Roraima, antes mesmo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) (2008) ser implementada pelo governo federal, as crianças público-alvo da Educação Especial já recebiam um Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ao ensino. A oferta desse atendimento, ocorria no Centro Municipal Integrado de Educação Especial (CMIEE), espaço que desde 1991, contava com uma equipe formada por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais e, a partir de 1995, passou a contar também, com o Pedagogo (SIEMS, 2016).

Nesse sentido, um espaço destinado a este apoio já existia para atender a demanda dos alunos das escolas municipais. A partir do ano de 2006, quando houve o lançamento do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2006), a dinâmica desse atendimento mudou, foi percebida uma grande expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado), uma projeção de alcance em todas as escolas (municipais, estaduais públicas e privadas) e conseqüentemente, a demanda de novos profissionais.

Nos anos seguintes, veio a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, enfatizando que para atuar nesse espaço, além de formação inicial para exercer a docência, o profissional necessitaria também, de formação específica na área da Educação Especial.

Siems e Alves (2018), abordam essa perspectiva e sinalizam a necessidade de estudos que acompanhem essas mudanças e que percebam de que forma o governo federal, que subsidia esse programa, trata da formação dos professores para atuar nesses espaços e como essa dinâmica favorece o ensino das crianças público-alvo da Educação Especial.

Neste cenário, com o olhar direcionado ao professor do AEE, esta pesquisa toma como referência as narrativas biográficas de quatro professoras das escolas municipais de Boa Vista/RR, dentre estas, a minha própria narrativa.

Na tentativa de conhecer a professora¹ que atua nesse espaço, as repercussões do seu processo formativo e de atuação e o modo como este vem construindo os saberes docentes necessários para a prática, especificamente no ensino de crianças com TEA, nos debruçamos em relatos daqueles que estão diretamente envolvidos no cotidiano escolar. As fontes foram recolhidas durante o ano de 2022 e as professoras tomaram como base os “eixos de formação” elencados por (NÓVOA,1988) que serviram como “guião” no processo de escrita das narrativas pessoais.

Para Tardif (2020), o saber do professor está relacionado com sua pessoa e identidade, está relacionado com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola. Nesse sentido, o estudo buscou perceber a existência da professora imerso num contexto específico, com história de vida repleta de vivências com as quais a construção dos saberes está diretamente relacionada.

As perguntas que buscaram encontrar as peças desse quebra-cabeça e que direcionaram o estudo foram: Quais saberes são construídos pelas professoras do AEE ao atuarem no ensino de crianças com TEA? De que forma as professoras constroem esses saberes? Quais são as formações (formativas e performativas) que corroboram com a construção desses saberes?

Assim, em busca de responder tais questionamentos, optamos por utilizar o caminho metodológico no âmbito da pesquisa autobiográfica. Esta pesquisa, portanto, abordou as questões relacionadas ao ensino das crianças com TEA, no espaço do AEE, tomando como ponto de partida a voz da professora, suas percepções e suas vivências, na tentativa de compreender como os professores do AEE da rede municipal de Boa Vista/RR têm construído saberes para atuar no ensino de crianças com TEA, sendo este, nosso objetivo principal. Os objetivos específicos pensados, foram: 1) Conhecer as vivências do professor do AEE e as práticas desenvolvidas no ensino de crianças com TEA - TEA. 2) Identificar os saberes construídos pelos professores da rede municipal de Boa Vista/RR ao atuarem no ensino de crianças com TEA ao longo de suas trajetórias docentes. 3) Caracterizar a origem dos saberes construídos pelos professores durante sua atuação no AEE das escolas municipais de Boa Vista/RR.

¹ Utilizaremos professora (no feminino) por conta de todas as participantes do estudo serem do sexo feminino.

A hipótese levantada nesse estudo baseia-se na ideia de que a constituição dos saberes é um constante processo de construção e reconstrução que perpassa por toda vida pessoal e profissional do professor. Os saberes são construídos por meio da experiência de atuação (TARDIF, 2020), da formação formativa e performativa (GABRIEL, 2011) e da constante reflexão sobre a vida profissional.

A fim de alcançar tais objetivos, trabalhamos com as narrativas biográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa. A relevância desta pesquisa se justifica devido a necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos que tenham como eixo principal de discussão e construção do conhecimento a inclusão para além da garantia de acesso, (FRANCO; SCHUTZ, 2019) à medida que buscam conhecer a realidade, os profissionais envolvidos e o modo como os saberes e as práticas são construídos no cotidiano escolar.

Diante dos estudos acerca da temática na revisão de literatura realizada pela autora, no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), observou-se uma carência de estudos voltados ao professor que lida diretamente no ensino das crianças com TEA em Boa Vista-RR. Há diferentes pesquisas que apresentam dados **sobre** como os profissionais do AEE constroem seus saberes, todavia, são poucos os estudos que fazem pesquisa **com** os professores, isto é, que trazem uma valorização e discussão da sua fala.

O enfoque pessoal que motiva e justifica a intenção desta pesquisa está relacionado ao meu percurso formativo e trajetória profissional, que esteve desde a graduação, relacionada às vivências no ensino de crianças com TEA.

Com o interesse sobre a temática e os constantes questionamentos sobre o papel do professor e a importância deste, quanto ao ensino das crianças com TEA, fui em busca de formações e informações que me dessem subsídios para que a prática por mim desenvolvida, alcançasse melhores resultados.

Com isso, percebi a necessidade de formação continuada e vários questionamentos foram sendo realizados ao longo dos processos formativos que participei. Dessa forma, os estudos na graduação, na especialização e nos demais espaços formativos vivenciados durante os últimos anos, foram voltados à essa temática. A necessidade de direcionar o olhar às professoras do AEE e conhecer os saberes que são por elas construídos ao lidarem com o ensino de crianças com TEA, surgiu neste mestrado, após a compreensão e a percepção da importância que

esse profissional tem dentro do espaço escolar e as reflexões sobre o seu papel enquanto agente inclusivo.

A escolha da abordagem biográfica se deu por conta do interesse de adentrar os espaços escolares e conhecer o professor para além do que a legislação determina. Diante disso, estudos que estejam preocupados em conhecer a realidade escolar, por meio de relatos feitos por quem está diretamente envolvido no ensino e inserido no contexto formador, nos ajuda a compreender e a refletir sobre como vem sendo efetivada a educação inclusiva nas escolas, como o professor vem construindo seus saberes nesse processo e contribui para que outros professores possam refletir sobre suas práticas e ampliar as discussões acerca da inclusão.

Portanto, este estudo tem sua justificativa pautada na perspectiva pessoal, acadêmica e social, visto que a revisão de literatura realizada mostrou também, uma lacuna, no qual apenas dois, dos 42 estudos localizados em âmbito nacional, nos últimos dez anos, utilizaram a abordagem autobiográfica com professores que atuam nas SRM e direcionaram os estudos para as práticas de ensino e os saberes necessários para atuarem com alunos com TEA, justificando assim, a relevância do estudo.

Em busca das peças que formam este quebra-cabeça, a dissertação está, portanto, organizada em seis peças. Na primeira peça do quebra-cabeça (**Introdução**), buscamos trazer um apanhado geral e contextualizado do tema, apresentando os objetivos do estudo, a motivação de escolha do tema, a justificativa pessoal, acadêmica e social e a sinalização da escolha em utilizar o método (auto)biográfico e a escrita narrativa como fonte e método de pesquisa.

A segunda peça do quebra-cabeça (**capítulo 1**), descreve, de forma sucinta, um momento significativo e marcante intitulado “Estão faltando peças...onde posso encontrá-las”, no qual trago um pouco da minha trajetória profissional e o percurso de como me tornei professora e me interessei pela Educação Especial, pelo ensino de crianças com TEA e pelo trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.

Como terceira peça do quebra-cabeça que precisou ser encontrada (**capítulo 2**), esta tratou da breve abordagem histórica e os pressupostos teóricos que fundamentam esse estudo. Sendo assim, foram, no terceiro capítulo, abordadas questões relacionadas a Educação Especial, a Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, o Transtorno do Espectro do Autismo e um recorte da

Educação Especial nas escolas municipais de Boa Vista/RR. Nesse mesmo capítulo, foram abordadas questões relacionadas ao profissional que atua no AEE, sua formação e suas atribuições e a formação necessária presentes na legislação vigente.

O **terceiro capítulo** se tornou a quarta peça desse quebra-cabeça, tratou do percurso metodológico, o *lócus* da pesquisa, trazendo os sujeitos envolvidos, os procedimentos utilizados, as questões éticas relacionadas ao estudo e a análise dos dados contidos nas escritas narrativas dos sujeitos participantes.

O **quarto capítulo** (que também é a quinta peça) esboça o que foi sinalizado nas narrativas das professoras participantes do estudo, por meio da discussão e resultados, no qual aborda quais necessidades formativas, quais experiências foram exaltadas, quais saberes foram sendo construídos ao longo de suas práticas, quais espaços formativos e performativos foram mencionados e demais aspectos relacionados a essa construção de saberes, especificamente voltados ao público com TEA.

Por fim, na tentativa de encaixar as últimas peças e finalizar o quebra-cabeça reflexivo da construção de saberes que norteiam a prática do professor do AEE, foram feitas as **considerações finais** (sexta peça do quebra-cabeça) do estudo com base no que as narrativas apresentaram, destacando os pontos de reflexão que contribuíram para a melhoria do ensino das crianças com TEA no espaço do AEE. Ressaltando as histórias de vida e superação, as conquistas, as vivências, as dificuldades e os caminhos que foram sendo trilhados em busca da qualidade do ensino das nossas crianças. Vamos as peças...

1. ESTÃO FALTANDO PEÇAS...ONDE POSSO ENCONTRÁ-LAS?



“Se me faltam peças, me sobram inquietações...”

Aline Fernandes Costa

Com inquietações e constantes questionamentos sobre os saberes que precisam ser construídos para exercer a docência, venho narrar meu² percurso formativo e performativo e as vivências que me fizeram escolher ser professora e que me levaram a escolher atuar na área da Educação.

Desse modo, venho trazer nesse texto, em forma de narrativa, o meu percurso pessoal e formativo de como me interessei pela escola, pelo ensino, pela Educação Especial e de que forma me encontrei interessada em direcionar minhas práticas e meus estudos aos alunos com TEA.

Em se tratando do processo de formação do professor, a autora Gabriel (2011) afirma que as narrativas autobiográficas e as reflexões sobre as práticas educativas possibilitam entender a formação em seu processo formal e não-formal e este exercício de narrar seu próprio percurso formativo contribui na construção da identidade docente do professor, pois:

o resgate da identidade perpassa pela oportunidade de dizermos como nos constituímos, para assim, desvelarmos nossa identidade, enquanto reafirmamos/reconhecemos os saberes da docência, a construção de sentido em cada atividade, a elaboração de conhecimentos e, sobretudo, ao resignificarmos os momentos vividos como professoras em qualquer etapa de nossa trajetória pessoal/profissional. (GABRIEL, 2011, p. 65)

² A escrita, neste capítulo, foi construída em primeira pessoa do singular por se tratar do relato pessoal da pesquisadora.

Sendo assim, os momentos aqui narrados proporcionam uma reflexão sobre minha trajetória profissional e na construção também, da minha identidade docente. Para Finger (2014), a narrativa de formação tem como objetivo principal, falar da experiência de formação. Essas experiências são vivenciadas e exploradas à medida que narramos os acontecimentos pessoais das nossas vidas. Corroborando com seu pensamento, inicio meu relato que perpassa ora pelo profissional, ora pelo pessoal.

Nesse sentido, ao pensar sobre minha trajetória pessoal e profissional e direcionar minha reflexão aos momentos escolares, me vem à cabeça de forma alegre, as lembranças de quando eu era aluna, dos espaços escolares que frequentei e de professores que marcaram minha vida pessoal.

Estudei o período da Educação Infantil em escola particular e as etapas seguintes em escola pública. A escola era bem perto de casa, íamos andando (eu e meus irmãos) e todos da casa estudavam no mesmo horário. Minha avó, analfabeta, dona de casa e que lavava roupas para sustentar a casa, sempre enfatizou a importância do estudo, dizendo que tínhamos que ir em busca de nossos sonhos e conquistar nossas próprias coisas. Assim, todos os nossos direcionamentos em casa sempre foram de ir à escola, estudar e buscar uma profissão.

Em meu convívio familiar, a escola sempre foi assunto de discussão e conversa. Minha tia e meu padrinho, professores, em todos os momentos e almoços de família, falavam sobre suas vivências, as dificuldades, as conquistas e sobre os projetos que estavam desenvolvendo na escola que trabalhavam. Ambos, professores atuantes de escolas públicas, com histórias que estavam voltadas ao mudar a realidade de seus alunos, enfatizando que esse mudar de realidade, seria possível, principalmente, se tivessem acesso à educação. Eu, interessada sobre o assunto, ao falar que também seria professora, era questionada com frases do tipo: “professor é tão desvalorizado!”, “você é inteligente, vá estudar para uma profissão que lhe proporcione melhores condições financeiras, saia de escola!”. No entanto, aqueles relatos me encantavam. O chão da escola era meu lugar preferido.

Meu primeiro contato com o público-alvo da Educação Especial, foi ainda no Ensino Fundamental, enquanto era estudante. Um aluno com deficiência física³, que

³ De acordo com a legislação vigente, deficiência física é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarrete o comprometimento da função física. (BRASIL, 2022, p.01) No caso em específico desse aluno, diagnosticado com paralisia cerebral (CID 10-G80.0), seus membros superiores e inferiores se fazem presentes, porém, apresentam deformações que

aqui denominarei João. Ele andava com a ajuda de um andador e tinha dificuldades motoras. Sua irmã, minha amiga e que estudava na mesma turma que eu, o ajudava nos momentos de entrada e saída e na hora do lanche. João era mais velho que ela e ambos estudavam em salas diferentes. Era uma pessoa calada, retraída e discreta. Não conversava com ninguém e ficava a maior parte do tempo, sozinho. Todos o olhavam, mas poucos o viam, como diz o poema de Elias José,

Olhar é mais que ver
Pra ver basta ter visão.
Pra olhar é preciso paciência,
atenção, capacidade de ir fundo.
Quem só vê e não olha,
E não lê o mundo,
Fica vazio.
Não tem o que dizer, o que expressar,
escrever, desenhar, cantar ou contar (JOSÉ, 2009, s/n).

Eu pelo contrário, sempre tive curiosidade, ficava inquieta, queria saber se ele falava, porque precisava de apoio daquele objeto, como havia ficado assim e por qual motivo era tão calado. Passei a me aproximar dele e percebi que suas limitações não o impediam de aprender. João não gostava muito de conversar, das poucas palavras que trocamos ele apenas respondia minhas perguntas, mas não prolongava as conversas.

No Ensino Médio por conta de uma reprovação que João teve, passamos a estudar na mesma turma/série. Viramos grandes amigos, eu o ajudava no que podia. Escrevia no caderno dele quando os textos⁴ eram no quadro (cópia), o ajudava com as atividades, chamava atenção quando ele dizia que não conseguia ou não sabia como fazer.

Assim, buscava mantê-lo sempre motivado e encorajado a aprender e mesmo ajudando quando ele precisava, cobrava de João, que fizesse as coisas com autonomia. Nos momentos de entrada e saída buscava ajudá-lo. Nesse período, ele

reduzem sua mobilidade e dificultam sua locomoção e coordenação motora, sendo necessário o apoio de andador.

⁴ Cópias de texto era uma atividade frequente em todo meu período de escolarização, vista pelo autor Libâneo (1994) como uma prática comum no ensino tradicional, sendo este, focalizado na “transmissão de matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas, etc.” (p. 83).

já não fazia mais uso de andador, conseguia se locomover por todos os espaços da escola, mas às vezes, se desequilibrava e caía por tropeçar em suas próprias pernas.

No ano seguinte, no primeiro dia de aula, ao procurar em qual sala estudaria, vi que seu nome estava na mesma turma que a minha. Fiquei feliz e muito nervosa, ao identificar que nossa sala de aula estava no corredor do segundo piso, impossibilitando João de acessar, pois ele não conseguia subir escadas e a escola não tinha elevador.

Não pensei duas vezes, fui até a direção da escola e bastante irritada, questionei o motivo de não terem se atentado à necessidade de João, preocupada em que quando ele chegasse à escola, se sentisse constrangido ao perceber que não conseguiria de maneira autônoma, chegar até sua sala de aula.

A escola então, optou por mudar a turma para a primeira sala de aula da escola, facilitando assim, o acesso dele e justificaram que não conheciam o aluno e que a sala foi escolhida de acordo com a numeração das turmas. Isso me deixou extremamente chateada, pois percebi a invisibilidade e a falta de sensibilização e respeito por uma pessoa com deficiência, já aluno da escola, e que não teve seu direito de acesso respeitado como deveria.

Essa foi a primeira vez que busquei informações sobre direitos das pessoas com deficiência e a partir desse momento, passei a questionar várias coisas na escola, que ao meu ver, estavam em desacordo com a legislação vigente. Questionei a acessibilidade dos espaços como a biblioteca e a sala de informática (que ficavam no piso superior), questionei a falta de compromisso e empatia de alguns professores que não adaptavam as atividades que necessitavam de grandes esforços motores (escrita no caderno, exercícios extensos, cópias do quadro, atividades do livro com listas extensas de atividades, entre outros) e passei a perceber a escola com outros olhos e ver além como diz o Elias José no poema “Olhar”.

Durante todo o meu percurso escolar, desde a Educação Infantil, sempre direcionei meu olhar às diferenças. A curiosidade em conhecer sobre o outro e em conviver junto, aprendendo juntos, fez parte da minha vida escolar. Alguns professores marcaram essa minha visão ao propor reflexões sobre respeito e empatia. Sobre mostrar que cada pessoa é única e em enfatizar que na sala de aula, todos podem aprender.

Durante o Ensino Médio, estudava pela manhã e durante a noite, ajudava minha vó vendendo cachorro quente frente a nossa casa. No terceiro ano do ensino médio, tive minha primeira oportunidade de trabalho. Um estágio remunerado, oferecido pelo governo do estado, aos estudantes do último ano do Ensino Médio.

O estágio ocorria no contraturno, trabalhávamos por quatro horas em órgãos públicos com a função de estagiário e éramos remunerados com uma bolsa-salário. Consegui trabalho em uma escola técnica de saúde - ETSUS. Nesse espaço de atuação, minha função era xerocar e entregar as apostilas dos cursos de saúde bucal que eram ofertadas na instituição e fazer o controle de frequência dos alunos em formação.

Essa experiência me proporcionou conhecer um pouco do serviço público. Foi então que passei a entender a diferença entre concurso e vestibular e passei a pensar com mais foco em qual profissão eu pretendia seguir. A princípio, minha intenção era ser professora de física, devido à influência do meu professor, que ao saber do meu interesse pela docência, sinalizou a minha habilidade lógica e em cálculos e o quanto eu conseguia compreender os conteúdos por ele ensinado, enfatizando minha facilidade na assimilação dos conteúdos desse componente curricular.

Para Gabriel (2011, p. 49), aqueles que fizeram parte de nossa história de vida e que “desempenharam um papel importante em nossa formação, são denominados como grupos-referência. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas”. Assim, esse professor, como outros que mencionarei ao longo da minha narrativa, tornaram-se significativos em meu processo de formação pessoal e profissional com suas práticas e saberes docentes que marcaram e forjaram minha trajetória formativa.

Os saberes que o professor possui estão relacionados a nossa experiência enquanto alunos, assim como afirmou meu professor de física e nos mostram os autores Santos e Rodrigues (2010, p.23) em seu estudo:

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes de se assumir as atividades de ensino, ou seja, o que se pode perceber é que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir das experiências que teve como aluno. Isso faz com que reelabore suas experiências transformando-as em saberes que serão mobilizados no decorrer de sua prática.

