UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

THAMIRES DE SOUSA PAIVA

SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL

MOSSORÓ/RN
2024

THAMIRES DE SOUSA PAIVA

SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D467s de Sousa Paiva, Thamires
SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL. / Thamires de Sousa Paiva. - Mossoró - RN, 2024.
167p.

Orientador(a): Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Prática Pedagógica. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Inclusão. 4. Narrativas. I. de Farias Mesquita Medeiros, Normandia. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido

THAMIRES DE SOUSA PAIVA

SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora).

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Membro Interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros (Membro Externo).

Universidade do Estado do Ceará – UECE

À Maria da Conceição Noberto, Thairone Paiva e Victor Keynes.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, à Faculdade de Educação, aos professores que contribuíram grandemente com a minha formação profissional.

À orientadora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, por sua confiança em mim, pelas orientações e por ser um modelo de professora a ser seguido, sua paciência e serenidade são qualidades que me inspiram.

Agradeço à minha mãe, Maria da Conceição Norberto de Sousa, e minha avó, Maria das Dores Norberto de Sousa, que sempre foram mulheres fortes, que me orgulho e são minhas grandes inspirações, agradeço pela educação que me proporcionaram e por tudo que fizeram por mim. Ao meu irmão Thairone de Sousa Paiva, por sempre ter me mostrado o real significado da fraternidade, e por ter sugerido o caminho dessa linda profissão que é a Pedagogia. Agradeço, pois vocês possibilitaram que esse sonho se tornasse realidade, eu não teria conseguido nada disso sozinha.

À Victor Keynes Neres de Freitas, meu esposo, que como um grande companheiro sempre esteve acessível para me ouvir, aconselhar e ajudar nas minhas escolhas, por ser um homem íntegro que sempre me serviu de inspiração e orgulho.

Aos amigos que fiz durante o percurso acadêmico, Blenda Alencar, Luana Almeida, Matteus Luz e Gabriela Castro, por compartilharem comigo os mesmos anseios, por encherem de alegria os meus dias, por compartilhar tantas coisas boas e por marcar tantas lembranças sobre nós.

Aos professores Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares e Dr. Jarles Lopes de Medeiros membros da banca de qualificação e defesa, por contribuírem para o enriquecimento deste trabalho. Agradeço pelo cuidado e responsabilidade na leitura dessa dissertação.

“Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar” (Nóvoa, 2019, p. 208).

RESUMO

Em resposta aos desafios relacionados às práticas diárias de professoras da zona rural no município de Aracati/CE, este estudo, de natureza qualitativa, busca compreender, com base nas narrativas das professoras da zona rural de Aracati/CE, os saberes e práticas que promovem a inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A questão norteadora dessa pesquisa consiste em: quais são os saberes e práticas narrados pelas professoras de uma escola de zona rural de Aracati/CE que favorecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em sala de aula comum? Tais discussões se relacionam diretamente com a linha de pesquisa definida: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Quanto à metodologia, utiliza-se o método (auto)biográfico com ênfase nas narrativas dos entrevistados, conforme Josso (2010). Além disso, apresenta-se o método de interpretação dos dados, a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes (2020), empregada para uma análise interpretativa das narrativas das professoras. A pesquisa foi realizada com duas professoras de escolas públicas da zona rural de Aracati/CE. A fundamentação teórica está ancorada essencialmente em: Josso (2010), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1995, 2000), Freire (1997, 2009), Halbwachs (1990), Mantoan (2003, 2015), Falcão (2023) e Tardif (2014). Os resultados apresentam que as experiências narradas colocam a inclusão não apenas como uma questão de acesso, mas de transformação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente inclusivo. Por fim, entendeu-se que as vozes das educadoras são fontes de conhecimento ricas para o saber-fazer pedagógico.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão; Narrativas.