De fato, o espaço escolar que vivenciei durante o percurso escolar e as influências dos professores que marcaram minha trajetória formativa, foram

significativas na escolha da minha profissão. No entanto, o ensino médio não tinha a mesma interação que o ensino fundamental. Os professores estavam o tempo todo ocupados e sem tempo para conversar, alguns não conheciam nem os alunos pelo nome, apenas pelo número da chamada. Meus colegas de sala que apresentavam dificuldades, quase não tinham espaço para tirarem suas dúvidas e muitas vezes, os professores até tentavam ajudar, mas as demandas e a dinâmica do trabalho os deixavam sobrecarregados e os alunos acabavam, na maioria das vezes, desassistidos.

Por isso, decidi que seria professora de crianças pequenas⁵, pois queria poder ensinar as crianças a terem gosto pelos estudos, pelos materiais e pela escola. Minha inspiração foi a professora de Arte, que era muito carinhosa e atenciosa comigo, mostrava o caminho dos estudos. Suas aulas eram dinâmicas e divertidas e mesmo com a indisciplina presente na minha turma, ela ministrava aulas com empenho e compromisso, atenta às necessidades individuais de cada criança e com o olhar direcionado ao cuidado e ao ensino.

Assim, ao findar o Ensino Médio, fiz o vestibular e fui aprovada para cursar Pedagogia, na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Iniciei o curso e passei a estudar para ser professora. Queria retornar ao chão da escola, dessa vez como docente.

Não tive oportunidade de fazer cursinho, estudava em casa e estava em busca de um emprego. Liguei para minha professora de Arte, muito feliz, contando a novidade e ela lamentou brincando, você quer mesmo ser “*sofressora*”? A vida do professor é tão desvalorizada. Mas fico feliz por sua conquista”. Em casa todos ficaram felizes com minha aprovação.

Vendia cosméticos e roupas de revistas desde os meus quinze anos de idade. Com o dinheiro, comprava minhas coisinhas e ajudava minha avó em casa. Meu primeiro emprego formal foi de operadora de caixa, em um mercadinho. O único que consegui arrumar em apenas um turno de trabalho. Trabalhava de domingo a domingo das 07h às 13h, inclusive nos feriados. Durante a tarde estudava e a noite ia para a universidade, cursar as disciplinas do curso de Pedagogia. Por morar bem perto da universidade, ia a pé. Como a aula encerrava às 22h eu voltava para casa

⁵ Entende-se por crianças pequenas, nesse contexto, alunos matriculados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor que trabalha com esse público, necessita, portanto, ter formação inicial em Pedagogia, curso superior que habilita, dentre outras possibilidades de atuação, à docência para essa faixa etária.

sempre morrendo de medo, pois as ruas escuras e o pouco movimento me deixavam assustadas, mas isso nunca me desmotivou.

Iniciar meu curso superior foi maravilhoso, conheci colegas com histórias de vida surpreendentes, professores dedicados e tive o apoio da minha família. Nesse momento, também tive meu primeiro contato com a escrita narrativa. A disciplina de História da Educação, ministrada pela professora Gilvete de Lima Gabriel, nos oportunizou, além da reflexão crítica e do acesso aos textos teóricos, o exercício da escrita de si, como forma de reconhecimento do seu lugar e da sua história.

Percebi a universidade como um espaço formativo que possibilitaria a mim, alcançar voos que não seriam possíveis sem as constantes reflexões acerca da realidade que me encontrava e das possibilidades, por meio do acesso à informação e formação, de mudança da realidade vivida. Estudava com muita dedicação e atenção. Meu trabalho me deixava muito cansada, mas eu precisava dele para custear minhas despesas pessoais e poder ter melhor qualidade de vida. Então, por falta de opção e por necessidade, precisei estudar e trabalhar durante toda a graduação.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de participar de cursos, palestras e disciplinas que me deram uma visão mais completa do mundo acadêmico e da realidade docente e discente. No ano de 2014, além dos estágios obrigatórios, iniciei o estágio remunerado⁶ em uma escola da rede privada. Essa foi minha terceira oportunidade de emprego e a primeira na minha área de atuação. Ocorreu em parceria com a UFRR e o Instituto Euvaldo Lodi – IEL e teve como objetivo principal, oportunizar experiências na área educacional para estudantes da graduação e assim, contribuir com a prática docente em minha formação.

Para Josso (2004, p. 48) “[...] vivemos uma infinidade de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Sendo assim, as vivências proporcionaram a mim, atualmente, experiências de trabalho, visto que a cada dia, refletia sobre minha atuação e sobre

⁶ Estágio realizado em escolas da rede privada de ensino que selecionava estudantes de graduação em Pedagogia para exercer a função de professora auxiliar, focalizados no acompanhamento de crianças público-alvo da Educação Especial. O estágio tinha duração de até dois anos e os estudantes recebiam uma bolsa remunerada para custear despesas de alimentação e locomoção. A carga horária de estágio era de 4h diárias e 20h semanais.

tudo que eu aprendi, os desafios, as conquistas e as inquietações, como descreverei a seguir.

Comecei na escola como professora auxiliar⁷, em uma turma de Educação Infantil. Nessa sala, fiquei responsável em acompanhar uma criança com TEA. Apenas tinha ouvido falar na universidade, na disciplina de Educação Especial, momento em que nos foi oportunizado acesso a textos teóricos e discussões acerca da temática. Conviver com uma criança com esse diagnóstico ainda não havia sido possível. A diretora me contratou dizendo que o desafio seria grande, pois nenhuma das professoras auxiliares anteriores havia se identificado e mostrado disposição para acompanhar esse aluno, que fugia da sala o tempo todo, gritava e não falava.

A escola era confessional, o público atendido era de classe média e alta. As salas eram numerosas e a escola nos cobrava acima de tudo, o extremo cuidado. Aos poucos fui me adaptando ao novo espaço e a rotina da escola. A criança não me rejeitou e eu fui conseguindo aproximação e espaço para lidar com ela. Então, percebi que se eu quisesse continuar ali, naquele novo trabalho, teria que estudar e buscar uma maneira de estabelecer uma relação de aprendizado com a criança.

Nessa época, conciliei por alguns meses o estágio, o emprego no mercado e o curso de Pedagogia. Enquanto não atendia clientes, lia as apostilas das aulas e via vídeos sobre TEA. Fiquei sobrecarregada!

Resolvi pedir conselhos da professora da universidade que ministrava a disciplina de Educação Especial, contei sobre a criança, as dificuldades que ela apresentava e pedi ajuda. Ela, respondeu que ensinar é um aprendizado diário e que as respostas eu encontraria principalmente ao me permitir conhecer a criança e não o diagnóstico. Essa sinalização foi libertadora. Além disso, a professora também se prontificou em buscar textos teóricos que pudessem auxiliar na minha prática e me aconselhou a escolher o que era prioridade naquele momento, devido ao fato de estar sobrecarregada em mais de um emprego. Assim, ao perceber que as oportunidades de atuação na minha área de estudos estavam surgindo, optei por pedir demissão do mercado e iniciar com mais dedicação e tempo, no meu trilhar docente.

⁷ Entende-se por professora auxiliar, nessa realidade, o estudante de Pedagogia em formação, que realiza estágio remunerado em escolas de rede privada de ensino, contratados por empresas que ofertam bolsas remuneradas aos interessados. Sem vínculo empregatício, com carga horária de vinte horas semanais e sob acompanhamento de um supervisor pedagógico da instituição contratante.

A partir desse momento, realizei os estágios obrigatórios da graduação pela manhã, trabalhava como professora auxiliar dessa criança pela tarde e de lá, à noite, ia direto para a universidade, para as aulas do curso de Pedagogia.

Com o passar dos meses, fui percebendo que apenas cuidar e manter aquela criança segura não era o suficiente. Eu sentia e sabia que deveria fazer mais. Comecei a me questionar e a questionar tudo a minha volta. A rotina da sala, o distanciamento da professora desse aluno, a falta de direcionamento das atividades para ele e a ociosidade que ele ficava nas tardes. Era uma criança assídua, sua família presente, porém não estava tendo acesso ao conteúdo. Precisava fazer algo específico por ela, o qual ainda apresentava dificuldade em sentar na cadeira junto às demais crianças.

Desta forma, passei a descobrir por meio de pesquisa, durante a prática, estratégias que fossem possíveis de proporcionar aprendizado para o aluno. Consegui com muito esforço e dedicação fazê-lo sentar junto com os colegas (ele adorava deitar no chão); participar das atividades propostas, dar início as habilidades previstas a série que ele estava estudando e inseri-lo em grande parte dos momentos e rotina da escola. Aos poucos fui desenvolvendo saberes que me ajudaram na prática diária. Nesse período, participei de momentos formativos e informativos ofertados pela escola, pela família desse aluno e tive a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com os demais profissionais que atendiam meu aluno nos espaços clínicos de terapia e fonoaudiologia.

Para Tardif, (2014) é por meio do trabalho que o professor também adquire saberes, pois:

o saber do professor traz em si mesmo, marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2014, p.17)

Os saberes que fui desenvolvendo com a prática contribuíram tanto na minha formação como professora quanto no desenvolvimento do meu aluno. Estabelecemos uma conexão maravilhosa. Todavia, é importante ressaltar, que eu não trabalhava somente com ele, a dinâmica de trabalho era além disso. Envolvia, a organização das atividades nos 32 cadernos da sala, a ajuda as crianças na realização das atividades propostas, servia o lanche, fazia a higiene da sala após o recreio e outras demandas de atuação no espaço da Educação Infantil. Eu ia para

escola todos os dias com muita energia, havia encontrado um trabalho que me alegrava, motivava e que me deixava completa. A energia das crianças, os sorrisos, os abraços e os momentos, me davam cada dia mais certeza que eu estava na profissão certa.

Na turma tinham mais duas crianças público-alvo da Educação Especial, uma com deficiência física e intelectual e outra com altas habilidades. Por isso, foi necessário a contratação de outra professora auxiliar, para que o trabalho pudesse ser melhor desenvolvido. Ficamos em três. Uma professora titular e duas professoras auxiliares. Erámos muito unidas e as coisas caminhavam, mesmo não sendo minha atribuição, ajudava na elaboração das atividades, trazia propostas de adaptação aos alunos com dificuldade, pesquisava livros e jogos e ajudava como podia para que os processos de ensino aprendizagem fossem concretizados.

Permaneci na escola mesmo após o fim do tempo de estágio, que ocorreu em 2016, quando fui contratada como professora auxiliar (contrato CLT e não mais bolsa remunerada) e em 2017, após a formação superior concluída, assumi a função de professora da sala de aula regular.

Foi nesse período que o interesse em estudar e atuar na Educação Especial surgiu, especificamente relacionado ao ensino das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Realizei o trabalho de conclusão do curso sobre a minha experiência profissional, intitulado “Caminhos para o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: vivência e experiência na rede privada de ensino”. Um trabalho que mostrou a importância do ensino colaborativo, da família e da formação continuada de todos os envolvidos no processo de escolarização de uma criança. A construção desse trabalho proporcionou aprendizados, experiências e estudos cheios de contribuições para minha identidade profissional para a construção de saberes docentes e acredito que, contribuíram também para auxiliar outros professores que lidam diariamente com tais desafios e que buscam informações sobre a temática.

Dentro desse cenário de atuação e corroborando com o pensamento de Larrosa (2002, p. 21) que ao abordar sobre experiência, enfatiza esta como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” que me senti tocada e percebi a necessidade de formação continuada para contribuir na minha prática e no meu percurso de formação e atuação.

Em 2017 fui aprovada em um processo seletivo e comecei a exercer a função de assistente de sala (professora auxiliar) na escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no SESC. Trabalhei em turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental e em uma turma do Maternal. Nessa instituição, tive oportunidade de ensinar uma criança com TEA em sua primeira vivência escolar, ainda no maternal. Dessa vez, mais consciente do que podia ser feito, consegui em pouco tempo, desenvolver habilidades importantíssimas para o desenvolvimento desta criança. As vivências anteriores e os saberes construídos me permitiram maior segurança para a atuação, mesmo lidando com outra criança e outra realidade.

Assim, nessa nova oportunidade de atuação, optei por registrar todos os dias o que acontecia na sala de aula, como a criança chegava, o que era proposto, quais os avanços, que ela havia desenvolvido, minhas inquietações, o que dava certo e o que ainda não dava.

Ao final do ano, estava com um portfólio cheio de informações e registros do meu trabalho, dos saberes docentes construídos, com reflexões, sugestões e relatos do que foi possível alcançar com a criança naquele ano letivo. Na época, estava cursando de forma presencial, uma especialização na área da educação especial em perspectiva inclusiva, ofertado pela Universidade Federal de Roraima. Optei por registrar o meu trabalho, para que fossem feitas reflexões com o que estava sendo vivenciado no meu espaço de atuação e discutido nas aulas, fazendo um paralelo reflexivo entre a teoria e a prática.

Diante das demandas no curso de especialização e da segurança que senti na nova escola da rede privada, decidi que iria trabalhar apenas um horário e na função de assistente de sala, deixando assim de ser professora regente na escola particular do turno matutino. Fechei o ciclo de trabalho com muito empenho, dedicação e ao finalizar o ano letivo, no período das férias, solicitei o desligamento dela, com a gratidão por ser meu primeiro espaço de atuação, mas com a consciência de que eu precisaria alçar novos voos. Sentia a necessidade de ser mais valorizada, de ser percebida, de ter meu trabalho reconhecido de ir em busca de novos desafios e o principal, de ter tempo para estudar. Tomei uma das decisões mais difíceis da minha vida!

Essa decisão se deu por conta de as demandas da função de assistente serem menos burocráticas e o trabalho, por ser na área que eu gosto (alunos com TEA),

me trazerem motivação para além de trabalhar, continuar estudando. Permaneci durante os anos de 2017 e 2018.

Diante dessas abdições e escolhas que tive que fazer, com as tardes livres, no ano de 2019, finalizei o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade Federal de Roraima. Neste período, pude ampliar os conhecimentos e trocar experiências profissionais e acadêmicas, pois, o curso me proporcionou diálogo e troca com profissionais das mais diversas áreas de atuação (Direito, Educação Física, Psicologia, outras licenciaturas, etc.), todos com olhares voltados à educação em uma perspectiva inclusiva.

Durante o período da especialização, a atividade que mais marcou meu percurso, foi a criação de um livro de literatura infantil chamado “Brinca comigo?”, que convida os leitores a entenderem melhor comportamentos presentes, na maioria das vezes, em crianças com TEA. Livro este, feito por mim, em parceria com dois colegas do curso e orientado pela professora Cinara Rechico. O livro foi utilizado no dia do Orgulho Autista, e eu pude fazer momentos de contação de história em uma escola da rede privada de Boa Vista, ver os olhos atentos das crianças, foi uma experiência inesquecível.

No mesmo ano, fui aprovada no concurso público municipal para professor e passei a exercer a função de professora regular. Solicitei desligamento da empresa e fiquei trabalhando apenas um horário, como professora de sala regular, carga horária de vinte e cinco horas semanais, em uma turma de alfabetização (1º Ano do Ensino Fundamental).

Me distanciei do público com TEA, mas prossegui com os estudos e reflexões acerca da temática. Nesse período, comecei a estudar para cursar o Mestrado em Educação, e ao ser aprovada, passei a conciliar o trabalho e os estudos.

Ao adentrar os espaços públicos de ensino municipais como professora da rede regular, com o meu olhar ainda direcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial, passei a entender com mais clareza a importância do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, dentro de uma escola. A troca de saberes, a prática colaborativa e a parceria entre os professores do AEE e da sala regular, contribuem de forma significativa no ensino de todas as crianças.

Dessa forma, passei a entender as atribuições, suas demandas e a importância do seu trabalho tanto para a criança quanto para o professor da sala

regular, que busca apoio e direcionamento com esse profissional, ao sentir necessidade.

Assim, fazendo uma analogia ao quebra-cabeça, percebi o professor do AEE como uma peça fundamental na inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e comecei a buscar como é o trabalho desse professor dentro das escolas municipais.

Não obstante, tentando olhar para melhor entender o trabalho desse profissional, optei por desenvolver essa pesquisa a partir de sua própria voz. Ao iniciar as orientações, fui desafiada a olhar essa temática pelo viés da narrativa autobiográfica.

Nesses dois anos de Mestrado, compartilhando saberes entre os colegas com as mais diversas áreas de pesquisa e estudos, com a participação no grupo de pesquisa intitulado Grupo de Pesquisas educacionais, autobiográficas, interdisciplinares e interculturais de Roraima – GEPAlIRR que tem como proposta as constantes reflexões acerca da minha temática de estudos, ampliei de forma reflexiva, meus saberes, compreendendo de maneira mais aprofundada o papel do professor dentro do espaço escolar.

Nesse período, devido a necessidade do distanciamento social, ocasionada pela pandemia do Covid-19, toda formação foi realizada de forma virtual por meio de aplicativos de interação síncrona e de forma assíncrona pelos canais oficiais da Universidade. Um período de muita renúncia, muito medo, cuidado consigo e com o outro e na tentativa de conciliar a vida profissional com a acadêmica e pessoal, durante todo esse período, que aos poucos foi retomando ao seu novo normal.

Assim como nas aulas em que ministrei enquanto professora, passei também por constantes reflexões acerca do papel do professor, da escola e do ambiente físico de troca. Corroboro com o pensamento de Nóvoa (2022, p. 19), ao enfatizar que “ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas”. E esse, vem sendo de fato, o maior desafio de se construir conhecimento, visto que, as relações não puderam ser estabelecidas com a mesma intensidade que teria, se a pandemia não tivesse durado todo esse tempo e os encontros formativos pudessem ter sido presenciais. Ensinar e aprender em contexto de isolamento social foi e tem sido desafiador.

No meio do percurso do Mestrado, enquanto estive em busca das autorizações legais para realização da pesquisa, tive a oportunidade de ser convidada para trabalhar em uma Sala de Recursos Multifuncional – SRM da rede municipal, assim, mudei de função e comecei a atuar no espaço do AEE em uma escola que atende crianças da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental.

Essa nova vivência me levou ao lugar que eu mais admiro de uma escola. Me trouxe maior motivação para estudar e realizar minha pesquisa e ampliou minha visão acerca do trabalho do professor. Atualmente, encontro-me realizando ainda, constantes reflexões acerca do professor do AEE, a partir de então, com uma visão direcionada ao outro e a mim mesma, visto que, ao ouvir professores desse espaço de atuação, reflito também sobre minhas próprias vivências.

Após esse trilhar sobre meu percurso formativo, pessoal e profissional, o capítulo seguinte traz, como terceira peça do quebra-cabeça, a abordagem histórica e os pressupostos teóricos que fundamentam esse estudo. Sendo assim, abordaremos⁸ aspectos relacionados a Educação Especial, a Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, O Transtorno do Espectro do Autismo e um recorte da Educação Especial nas escolas municipais de Boa Vista/RR. Neste mesmo capítulo, trataremos do profissional que atua no AEE, sua formação e suas atribuições e o que apresenta a legislação vigente.

⁸ Sairemos do uso da primeira pessoa, visto que não se tratará de escrita pessoal.

2. BREVE OLHAR SOBRE A ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



“Peças diferentes não precisam ser modificadas para serem encaixadas em um quebra-cabeças, elas cabem, elas têm seu lugar.”

Aline Fernandes Costa

Neste capítulo, buscamos enfatizar a peça principal do quebra-cabeças que trata sobre a educação escolar de alunos com TEA. A inclusão escolar. Sendo assim, faz-se necessário compreender o percurso da Educação Especial até que se chegue à Educação Especial em perspectiva inclusiva. Traremos, portanto, de questões relacionadas a Educação Especial, a Educação Inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado, ao Transtorno do Espectro do Autismo e um recorte da Educação Especial nas escolas municipais de Boa Vista/RR.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, é entendida atualmente como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e é organizada para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. (BRASIL,1996).

Dessa maneira, podemos entender a educação especial como um tipo de educação que se ocupa de atender os casos de ensino-aprendizagem que a

educação regular não consegue alcançar. Contudo, enfatizamos que por meio da educação inclusiva, o ensino regular caminha, a passos lentos, para atender a todos.

A Educação Inclusiva, por sua vez, abrange aspectos além da deficiência ou necessidade especial; engloba todos os tipos de diferença, seja ela, cor, raça, etnia, sexo, condição econômica (BRASIL, 2008) e está pautada no direito à educação para todos.

Levando em consideração os vários momentos históricos pelos quais a Educação Especial passou e vem passando, de acordo com as mudanças na legislação, nos termos utilizados e na concepção da deficiência de acordo com a visão social, tivemos tempos de exclusão/segregação (quando as crianças com deficiência tinham seu direito a matrícula negado), integração (quando eles passaram a frequentar as escolas, no entanto em classes separadas) e atualmente, a inclusão, que partiu da ótica integracionista, buscando contemplar um ensino sem distinções de acesso relacionadas à deficiência. (MENDES, 2010).

Para Neto et al (2018), a educação inclusiva é resultado de uma longa trajetória histórica na qual a educação vem passando, é, portanto:

a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (NETO, et al, 2018, p. 86)

Esta, que tem como intuito, eliminar as formas de exclusão e fazer com que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e garantias dentro do ambiente escolar, já veio sendo citada desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, quando afirma que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p).

Para Mantoan (2007, p. 45), “a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior”, pois a escola para atender a diversidade que nela existe, “necessita aprimorar constantemente suas práticas, a fim de atender às diferenças” (p.45).

Nessa perspectiva, além da constituição de 1988, outros documentos deram bases legais de garantia a esses direitos, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, de 2007.

Esses são os principais documentos que norteiam a Educação Especial, pois, a partir deles, passaram a se estruturar, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), oferecendo o AEE que, de acordo com esses documentos, serve para proporcionar aos alunos público-alvo da Educação Especial uma complementação e/ou suplementação ao ensino oferecido nas classes regulares.

O estudo de Oliveira e Cordeiro (2018) que tratam sobre a compreensão das equipes diretivas escolares sobre o AEE, realizada com 22 participantes, mostrou que

por mais que o documento oriente sobre como se deve ocorrer a inclusão dos alunos da Educação Especial dentro do espaço escolar, na prática, o modo como acontece sua efetivação perpassa, ainda, pelos interesses dominantes da sociedade, pela compreensão dos gestores dos sistemas de ensino, assim como pelo entendimento da equipe diretiva e dos profissionais da educação como um todo, os quais têm a incumbência de sua materialização no âmbito escolar” (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, p.19).

Assim, reflete-se sobre a necessidade de se compreender a real importância do AEE dentro da escola, ao modo que não se restrinja o entendimento de que a responsabilidade na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial seja exclusiva do professor especialista e do trabalho desenvolvido dentro das Salas de Recursos.

Sendo assim, o próximo tópico trará uma discussão sobre o AEE no espaço escolar com vista ao trabalho colaborativo, enfatizando seu papel, organização e as atribuições do professor previstas nas legislações vigentes, a fim de direcionar a discussão ao âmbito inclusivo e não segregacionista desse espaço dentro da escola.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR

De acordo com as políticas atuais vigentes que regulamentam o AEE nas escolas, este deve ser ofertado nas SRM, locais “[...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos”. (BRASIL, 2011, p.1). O AEE como espaço de complementação e/ou suplementação do ensino dos alunos público-alvo

da Educação Especial, tem, no Decreto nº 7.611/2011, traçados os seguintes objetivos:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.2)

Diante dessa perspectiva, o AEE encontra-se como um espaço de grande importância no ambiente escolar, colabora com a atuação do professor das classes regulares e nessa forma organizativa, entra no conceito de oferecer uma educação especial em perspectiva inclusiva, por não ser substitutivo do ensino comum.

De acordo com a Resolução nº 4, de outubro de 2009, são considerados alunos público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

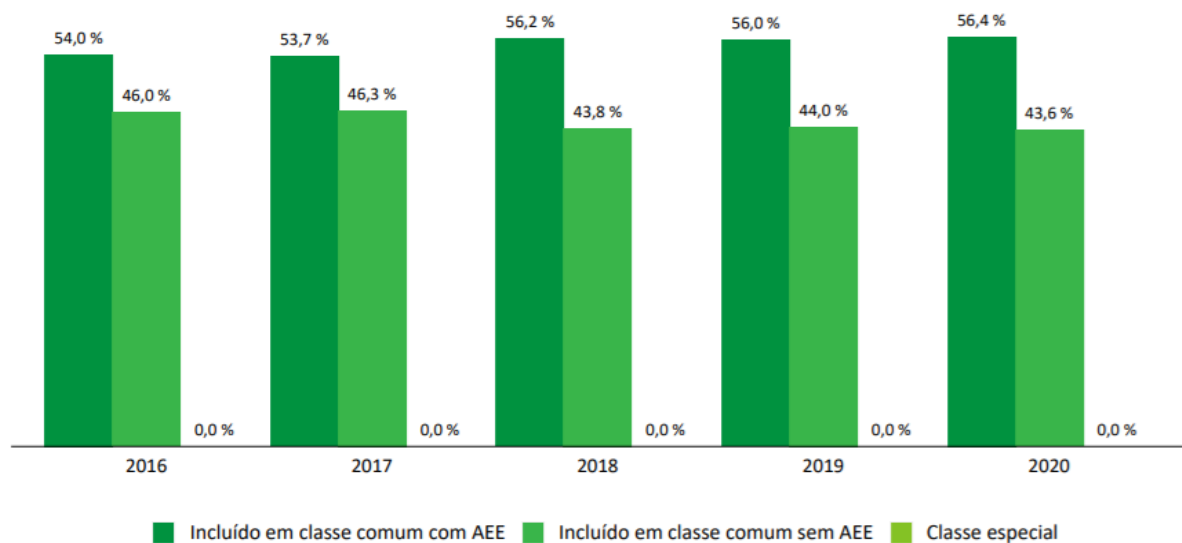
III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Dessa forma, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial, têm acesso ao AEE, no qual são desenvolvidas atividades que colaboram com a qualidade da inclusão nos espaços e escolares. Pasian *et al* (2017) afirmam que o planejamento do programa de expansão das SRM e as ações criadas, são feitas com base nos cadastros do Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O censo escolar de 2020, mostra que em Roraima, o número de matrículas da educação especial chegou a 3.588 em 2020, um aumento de 55% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 39,2% das matrículas da educação especial.

Outro dado importante, está em relação ao aumento de matrículas de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado que passou de 54,0% em 2016 para 56,4% em 2020, (BRASIL, 2021), como se pode observar a partir da visualização do gráfico 1:

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, público-alvo da Educação Especial que frequentam classes comuns.



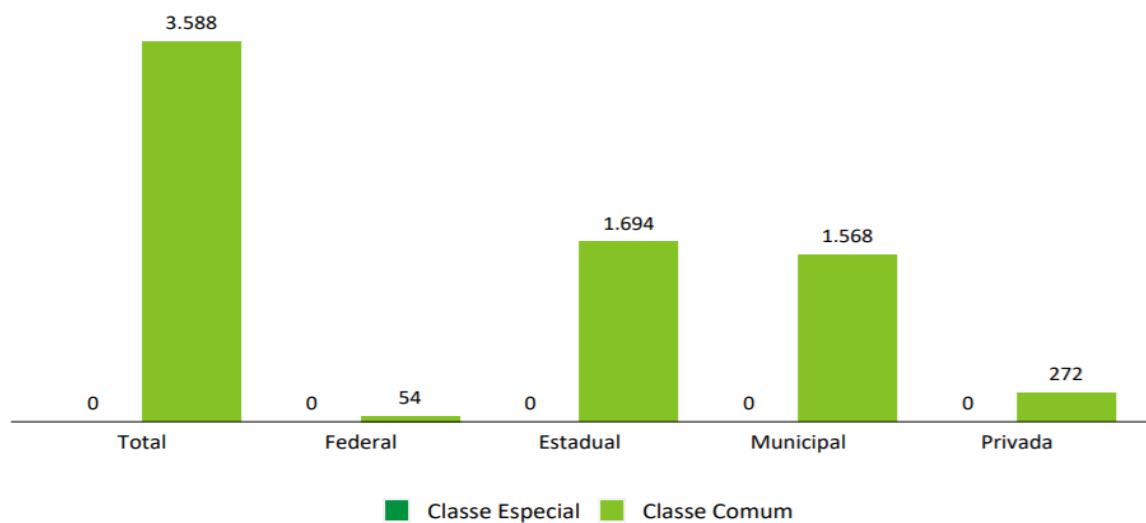
Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Percebe-se a grande o crescente no número de matrículas de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, espaço que oferece o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas de Roraima e a ausência de espaços com classes especiais destinados a esses alunos.

Ao observar nos dados do censo escolar de 2020, é possível perceber, em Roraima, as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no âmbito federal, estadual, municipal e na rede privada, podendo verificar assim, os dados de maneira mais específica e direcionada para esse estudo.

Em 2020, o número de matrículas de alunos da educação especial foi de 3588. Destes, 1568 foram efetuadas na rede municipal de Boa Vista/RR. Os dados quantitativos podem ser percebidos no gráfico 2, que mostram os números por dependência administrativa. (BRASIL, 2021).

Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, público-alvo da Educação Especial que frequentam classes comuns.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Para esboço desse estudo, serão levados em consideração a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado, relacionados aos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, especificamente os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, nomenclatura alterada, a partir da atualização do Manual Diagnóstico de Doenças Mentais – DSM-V (APA, 2013).

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os alunos com TEA, considerados alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Lei nº 12.764/2012 recebem suporte de forma complementar, no AEE. De acordo com esse documento, são considerados alunos com TEA aqueles que apresentam

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

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p.1).

A prevalência dos casos de pessoas com TEA, previstos no DSM-V, apresentam dados dos Estados Unidos, mencionando que, no geral, podem alcançar 1% da população, sendo esta quatro vezes maior em meninos do que em meninas (KLIN, 2006).

As pessoas com TEA apresentam particularidades que as diferenciam, sendo que, dependendo da gravidade de comprometimento, podem dificultar ou impedir seu bom desenvolvimento social. O DSM-V, afirma que o diagnóstico de pessoa com TEA apresenta níveis de gravidade. Três níveis distintos, os quais comprometem a comunicação social e evidenciam os comportamentos restritos e repetitivos, sendo

O nível 1 “exigindo apoio” afirma que as pessoas com esse diagnóstico sentem dificuldade para iniciar interações sociais e apresentam interesses bem reduzidos em se comunicar.

O nível 2 “exigindo apoio substancial” enfatiza que, mesmo na presença de apoio, a pessoa irá apresentar déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes e limitações em dar inícios a interações sociais.

O nível 3 “exigindo apoio muito substancial”, as pessoas com TEA apresentam graves déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, que causam prejuízos graves de funcionamento, limitações em inícios a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Apresentam um comportamento inflexível, extrema dificuldade em lidar com a mudança e comportamentos restritos e repetitivos que interferem no funcionamento de todas as esferas. (APA, 2013, p. 52)

Dessa forma, o aluno diagnosticado com TEA, pode apresentar diversas necessidades e intensidades, podendo conseguir manter uma interação e desenvolver sua fala social, ou, em casos mais graves, pouco desenvolver suas habilidades sociais e ter muitos comportamentos que prejudicam seu desenvolvimento social. Por se tratar de um espectro de condições, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar de acordo com o nível de apoio que este pode vir a necessitar, o que impõe ao professor, desafios

específicos com o aluno e com as situações de intervenção (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

O DSM-V, ao abordar sobre o diagnóstico das pessoas com TEA e sobre as características, déficits e padrões de comportamento em relação à comunicação social e interação classifica-os em “déficits na reciprocidade socioemocional; déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” (APA, 2013 p. 53).

Ainda de acordo com este manual diagnóstico, nas pessoas com TEA, existem também os padrões de comportamento, que apresentam características restritas e repetitivas, perceptíveis em:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivas;
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal;
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco;
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. (APA, 2013, p.53)

Esses déficits podem ser percebidos em situações quando a pessoa precisa utilizar a linguagem não verbal para se comunicar e compreender expressões faciais, iniciar uma conversa, demonstrar e receber afeto, compreender relacionamentos e ter dificuldade para ajustar seu comportamento a cada mudança de ambiente.

São percebidas também quando a pessoa apresenta fortes aderências às rotinas previsíveis, justamente pela dificuldade em adequar-se a novas mudanças não esperadas. E casos em que percebemos a maneira particular de alinhar e classificar objetos por cores e tamanhos, em brincadeiras que levam um longo período de tempo. A indiferença aparente a dor e a temperatura, as reações contrárias a sons e texturas específicas, e a necessidade de cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, além do fascínio visual por luzes e objetos com movimentos causam grandes estranhamentos e dificultam a realização de atividades básicas (APA, 2013).

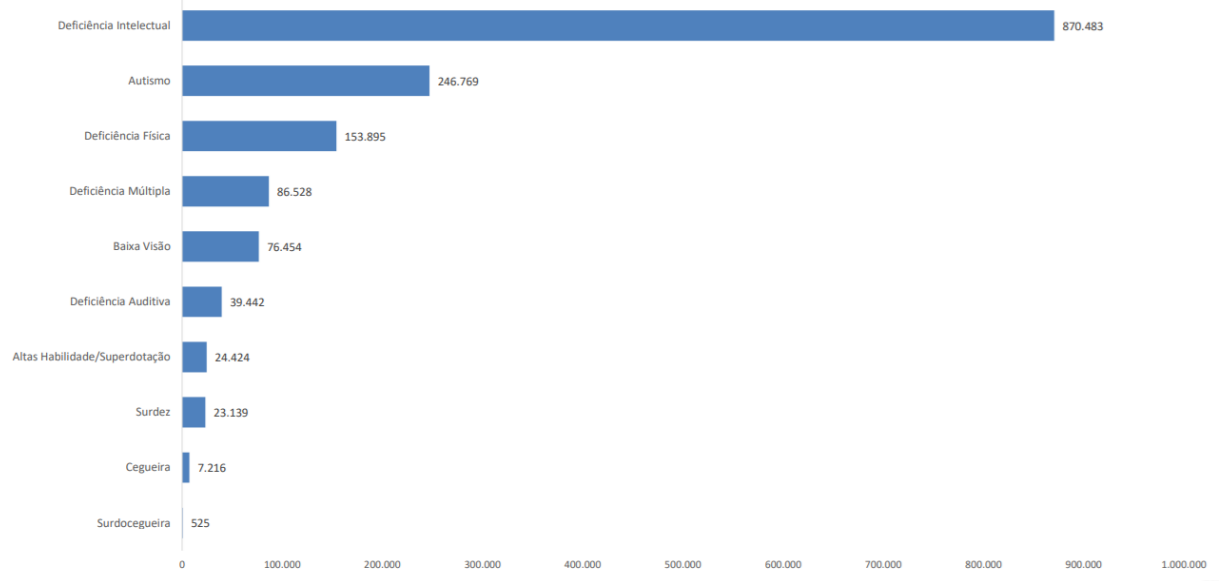
Um ponto de relevância citado no manual diagnóstico é que os casos de pessoas com TEA podem ser identificados ainda na primeira infância, entre os 12 e

24 meses de vida, com base em observações e relatos das pessoas que convivem com essa criança e em testes feitos por uma equipe multiprofissional que avaliam o seu desenvolvimento.

Existem casos em que o TEA é diagnosticado apenas na vida adulta, pois a pessoa conseguiu desenvolver mecanismos compensatórios que fizeram com que essas características passassem despercebidas, não impedindo o bom desenvolvimento durante a primeira fase da vida (APA, 2013).

De acordo com o censo escolar de 2020, o número de alunos com TEA matriculados nas escolas teve um aumento significativo nos últimos anos. O gráfico a seguir mostra o crescimento das matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil, no ano de 2020.

Gráfico 3 - Número de matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil.



Fonte: Inep/ Censo Escolar (2020).

Em relação ao número de matrículas, as crianças com autismo⁹ estão abaixo apenas dos alunos que apresentam deficiência intelectual. (BRASIL,2020). De acordo com Barbosa e Fumes (2016), em termos de escolarização nos contextos inclusivos, a presença de alunos com esse diagnóstico é recente, trazendo assim,

⁹ Aqui será utilizada a nomenclatura autismo para referir-se aos alunos com TEA, visto que, essa é a nomenclatura presente no documento do censo escolar.

novos desafios à escola e aos professores que os recebem, mas em Roraima, a realidade dos alunos com deficiência nas classes regulares é percebida desde antes da efetivação da política de educação especial em perspectiva inclusiva.

Com isso, o profissional do AEE apresenta uma alta demanda de particularidades, atender as especificidades de cada um deles, torna-se um desafio diário, visto que a formação inicial e prevista para a atuação do AEE encontra-se insuficiente, como afirmam Alves e Siems (2018).

Diante dessas informações, a atuação específica como modelo único e permanente, pode colocar em dúvidas a eficácia dessa inclusão na realidade enfrentada todos os dias na escola, pois a necessidade de formação contínua pode ser percebida como a principal maneira de se alcançar os objetivos propostos nessa prática, visto que, os alunos aprendem de maneira e/ou ritmos diferentes, por isso

as discussões sobre possibilidades e desafios da atuação docente perante uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, no âmbito da escola comum, precisam dar visibilidade às interações com o outro e à construção de significados e sentidos em torno das práticas pedagógicas. (PINTO; AMARAL, 2019, p. 4)

Sendo assim, uma das maneiras de conhecer os sentidos em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos com TEA na escola é oportunizar discussões em que os professores possam dialogar com a realidade escolar e sua atuação, em um espaço de escuta e reflexão sobre seu papel e sua importância no desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

Para Cunha (2016, p.21), a educação de crianças com TEA necessita ser uma “educação realista, não conformada, ousada e possível”, as crianças aprendem em situação de convivência com as diferenças e necessitam de professores que consigam entender suas características, no qual “o professor deve ter o controle sobre os comportamentos do aluno” (p.23) trazendo-lhe segurança do que se tratam tais ações e instrumentalizando assim suas práticas de ensino de forma que a criança tenha condições de aprender. Dessa forma, o professor do AEE necessita ter formação que alcance conhecer as necessidades específicas desse alunado para assim poder realizar as intervenções pedagógicas que oportunizarão o acesso ao ensino. Nesse sentido, o tópico a seguir trará de forma sucinta um pouco sobre o professor do AEE, suas atribuições, formações e público que atende.

2.4 O PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando tratando do professor de Educação Especial que atua no AEE, afirma que

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

Desse modo, informar a exigência de conhecimentos específicos nessa área de atuação, deixa muito vago e imprecisa a formação necessária para atuação nesses espaços, sendo necessário assim, constantes formações ao longo da atuação. Rossetto (2015, p 107) afirma que “o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. É questionável a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional”, por isso, “cabe a organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor”.

Além disso, o professor do AEE tem diversas atribuições, estas, são previstas na resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 em seu artigo 13, o qual institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica. Dentre as atribuições desse profissional estão

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3)

Para que o professor possa desenvolver todas as atribuições que são previstas em sua atividade docente, é necessário que a escola tenha em sua organização, espaços de atuação conjunta, na qual os professores possam discutir, no âmbito educacional, os caminhos que serão traçados para que os alunos atendidos no AEE da escola sejam amparados em relação ao acesso e a participação com aprendizagem. Essa atuação conjunta deve ocorrer durante o planejamento, elaboração de recursos e/ou adaptações que possam ser feitas para que as crianças possam alcançar os objetivos propostos no plano de ensino.

Os autores Gonzaga e Borges (2018) ao tratarem sobre as adaptações curriculares necessárias ao ensino de alunos com TEA, sinalizam que o acesso aos espaços escolares não garante a permanência ou a aprendizagem do aluno, por isso, enfatizam a necessidade de serem realizadas adaptações curriculares para que esses alunos tenham condições, dentro de suas particularidades, de aprender. O aluno necessitará de “[...] tempo, de espaços, de materiais, de conteúdo específico.” (GONZAGA; BORGES, 2018, p. 165)

Quando se tratando das crianças com TEA, os autores Walter e Nunes (2013) afirmam em seus estudos, que para a inclusão ocorrer de forma eficiente, é preciso que sejam oportunizadas formações e capacitações aos profissionais envolvidos, essas formações precisam ter relação com a prática, as necessidades da escola, dos alunos e dos professores.