ABSTRACT

In response to the challenges related to the daily practices of teachers from rural areas in the city of Aracati/CE, this study, of a qualitative nature, seeks to understand, based on the narratives of these educators, the knowledge and practices that promote the inclusion of students diagnosed with the Disorder of the Autism Spectrum (ASD) in a regular elementary school classroom. The guiding question of this research consists of: what knowledge and practices are narrated by teachers from a school in a rural area of Aracati/CE that favor the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a regular classroom? Such discussions are directly related to the defined line of research: Educational Practices, Culture, Diversity and Inclusion. As for the methodology, the (auto)biographical method is used with an emphasis on the narratives of the interviewees, according to Josso (2010). Furthermore, the data interpretation method is presented, Discursive Textual Analysis (ATD), according to Moraes (2020), used for an interpretative analysis of the teachers' narratives. The research was carried out with two teachers from public schools in the rural area of Aracati/CE. The theoretical foundation is essentially anchored in: Josso (2010), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1995, 2000), Freire (1997, 2009), Halbwachs (1990), Mantoan (2003, 2015), Falcão (2023) and Tardif (2014). The results show that the experiences narrated place inclusion not only as a question of access, but of transforming pedagogical practices to meet the individual needs of students and promote an inclusive environment. Finally, it was understood that the voices of educators are rich sources of knowledge for pedagogical know-how.

Keywords: Pedagogical Practice; Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) 27
Quadro 2 – Saberes docentes conforme Tardif (2014).....40
Quadro 3 – Os saberes dos professores.....41
Quadro 4 – Descrição das categorias da entrevista narrativa com as professoras.....71
Quadro 5 – Categorias da análise.....74
Quadro 6 – Divisão territorial do Aracati.....78
Quadro 7 – Quantitativo Geral de Dados da Educação no Município do Aracati/CE.....78
Quadro 8 – Panorama educacional na Zona Rural: Alunos, Professores, Escolas.....79
Quadro 9 – Panorama Educacional na Zona Urbana: Alunos, Professores, Escolas.....79
Quadro 10 – Dados da Educação no Município do Aracati 81
Quadro 11 – Condições Físicas das Escolas Públicas no Brasil no Ano de 2010-2018 (Rural e Urbano) 85
Quadro 12 – Conhecendo as narradoras.....98
Quadro 13 – Rotina Didática Ensino Fundamental Anos Iniciais.....142

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Localização da Região Imediata de Aracati no Estado do Ceará.....76
Imagem 2 – Teatro Francisca Clotilde – Aracati/CE.....76
Imagem 3 – Centro Histórico de Aracati/CE.....77
Imagem 4 – Curso sobre Capacitação dos Transtornos do Neurodesenvolvimento Infantil.....81
Imagem 5 – Estrutura de escola no município de Aracati/CE.....89
Imagem 6 – Nataly Castro e Camila Faria – Mulheres viajantes brasileiras.....91
Imagem 7 – Atividade “A minha história”.....132
Imagem 8 – Momento para identificar o nome próprio.....133
Imagem 9 – “caixa misteriosa” 137
Imagem 10 – Atividades ao ar livre.....139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista 55
Tabela 2 – Fases principais da entrevista narrativa.....70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECERS-R	Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil
FE	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFREIRE	Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular
MAIS PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
MG	Minas Gerais
NAEI	Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
RN	Rio Grande do Norte
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 AO EMBARCAR NESTA VIAGEM [...] 17
2 FLANAR, MAS COM SIGNIFICADO: SABERES, PRÁTICAS E OS CONCEITOS ESBOÇADOS EM REFERENCIAIS E DOCUMENTOS ACERCA DA INCLUSÃO 25
2.1 Ao traçar o rumo temos os achados iniciais sobre os saberes e práticas de professores de alunos com TEA 25
2.2 No percurso da viagem vislumbramos os saberes e práticas da atividade docente, e os conceitos elencados 33
2.3 A decolagem do avião...é entender o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as abordagens de intervenção em sala de aula 43
2.3.1 Conhecendo a infância: uma aventura por uma das fases mais fascinantes da vida humana 43
2.3.2 O Transtorno do Espectro Autista posto em perspectiva 51
2.3.3 A base da educação inclusiva no Brasil 57
3 O MUNDO PELO PRAZER DA DESCOBERTA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO NARRATIVO 65
3.1 Cruzando os céus: os instrumentos de análise e o procedimento metodológico 65
3.2 Aterrissagem no espaço empírico e o sujeito da pesquisa com sua bagagem 75
3.3 Novas paisagens: o método (auto) biográfico como abertura para a interpretação 91
4 NO DIÁRIO DA VIAGEM REGISTRAM-SE NARRATIVAS QUE DECLARAM SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TEA 97
4.1 O resgate de si mesmo: conhecendo as narradoras e o seu percurso na docência 97
4.2 Estreitando as distâncias por meio das narrativas: Ser professora de alunos com TEA e nuances dessa jornada 108
4.3 Saberes em Contexto: Narrativas ao longo de suas experiências em sala de aula com alunos com TEA 124
4.4 A bagagem que revela as narrativas acerca de suas práticas inclusivas em sala de aula. 130
5 RECORDAÇÕES DE UMA VIAGEM: JÁ SONHANDO COM A PRÓXIMA... 149
REFERÊNCIAS 153
APÊNDICES 163