Cunha (2016) enfatiza que a formação do professor e o conhecimento científico acerca das características e necessidades das crianças com TEA se torna essencial para o processo de inclusão escolar dessas crianças. Afirma ainda que é de fundamental importância “conhecer seu aluno, seus afetos, seus interesses” (p.25), pois a partir daí, se faz possível elencar quais atividades podem ser pensadas para que essa criança aprenda e se desenvolva.

Nos estudos que tratam da formação do professor do AEE, Mendes; Pasian e Cia (2017, p. 973), apontam que

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles.

Quanto a isso, estudos que visam apontar as necessidades formativas e performativas para os professores atuantes do AEE, nesse caso, para atender também as necessidades percebidas nas crianças com TEA, é uma forma de buscar um ensino de qualidade.

O professor do AEE, contribui de maneira significativa no desenvolvimento desses alunos, visto que “o AEE tem sido considerado um espaço para se pensar o planejamento, as intervenções, o monitoramento e as avaliações a serem feitas junto aos alunos com TEA e junto aos demais membros da comunidade escolar” (ROCHA; PACHECO, 2018 p. 270). No entanto, a qualidade desse trabalho depende também do investimento feito para que os professores tenham acesso aos saberes necessários da sua profissão.

Um dos grandes questionamentos da prática do professor nos dias atuais é sua preparação para o trabalho docente. Quando se tratando da prática que envolve os alunos com TEA, os desafios e as dificuldades encontram-se mais evidentes, pois em muitos casos, o grau de comprometimento pedagógico que a criança apresenta requer práticas específicas e direcionadas a aquisição dessas habilidades e que só são possíveis de serem trabalhadas, se o professor tiver acesso a formações voltadas para estas necessidades. (CUNHA, 2016). Nesse sentido, capacitar o professor de maneira contínua, é sem sombra de dúvidas, uma das formas mais eficazes de se garantir a inclusão escolar das crianças.

O professor é peça de grande relevância na escola, Tardif, (2020, p. 228) ao falar do professor, enfatiza que “é sobre o ombro dele que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”. Enfatiza que a partir do momento que nos interessamos pela subjetividade dos professores “penetramos no próprio cerne do processo concreto de escolarização.”

Dessa forma, os estudos devem perceber o professor para além de sua formação profissional, é preciso saber da sua importância, suas histórias, suas trajetórias para que possa compreender os meios que fundamentam sua prática. Os autores Santos e Rodrigues (2010, p.23) nos mostram que

os saberes que o professor possui são construídos muito antes de se assumir as atividades de ensino, ou seja, o que se pode perceber é que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir das experiências que teve como aluno. Isso faz com que reelabore suas experiências transformando-as em saberes que serão mobilizados no decorrer de sua prática.

Cunha (2016), toma como ponto de partida os estudos de Tardif e discute a formação de saberes docentes para a atuação direcionada aos alunos com TEA. Seus estudos trazem a preocupação que tem em relação ao trabalho do professor e a qualidade de sua formação. Enfatiza ainda a preocupação em se pensar uma educação que combata o preconceito e que tenham ações de fato inclusivas e que excluam os contextos segregantes que ainda se fazem presentes na nossa educação escolar brasileira, apesar das grandes conquistas já alcançadas.

Dentre os pontos de destaque que fragilizam as práticas docentes, CUNHA, 2016, p.44) ressalta que “os professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, pois não há consolidação de um arcabouço teórico específico”. O autor corrobora com os pensamentos de Tardif (2012) ao afirmar que

a constituição dos saberes dos professores não provém de uma fonte única, mas têm diferentes origens. Partem de sua história pessoal e social, da sua subjetividade, dos seus grupos de pertença, das suas crenças, da família, da mídia, da cultura e de tantas outras fontes. A questão é descobrir como os docentes amalgamam esses conhecimentos (CUNHA, 2016, p. 45).

Partindo dessa prerrogativa, compreende-se que o professor se encontra em constante processo formativo, que a sua identidade vai se constituindo com o passar do tempo, nas relações com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa e em suas práticas cotidianas. E ao perceber sua importância no processo educativo, cada vez mais se justifica a necessidade em buscar compreender como professor tem unido os diversos saberes que fazem parte da constituição do ser professor e como estes saberes estão auxiliando no processo de inclusão escolar das crianças com TEA.

Nesse sentido, em busca de responder tais questionamentos, optamos por utilizar o caminho metodológico no âmbito da pesquisa autobiográfica, apresentado no tópico a seguir como mais uma das peças do nosso quebra-cabeça, que abordará o percurso metodológico, o *lócus* da pesquisa, trazendo os sujeitos envolvidos, os procedimentos utilizados, as questões éticas relacionadas ao estudo e a análise dos dados contidos nas escritas narrativas dos sujeitos participantes.

3. METODOLOGIA



“Um quebra-cabeças se monta por partes, aos poucos as peças se encaixam.”

Aline Fernandes Costa

O quebra-cabeça metodológico traçado para este estudo está estruturado em uma breve conceituação acerca da caracterização da pesquisa, do método utilizado, dos sujeitos participantes, dos procedimentos de coleta das escritas narrativas das e do tratamento das narrativas, divididos em itens distintos que se relacionam, de modo que facilite a leitura e a compreensão do percurso escolhido. Sendo assim, iniciaremos o trilhar metodológico com uma das peças, a que caracteriza a pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo, de abordagem qualitativa do tipo participativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 1994; 2009; GIL, 2021) está situado no âmbito da Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação (PASSEGGI, 2011; PRIGOGINE, 2000), e utiliza a narrativa biográfica como método de investigação (GIL, 2020, FERRAROTTI, 2014).

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa é definida como algo que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, trabalhando assim, com um universo de múltiplos significados, crenças, valores, atitudes e aspirações.

O autor Gil (2020, p.57), afirma que “as pesquisas qualitativas se caracterizam pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais”. Dessa forma, as narrativas autobiográficas são caracterizadas como

fonte e método de pesquisa qualitativa, pois esse tipo de pesquisa, possibilita a construção e a reconstrução da história de vida e de formação, dando sentido as ações que são vivenciadas pelos sujeitos.

A autora Passeggi (2011) sinaliza em seus estudos, o interesse que as pesquisas com a abordagem autobiográfica estão ganhando no âmbito da educação, para ela: “a pesquisa tem por ambição compreender como os indivíduos atribuem sentidos ao curso da vida, no decurso da história”. Assim, trabalhar com narrativas autobiográficas em pesquisas que adentram os espaços educativos, nos permitem, sob a ótica do professor, compreender os processos de formação, atuação e de construção de saberes.

Gabriel (2011, p. 65), afirma que as narrativas autobiográficas e as reflexões sobre as práticas educativas possibilitam entender a formação em seu processo formal e não-formal pois, “enquanto reafirmamos/reconhecemos os saberes da docência, a construção do sentido em cada atividade, a elaboração de conhecimentos e, sobretudo ao ressignificarmos os momentos vividos, resgatamos nossa identidade profissional.” Portanto, a escolha da abordagem ser realizada por meio do uso de narrativa autobiográfica permite que sejam ressignificadas pela autora da narrativa, os momentos que demonstram contribuir na prática, nos saberes necessários para sua atuação docente e na sua formação como um todo.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009) tem o intuito de responder questões muito particulares em um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Para a autora, esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo assim, percebido como um conjunto de fenômenos que é visto como parte da realidade social, pois, “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Com isso, na pesquisa qualitativa, o objetivo principal é o de “construir conhecimento, não o de dar opiniões sobre determinado contexto.” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 67). Sendo assim, a escolha da abordagem qualitativa permite que seja percebido, em um contexto específico, a realidade vivida por seus atores.

A autora Minayo (2009), divide a pesquisa qualitativa em três etapas que ela denomina como “*Ciclo de pesquisa*, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta” (p.26). Dessa

forma, este estudo tomou como base as perguntas norteadoras que nos acompanharam em todas as fases do estudo e findaram na análise das escritas narrativas realizadas pelos professores sujeitos da pesquisa.

O ciclo da pesquisa qualitativa foi dividido em três etapas, de forma a explicitar melhor cada uma dessas fases, pode-se observar o quadro que descreve, de acordo com Minayo (2009, p.27), cada uma das fases da pesquisa qualitativa, sendo estas:

Quadro 1 - Etapas da pesquisa exploratória

ETAPA	DESCRIÇÃO
FASE EXPLORATÓRIA	Consistiu na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo.
O TRABALHO DE CAMPO	Consistiu em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combinou instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento do material documental e outros.
ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS EMPÍRICO E DOCUMENTAL	Consistiu no conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos.

Fonte: Minayo (2009); (elaborado pela autora).

Para fins desse estudo, o trabalho de campo foi realizado com base na utilização da entrevista narrativa (GIL, 2021) de professoras que atuam no AEE das escolas municipais de Boa Vista/RR. O tópico a seguir irá trazer uma breve discussão sobre a utilização deste método.

3.2 A ENTREVISTA NARRATIVA

De acordo com Gil (2021), na entrevista narrativa os sujeitos recorrem a tempos do passado, presente e futuro e contam fatos da sua vida sem se prender a uma organização linear, pois “a narrativa biográfica não se elabora numa perspectiva cronológica-vivencial, mas através da reconstrução retrospectiva de um dado percurso da vida, com base na articulação entre os diversos momentos-ruptura.” (NÓVOA, 1988, p. 168).

Ao abordar sobre pesquisa narrativa, Gil (2021) afirma que

dentre as diversas modalidades da pesquisa qualitativa, a que se caracteriza por maior flexibilidade no processo de análise é a pesquisa narrativa. Isso porque a abordagem narrativa é essencialmente interpretativista. Ela se refere a ações acontecimentos e outros elementos

que, para serem significativos precisam ir além da descrição, requerendo interpretação. (GIL, 2021, p. 184)

Diante dessa perspectiva, optou-se neste estudo, em utilizar a pesquisa biográfica por se tratar de um estudo não linear e interpretativo, no qual os sujeitos organizam suas histórias dentro de uma estrutura capaz de lhes conferir sentido.

Desse modo, a narrativa biográfica permite a ressignificação pela autora da narrativa, dos momentos que contribuíram na prática, nos saberes necessários para a sua atuação docente e da formação como um todo.

Os estudos autobiográficos consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, levando em consideração a diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos. (PRIGOGINE, 2000).

Estudos que utilizam essa abordagem vêm ganhando força nos últimos anos, principalmente nas pesquisas no âmbito educacional. Prigogine (2000, p. 171) afirma que “os estudos autobiográficos em educação se têm realizado em torno de um largo conjunto de tópicos: a experiência escolar dos sujeitos, as suas dificuldades de aprendizagem, a vida e carreira de professores, a aprendizagem de adultos, etc.”

De acordo com os autores Nóvoa e Finger (2014) a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Nessa metodologia, Franco Ferrarotti (2014), ao tratar sobre as especificidades do método (auto) biográfico, enfatiza que

Os materiais utilizados podem ser de dois tipos: primários e secundários. Os materiais **primários** referem-se às narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face a face). Do outro, temos os materiais biográficos **secundários**, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. (FERRAROTTI, 2014, p. 40, grifos do autor).

No entanto, a autor enfatiza que o uso correto do método exige que o pesquisador abandone os privilégios concedidos pelos materiais secundários, enfatizando que “[...] devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais **primários** e a sua subjetividade.” Levar em consideração também, “[...] a

sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.” (FERRAROTTI, 2014, p 40).

Sendo assim, ao trabalharmos com esse método colocamos o pesquisado como sujeito de sua formação e do processo de investigação sobre ela, visto que, suas histórias de vida narradas permitem que ele reflita sobre sua formação.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Boa Vista/RR da rede pública. Boa Vista é a capital do Estado de Roraima e está localizada na região Norte do Brasil. A cidade tem uma população estimada de 436.591 pessoas, um crescimento estimado de 54% em comparação aos dados oficiais do último censo realizado em 2010, quando a cidade possuía 284.313 pessoas. É preciso levar em consideração este grande crescimento populacional nos últimos anos, devido à forte imigração oriunda do país vizinho, a Venezuela (NASCIMENTO, 2022)

Em relação as escolas municipais, Boa Vista-RR conta com 126 escolas, destas 62 escolas que atendem entre o público, alunos do Ensino Fundamental. Em se tratando da oferta do Atendimento Educacional Especializado, o município conta com 59 Salas de Recursos Multifuncionais, no qual atuam 118 professores entre os turnos matutino e vespertino.

No que se refere ao número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no AEE, em 2022 o quantitativo era de 683 alunos, destes, 320 apresentam diagnóstico de TEA.

Dada a contextualização da área de estudo, direciona-se este estudo aos participantes da pesquisa e os critérios utilizados em sua escolha. Participaram deste estudo três professoras que atuam no AEE e que tiveram vivência no ensino de crianças com TEA.

A escolha pelos participantes do estudo foi feita junto à coordenação de Educação Especial do município, no qual buscamos professores que atendiam os seguintes critérios:

- Ser professor efetivo da rede municipal de Boa Vista/RR;
- Atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais por pelo menos 3 anos;

- Ter tido vivência no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista;
- Interesse e disponibilidade em participar do estudo.

O levantamento foi feito por meio da análise dos documentos e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e do quadro efetivo de professores que atuam nas SRM's das escolas. Dentre o quadro de 118 professores atuantes, foram escolhidos seis professores que atenderam os critérios acima mencionados. Ao entrar em contato com estes professores e explica-los como ocorreria a pesquisa, apenas três se disponibilizaram a participar. Sendo assim, foram identificados esses professores, e levados em consideração a conduta ética na pesquisa, com base no autor Gil (2021) em relação a submissão ao comitê de ética de pesquisa.

De acordo com Gil (2021, p.37), “[...] esses comitês são responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos. A principal responsabilidade dos comitês de ética é garantir que os riscos a que estão sujeitos os participantes da pesquisa sejam mínimos.” Assim, os pesquisadores são solicitados a submeter seus projetos a esses comitês, que podem se recusar ou solicitar que os responsáveis pela pesquisa procedam às reformulações necessárias.

Uma das principais exigências dos comitês para a aprovação dos projetos é a exigência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹⁰, que precisa descrever minuciosamente os potenciais riscos a que estão sujeitas as pessoas que participam da pesquisa (GIL, 2021, p. 37). Nesse sentido, a pesquisa, por se tratar de estudos realizados com seres humanos, precisou ser submetida ao Comitê de Ética, tendo sido aprovada por meio do parecer de nº 5.298.618 em 18 de março de 2022, sendo, portanto, a coleta das escritas narrativas feitas somente após a liberação e autorização ética do estudo.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS ESCRITAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Como foi discutido nos tópicos anteriores, a pesquisa foi realizada pela abordagem (auto)biográfica por meio da entrevista narrativa de professoras, dando

¹⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para essa pesquisa foi elaborado com base nos estudos de Lima (2020) realizado no município de Mossoró/RN.

ênfase as histórias de vida e formação, os percursos profissionais e os saberes que foram sendo constituídos ao longo da prática desenvolvida junto aos alunos com TEA atendidos nos espaços que ofertam o AEE. As fontes foram recolhidas durante o ano de 2022 e as professoras tomaram como base os “eixos de formação” elencados por (NÓVOA,1988) que serviram como “guião” para acionar suas recordações educativas.

Segundo Nóvoa (1988), os “eixos de formação servirão para a elaboração do material biográfico tendo presente um dado vector de preocupações que ajude a organizar as nossas memórias e forneça um guião para a descrição do nosso percurso de vida”, o autor nos esclarece que não se pode evocar tudo e que por isso, é importante fazer a seleção para que não haja arbitrariedade ao se narrar.

Sendo assim, as perguntas-guia¹¹ presentes no quadro abaixo foram utilizadas como fio condutor, nesse estudo para que as professoras pudessem desenvolver suas narrativas com o foco no que esteja relacionado aos seus saberes, suas práticas e suas vivências no ensino das crianças com TEA.

Quadro 2 - Perguntas-guia elencadas para a entrevista narrativa

PERGUNTAS-GUIA
O que te levou a escolher a profissão de professora e como você percebe seu papel na escola?
Em que momento e por quais motivos você começou a trabalhar no AEE?
Quais pessoas/profissionais marcaram sua trajetória profissional e te motivaram a escolher o AEE como espaço de atuação?
Qual foi sua relação com as crianças com Transtorno do Espectro Autista e o que elas contribuíram em sua formação pessoal e profissional?
Quais são os saberes que você considera fundamentais para que consiga boas práticas no AEE e no ensino das crianças com TEA?
Onde você busca informações/formações para sua prática docente no AEE?
Quais experiências relacionadas ao ensino de crianças com TEA mais marcaram sua trajetória?
Você considera que a formação inicial e a especialização exigidas para a atuação no AEE são suficientes para sua atuação docente?
A instituição que você atua proporciona formações específicas para a atuação no ensino de crianças com TEA?

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas perguntas-guia, o processo de coleta das narrativas ocorreu de forma individual e contou com a participação de três professoras atuantes de Salas

¹¹ As perguntas-guia foram elaboradas com base nos eixos de formação de Nóvoa (1988) e constam nos apêndices desse estudo.

de Recursos Multifuncionais. Estas, foram localizadas por meio de ligação via Secretaria Municipal de Educação – SMEC, no qual receberam o convite para participar da pesquisa. Após agendamento, foi feito um primeiro momento de encontro com as professoras sujeitos da pesquisa (que ocorreu de forma individual). Esse momento serviu para esclarecer acerca da conduta ética, da intenção da pesquisa, dos riscos e benefícios e para sanar as eventuais dúvidas que pudessem surgir. Diante da dinâmica de trabalho das professoras, os encontros precisaram ocorrer aos finais de semana, no qual cada participante escolheu o melhor horário. Ocorreram dois encontros com cada uma das professoras. Sendo a primeira para esclarecimentos do estudo e a segunda para coleta da narrativa biográfica. Os encontros ocorreram da seguinte forma:

Quadro 3 - Cronograma de agendamento para coleta das narrativas

DATA	PROFESSORA / SUJEITO	LOCAL
20/03/2022 e 27/03/2022	PROFESSORA 01	CASA DA PARTICIPANTE
27/03/2022 e 03/04/2022	PROFESSORA 02	CASA DA PARTICIPANTE
03/04/2022 e 10/04/2022	PROFESSORA 03	CASA DA PESQUISADORA

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro acima mostra as datas agendadas para o momento de coleta dos dados para a pesquisa e o local escolhido pelas participantes. Destas, a primeira data refere-se ao momento de convite, apresentação da pesquisadora, conversa e esclarecimentos sobre o estudo e a segunda data refere-se a coleta da narrativa biográfica de cada uma delas. Para a coleta da narrativa das professoras foram utilizados gravador de voz (do celular da pesquisadora) e caderno de anotações. Todas as participantes optaram pela gravação, pois sentiram-se mais confortáveis para contar sobre suas histórias de vida e atuação com essa forma de registro.

Tomamos como procedimento de coleta a leitura inicial das perguntas-guia, no qual as professoras foram narrando os acontecimentos de maneira livre e sem interrupções. Ao esgotarem-se a narração sobre tal pergunta-guia, os sujeitos eram direcionados a pergunta seguinte, buscando encaixar as peças de suas ideias e pensamentos e dando segmento aos relatos orais. Após a coleta, as participantes assinaram o termo de consentimento e preencheram um pequeno questionário no

qual colocaram informações referentes a sua formação e escolheram o nome fictício para ser utilizado na pesquisa.

Nesse sentido, as professoras tiveram sua identidade preservada e sentiram-se mais confiantes em falar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Com isso, identifica-se cada uma das professoras da seguinte forma:

Quadro 4 – Nomes escolhidos pelos professores participantes da pesquisa

PROFESSORA / SUJEITO	NOME ESCOLHIDO
PROFESSORA 01	ROSA
PROFESSORA 02	TULIPA
PROFESSORA 03	ORQUÍDEA

Fonte: elaboração própria (2023).

Após esse momento, as narrativas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora, sob orientação, afim de garantir a fidelidade das informações narradas. Por se tratar de gravação, foi possível reduzir a velocidade do áudio e assim ter mais clareza dos fatos narrados. Concluídas as transcrições, o documento foi disponibilizado às participantes da pesquisa para leitura e apreciação e estas, realizaram a devolutiva após dez dias, sem alterações.

3.5 O TRATAMENTO DAS NARRATIVAS

O procedimento utilizado para interpretar os dados contidos nas narrativas construídas pelas professoras sujeitos dessa pesquisa, tomaram como base análise proposta pelos autores Clandinin e Connelly (2011) “é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida”, que propõem um modelo tridimensional, no qual a análise considera três elementos: interação, continuidade e situação.

De acordo com Gil (2021), nesse modelo, a análise de interação envolve tanto as experiências pessoais do narrador quanto seu relacionamento com outras pessoas, que podem ter diferentes intenções, propósitos e pontos de vista. Na análise da continuidade consideram-se as ações passadas e presentes do narrador, bem como as ações suscetíveis de ocorrer no futuro. Para analisar a situação, o pesquisador procura locais específicos na paisagem do narrador contador de

histórias que dão sentido à história, bem como a localização física e as atividades que ocorreram nesse lugar e que afetaram suas experiências.

Sahagoff (2015) afirma que as pessoas precisam ser entendidas como indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social. Esse conjunto de termos formam um espaço tridimensional para a investigação narrativa. A autora, com base nos estudos de Clandinin e Connelly (2011), classificam condições pessoais como sendo “sentimentos, esperança, desejos, reações, estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante”.

Marianni e Matos (2012, p. 3) ao tratar do modelo tridimensional proposto por Clandinin e Connelly descreve a relação entre o pesquisador e os participantes

Tomando como referência o espaço tridimensional que constitui a pesquisa narrativa, o pesquisador encontra-se sempre num “entremeio”, isso porque os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. São vidas e histórias em movimento – tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados.

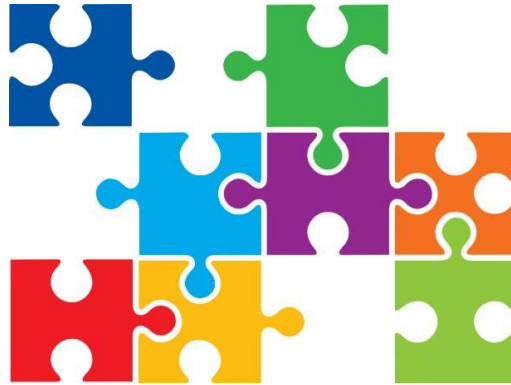
Assim, o início da análise dos dados se deu na leitura das narrativas escritas, na identificação das experiências profissionais e pessoais que fizeram e fazem parte do processo de construção dos saberes relacionados ao ensino das crianças com TEA. Observando as vidas e as histórias em movimento, como enfatizam Marianni e Matos (2012), que a busca da construção na compreensão das vivências relatadas pelas professoras foram tendo significados, inferindo assim, eixos norteadores para análise que enfatizam os desafios, as práticas de sucesso, as necessidades formativas, as formações que colaboraram na sua prática educativa e os saberes construídos ao longo desse processo.

Após a transcrição e a leitura minuciosa das narrativas, foram elencados os eixos norteadores, com base na análise daquilo que mais apareceram no narrar das professoras e pontos que consideram-se fundamentais na compreensão sobre a construção dos saberes necessários para a atuação do professor do AEE. Sendo assim, os resultados e discussões estão estruturados em quatro eixos norteadores, sendo eles:

- Histórias de vida e motivo de escolha da profissão;
- Caminhos para a formação inicial e continuada;

- Desafios da prática docente e necessidades formativas para atuação no ensino de crianças com TEA;
- Práticas de sucesso e marcas na trajetória docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES



“E quando ainda não temos todas as peças?”

Aline Fernandes Costa

Chegamos ao momento de montar as peças do quebra-cabeça por meio da discussão dos eixos temáticos que a pesquisa revelou. Para isso, partiremos das narrativas das professoras no intuito de compreender como a construção dos saberes para atuar no ensino de crianças com TEA vem ocorrendo no contexto da rede municipal de Boa Vista-RR em específico, no trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, nos ancoramos no pensamento de Tardif (2020) e Cunha (2016) ao tratar de aspectos relacionados aos saberes do professor, no qual afirmam ser construídos por meio da experiência de atuação, formações ao longo do percurso profissional e constantes reflexões acerca do seu papel enquanto educador. Pautamos nossa discussão com o que Freire (2011; 2015); Mantoan (2015) e Mazzotta (2010) abordam a respeito da educação em perspectiva inclusiva. Dessa forma, para chegar na discussão dos saberes inerentes à prática docente, faz-se necessário conhecer antes de tudo, o professor.

Trazendo para compreensão o perfil das professoras participantes do estudo, temos a professora intitulada **Rosa** que apresenta formação inicial em Pedagogia, especialização em LIBRAS, tem 49 anos de idade e atua na Sala de Recursos Multifuncionais do município a 8 anos. Sua jornada de trabalho é de 25h semanais de contrato efetivo e 25h semanais de contrato temporário. Em um turno atua na SRM e no outro em turma de alfabetização (1º Ano), ambos na rede pública municipal de ensino.

A segunda participante do estudo, intitulada **Tulipa** apresenta formação inicial em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva, tem 45 anos de idade e atua há oito anos na SRM do município. É servidora efetiva em dois contratos de 25h semanais, atuando assim, manhã e tarde, sendo que, em apenas um dos turnos desenvolve seu trabalho no espaço da SRM.

A terceira participante, identificada como **Orquídea**, tem formação inicial em Pedagogia, especialização e Mestrado na área da Educação. Tem 49 anos de idade e trabalha no município com carga horária de 25h semanais. Atua na SRM há 14 anos. É professora também na rede estadual, totalizando 55h semanais de trabalho docente.

Traçados o perfil, abordaremos a seguir, os motivos que levaram estas três professoras a exercerem a profissão e como essa escolha as fizeram chegar ao lugar de professoras da Educação Especial.

Nóvoa (1988, p. 168), ao abordar aspectos relacionados a estudos que utilizam o método biográfico, explica sobre a importância de se pensar em eixos de investigação, como forma de fio condutor, assim, “a narrativa biográfica organiza-se a partir de um determinado eixo de investigação, que impede a “derrapagem” num sentido intimista e assegura um desenvolvimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação”. Sendo assim, a utilização dos eixos norteadores permitiu um direcionamento ao narrar das professoras que serão aqui discutidos.

Nesse sentido, começaremos a discussão com o primeiro eixo norteador, que trata da história de vida e motivo de escolha da profissão.

4.1 SER PROFESSOR É SE ENCONTRAR: HISTÓRIA DE VIDA E MOTIVO DE ESCOLHA DA PROFISSÃO

Ser professor é uma escolha. Entende-se que o professor, se torna professor antes mesmo de se formar e que suas experiências de vida pessoais, suas vivências e as relações construídas durante toda sua trajetória pessoal e profissional é que direcionam o olhar e o interesse para determinada profissão e fundamentam a construção dos diversos saberes inerentes à prática docente. (TARDIF, 2020)

Para conhecer os saberes das professoras, partimos de suas histórias de vida e motivos de escolha da profissão. Na coleta das narrativas, tomamos como base as

perguntas-guia que foram elencadas como eixo norteadores (NÓVOA, 1988). Para este eixo de discussão, as perguntas-guia utilizadas foram: O que te levou a escolher a profissão de professora e como você percebe seu papel na escola? Em que momento e por quais motivos você começou a trabalhar no AEE? Quais pessoas/profissionais marcaram sua trajetória profissional e te motivaram a escolher o AEE como espaço de atuação?

Nesse sentido, as narrativas das professoras percorrem pelo passado e pelo presente, articulando assim, momentos que marcaram sua trajetória e as fizeram despertar para a docência.

Ao realizarmos as análises das narrativas, no que se refere aos motivos de escolha da profissão, percebeu-se fortes influências da trajetória escolar das pesquisadoras, da própria vivência enquanto alunas, das oportunidades profissionais e da busca em adentrar no serviço público.

Quando instigadas a falarem sobre os profissionais que marcaram sua trajetória profissional e as pessoas que as motivaram a escolher o AEE como espaço de atuação, foi possível perceber que as professoras receberam fortes influências de outros professores que já atuam na área ou trabalham como formadores de professores. **Rosa**, destacou a influência dos professores das disciplinas da área da Educação Especial (LIBRAS e BRAILLE) ofertadas em seu curso de formação inicial, além da motivação e apoio de professores que atuam a mais tempo nos espaços das SRMs. **Orquídea**, que também foi influenciada por professoras da área, ressalta a importância do compartilhar de saberes e experiências, em sua trajetória afirma que

a professora que já era do AEE era muito engajada, fazia mestrado em outro país e ela foi uma pessoa que me marcou, me influenciou mesmo. Acabei conhecendo também professores dos centros e eu tinha uma relação muito boa com eles e essas professoras me motivaram a proporcionar um atendimento de qualidade mesmo em situações adversas, elas com a capacidade em repartir o conhecimento, pessoas que gostavam de socializar e elas ainda hoje me motivam a continuar. (PROFESSORA ORQUÍDEA,2022)

Tulipa, mostra em seu narrar a forte influência que recebeu durante as formações, ao descrever que “ao longo dessa caminhada muitos profissionais marcaram minha trajetória principalmente os que contribuíram no meu crescimento profissional, professores da Universidade, Interpretes de Libras e Formadores do AEE”.

A professora **Rosa**, em trechos de sua narrativa, afirma que o interesse surgiu pela imitação, pela admiração de suas professoras: “quando eu era pequena eu já tinha essa vontade, já imitava um professor, queria ser professora, sempre tive essa vontade” (Professora Rosa, 2022). Em contrapartida, o interesse em atuar no âmbito da Educação Especial veio devido a presença de pessoas com deficiência no ciclo familiar e não pela experiência profissional. Para **ela**, o despertar para essa área de atuação se deu por conta de sua irmã, pois

O interesse em trabalhar no AEE não surgiu na sala de aula. Foi por conta da minha irmã que tem Síndrome de Down. Eu cuido dela hoje, porque nossa mãe faleceu e ela mora comigo. Na época, eu tinha curiosidade. Por que ela agia daquele jeito? Por que que ela não entendia? Por que ela sempre adulta, mas nunca crescia, né? Então eu tinha vontade de entender a deficiência dela. (PROFESSORA ROSA, 2022.)

Percebe-se na fala da professora, ao mencionar sobre sua irmã com deficiência que a motivação e interesse pela área surgiu por influências familiares e/ou convivência com pessoas que apresentam alguma deficiência no seio familiar. Magalhães e Lima (2004), em seus estudos que abordam o perfil dos professores que atuam na Educação Especial, também mencionam a forte influência familiar, além de outros aspectos que apareceram na fala das nossas professoras, como: a afinidade pela área e o contato com professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Para as professoras **Tulipa** e **Orquídea**, a escolha da profissão se deu por aspectos relacionados a oportunidade de trabalho e interesse pelo serviço público. A chegada ao AEE ocorreu por conhecimento da área, pois ambas apresentavam em sua formação inicial, cursos formatados para a Educação Especial que foram importados de outros estados em que as oportunidades de formação continuada se faziam mais presentes nos cotidianos das professoras. Ao se destacarem profissionalmente assim que adentraram nas escolas locais, conquistaram o espaço escolar local e a atuação no AEE devido o compromisso e a responsabilidade no fazer pedagógico que foram além das prescrições contratuais. A professora **Orquídea** no seu narrar, enfatizou que

Não foi uma escolha consciente, era o curso que eu acreditava que seria mais possível. No entanto, quando a gente termina o curso e começa a atuar a gente compreende o tamanho da importância do papel do professor na escola, então a gente acaba se dedicando a estudar, a fazer coisas além do que o teu contrato indica em virtude de você saber o papel transformador que você tem na vida das pessoas. (ORQUÍDEA, 2022.)

Apesar de não ter tido interesse em atuar como docente, a professora Orquídea, ao perceber o seu papel enquanto educadora e ter consciência do poder de transformação que ele traz para a vida das pessoas, dedicou-se ao exercício e buscou formações para tal.

Com a professora **Tulipa**, o processo aconteceu de forma contrária. Esta, por ter experiência no ensino de crianças com deficiência desde o magistério, foi convidada a ocupar esse espaço devido ao conhecimento e as formações que conquistou ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, o que demonstra seu empenho e compromisso com sua atuação profissional, pois revela que “(...) [seu] primeiro contato com a Educação Especial [teve] início em 1998 na rede privada de ensino.” Trabalhar no espaço do AEE, ocorreu de forma intencional, o que a fez sentir-se mais motivada para estudar e desenvolver seu trabalho docente.

Nesse sentido, podemos inferir que nas narrativas das professoras a escolha em ser professora, assim como afirma Tardif (2020) também está relacionado ao modo como esta profissional constrói seus saberes. Nesse sentido, percebemos neste tópico, que os saberes profissionais são provenientes da formação profissional para o magistério; da formação escolar anterior e por meio dos saberes pessoais dos professores. Estes estão diretamente relacionados à prática e são utilizados no contexto de sua profissão e da sala de aula.

Dessa forma, para Tardif (2020, p. 64) “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”, provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situadas fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal.

Para Gabriel (2011, p. 49), os professores em seu trilhar profissional recebem influências de diferentes membros dos grupos sociais que participam e dos espaços formativos e performativos os quais se tornam referência em suas vidas. A autor aborda em seus estudo o conceito de grupos-referência, no qual denomina como sendo “os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, entre outros”. Nessa perspectiva de pensamento, percebe-se que na realidade observada, as participantes tiveram influências, principalmente de três grupos-referência: o grupo familiar, o grupo profissional/formador e o grupo escolar.

Compreendendo que a escolha em ser professor é uma escolha, na maioria das vezes intencional, conclui-se neste tópico, que os saberes provenientes da história pessoal das professoras são saberes que também estão presentes em suas práticas. Assim, o trabalho desenvolvido por elas toma como ponto de partida suas experiências enquanto alunas, o contexto de escola que vivenciaram e a prática de professores que as ensinaram.

No entanto, como foi mencionado, não são suficientes para a sua atuação “(...) ali se iniciava a [sua] busca por aperfeiçoamento profissional no anseio de conhecer mais desse universo que se mostrava ser diferente e desafiador ao mesmo tempo” (PROFESSORA TULIPA, 2022). Além disso, as professoras trazem em suas narrativas que na época em que eram alunas, a presença de pessoas com deficiência não era percebida nos espaços escolares¹², não tendo, portanto, vivência nem memórias relacionadas ao modo como essas pessoas aprendiam, enfatizando que ao terem a experiência de atuar com essas crianças, reconheceram que lidar com o novo é de fato, desafiador.

Por isso, enfatizam a preocupação pela busca de formações além da inicial e continuada, visto que a realidade da escola de hoje requer maiores informações, formações e busca por estratégias de ensino que alcancem as necessidades dos alunado.

Nesse sentido, abordaremos no tópico a seguir, como as professoras participantes da pesquisa buscam os saberes inerentes à prática educativa, destacando a partir daqui o olhar para a busca de saberes específicos para o ensino de crianças com TEA no espaço de atuação do AEE.

4.2 SER PROFESSOR É BUSCAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Na busca em conhecer os caminhos para a formação inicial e continuada dos professores atuantes das SRM's, foram utilizadas como eixos norteadores para a escuta narrativa, as seguintes perguntas-guia: Você considera que a formação inicial e a especialização exigidas para a atuação no AEE são suficientes para sua

¹² Pelo momento histórico em que as professoras participantes estudaram quando crianças a inclusão não se fazia presente, pois, os espaços escolares estavam organizados de forma a trabalhar em uma perspectiva segregacionista e excludente, no qual frequentavam as salas regulares de ensino, apenas as crianças que apresentavam condições de se adequar ao ambiente escolar.

atuação docente? Onde você busca informações/formações para sua prática docente no AEE? A instituição que você atua proporciona formações específicas para a atuação no ensino de crianças com TEA?

Nessa perspectiva, as narrativas mostraram que mesmo as professoras tendo formação inicial em Pedagogia e formação continuada em áreas da Educação Especial, estas, sentem-se inseguras para lidar com as especificidades educativas das crianças com algum tipo de deficiência. As três professoras sinalizaram que a formação inicial e continuada não são suficientes. No caso da professora **Rosa**, por exemplo, ao narrar sobre este aspecto, enfatizou em tom de intensidade e suspiros:

Nossa, como precisa. Minha formação inicial é em LIBRAS e é o que eu sei fazer, mas na sala de recursos a gente não atende só surdos. Então eu me considero leiga, leiga nos outros assuntos. Então só o que a gente já sabe não é o suficiente. Tem que ter mais formações. Todo ano coisa nova pra gente aprender. Então pra ajudar, seria bom assim. Mas no nosso horário, porque aí a gente se cansa né? (PROFESSORA ROSA, 2022)

Percebe-se no relato que a professora chega no espaço da Sala de Recursos por um interesse específico que tem em uma área da Educação Especial, no qual ela estuda, domina e se capacita. No entanto, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado necessita ter uma gama de saberes que vão além de uma área específica de interesse, pois a diversidade existente instiga o professor a buscar sempre uma formação voltada para a sua realidade de atuação e o contexto no qual está inserido, exigindo desse profissional saberes diversos e formações constantes.

Chegar na SRM devido a sua área de interesse não pode ser visto de maneira negativa, o que precisa ser ressaltado é a importância de se oportunizar aos professores, novas possibilidades de formação, ampliando cada vez mais as possibilidades de atuação e os saberes inerentes a sua prática docente. Mendes et al (2015) aborda em seus estudos que o espaço das SRM é multifuncional, mas o professor não é, o que torna o trabalho do professor que atua nesses espaços árduo e complexo.

Corroboramos com o pensamento de Mantoan (2003), ao abordar que a inclusão não está vinculada a presença de um professor especialista em todas as áreas, pois

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o

professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003 p. 67)

Nesse sentido, precisamos de professores com o olhar sensível e voltado para as potencialidades e as possibilidades de cada um, por isso, uma formação como a proposta pelos autores Tosta e Souza (2019), que elaboraram um “projeto de formação continuada com o objetivo promover momentos de discussão coletiva com os professores acerca das especificidades do aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no contexto escolar” se fazem necessárias. Este estudo em questão, preocupou-se em abordar aspectos relacionados as características das crianças com TEA, no entanto, direcionou para o **olhar sensível** do professor acerca das possibilidades, considerando a pessoa em sua totalidade e não somente em caracterizar e informar sobre a deficiência.

Walter e Nunes (2013) abordam a importância de as formações terem relações diretas com a prática, as necessidades da escola, dos alunos e dos professores. A professora **Tulipa**, em seu narrar, apresenta total clareza acerca do que vem a ser a formação inicial e da necessidade de continuar estudando. Além disso, aborda em sua fala os benefícios dessa formação para todas as crianças, não só as que apresentam algum tipo de deficiência.

No relato da professora **Orquídea** foi possível perceber a angústia em não conseguir avançar com alguns de seus alunos que apresentam diagnóstico de TEA por não ter domínio de conhecimentos para além da área pedagógica que auxilie na prática docente, ou apoio de outros profissionais de forma colaborativa, pois

o trabalho com autista é muito mais do que com outros alunos que tem outras deficiências é um trabalho que envolve várias áreas do conhecimento e o professor só tem os conhecimentos da pedagogia e eles não são o suficiente pra gente conseguir realizar um trabalho efetivo com esses alunos. A gente precisa do FONO, do T.O, de outros profissionais que na maioria das vezes, pelo menos na minha realidade, as crianças não tem acesso. Aí acaba que na escola a gente fica se sentindo incompetente, por isso que o professor acaba desanimando, adoecendo. Por mais que a gente faça, as vezes não surte efeito. E não tô falando só por mim, falo pelo que eu escuto com meus colegas de escola. (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022)

Com isso, percebemos as especificidades e a importância do trabalho colaborativo para que o ensino das crianças com TEA possam acontecer com qualidade. Nesse sentido, a construção dos saberes, está intimamente relacionado com a troca de experiências entre diversos profissionais, além dos saberes provenientes de suas próprias experiências. Para Tardif (2020, p. 63), estes saberes

são possíveis por meio da “prática do trabalho e pela socialização profissional e pelos espaços e instituições de formação de professores.”