APÊNDICE 1- Carta-Convite Direcionadas Às Professoras **163**

ANEXOS **164**

ANEXO 1 - Entrevista conduzida com as professoras **164**

1 AO EMBARCAR NESTA VIAGEM [...]

Esta seção introdutória tem o propósito de apresentar a problemática e sua relação com a linha de pesquisa, o objeto e objetivos da pesquisa, a justificativa para a escolha do desenvolvimento deste estudo e, por fim, apresentaremos a fundamentação teórica que orienta nosso estudo.

O problema de pesquisa foi definido a partir da questão: quais são os saberes e práticas narrados pelas professoras de uma escola de zona rural de Aracati/CE que favorecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em sala de aula comum? A partir da definição do problema de pesquisa, manteremos o foco nas narrativas de professoras que desenvolvem seu trabalho, a fim de realizar a inclusão de alunos com TEA, para viabilizar discussões acerca dos saberes e práticas desenvolvidos em sala de aula com os alunos que necessitam de inclusão, visando seu processo educativo. Tais discussões se relacionam diretamente com a linha de pesquisa definida: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

No percurso para essa construção dissertativa, objetivamos compreender, com base nas narrativas das professoras da zona rural de Aracati/CE, os saberes e práticas que promovem a inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para isso, definimos como objetivos específicos: identificar os conceitos de saberes e práticas como orientadores da atividade docente; entender as características do TEA e as abordagens de intervenção com esses alunos; apreender, com base nas narrativas de professoras da zona rural, os saberes e práticas mobilizados a fim de promover a inclusão de crianças com TEA.

Portanto, este estudo é de natureza qualitativa, já que busca respostas simples ou generalizações, procura entender as nuances, experiências e perspectivas das professoras, por meio de suas narrativas, a fim de identificar estratégias eficazes de inclusão desses alunos. Isso envolve uma imersão na realidade desses profissionais, compreendendo suas experiências, desafios, sucessos e abordagens no contexto específico da zona rural de Aracati/CE. Por isso, para Minayo (2002) a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, aspirações, valores, crenças, dá espaço a subjetividade.

Neste momento, é essencial justificar o uso da primeira pessoa do singular no momento em que discorremos acerca das narrativas da autora da dissertação, em outros momentos o uso da primeira pessoa do plural é para apresentar as construções que foram produzidas juntamente com a orientadora e aos sujeitos da pesquisa.

As seções da nossa pesquisa estão nomeadas conforme o apreço da autora por viagens e pelo conhecimento do mundo por meio das experiências, temática que se interliga com a pesquisa, a qual demanda estudos acerca das narrativas de professoras da educação básica de escolas de zona rural, que consequentemente apresenta as vivências e experiências desses sujeitos, neste caso, em suas práticas educativas.

E por que não, pensar a relação entre educação e viagem? Ambas produzem experiências e engrandecem o sujeito que permeia estes espaços. Na viagem, desconstruímos o pensamento de que é simplesmente uma forma de passar/perder tempo, mas um fenômeno que possibilita exploração e descoberta, assim como na educação, que não ocorre apenas em momentos formais, mas perpassa por experiências de aprendizagem, troca e reconstrução de conhecimentos, também resultando na exploração e descoberta de novos saberes (Pulita, E. J., 2014).

O termo experiência, problematizado por Passeggi (2011), rememora que a palavra *Erfahrung* (Experiência em alemão) é composta pela palavra *Farht* (viagem) que pode ser relacionada a *Gefahr* (perigo). Com base nessas noções, a experiência significa ter vivido riscos do perigo, ter sobrevivido e, com eles, ter aprendido algo. Ao associar a viagem ao perigo, também vinculamos memória à experiência (e aprendizado), que nos leva a refletir que "a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem" (Jay, 2009, p. 27, *apud* Passeggi, 2011).

Viagens, memórias, saberes, experiências, refletir sobre si, são termos que se comunicam com a nossa pesquisa, pois buscamos investigar os saberes e práticas experienciados pelas professoras, e além disso, a seguir apresento de forma breve a minha caminhada formativa, na qual discorro sobre memórias, saberes e experiências que construímos (de forma compartilhada com aqueles que me perpassaram/perpassam) ao longo da formação inicial no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN (2014 a 2018).