Ao tratarmos sobre a formação dos professores, é importante considerar os diversos espaços de formação. Para Gabriel (2011, p. 53) a formação continuada apresenta duas características que se complementam: as formativas e as performativas. As formativas referem-se aos “processos de aprendizagem formais em instituições, com certificações correspondentes a cada nível e ensino e as performativas, que diz respeito à concomitância da ação, da atuação educativa com os processos formativos dessa ação”. Uma das professoras, falou sobre suas dificuldades em lidar com esse alunado, ressaltando que

para atuar com crianças com TEA as formações iniciais não são suficientes. Nem a especialização também. Ela tem que fazer parte, mas ela é insuficiente, mas quantas e quantas vezes a gente chega em sala de aula e se sente impotente, mesmo com qualificação, formação, mestrado, porque é algo muito novo, aquilo que eu faço com meu aluno, uma determinada atividade que eu faça com ele, talvez com o outro não vai dar certo, é tudo ainda muito complexo. (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022)

Assim, o professor necessita desses momentos de escuta, formação, reflexão e capacitação, com base nas suas necessidades formativas, a fim de expandir as possibilidades de ensino e melhorar a qualidade da educação. É preciso ter tempo para buscar, estudar e capacitar-se.

Ao serem instigadas a falar sobre onde buscam informações referentes à temática, as professoras relataram que estão sempre em busca e essa busca acontece com os pares, em instituições formadoras e cursos online ofertados por instituições privadas.

A professora **Orquídea** enfatizou que suas buscas acontecem “através de cursos, geralmente online, livros, artigos, e reuniões com outros professores da sala de recursos e em parceria com aqueles professores que você tem mais afinidade e que você conhece o trabalho, trocando experiências”. (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022). **Tulipa**, assim como **Orquídea**, também busca o conhecimento dessa forma mais interativa, ela ressalta que

na minha formação profissional além da capacitação em AEE fiz pós graduação em Educação Inclusiva e Libras (que não cheguei a concluir a defesa do artigo). No mais, participo ou interajo em toda e qualquer formação continuada – Cursos, Palestras, Seminários, Works shop, Webinários, mesa redonda, movimentos e campanhas de conscientização ou alusivas à Educação Especial. (PROFESSORA TULIPA, 2022)

A professora **Rosa** também acredita que a troca entre os pares é uma possibilidade importante de se apropriar de novos saberes, em seu narrar, afirma

as formações pro meu trabalho e as informações geralmente a gente se comunica com as colegas e a gente busca. Cada um por si, e eu adoro, eu vou atrás eu gosto muito de ir para palestras, seminários, eu vou e gosto muito. Mas eu não consigo ir para as que queria, porque não dá pra ir, as melhores são de dia e as vezes a gente tá cansado também pra ir à noite. Quando é no horário de trabalho a gente não consegue participar porque não tem liberação, a gente tem que cumprir nossa carga horária, mesmo nos dias que estamos sem aluno, vem falta, vem monitoramento da secretaria, chega um pai de aluno e a professora tá em formação. Não pode, sem contar na falta né, desconta e já não é muito. Aí pagar pra fazer o curso e ainda ter a falta descontada é difícil, aí a gente acaba não fazendo e vai se virando com o que sabe. Deveria poder, mas não pode. Aí a gente faz fora do horário de trabalho e por nossa conta quando é possível. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Em sua fala é importante ressaltar que apesar do interesse em ir em busca do conhecimento, existem entraves que dificultam essa capacitação contínua. Sendo estes: a dupla jornada de trabalho na docência, a necessidade de os professores precisarem se ausentar do trabalho, pois os cursos são ofertados durante o dia, os baixos salários ainda pagos aos professores que atuam na rede municipal de ensino e o investimento nesses cursos, que ainda precisam ser pagos pelo próprio profissional. Nos apoiamos nos pensamentos de Franco (2012) no qual enfatiza que

O professor sozinho não consegue atuar. Ele precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que tenham e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturam e socializem o projeto político-pedagógico. (FRANCO, 2012, p. 41)

É importante essa problematização, pois, para a inclusão escolar de fato acontecer, a responsabilidade não deve ser somente do professor, “o professor sozinho não consegue nada” (FRANCO, 2012, p. 218). É preciso que haja investimentos em formações de boa qualidade, valorização dos profissionais e demais outros aspectos de suma importância que não podem ser deixados de lado.

A professora **Rosa**, em se tratando das oportunidades de formações voltadas para o TEA e oferecidas pela rede municipal que atua, ressalta

ainda não tive formação direcionada para o autismo, as que tenho foi eu que procurei, da escola, da secretaria não vem sobre esse tema específico, até porque quando tem reunião é mais para falar do nosso trabalho, dos prazos, das demandas, essas coisas, quando tem alguma formação é no começo do ano, no meio do ano (nas semanas pedagógicas) e elas abordam coisas mais gerais mesmo. Eu já tenho muito tempo de sala de recursos e formações sobre isso eu não tive ainda. Sobre Autismo a gente tem que procurar por conta porque ainda não tem. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Ao serem instigadas a falarem um pouco sobre as ofertas de formações continuadas ao longo dos anos que atuam nas Salas de Recursos, as professoras enfatizam que estes momentos formativos acontecem mensalmente, no entanto, por serem divididos em momentos orientadores e informativos paralelos aos momentos de formação, acabam que pouco se discute sobre temáticas mais específicas.

Assim, se pensarmos na realidade dos professores e na jornada de trabalho que elas enfrentam, na maioria das vezes, os momentos de formação continuada acabam ficando para depois e os desafios inerentes à prática acabam acumulando e ficando cada vez mais difíceis de solucionar. Além disso, os poucos momentos que são destinados para formações em encontros pedagógicos, apesar de acontecerem, são insuficientes diante da alta demanda formativa que os professores apresentam.

Nesse sentido, ao compreender a formação continuada como necessária para a construção de saberes, abordaremos a seguir, com base no que as professoras mencionaram em suas narrativas, quais os desafios da prática docente, que ainda se encontram mais evidentes quando se tratando do ensino de crianças com TEA.

4.3 SER PROFESSOR É ACREDITAR: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA

Para direcionar a discussão neste eixo, foram levantadas as seguintes colocações: Qual foi sua relação com as crianças com TEA e o que elas contribuíram em sua formação pessoal e profissional? Quais são os saberes que você considera fundamentais para que consiga boas práticas no AEE e no ensino das crianças com TEA?

Nesse eixo de discussão, as professoras, ao serem instigadas a contar um pouco sobre sua relação com as crianças com TEA e as contribuições que estas trouxeram para a formação pessoal e profissional relataram que

os alunos autistas são muito diferentes, não é igual a Síndrome de Down que a gente vê as características próprias. Eles não. Eu já tive um muito leve que eu fiquei até na dúvida se ele era mesmo autista, porque ele fazia as coisas rápido, rápido. Ele só tinha um tic, ele fazia tudo repetidamente, mexia muito a cabeça e falava muito da irmã dele, muito repetitivo, mas ele escrevia, lia, sabe, ele interpretava texto, maravilhoso, pra mim ele não era autista, mas como já tinha o laudo, né, então ele era autista mesmo. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Podemos perceber na fala da professora que dentre o público atendido na SRM, as crianças com TEA são as que demandam maiores esforços, visto que, a

relação entre o ensinar e o aprender, dependerá muito de como a criança aceitará a professora, o espaço e as mediações. É presente ainda na fala da professora, a noção padronizante em classificar as crianças com TEA em uma expectativa de um único padrão/perfil, no qual, quando alguma criança apresenta ausência ou excesso de tal comportamento, característica ou habilidade, tem-se a dúvida e o questionamento acerca do seu diagnóstico.

Cunha (2016) esclarece em seus estudos que o TEA compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1. Comprometimento na comunicação; 2. Dificuldades na interação social; 3. Atividades restritas e repetitivas, variando de indivíduo para indivíduo e em graus e/ou intensidade, justificando assim a mudança da nomenclatura para o termo “Transtorno do Espectro do Autismo”, devido a heterogeneidade no diagnóstico.

Em se tratando dos saberes necessários para lidar com as crianças com TEA, a professora Rosa, fez uma relação comparativa com sua área de domínio e enfatizou que, no caso das crianças com TEA, não se tem uma instrução de como ensinar, exige portanto uma proximidade e uma avaliação mais direcionada e o processo de compreensão e troca entre o professor e o aluno acaba contribuindo de forma significativa na sua trajetória docente, pois

trabalhar com criança autista é difícil, contribui muito na nossa formação porque exige muito da gente, porque eles são muito diferentes um do outro, cada aluno é um aprendizado. Um é diferente do outro. Não dá pra construir uma instrução, né, porque quando falam assim: na sua lista tem um aluno autista, a senhora vai agir assim, assim e assim. Não tem como. Porque é uma realidade diferente da outra. Não é? Diferente do surdo que a gente vai ter que ensinar o alfabeto pra ele, vai ter que ensinar para as outras crianças, a gente já sabe que a LIBRAS vai ter que ser usada com ele e com a turma. Agora os autistas não, é o mundinho deles. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Sabemos que o TEA é enquadrado em um transtorno do espectro do autismo exatamente devido a diversidade e intensidade que as características podem aparecer nas crianças com um mesmo diagnóstico e no nível de apoio que esta criança exigirá. Assim, o mais importante para garantir que de fato essas crianças tenham oportunidade de desenvolver com aprendizado é por meio do olhar individual e do compromisso em compreender sobre o transtorno sem perder de vista que o indivíduo não se resume ao seu diagnóstico, sendo percebido portanto em sua totalidade.

Para Cunha (2016), no ensino do aluno com TEA não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social da escola. Afirma ainda que a escola e o professor devem se relacionar com a realidade do educando e “nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.” (CUNHA, 2016, p. 49)

Quando instigados a direcionar seus relatos aos saberes que consideram fundamentais para que consigam boas práticas no AEE e no ensino das crianças com TEA, as relações de afeto, respeito e proximidade com a família foram os primeiros a serem mencionados. As professoras acreditam que a relação de proximidade com as crianças com TEA são fundamentais antes mesmo de se querer ensinar qualquer habilidade. Nesse sentido, foram enfatizadas nas falas das professoras como fundamentais, saberes sobre:

- A dinâmica familiar na qual a criança está inserida;
- Os interesses e as habilidades que a criança apresenta;
- A forma como essa criança gosta de ser tratada (se ela gosta de ser tocada ou prefere uma relação menos próxima);
- A rotina que esta criança tem fora da escola;
- O domínio sobre recursos alternativos de comunicação para utilizar com aquelas crianças que ainda não falam;
- Conhecimento na área comportamental para poder lidar melhor com as questões relacionadas a mediação do comportamento da criança;
- Saber se a criança tem acesso aos profissionais como T.O, Fono e Psicólogo, e ter oportunidade de trocar informações sobre essa criança e assim realizar um trabalho colaborativo.

Além disso, a fala da professora **Orquídea** nos permite fazer uma reflexão acerca do nosso papel enquanto educadora, pois percebe-se em sua narrativa, a preocupação e o compromisso em ensinar a criança compreendendo suas necessidades, mas sem diferenciá-la no espaço escolar por conta de uma de suas características. Para ela, os saberes mais importantes são

Os saberes que eu considero importante. É complicado. Se a gente não tiver e exercitar empatia, respeito, a gente não consegue fazer nada. Tem que ter bom senso. O professor que trabalha com o AEE, ele tem que estar imbuído desses saberes. Então a partir do momento que você tem esses saberes básicos para trabalhar com os alunos no atendimento, as outras coisas, os outros saberes a gente consegue, mas pra aplicar se a gente não tiver minimamente esses saberes a gente não vai ver fruto, a gente não vai

tá junto com a criança, entender o que ela quer, ela se sentir respeitada por você, acolhida pelo professor, se sentir segura, então se ela consegue se sentir dessa forma, então a gente consegue ensinar ela igual a gente ensina qualquer outra criança. Aí dá para estudar, avaliar a criança, elaborar um bom plano e executar com qualidade e fazer ela aprender. (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022)

Tomamos como reflexão a fala da professora ao abordar que a criança com TEA, apesar de apresentar características específicas principalmente relacionadas a questões comportamentais e de comunicação, tem total condição de aprender como as outras crianças e que para isso acontecer, faz-se necessário estabelecer um vínculo afetivo e de respeito, para assim tomar como ponto de partida a relação professor/aluno, aquilo que a criança apresenta de interesse e propor então, estratégias de ensino que possibilitem seu aprendizado.

Nesse sentido, abordaremos no tópico seguinte, algumas práticas de sucesso e as marcas que estas deixaram na trajetória docente das professoras participantes do estudo e as contribuições no desenvolvimento dos alunos.

4.4 SER PROFESSOR É PARTILHAR: PRÁTICAS DE SUCESSO E MARCAS NA TRAJETÓRIA DOCENTE

Para discussão desse tópico, utilizamos como eixo norteador as seguintes questões norteadoras: Quais experiências relacionadas ao ensino de crianças com TEA mais marcaram sua trajetória? Qual foi sua relação com as crianças com TEA e o que elas contribuíram em sua formação pessoal e profissional?

Diante desse direcionamento, ao narrar sobre os momentos com os alunos, foram percebidas nas falas das professoras momentos de muita emoção, divididos entre prazer, angústia, medo e insegurança. A professora **Tulipa**, por exemplo, destacou que foram experiências boas e ruins, mas todas com aprendizados que contribuíram na sua formação, a participante afirma que

cada aluno marcou de um jeito especial minha trajetória, claro nem todas as experiências foram exitosas, mas, até nesses momentos houve aprendizado. A primeira criança que tive contato e tinha o diagnóstico de Paralisia Cerebral e quadro de Autismo foi marcante pela extensão do nosso relacionamento e ver uma criança não verbal, sem contato visual que não esboçava nenhum tipo de emoção ao longo do tempo permitir minha aproximação, aceitar meu toque demonstrando ficar confortável na minha companhia me tocou profundamente pessoal e profissionalmente. (PROFESSORA TULIPA, 2022)

A profesora **Rosa**, enfatiza como experiência mais marcante o trabalho que desenvolveu com uma criança cega, trazendo em sua fala os desafios e as

conquistas que teve e assim como a professora **Orquídea**, ao tratar das experiências marcantes no ensino das crianças com TEA, mencionou aquela que lhe toruxe mais desafios, afirmando que

o que mais marcou assim minha trajetória aqui na sala de recursos foi trabalhar com uma criança cega, nossa, aprendi muito, muito. Eu não sabia de nada, tive que buscar, eu já tinha o interesse, mas ainda não tinha tido a experiência. E foi muito bom. E as experiências com crianças com TEA que me marcaram foram aquelas que eu tive que ir em busca, porque eu estava com uma criança na minha frente que não falava, usava fralda e estava ali esperando por mim eu me senti sem saber o que fazer e me marcou deixando angustiada. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Percebe-se na fala da professora que quanto maior é o grau de comprometimento que a criança apresenta, maiores são as celebrações quando se consegue avançar com ela e oportunizar aprendizado, por menor que seja. Além disso, são ressaltadas nas falas das professoras que ao primeiro contato com a criança, seja ela Cega, Autista ou com outra necessidade, o professor sentia-se inseguro e sem conhecimentos específicos para atuar com essa criança, mas que por meio da percepção, da acolhida e do olhar para a criança, seguidas de estudos e pesquisas, permitiam avançar com a criança e desenvolver seu papel enquanto educadora.

Orquídea, em seu narrar sobre as experiências marcantes, também relacionou a um desafio iniciado pelo medo, insegurança e incerteza, findando, no entanto, em celebração por conseguir estabelecer uma relação de troca e aprendizado com a criança, descreveu que

comecei a atender uma menina autista que era extremamente comprometida era do primeiro período, tinha 4 anos. Os relatos da professora era que ela passava a manhã toda gritando, chega ficava vermelha, tinha que chamar os pais, ela gritava, batia, esperneava. E quando eu soube que eu ia precisar atendê-la, eu fiquei preocupada porque eu não sabia como ia fazer eu nunca tinha atendido criança nessa idade com autismo. (...) E aí a gente foi construindo uma relação de segurança, as vezes ela tinha umas crises. E essa menina me marcou, não foi fácil, mas mesmo assim eu consegui com que ela sentasse, respondesse, risse, obedecesse a alguns comandos. Foi marcante. (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022)

Consideramos importante destacar um detalhe de suma importância neste eixo de investigação. Ao tratar sobre o termo “práticas de sucesso”, foi possível perceber no narrar das professoras o quanto é desafiador seu trabalho docente, especificamente se tratando do espaço do AEE e do ensino de crianças com TEA. Acrescenta-se nessa discussão, as marcas que estas experiências deixam na

trajetória dos professores, visto que a cada desafio enfrentado, aprendizados são construídos e reflexões são realizadas acerca, principalmente, da importância do papel transformador que o professor proporciona para seus alunos.

Na compreensão de que não se existe um passo-a-passo para ensinar uma criança com TEA, uma forma genérica que atenda as especificidades de quem apresenta este diagnóstico, corroboramos com o pensamento de Cunha (2016), em seu estudo acerca do ensino de crianças com TEA. Para o autor, a prática pedagógica do professor deve ser pautada em três aspectos importantes: a observação, a avaliação e a mediação.

Nesse sentido, o autor enfatiza que mesmo as crianças com TEA apresentando dificuldades para estabelecer a comunicação, por exemplo, não pode isso ser percebido como um fator impedor do aprendizado. Para essa aprendizagem acontecer, é preciso se atentar a alguns caminhos.

Nessa perspectiva, o autor conceitua observação como sendo

uma atividade de pesquisa, onde os elementos são catalogados e organizados para serem analisados. Fornece subsídios para a melhor compreensão do educando. Seus gostos, interesses, desejos, sonhos, movimentação em sala, características pessoais e sociais; o que é mais pertinente aprender. (CUNHA, 2016, p. 56)

Observar a criança e buscar compreender de que forma ela pode melhor ser ensinada se fez presente em vários momentos e falas das professoras que participaram deste estudo. No narrar, a observação se fez presente e foi por meio dela que a relação de aprendizado passou a ser estabelecida.

Outro ponto de destaque feito pelo autor, trata-se da avaliação. Para ele, esta precisa vir despida de preconceitos, ter intuito direcionador do trabalho docente e ter como base uma ação mediadora. (CUNHA, 2016)

Por fim, destaca a importância da mediação e ressalta que “a prática pedagógica no ensino do aprendente com autismo revelará um movimento conjunto das ações entre observar, avaliar e mediar” (CUNHA, 2016, p. 62)

Por fim, dentre as experiências mencionadas pelas professoras e as práticas que marcaram sua trajetória enquanto docente, pode-se perceber a forte presença do trabalho colaborativo e o aprendizado com o outro. Nessa linha de pensamento, finalizado este tópico com a função social da pedagogia, trazido por Franco

A pedagogia para cumprir sua tarefa social de compreender a prática para transformá-la, requer um trabalho coletivo **com** os professores práticos, e

não **sobre** eles; requer um trabalho de formação de consciência, com criação de sentidos e com a coparticipação. (FRANCO, 2012, p.216)

Dessa forma, este estudo, focalizado em reflexões acerca da construção dos saberes docentes feitas com a professora e para a professora, trazem ao cerne da discussão, a necessidade de se oportunizar situações em que o trabalho possa ser compartilhado e que outros professores percebam que a construção dos saberes para ensinar crianças com TEA relaciona-se muito mais com o compromisso social que a professora tem e com a importância de um trabalho colaborativo que alcance as necessidades específicas do aluno, possibilitando assim, condições para que o trabalho pedagógico da professora possa ser melhor desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo “Saberes docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo a partir da narrativa de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR” surgiu com a necessidade de se compreender, na realidade local, por meio da voz do professor, como os saberes para atuar no ensino destas crianças com TEA vem sendo construídos no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Municipais de Boa Vista/RR.