Conforme Josso (2010, p. 37), "Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência [...] apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores". A autora evidencia a importância das narrativas de si, relatadas por meio de recordações das experiências de vida, as quais utilizo para ilustrar minha caminhada formativa. Essas experiências, hoje significadas por mim, demonstram sentimentos, emoções e, especialmente, reconhecimento pelo que vivi e pelo que vivo, pelas pessoas que conheci e as que conheço, as

que se foram e deixam um pedaço em mim, e as que permanecem e constroem essa existência compartilhada, que não é só minha, é nossa.

Durante a escrita desta breve narrativa formativa, evidenciarei fatos da minha vida que influenciaram experiências relacionadas à atuação docente, momentos que me inspiraram na escolha do desenvolvimento desta pesquisa e fatos que me marcaram de forma positiva, os quais considero relevantes para que eu pudesse ter traçado minha trajetória de vida.

Durante a graduação em Pedagogia tive a oportunidade de conhecer professores e colegas que me incentivaram a participar de grupos de estudo, de pesquisa, de extensão e das mais variadas atividades acadêmicas que a universidade pode proporcionar. O primeiro contato com esses grupos, foi na seleção do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia, o qual fui selecionada como aluna voluntária e posteriormente me tornei bolsista, no período de 2017 a 2019. Durante o período no programa, participamos de atividades propostas pelo grupo, eventos e congressos na área da educação, grupos de estudo, projetos de pesquisa e projetos de extensão que foram bastante significativos para nossa formação, pois incentivavam nossa participação nos mais distintos projetos da universidade.

A partir das atividades do programa, fomos incentivados a participar do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) da FE/UERN, no ano de 2016. Durante os encontros com o grupo, desenvolvíamos atividades de leitura e troca de conhecimentos entre a comunidade acadêmica em geral e seus arredores. O LEFREIRE é composto por alunos e professores dos mais diferentes níveis da educação e pela comunidade em geral. Os encontros podem ser realizados na universidade ou fora dela, em espaços que favoreçam o compartilhamento de culturas e saberes. As atividades se caracterizam como os Círculos de Cultura de Paulo Freire, e nestas é possível compreender-se como um sujeito que está em constante processo de aprendizagem, e que o diálogo é ferramenta essencial para a construção desse processo.

Durante a participação no PET, fui voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UERN, em duas pesquisas, sendo a primeira coordenada pela professora Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa, intitulada “As significações do aluno de Pedagogia sobre os conteúdos matemáticos constituídos durante a Educação Básica e sua influência na formação docente” (2017-2018). E a segunda pesquisa coordenada pela Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, sob o título “Viver, saber, fazer a inclusão na escola pública: narrativas das experiências de aluno(a)s estagiário(a)s no curso de Pedagogia FE/UERN” (2018-2019).

Em ambas as pesquisas foi possível difundir e ampliar as discussões que abordavam temáticas de grande relevância para o curso de Pedagogia e para a formação de professores de um modo geral, já que desenvolvemos estudos acerca da formação docente. As pesquisas consistiam no aprofundamento de estudos que visavam teorizar e refletir sobre as diversas realidades escolares, respeitando os aspectos subjetivos, de modo a auxiliar na qualificação e formação dos professores, e consequentemente, na efetiva aprendizagem dos alunos, mirando um ensino de qualidade para todos.

Além disso, as pesquisas foram significativas para a minha escolha de seguir a vida acadêmica a caminho do mestrado. As experiências nos projetos de pesquisa influenciaram no interesse por minha atual pesquisa, pois a partir do projeto PIBIC 2018-2019, passei a realizar estudos na área da educação inclusiva, e na entrevista realizada para o desenvolvimento desta mesma pesquisa, o entrevistado desempenhava suas atividades no estágio supervisionado com uma criança com TEA, a partir do relato naquela entrevista, me foram surgindo indagações e reflexões acerca do trabalho com crianças com TEA na sala de aula regular.

Ao fim do curso de Pedagogia, no ano de 2019, recebi a notícia da aprovação em dois concursos públicos: no cargo de professora polivalente[1] no município de Aracati/CE e de professora da Educação Infantil em Lajes/RN. Acabei optando por Aracati, pois assim continuaria residindo em Mossoró/RN, tendo em vista que eu teria a possibilidade de atuar em uma escola de zona rural de Aracati, que fica mais próxima da cidade de Mossoró, uma distância de aproximadamente 40 quilômetros, enquanto que a cidade de Lajes fica distante aproximadamente 158 quilômetros de Mossoró. Desta forma, foi necessário antecipar a colação de grau, e realizá-la de forma extraordinária, um evento grandioso e importante, que tive a honra de compartilhar com amigos e família. Neste momento, percebi que essas realizações eram resultado do esforço e dedicação que tive durante a graduação.

Ao ingressar no serviço público como professora de uma escola de zona rural, inicialmente em uma turma de Educação Infantil, com crianças de três anos de idade, muitos paradigmas foram quebrados, em especial transformei a concepção de escola que tinha em mente como aluna do curso de Pedagogia, percebi que passar pela universidade é apenas um dos estágios (dos inúmeros que viriam a frente) para exercer a profissão de professora, e que ao chegar na escola, pude compreender a importância de mobilizar os saberes da teoria com a

[1] Professor com formação inicial em Pedagogia e podendo atuar desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos iniciais.

atividade prática no cotidiano escolar, para assim, poder dar sentido e aprender realmente o que é ser professor e como funciona a escola, na atuação diária.

Neste ponto, retomamos a temática da viagem, que sempre esteve presente em minha vida, pois, neste momento da vida trabalhando em uma cidade vizinha a que resido, sempre menciono que é preciso fazer uma "viagem" diariamente para chegar ao local de trabalho, mesmo que uma viagem curta.

Na escola, percebi diversas realidades difíceis de se compreender, tanto sobre indagações e reflexões acerca do meu "eu professora", da minha práxis educativa, "que transformações quero para minha prática?"; quanto sobre as dificuldades inerentes ao ensino público: desvalorização docente, falta de recursos em sala de aula, levando o professor a prover esses recursos por meios próprios, salas superlotadas, pouco efetivo de professores... Enfim, no "chão" da escola, é que foi possível compreender o que é ser professora, validando os saberes da universidade, proporcionando uma constante construção de si. Também neste espaço escolar, pude reforçar o interesse na pesquisa sobre saberes e práticas com crianças com TEA em escola pública, pois com a prática docente que fui percebendo a importância de continuar nas pesquisas sobre saberes e prática em sala de aula com alunos com TEA em escolas públicas, já que vivencio diariamente questões entre professores, pais e os próprios alunos.

Mesmo atuando como professora, o meu desejo de ingressar no mestrado em educação continuou, e assim, participei da seleção para cursar duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), a primeira disciplina foi "Tópicos Especiais em Educação II: Análise Qualitativa de Dados com uso de Software" no ano de 2020, ministrada pelo professor Dr. Francisco Carlos Carvalho de Melo; logo depois, no ano de 2021, participei da disciplina "Prática de Docência" ministrada pela professora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros. Com a participação nas aulas, foi possível realizar novas leituras, compartilhar o conhecimento com os colegas e professores, realizamos produções científicas e atividades que me permitiram continuar com o sonho de ingressar no mestrado.

Após dois anos egressa da universidade e trabalhando no serviço público, ingressei no Mestrado em Educação – POSEDUC, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Mais um sonho realizado, já que desde a graduação, estudava para atingir esse objetivo, participava de projetos e grupos de pesquisa que se relacionavam com essa linha, e hoje me vejo caminhando novamente pela universidade, relembrando histórias que vivi e vivendo novas histórias ao lado de pessoas incríveis que conheci durante esse novo percurso.

Retomando um pouco da história, com um fato interessante, é que o primeiro evento na UERN que participei com minha primeira produção de artigo científico foi o II ERNAB - Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas - Povos do Campo: Memória, Saberes, Tradição realizado no ano de 2015, em que publiquei o artigo "Barreiras que Delimitam a Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Um Olhar para o Povo do Campo". Neste evento, foi possível construir experiências e conhecer o método (auto)biográfico pela primeira vez, além disso, o artigo que produzi está inteiramente relacionado com a temática que anos depois, no final da graduação e ao ingressar no mestrado, escolhi como sendo método e área de pesquisa.