Para começar o campo investigativo sobre esta temática foi realizada uma revisão sistemática da literatura no qual foi possível perceber a pouca divulgação científica acerca do ensino de crianças com TEA discutidos pela voz do professor e a ausência de estudos em âmbito local que abordem essa temática. Por isso, a justificativa deste estudo pode ser pautada por entender a necessidade de trazer para a comunidade científica aspectos relacionados ao saber dos professores atuantes do AEE no âmbito das escolas municipais de Boa Vista/RR, trazendo, portanto, a relevância deste estudo para a comunidade científica.

Nesse sentido, partimos de três importantes questionamentos: Quais saberes são construídos pelas professoras do AEE para lidarem com o ensino de crianças com TEA? De que forma as professoras constroem esses saberes? Quais são as formações que corroboram com a construção desses saberes? A partir destas perguntas norteadoras foram traçados os objetivos deste estudo, realizada a sistematização teórica sobre o tema e escolhida a metodologia mais adequada para que os objetivos pudessem ser alcançados.

Partindo dessa organização, a base teórica construída para conceituar e discutir aspectos importantes acerca da Educação Especial, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Transtorno do Espectro do Autismo e professor do Atendimento Educacional Especializado se fez importante para contextualizar as discussões acerca da temática e direcionar o olhar do leitor para os avanços que a Educação Inclusiva apresenta para a sociedade como um todo. Sendo percebidos em avanços de pesquisas, crescentes de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e a continuidade de uma política pública de inclusão que esteja voltada a valorização e o respeito com às diferenças.

A escolha pela abordagem biográfica permitiu um debruçar sob a voz do professor que oportunizou uma imersão na realidade de atuação, com discussões que proporcionaram troca de saberes e reflexões acerca do papel do educador. Além disso, exercitar o narrar sobre a minha própria trajetória pessoal e profissional me fez perceber o quão importante foi e vem sendo, os espaços formativos que fizeram parte da minha trajetória, pois contribuem de forma significativa no meu fazer docente e na construção da minha identidade profissional.

Os resultados mostraram que grande parte dos saberes dos professores atuantes do AEE na rede municipal de Boa Vista/RR vem dos saberes de experiência e das relações de troca entre os profissionais que atuam na mesma função. Além disso, foi possível perceber nas narrativas das professoras grande influências de professores formadores e pessoas com deficiência no seio familiar como motivo de escolha e direcionamento para esse espaço de atuação.

Outro ponto de destaque mostra que os professores, apesar de apresentarem formação inicial e continuada que permitem o trabalho na SRM, sentem necessidade de formação continuada e percebem que ainda são necessários conhecimentos e formações que deem conta das demandas exigidas no trabalho com as crianças com deficiência. Em se tratando especificamente das crianças com TEA, foi possível inferir que o ponto de partida para a construção dos saberes voltados ao ensino destas crianças depende muito do olhar que o professor tem acerca da deficiência, da inclusão, do seu papel enquanto educador e da consciência do poder de transformação que a educação pode proporcionar na vida do indivíduo.

Além disso, as narrativas aqui trazidas enfatizaram a falha do poder público municipal em valorizar esses educadores por meio de salários melhores e formação continuada adequada ao trabalho desempenhado por estes profissionais.

Ademais, foi percebida por meio das entrevistas a ausência de formação continuada dentro da dinâmica de trabalho do professor, o direcionamento de cursos, oficinas e rodas de conversas que estejam voltadas ao contexto e as necessidades específicas das crianças e a desvalorização do professor diante de aspectos relacionados as condições de trabalho, valorização salarial e oferta de formações de qualidade.

Portanto, a presente pesquisa se torna relevante para a comunidade acadêmica, para os professores atuantes das escolas públicas e privadas e para o

fomento de discussões que oportunizem a reflexão sobre o papel do professor e o ensino de crianças com TEA.

Ressaltamos também a sinalização de estudos que estejam voltados a ouvir também o professor da sala regular de ensino, com questões voltadas à Como o ensino de crianças com TEA tem sido estruturado nas salas regulares de ensino? Quais são as dificuldades percebidas pelo professor diante de sua prática docente? Além de direcionar o estudo também, para outras etapas de ensino.

Tais questões demonstram que ainda há muito o que se discutir acerca da inclusão escolar de crianças com TEA e que quanto mais espaços de escuta e discussões forem sido oportunizados aos professores, mais reflexões traremos para o chão da escola e o fazer do professor.

Assim, concluímos este estudo com a reflexão em perceber que as peças do quebra cabeça da inclusão escolar de crianças com TEA está cada vez mais perto de ser montado em sua totalidade e que novos estudos surgirão para que as demais peças possam ser encontradas, vamos as peças...

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – 5**. Porto Alegre: Artmed, 2014, 948p.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N.L.F. Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.7, n.19, p.88-108, 2016.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

_____. Decreto nº 7.61, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, Brasília, 26 de abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/DF, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org). O método (Auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Revista Saúde e Debate**. Rio de Janeiro. V. 43, p 244-255, 2019.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**; Ano 04, vol. 12, 2007.

GABRIEL, Gilvete de Lima. Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: **os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

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

GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Tipos de situação de inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular**. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. (Org). O aluno com autismo na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021.

JOSÉ, Elias. **Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado**. SP. Paulinas, 2009.

JOSSO, Maria-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

KLIN, a. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, 3 - 11.

MENDES, E.G. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. 303p.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Educação em revista**. Belo Horizonte. n.34, 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PRIGOGINE, Ilya. **Estudos (auto) biográficos – histórias de vida**. In: AMADO, João (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 169-165, 2000.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa; PACHECO, Luciana Chaves Aguiar. **O Atendimento Educacional Especializado e os desafios do trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil**. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. (Org). O aluno com autismo na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.28, n.51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F.F.S. Formações Identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 10, n. 12, p. 18-26 2010.

SIEMS, M.E.M; ALVES, W. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Boa Vista, Roraima. **Cad. Cedes**, Campinas, v.38, n. 106, p. 267 -280, set/dez. 2018.

SIEMS, M.E.R. **Educação Especial em Roraima – 1970-2001: efeitos do regime militar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 325 p.

WALTER, C de F; NUNES, O. P. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n.47 p. 587-602, 2013.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.24, 2020.

APÊNDICE A – PERGUNTAS-GUIA PARA A ESCRITA DA NARRATIVA

- O que te levou a escolher a profissão de professora e como você percebe seu papel na escola?
- Em que momento e por quais motivos você começou a trabalhar no AEE?
- Quais pessoas/profissionais marcaram sua trajetória profissional e te motivaram a escolher o AEE como espaço de atuação?
- Qual foi sua relação com as crianças com Transtorno do Espectro Autista e o que elas contribuíram em sua formação pessoal e profissional?
- Quais são os saberes que você considera fundamentais para que consiga boas práticas no AEE e no ensino das crianças com TEA?
- Onde você busca informações/formações para sua prática docente no AEE?
- Quais experiências relacionadas ao ensino de crianças com TEA mais marcaram sua trajetória?
- Você considera que a formação inicial e a especialização exigidas para a atuação no AEE são suficientes para sua atuação docente?
- A instituição que você atua proporciona formações específicas para a atuação no ensino de crianças com TEA?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme Resolução n.466/2012 do CNS/ Resolução n.510/2016)

Título do projeto	SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: um estudo a partir da narrativa de professores que atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR.
Pesquisador responsável	Aline Fernandes Costa
Orientador	Prof. Dra. Gilvete de Lima Gabriel
Instituição a que pertence o orientador	Universidade Federal de Roraima – UFRR/ Programa de Pós-graduação em Educação

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: SABERES DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: um estudo a partir da narrativa de professores que atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR. Que tem como **objetivo geral:** compreender como o professor do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Boa Vista/RR têm construído saberes para atuar no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Este é um estudo de abordagem qualitativa do tipo participativa, está situado no âmbito da pesquisa (Auto) Biográfica em Educação e utiliza a narrativa como método de investigação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, **esse termo deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias**, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. O uso das informações oferecidas está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, suas escritas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada por meio da utilização de pseudônimos escolhidos de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se e ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na construção de sua narrativa pessoal e de formação com base nas questões norteadoras elaboradas especificamente para esse estudo. Essa construção pode ser feita por meio escrito ou gravado, a critério que lhe proporcionar maior tranquilidade.

O Sr. (a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Em relação aos riscos**, estes podem vir a ocorrer. É possível que você experimente cansaço durante à coleta da sua narrativa pessoal. Podem ocorrer desgastes físicos e/ou emocionais ao lembrar e descrever algum evento que vivenciou. Caso esses eventos venham a ocorrer, será oportunizado ao participante momentos de pausa, descanso e demais suportes que se façam necessários. Ações estas que proporcionarão ao participante maior tranquilidade para que o mesmo declare conforto e interesse em continuar com a pesquisa ou solicite a interrupção da mesma, caso não se sinta confortável em continuar. No tocante **aos benefícios** aos participantes da pesquisa, não haverá nenhum benefício direto. Todavia, espera-se oportunizar uma reflexão sobre sua prática educativa e formação pessoal e profissional, e discussões sobre os conhecimentos científicos relacionados a sua área de atuação. Além do mais, pretende-se **divulgar os resultados** obtidos na pesquisa em artigos científicos e eventos da área de Educação, visando contribuir com as discussões sobre os saberes docentes relacionados ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, em uma perspectiva inclusiva.

Diante do exposto acima, para participar desta pesquisa você precisa manifestar a sua concordância com os termos apresentados, assinalando a opção “aceito participar”. Caso contrário, se não quiser participar, você pode marcar apenas a opção “Discordo em participar”.

Sendo assim, eu _____
 _____ RG n° _____,
 telefone () _____, e-mail

_____, declaro, por meio deste termo, a
 ciência sobre as informações contidas no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
 ESCLARECIDO:

() Aceito participar

() Discordo em participar

Boa Vista, _____ de _____ de 20_____.

(Assinatura do voluntário)

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Eu, Aline Fernandes Costa, expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e eventuais dúvidas, as respondi em sua totalidade e me proponho a orientar todos os procedimentos ao participante deste estudo.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:-

Para mais informações e sanar as dúvidas referente ao referido projeto, o(a) senhor(a) poderá acessar a Resolução 466/12-CONEP ou nos seguintes endereços:

Endereço acadêmico do pesquisador principal: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000, Boa Vista-RR, Bloco do CEDUC – Centro de Educação, Sala da Coordenação. Telefone: (095) 3621 3156. E-mail: ppgeduc@ufrr.br e aline_al17@hotmail.com.

Endereço da professora orientadora: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco do CEDUC – Centro de Educação, Sala da coordenação. Bairro: Aeroporto CEP: 69.310-000 UF:RR Município: Boa Vista. Telefone: (095) 3621 3156. E-mail: ppgeduc@ufrr.br e gilvetelima@yahoo.com.br

Endereço do Comitê de Ética em pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR., Bairro: Aeroporto CEP: 69.310-000 UF:RR Município: Boa Vista. Telefone: (95) 3621-3112 fax: (95) 3621-3612 e-mail: coep@ufrr.br

APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: narrativas de professores do atendimento educacional especializado de Boa Vista/RR

Pesquisador: ALINE FERNANDES COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56156022.2.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.298.618

Apresentação do Projeto:

A inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista é uma realidade muito discutida no Brasil e no mundo. Tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, a presença de alunos público-alvo da Educação Especial, dentre eles, as crianças com Transtorno do Espectro Autista é notada, entretanto, a oferta de um ensino que garanta a participação e o aprendizado dessas crianças ainda se encontra em construção.

Em Roraima, antes mesmo da Política de Educação Especial na Perspectiva de a Educação Inclusiva - PEEPEI ser implementada pelo governo federal, as crianças público-alvo da Educação Especial já recebiam um Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ao ensino. A oferta desse atendimento, ocorria no Centro Municipal Integrado de Educação Especial (CMIEE), espaço que desde 1991, contava com uma equipe formada por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais e, a partir de 1995, passou a contar também, com o Pedagogo. (SIEMS, 2016).

Nesse sentido, um espaço destinado ao apoio de alunos público-alvo da Educação Especial já existia para atender a demanda dos alunos das escolas municipais. A partir do ano de 2006, quando houve o lançamento do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implementado pelo MEC (BRASIL, 2006), a dinâmica desse atendimento mudou, foi percebida uma grande expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (espaços destinados ao Atendimento

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.298.618

Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOALINEFERNANDES.doc	09/03/2022 23:33:07	ALINE FERNANDES COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	14/02/2022 22:37:14	ALINE FERNANDES COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 18 de Março de 2022

Assinado por:
Bianca Jorge Sequeira Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

APÊNDICE D – NARRATIVAS TRANSCRITAS

Narrativa (ROSA)

Quando eu era pequena eu já tinha essa vontade, já imitava um professor, queria ser professora, sempre tive essa vontade. Imitava o professor. Comecei muito tarde na escola, morava com minha avó e ela não tinha tempo. Já fui para escola com 10 anos e como eu demorei pra ir pra escola. Como eu demorei a ir, eu me esforçava para dar o meu melhor e tirar boas notas. Eu gostava. Perguntavam assim: Quem quer escrever no quadro? Eu queria sempre tá auxiliando as professoras eu queria ser a ajudante da professora e isso me incentivou a ser professora. Eu estudei em Recife, morei em Recife. Gostava de escrever no quadro, participar dos momentos, falar, usar o material, os livros. Gostava muito. Gostava de ajudar muito.

Ser professor é uma transformação. Como eu trabalho também com o primeiro ano, eu vejo eles com os olhos muito fechados e quando eu tô ensinado lá que eles começam a perceber eu digo: Ah, meu Deus, eles começaram a abrir os olhos. Ah, meu Deus, eu fico tão emocionada. Nossa área é mágica, transformadora. Eu trabalhei como professora desde sempre.

O interesse em trabalhar no AEE não surgiu na sala de aula. Foi por conta de uma irmã que tem Síndrome de Down. Eu cuido dela hoje, porque nossa mãe faleceu e ela mora comigo. Na época eu tinha curiosidade. Por que ela agia daquele jeito? Por que que ela não entendia? Por que ela sempre adulta, mas nunca crescia, né? Então eu tinha vontade de entender a deficiência dela. Quando eu fiz o meu curso de Pedagogia, teve as disciplinas da área de educação especial e eu fiz libras e Braille, só ofereciam essas duas, né e aí eu me apaixonei por LIBRAS e de lá pra cá eu despertei para a área de LIBRAS. Perdi o interesse em querer aprender sobre Síndrome de Down e fiquei interessada em aprender LIBRAS.

Como eu te falei, teve duas disciplinas eletivas e a gente que escolheu e aí eu chamei uma amiga e nós fomos cursar LIBRAS e BRAILLE e eu me apaixonei pelas duas. As professoras das disciplinas de LIBRAS e BRAILLE, que cursamos na faculdade me motivaram a fazer meu trabalho e hoje, trabalhando no AEE, eu tive grandes parceiras que me motivam também. e tive péssimas também. Então a gente se reúne em sábados, domingos e feriados, ela é minha parceira em tudo, ela também trabalha no AEE, ficamos até tarde da noite e ela vai na casa dela e eu vou na minha. E é muito bom, coisa que eu não tenho com minha parceira atualmente. Aí a gente troca ideias, que tal isso? A parceria é bem bonita. Ela é bilíngue na escola e como a menina fala, tiraram ela da função e agora ela tá na sala de aula e no AEE. Porque ela tem dois contratos em duas escolas. Em uma ela tá em sala de aula e outra no AEE. E eu sinto falta dela. Ela me inspira, só que ela meio que se decepcionou com o sistema e deixou ela meio frustrada. A área bilíngue deixou ela frustrada, e aí ela resolveu ficar no AEE.

Desde quando eu comecei a trabalhar no AEE, eu já trabalhei com muitos públicos diferentes. Teve uma aluna que era cega a xxx, ela era destaque, bailarina super inteligente. Os pais muito presentes, aquilo me chamou atenção ne, porque eles começaram a fazer curso, né? O pai construiu um alfabeto em Braille em madeira, sabe, muito empenhado. Infelizmente ela veio a falecer, a gente ficou muito triste, acho que a válvula não acompanhou o crescimento e ela acabou falecendo. A gente imagina isso. E foi muito triste. Mas foi uma experiência muito boa, aprendi muito, a gente ensina e também aprende. É tão bom essa troca. Teve também uma que tá comigo a quase cinco anos já que é são gêmeas, ela tem encefalopatia, a saúde dela é muito frágil e ela falta muito. Ela quase não se expressa, é muito desafiador trabalhar com ela. Ela não fala, só repete o que a gente fala. A gente nunca sabe o que ela quer, ela é totalmente dependente essa aluna. Mas os outros é mais dificuldade de aprendizagem. Nossa escola não tem tanto aluno assim com deficiência, nunca teve tantos. Aparece um ou outro. Aí a gente atua mais com os que tem dificuldade de aprendizagem, aqueles que as professoras falam que eles têm dificuldade de aprendizagem. Tem como atender ele lá? Aí a gente atende eles lá. Antigamente o público era muito pequeno, a gente tinha que completar nossa carga horária visitando as salas, indo atrás de aluno com dificuldade de aprendizagem, era um trabalho bem tranquilo. Poucas crianças. Mas atualmente a gente tem tido mais é criança autista, as outras deficiências ainda chegam pouco pra gente, mas autista tem em quase toda turma.

Os alunos autistas são muito diferentes, não é igual a síndrome de Down que a gente vê as características próprias. Eles não. Eu já tive um muito leve que eu fiquei até na dúvida se ele era mesmo autista, porque ele fazia as coisas rápido, rápido ele só tinha um tic, ele fazia tudo repetidamente, mexia muito a cabeça e falava muito da irmã dele, muito repetitivo, mas ele escrevia,

lia, sabe, ele interpretava texto, maravilhoso, pra mim ele não era autista, mas como já tinha o laudo, né, então ele era autista mesmo. Teve outro também que ele se destacou no prêmio de desenho do Detran, meu deus nossos autistas são shows, ele ganhou a premiação do Detran, era de 4 ano e assim, ele na sala ele ficava andando pra lá e pra cá. Ele tem essa característica de ações repetitivas, ficava pra cima e pra baixo e as vezes ele queria contar histórias e aí esses foram os que passaram por mim, muito inteligentes, todos eles. Eu não tive experiência negativa, no começo eles choram muito, se negar alguma coisa pra ele, se ele se sentir contrariado ele chora, mas isso aí é normal. A gente sabe que isso daí é uma das características ele chora e diz: professora, professora, por favor, aí a professora da sala me chama e diz leva pra tua sala, ele pergunta demais ele quer a atenção só pra ele, ele atrapalha, aí ele não tem calma, quer as respostas na hora e fica repetindo por favor por favor toda hora. Aí quando ele tava sem cuidadora era mais difícil quando chegou ele passou a ficar menos falante na sala e perguntava pra cuidadora que tava do lado e aí não atrapalhava a aula. Já tive uma criança.

E olha, trabalhar com criança autista é difícil, contribui muito na nossa formação porque exige muito da gente, porque eles são muito diferentes um do outro, cada aluno é um aprendizado. Um é um diferente do outro. Não dá pra construir uma instrução, né, porque quando falam assim: na sua lista tem um aluno autista, a senhora vai agir assim, assim e assim. Não tem como. Porque é uma realidade diferente da outra. Não é? Diferente do surdo que a gente vai ter que ensinar o alfabeto pra ele, vai ter que ensinar pras outras crianças, a gente já sabe que a LIBRAS vai ter que ser usada com ele e com a turma. Agora os autistas não, é o mundinho deles. Tem o xx também, lembrei, ele foi meu aluno. Ele é autista. É totalmente dependente, usa fralda, tem onze anos, é difícil o andar dele, ele anda meio lento, é muito complicado, a gente tem que segurar ele. Ele é mega inteligente, mas não fala, não se comunica. Só fala a palavra NÃO e outras palavras bobas. Ele quando chega e se você fizer alguma coisa com ele, ele vai lembrar, o movimento. Se você chegar e abraçar dizendo, Oi, xx ele vai fazer o movimento toda vez que ele te ver. Eu soube que ele dançava tik tok. Aquela música “Desenrola, bate, joga de ladinho”. Aí toda vez que ele me vê ele faz a dancinha. Ele associou. Porque eu fiz uma vez para ele. Eu estava até pensando se era cabível ele usar o TIX, porque ele tem uma memória muito boa, mas só que ele é teimoso, teimoso, a gente pede pra ele sentar ele não senta, não se concentra. Aí se ele quebra o teclado lá vem problema pra mim. É bem difícil, é desafiador. Trabalhar com autista é bem desafiador. Ele é do quinto ano já e ainda usa fralda, já vai sair da rede municipal e não desenvolveu quase nada. E teve uma professora lá que garantiu que ele não é autista, porque ele tem muito comprometimento. Não é possível que seja só autista. Mas o laudo diz autista.

Para trabalhar com autistas eu acredito que o fundamental é a gente conhecer ele, a família, a rotina de casa, é saber como é o dia a dia dele em casa, porque em casa ele já tem alguns hábitos, uma convivência maior, mais que na escola, então a gente precisa muito contato com os pais e é o que a gente não tem, infelizmente a gente não tem. Eles geralmente eles só deixam e vão buscar, no caso dessa criança eles não conversam, tão sempre apressados, não param para falar com a gente, tem que ter parceira com a escola, tem que ter tempo. Igual com minha irmã, eu tenho que ter tempo, coisa que eu não tenho também e eu sinto que ela se sente sozinha, mas a nossa vida é muito corrida.

Dentro da sala de recursos, a gente tem que saber construir materiais também, pra trabalhar o que a gente precisa com essa criança. Geralmente os materiais a gente constrói, a não ser aqueles que já vem pronto, mas a maior parte é a gente que confecciona e no caso do autista também, aí a gente precisa criar as pranchas de fala, estruturar as coisas dele, no caso das crianças que não falam tem que usar aquelas fichas, tudo a gente cria, confecciona. O mais difícil é quando a criança não sinaliza, não fala, aí a gente tem que saber se comunicar com ele sem ser pela fala. No caso do Carlos eu uso o gesto, mas ele leva na brincadeira e aí eu não sei se ele tá entendendo e não tem uma comunicação. O mais difícil é a comunicação quando ele não fala. Porque a gente consegue saber lidar com as que se comunicam e aí como ele está no meu horário de trabalho mesmo sem ser meu aluno, ele acaba vindo pra cá, eu vou construindo painéis com ele pra trabalhar, tô ajudando a professora, vou tentando fazer o que consigo. Mas a gente não sabe muito como ensinar. Aí no caso dele a gente fica muito no cuidado, quase não tem espaço pra ensinar.

As coisas tão melhorando aos poucos, antes a gente não tinha cuidador, mas eles estão chegando e temos na escola toda três cuidadores e a gente tem umas 12 crianças contando manhã e tarde. Aí já não tem cuidador pra todo mundo. Então cuidado fica com a gente.

As formações pro meu trabalho e as informações geralmente a gente se comunica com as colegas e a gente busca. Cada um por si, e eu adoro, eu vou atrás eu gosto muito de ir para palestras, seminários, eu vou e gosto muito. Mas eu não consigo ir pras que queria, porque não dá pra ir, as melhores são de dia e as vezes a gente tá cansado também pra ir à noite. Quando é no

horário de trabalho a gente não consegue participar porque não tem liberação, a gente tem que cumprir nossa carga horária, mesmo nos dias que estamos sem aluno, vem falta, vem monitoramento da secretaria, chega um pai de aluno e a professora tá em formação. Não pode, sem contar na falta né, desconta e já não é muito. Aí pagar pra fazer o curso e ainda ter a falta descontada é difícil, aí a gente acaba não fazendo e vai se virando como que sabe. Deveria poder, mas não pode. Aí a gente faz fora do horário de trabalho e por nossa conta quando é possível.

O que mais marcou assim minha trajetória aqui na sala de recursos foi trabalhar com uma criança cega, nossa, aprendi muito, muito. Eu não sabia de nada, tive que buscar, eu já tinha o interesse, mas ainda não tinha tido a experiência. E foi muito bom. E as experiências com crianças com TEA que me marcaram foram aquelas que eu tive que ir em busca, porque eu estava com uma criança na minha frente que não falava, usava fralda e estava ali esperando por mim eu me senti sem saber o que fazer e me marcou deixando angustiada. Porque eu só cuidei dela o ano todo e nada foi feito de ensino, porque eu não sabia nem o que fazer, essa criança nem sentava, então eu dava os brinquedos pra ela e ela ia trocando com o que queria e assim foi. Ela jogava no chão, rejeitava, tentava fugir. Era muito difícil. Foi um ano e uma experiência muito difícil. E foi quando eu parei e pensei, tenho que buscar, porque se chegar mais crianças assim vai ficar difícil pra mim. Ainda não tive formação direcionada para o autismo, as que tenho foi eu que procurei, da escola, da secretaria não vem sobre esse tema, até porque quando tem reunião é mais para falar do nosso trabalho, dos prazos, das demandas, essas coisas, quando tem alguma formação é no começo do ano, no meio do ano nas semanas pedagógicas e elas abordam coisas mais gerais mesmo. Eu já tenho muito tempo de sala de recursos e formações sobre isso eu não tive ainda. Sobre Autismo a gente tem que procurar por conta porque ainda não tem. Aí agora a gente tá recebendo crianças de outras escolas que são autistas, são muito bebês, vem de creche e eu fico pensando assim, ele vem de outra escola e eu tenho que atender, vai ser um desafio, são autistas, todos os dois que vou receber são autistas, eu aqui trabalho com os maiores. Vamos ver. Ela gosta de subir, descer, é peralta, eu tô só pensando, vai ser um desafio. Porque criança pequena é mais difícil né. Haja energia, vai ser a primeira vez. Para mim são nenéns.

Nossa, como precisa. Minha formação inicial é em LIBRAS e é o que eu sei fazer, mas na sala de recursos a gente não atende só surdos. Então eu me considero leiga, leiga nos outros assuntos. Então só o que a gente já sabe não é o suficiente. Tem que ter mais formações. Todo ano coisa nova pra gente aprender. Então pra ajudar, seria bom assim. Mas no nosso horário, porque aí a gente se cansa né. Se for fora do trabalho que a gente tá com a família e cuidando da gente e não estudando pra trabalhar. Acho que falta formações, porque essas reuniões que a gente frequenta por mês é mais pra relatar o que tá acontecendo e aí a gente acaba perdendo tempo com cada um contando uma história pra contar. O bom seria se fossem formações como curso, palestras, essas coisas, poderia ir uma psicóloga, cada mês uma deficiência seria abordada, assim a gente aprendia mais sobre tudo. Aí a gente já tem o monitoramento pra isso, esses momentos eram pra ser de formações.

Trabalhar na sala de recursos é assim a gente desde o começo, eu sinto como uma extensão da minha casa, eu gosto muito, meu quarto tem muita coisa de escola, então em casa eu trabalho e lá eu também trabalho. Eu gosto e eu enfeito como se fosse minha casa, decoro, aí a primeira coisa que faço eu vou pro computador, tô olhando as coisas das crianças, buscando material, uso muita xerox, gosto muito de trabalhar com xerox e aí eu gosto de visitar as salas e vou perguntar como tá. Alguns professores acham que é fofoca, mas gosto de ir, de acompanhar, saber como tá, chego lá pergunto e vou conversando, escrevo os relatos e aí se possível vou chamando os pais e me envolvo. As vezes já fui buscar a criança em casa. Já fui pegar alunos meus e levar para terapias no centro viva comunidade. Eu gosto de me envolver. Aí eu deixo um banco de atividades e aí os cuidadores vão lá e pegam, mesmo eles sabendo que não é função dele. As vezes o professor titular não tem atitude aí eu deixo lá os cuidadores pegam e usam. Pegam brinquedo, a gente ajuda dessa forma. Para a criança não ficar sem fazer nada quando o professor não faz. Assim a criança acaba aprendendo e eu gosto de tá indo lá com as crianças. Eu gosto de participar dos momentos cívicos, ensinar as crianças a LIBRAS, o bom dia, o boa tarde. Eu gosto de estar dando essa assistência. Aí as crianças que eu atendo são do outro horário. A comunicação é por papel, porque a gente não se vê. Então eu converso com os professores pelo celular, já conheço os professores. Aí eu trabalho na escola como horista, então estou o dia todo na escola e aí acabo perguntando no recreio na hora do lanche, essas coisas. Mas é difícil porque o ideal seria se a gente trabalhasse na sala de recursos o dia todo e só um horário a gente atendia e o outro a gente atendia os professores aí seria o ideal. Mas a gente só tá um horário e no outro estamos em sala de aula.

A coordenação da minha escola está sempre muito ocupada, eles têm interesse em ajudar, mas não tem tempo. Aí acaba que a gente vai se virando como pode, porque eu entendo que é difícil.

E aí a gente caminha, meu trabalho já tem muita confiança na escola ela não tem preocupação e aí eu que vou ajudando ela também.

Eu acho que os autistas são muito diferentes e aí a gente tem que tá sempre buscando essa é a chave, buscar infinitamente.

Narrativa (TULIPA)

A escolha da profissão de professora se deu num momento em que as opções de formação eram um ensino médio chamado –Científico e o Magistério que veio a ser o caminho mais curto até o mercado de trabalho.

Considero o meu papel como professora de fundamental importância pois acredito de fato que podemos transformar vidas através da nossa prática pedagógica. Na educação especial esse papel é bem mais significativo numa sociedade ainda pautada por pensamentos e atitudes excludentes em relação a tudo que é diferente ou foge aos padrões da - Normalidade.

Meu primeiro contato com a Educação Especial tem início em 1998 na rede privada de ensino pois, até então tinham uma melhor referência no atendimento as crianças com deficiência e as famílias sentiam-se melhor acolhidas.

Nessa primeira experiência trabalhei com alunos Autistas, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down dentre outros. Ali se iniciava a minha busca por aperfeiçoamento profissional no anseio de conhecer mais desse universo que se mostrava se diferente e desafiador ao mesmo tempo.

Em 2006 sou aprovada no primeiro concurso municipal e a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula já ocorria com mais frequência assim também como a necessidade de formação continuada para atuar com esse público alvo. Somente em 2015 consigo uma vaga na Sala de Recursos Multifuncional e também como professora de Libras dada as muitas capacitações que tinha nessa área.

Ao longo dessa caminhada muitos profissionais marcaram minha trajetória principalmente os que contribuíram no meu crescimento profissional Professores da Universidade, Interpretes de Libras e Formadores do AEE. Tenho ainda hoje um vínculo com os alunos Autistas e suas famílias pois o convívio com eles fora do ambiente escolar me proporcionou um olhar mais apurado acerca das várias situações que envolvem a rotina de um Autista e sua relação em outros espaços sociais, o que me permitiu ainda confrontar os conhecimentos e/ou informações que eu acumulava no decorrer da minha prática. Essa proximidade sem perder o foco profissional contribuiu para que eu tivesse mais possibilidade de adentrar nesse mundo tão particular do Autismo. No tocante aos saberes fundamentais no trabalho com AEE diz respeito a nos prover de todo e qualquer conhecimento acerca das diferentes deficiências e a melhor forma de atender esses alunos objetivando sempre suas potencialidades e não suas eventuais limitações. Em se tratando de Autismo esse conhecimento é constantemente renovado, acrescido ou desmistificado. Tenho plena convicção que o meu saber/ aprendizado sobre o Autismo lá de 1998 com o tempo mostrou-se ser apenas uma breve referência de tudo que conheço hoje e continuo aprendendo a cada dia em que as pesquisas científicas avançam a cada dia nos trazendo as vezes respostas e outras ainda mais indagações...Na minha formação profissional além da capacitação em AEE fiz pós graduação em Educação Inclusiva e Libras (que não cheguei a concluir a defesa do artigo). No mais participo ou interajo em toda e qualquer formação continuada – Cursos, Palestras, Seminários, Works shop, Webinários, mesa redonda, movimentos e campanhas de conscientização ou alusivas à educação especial. Cada aluno marcou de um jeito especial minha trajetória, claro nem todas as experiências foram exitosas, mas, até nesses momentos houve aprendizado. A primeira criança que tive contato e tinha o diagnóstico de Paralisia Cerebral e quadro de Autismo foi marcante pela extensão do nosso relacionamento e ver uma criança não verbal, sem contato visual que não esboçava nenhum tipo de emoção ao longo do tempo permitir minha aproximação, aceitar meu toque demonstrando ficar confortável na minha companhia me tocou profundamente pessoal e profissionalmente. Atualmente a instituição em que trabalho – Smec/ escola municipal oferta cursos de aperfeiçoamento voltados ao atendimento no AEE, bem como encontros mensais nos quais parte tem caráter informativo e direcionamentos dos trabalhos realizados nas Salas de Recursos Multifuncional e na outra parte a contribuição de um profissional especializado –Terapeuta ou Psicólogos fazendo uma abordagem sobre as especificidades do nosso aluno contemplado no Atendimento Educacional Especializado. Acredito que a formação inicial para trabalhar com o público alvo do AEE e dentre esses o Autismo, Como a palavra determina - é uma formação inicial precisa de uma continuidade enquanto a especialização tem um melhor direcionamento sobre os conhecimentos necessários ao trabalho com o aluno seja ele com deficiência ou não. Por isso é fundamental que essas formações sejam aconteçam antes e durante todo o exercício da prática docente.

Narrativa (ORQUÍDEA)

Não foi uma escolha consciente, era o curso que eu acreditava que seria mais possível. No entanto, quando a gente termina o curso e começa a atuar a gente compreende o tamanho da importância do papel do professor na escola, então a gente acaba se dedicando a estudar, a fazer coisas além do que o teu contrato indica em virtude de você saber o papel transformador que você tem na vida das pessoas.

Eu comecei no AEE quando eu retornei de uma licença, havia uma vaga e eu fui convidada pelo gestor e eu aceitei. Não entendia nada, nem sabia nem o que era, porque estava começando ainda. Aqui em Roraima em virtude da internet ser ruim, as informações demoravam a chegar, então não foi nada de querer, tive a oportunidade e entrei e fui saber do trabalho e aí iniciei e aí me tornei professora nessa nova jornada.

A professora que já era do AEE era muito engajada, fazia mestrado em outro país e ela foi uma pessoa que me marcou. Acabei conhecendo professora dos centros e eu tinha uma relação muito boa com eles e essas professoras me motivaram a proporcionar um atendimento de qualidade mesmo em situações adversas, eles com a capacidade em repartir o conhecimento, pessoas que gostavam de socializar e elas ainda hoje me motivam a continuar. A minha relação com as crianças com TEA no início foi caótica porque eu sabia muito pouco sobre essa área e a gente fica meio que sem saber o que fazer porque cada indivíduo é diferente, é distinto. Porque você estuda um texto que diz uma coisa, mas aquilo que você leu não se aplica com o outro indivíduo. É uma área que requer estudos constantes e que não são baratos. E a gente até tem uns cursos gratuitos e tal, mas os melhores são pagos e aí é complicado para o professor que tem o salário tão defasado, arcar com esses investimentos. Mas mesmo assim a gente vai fazendo cursos, vai aprendendo com outros professores também e aí a gente vai se aprofundando um pouco mais. Para a formação pessoal é extremamente gratificante porque a gente tem que aprender um monte de coisa que a gente esquece. Por exemplo, respeitar o tempo da criança, o gosto dela, é respeitar as especificidades e os comportamentos que a gente quer a todo custo eliminar de maneira geral nas crianças e o que eu considero mais importante que é ter empatia pela criança, se colocando no lugar deles pra saber o que eles tão pensando e como eles percebem aquela situação ali proposta no atendimento. Os saberes que eu considero importante. É complicado. Se a gente não tiver e exercitar empatia, respeito, a gente não consegue fazer nada. Tem que ter bom senso. O professor que trabalha com o AEE, ele tem que estar imbuído desses saberes, a gente exercita meio que a força, porque se não a gente não consegue nada com esse aluno. Então a partir do momento que você tem esses saberes básicos para trabalhar com os alunos no atendimento, as outras coisas, os outros saberes a gente consegue, mas pra aplicar se a gente não tiver minimamente esses saberes que eu falei lá em cima a gente não vai conseguir avançar em nada com ela. A gente não vai ver fruto, a gente não vai tá junto com a criança, entender o que ela quer, ela se sentir respeitada por você, acolhida pelo professor, se sentir segura, então se ela consegue se sentir dessa forma, então a gente consegue ensinar ela igual a gente ensina qualquer outra criança. Aí dá para estudar, avaliar a criança, elaborar um bom plano e executar com qualidade e fazer ela aprender. Através de cursos, geralmente online, livros, artigos, e reuniões com outros professores da sala de recursos e em parceria com aqueles professores que você tem mais afinidade e que você conhece o trabalho, trocando experiências. Eu busco dessa forma. Bem, em 2019 eu comecei a atender uma menina autista que era extremamente comprometida era do primeiro período, tinha 4 anos. Os relatos da professora era que ela passava a manhã toda gritando, chega ficava vermelha, tinha que chamar os pais, ela gritava, batia, esperneava. E quando eu soube que eu ia precisar atendê-la, eu fiquei preocupada porque eu não sabia como ia fazer eu nunca tinha atendido criança nessa idade com autismo. Eu esperei chegar o dia e foi exatamente como as pessoas me diziam. Ela entrou na sala ela já foi pra próximo do armário, ela gritou muito, ela bateu no armário e eu fiquei com receio das pessoas acharem que eu tava batendo nela, então eu me afastei depois que vi que não tinha nada pra ela se machucar, me afastei e deixei ela lá e fiquei monitorando e aí eu fui observar. Todo mundo falava na escola que ela não falava e eu fui tentando oferecer atividades, o papel, o giz de cera, até hoje eu tenho uns vídeos dela e quando eu mostrava o vídeo ninguém acreditava que ela falava coisas assertivas. O nome do irmão, o que ele estava fazendo e a primeira coisa era que ela tinha todo um ritual. A mãe chegava, deixava ela na sala, ela queria ficar sentada no chão comigo e brincando com as tampinhas coloridas de pet, ela já sabia todas as cores. E aí a gente foi construindo uma relação de segurança, as vezes

ela tinha umas crises, a relação da mãe dela não era muito boa com a escola, comigo também não. Não que ela fosse mal educada nem nada. A mãe estava sempre com a cara muito fechada quando chegava na escola e aí eu fui conversando com ela, lembro que uma vez eu levei um kit de lápis e dei pra filha dela. Ela ficou toda emocionada e daquele dia em diante ela mudou. E daquele dia em diante ela mudou comigo e foi o que mais me chamou atenção porque eu não via saída para aquilo e hoje eu tenho o material todo do que ela já evoluiu e eu ainda hoje converso com a mãe dela, ela já nem é mais minha aluna. E infelizmente a evolução dela não continuou. Eu sei que não é fácil pro professor da sala de aula. Entendo que tem mais coisas envolvidas, muitos alunos, muitas demandas e etc. E essa menina me marcou, não foi fácil, mas mesmo assim eu consegui com que ela sentasse, respondesse, risse, obedecesse alguns comandos. Foi marcante. Sim, proporciona sim. Ainda é recente, mas já proporciona sim. Para atuar com crianças com TEA as formações iniciais não são suficientes. Nem a especialização também. Ela tem que fazer parte, mas ela é insuficiente, mas quantas e quantas vezes a gente chega em sala de aula e se sente impotente, mesmo com qualificação, formação, mestrado, porque é algo muito novo, aquilo que eu faço com meu aluno, uma determinada atividade que eu faça com ele, talvez com o outro não vai dar certo, é tudo ainda muito complexo. E quando a gente fala como se fosse teia. O trabalho com autista é muito mais do que com outros alunos que tem outras deficiências é um trabalho que envolve várias áreas do conhecimento e o professor só tem os conhecimentos da pedagogia e eles não são o suficiente pra gente conseguir realizar um trabalho efetivo com esses alunos. A gente precisa do Fono, do T.O, de outros profissionais que na maioria das vezes, pelo menos na minha realidade, as crianças não tem acesso. Aí acaba que na escola a gente fica se sentindo incompetente, por isso que o professor acaba desanimando, adoecendo. Por mais que a gente faça, as vezes não surte efeito. E não tô falando só por mim, falo pelo que eu escuto com meus colegas de escola.