Deste modo, a escolha pelo objeto de pesquisa não foi algo pensado de uma hora para outra, mas foi se formando ao longo do tempo a partir de minha trajetória acadêmica, e o interesse por esse tema partiu especialmente dos estudos desenvolvidos durante o projeto PIBIC no ano de 2018/2019 da UERN, em que foi possível o aprofundamento teórico nos conceitos e estudos acerca da educação inclusiva para alunos em escolas públicas, entretanto, na presente pesquisa, o foco está nas narrativas da professora que desenvolve seus saberes e práticas em sala de aula com alunos com TEA.

A inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas é uma luta recente e de constante superação de desafios. Ao longo de uma trajetória de lutas e conquistas, a inclusão de pessoas com NEE tornou-se um direito garantido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 2015 (LBI), que postula que "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (art. 27).

No espaço escolar, atualmente as pessoas com deficiência têm garantidos direitos específicos referentes a vitórias que foram conquistadas ao longo dos anos de luta pelo reconhecimento: o direito à educação em todos os níveis, braile, adoção de medidas que favoreçam o acesso, participação e permanência dessas pessoas nas instituições de ensino, disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), proibida toda forma de preconceito, inclusive a cobrança de valores extra para prestação de serviços para essas pessoas em função de sua condição, dentre outros (Brasil, 2015, Art. 28).

A partir destas noções, é possível questionar como se tornar um professor inclusivo e que é capaz de atender as diferenças em sala de aula. Essa indagação surge com base no que se observa em nossas escolas – a partir das experiências em sala de aula com alunos com TEA em uma escola de zona rural do município de Aracati/CE – que tem sido crescente o número de

alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, crianças diagnosticadas com TEA. Para essa afirmação, usamos como referência os dados publicados no censo escolar de 2021, que aponta o número aproximado de 300 mil estudantes com TEA matriculados em instituições das redes públicas e privadas no Brasil, abrangendo a educação infantil, fundamental e ensino médio. Sendo assim, esses números refletem o aumento de 280% de matriculados em relação aos dados de 2017, que contabilizavam cerca de 77 mil alunos.

Com isso, tornou-se necessário considerar as experiências narradas pelas professoras da educação básica acerca de seus saberes e práticas mobilizados em sala de aula para a inclusão de alunos com TEA, dialogando sobre os caminhos, desafios e sobre a influência de uma formação inicial e continuada adequada para o trabalho inclusivo, especialmente em escolas públicas.

Desta forma, é importante pensarmos a prática docente associada à educação inclusiva, já que a escola é um espaço que acolhe múltiplas realidades e subjetividades, portanto, precisa estar consciente de que é um ambiente diversificado, e com isso, proporcionar ao professor caminhos que facilitem a inclusão de todos, especialmente de alunos com TEA. Pois como afirma Mantoan (2003, p. 8) “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela”.

A partir dessas reflexões introdutórias, apresentaremos a organização do texto dissertativo. Assim, elaboramos a primeira seção desta pesquisa *FLANAR, MAS COM SIGNIFICADO: SABERES, PRÁTICAS E OS CONCEITOS ESBOÇADOS EM REFERENCIAIS E DOCUMENTOS ACERCA DA INCLUSÃO*, em que apresentamos uma delimitação da produção científica acerca dos saberes e práticas de professoras com alunos com TEA a partir dos resultados de um Estado do Conhecimento com base em Morosini e Fernandes (2014) em que buscamos pesquisas realizadas na última década, além disso trazemos os conceitos sobre saberes e práticas como orientadores da atividade docente, nos apoiando teoricamente em autores como Freire (2010, 2015) e Tardif (2014) que discutem sobre os saberes e práticas; Larrosa (2002) acerca dos saberes da experiência; Zabala (1998) sobre a prática pedagógica; Nóvoa (1995) que discute a prática reflexiva; Imbernón (2011) e García (1999) que contextualizam a formação de professores. Assim, também trazemos o conceito de infância e o desenvolvimento infantil com base nos estudos de Ariès (1981), Vygotsky (2001) e Wallon (1995); e discutimos as características do TEA e as abordagens de intervenção com os alunos, baseado em autores que discutem a temática como Mantoan (2003), Araújo et al. (2022), Whitman (2015), além de apresentarmos documentos e legislações vigentes, respectivamente DSM-5 e o CID-11, Lei Berenice Piana e Lei Romeo Mion.

A segunda seção *O MUNDO PELO PRAZER DA DESCOBERTA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO NARRATIVO,* apresentamos o caminho teórico-metodológico, detalhando os passos da pesquisa: o local, os sujeitos, os procedimentos que serão desenvolvidos, utilizando nesta pesquisa a abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (1999). Além disso, utilizamos o método (auto) biográfico com ênfase nas narrativas dos sujeitos entrevistados como meio de investigação e, portanto, neste capítulo, nos dedicamos a explanar esse referencial com base em Josso (2010). Somado a isso, também apresentamos o método de interpretação dos dados e informações, a Análise Textual Discursiva (ATD), de acordo com Moraes (2020), uma abordagem de pesquisa qualitativa, a qual utilizamos para construir uma análise minuciosa e interpretativa das narrativas dos sujeitos.

Na terceira seção *NO DIÁRIO DA VIAGEM REGISTRAM-SE NARRATIVAS QUE DECLARAM SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TEA*, apresentamos, com base nos dados e informações obtidos durante a pesquisa, as narrativas das professoras participantes, ressaltando quais os saberes e práticas mobilizados de modo a promover a inclusão de alunos com TEA, também retratando de forma a dar relevância às suas vivências e experiências. Para isso, apresentamos a interpretação das narrativas das professoras que foram transcritas após as entrevistas, e a análise das informações produzidas. Deste modo propomos a separação por categorias, aqui tratadas como dimensões. As dimensões que destacamos foram: i) O resgate de si mesmo: conhecendo as narradoras e o seu percurso na docência; ii) Estreitando as distâncias por meio das narrativas: Ser professora de alunos com TEA e nuances dessa jornada; iii) Saberes em Contexto: Narrativas ao longo de suas experiências em sala de aula com alunos com TEA; iv) A bagagem que revela as narrativas acerca de suas práticas inclusivas em sala de aula. Portanto, a análise das dimensões, tomaram como base o referencial teórico das narrativas (auto)biográficas em Josso (2010), além de autores como Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1995, 2000), Freire (1997, 2009, 2010), Halbwachs (1990), Mantoan (2003, 2015), Falcão (2023) e Tardif (2014, 2005, 2011).

Por fim, no tópico conclusivo *RECORDAÇÕES DE UMA VIAGEM: JÁ SONHANDO COM A PRÓXIMA...,* refletimos sobre os achados durante o estudo, com base na problemática e nos objetivos propostos. Entretanto, essa reflexão não é feita como se fosse uma conclusão que indica o fim da pesquisa, mas como uma discussão que traz possibilidades de ampliar os estudos e discussões aqui elencados, abrindo caminhos para a continuação de pesquisas na área.

2 FLANAR, MAS COM SIGNIFICADO: SABERES, PRÁTICAS E OS CONCEITOS ESBOÇADOS EM REFERENCIAIS E DOCUMENTOS ACERCA DA INCLUSÃO

Nesta seção, inicialmente, trazemos a produção de um estado do conhecimento acerca da prática docente e inclusão de alunos com TEA, em que realizamos um mapeamento sobre a produção científica já elaborada sobre essa temática, de forma a apontar os assuntos já discutidos e necessidades existentes no desenvolvimento da pesquisa, pois assim, é possível compreender como o tema está sendo abordado no campo científico. Além disso, identificamos os conceitos de saberes e práticas da atividade docente e buscamos entender o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as abordagens de intervenção em sala de aula.

Para tanto, é preciso compreender o título do capítulo, o porquê de flanar, mas com significado. O termo flanar, vem da palavra *flanêur*, um substantivo masculino francês, que significa ‘andarilho’, ‘ocioso’, ‘passeador’, ‘vadio’, derivado do verbo francês *flanêr*, que significa ‘passear’. Ao longo do tempo foi incorporado à língua portuguesa, especialmente por viajantes de paixão, e foi tomando um significado mais artístico, como um sinônimo para a simples ação de caminhar pela cidade sem um rumo definido, apenas com o objetivo de conhecer suas ruas e sentir a emoção, apreciando o cotidiano daquele lugar (Pulita, E. J., 2014).

Por isso, nomeamos este capítulo como “flanar, mas com significado”, já que flanar pode parecer uma ação insignificante, em que os sujeitos estão vagueando sem rumo durante a viagem, sem objetivo, sem perspectiva, mas compreender o sentido completo do verbo flanar, especialmente na experiência de uma viagem, é entender que nessa simples ação, que qualquer um pode realizar, podemos adquirir conhecimento, experiência e muito mais sobre onde estamos, para onde vamos, e especialmente, quem somos.

2.1 Ao traçar o rumo temos os achados iniciais sobre os saberes e práticas de professores de alunos com TEA

Para fundamentar nossa pesquisa, inicialmente buscamos conhecer o campo acadêmico, o que tem sido produzido acerca do nosso objeto de pesquisa, na tentativa de ampliar as discussões recentes sobre o assunto, e conhecer o que ainda precisa ser aprofundado. Assim, a fim de compreender e ampliar os estudos acerca dos saberes e práticas de professores de alunos com TEA, delimitamos a produção científica sobre as práticas docentes inclusivas desenvolvidas com alunos com TEA em escolas regulares. Para dar de conta do processo investigativo, foi realizada uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, conceituado por

Morosini e Fernandes (2014) como sendo a "[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (p. 102), reunindo periódicos, teses ou dissertações acerca de uma temática específica.

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é desenvolvida mediante a produção científica já elaborada, e o pesquisador tem o intuito de conhecer o que existe sobre aquela temática específica na literatura. É uma metodologia importante para explorar a produção científica de forma a ampliar conceitos e discussões, suscitar interrogações pertinentes, pois tem caráter bibliográfico.

O interesse por pesquisas que abordam o Estado do Conhecimento origina-se da abrangência desses estudos "[...] para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros" (p. 38). O desenvolvimento desta pesquisa possibilita contribuir e indicar reflexões sobre a organização de um campo de estudo, de uma área. Estas pesquisas possuem grande relevância no campo teórico de uma área do conhecimento, pois buscam identificar as contribuições mais significativas da construção da teoria e prática pedagógica, e apontar as limitações sobre este campo de estudo, identificar experiências inovadoras que foram investigadas e que apontem alternativas para a solução de problemas da prática, e reconhecer as contribuições das pesquisas na constituição de propostas para a área foco (Romanowski; Ens, 2006).

A proposta de desenvolvimento de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento ou Estado da Arte é resultado da disciplina de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN cursada no primeiro semestre do ano de 2022, mesmo período em que a pesquisa foi desenvolvida. Partindo dessa metodologia, buscamos ampliar as compreensões acerca do fato estudado, refletir sobre as publicações relacionadas ao tema dos saberes e práticas docentes inclusiva no campo científico.

O repositório nacional escolhido para busca de material de análise foi o banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que contém produções científicas completas de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A busca inicial foi realizada utilizando os termos "Inclusão", "autismo", "prática docente" "saberes docentes" e "escola" buscando por títulos, e não foram encontrados resultados. Logo em seguida, foi utilizado a delimitação de busca "todos os campos", e assim foi possível encontrar vinte e nove (29) resultados. Entretanto, destes trabalhos encontrados, alguns não eram relevantes para a pesquisa, pois apresentavam um descritor e outro não.

Na busca avançada pelas produções científicas, decidimos modificar os termos escolhidos, para isso, foi utilizado os descritores “educação inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, “prática docente” e “escola”, todos utilizando os operadores de busca booleana “AND”, operador que tem como intuito associar as palavras, fazendo com que os resultados mostrassem em todos os termos da pesquisa. As aspas foram utilizadas no termo “prática docente”, para localizar arquivos que contém os termos exatos. A busca foi feita, ainda, utilizando a delimitação de busca “Todos os campos” e a correspondência da busca a “Todos os termos”.

Foi definido que a pesquisa seria feita da última década, portanto os trabalhos encontrados partem do ano de 2013 até 2020. Nesta busca final, foram encontrados seis (6) resultados, após estes resultados, foi realizada a leitura dos resumos para identificar aqueles que se aproximavam do objetivo desta pesquisa, com isso foi retirado um (1) trabalho, pois tratava de assuntos que fugiam da temática “prática docente”. Assim, destacamos no quadro abaixo as dissertações encontradas, contendo título do trabalho, autor e ano, tipo do trabalho, programa de pós-graduação e a Instituição de Ensino Superior à qual pertencem, e o estado da federação.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	**Autor e ano**	**Tipo de trabalho**	**Programa de Pós-graduação**	**IES/Estados**
Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	FRADE, 2018	Dissertação	Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/SP
Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	COSTA, 2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica	Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Bauru/SP
Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	LIMA, 2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Alagoas – Maceió/AL
A inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente	FERNANDES, 2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE

Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	FERREIRA, 2017	Dissertação	Mestrado em Ensino de Ciências	Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto/MG

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dando prosseguimento a construção da pesquisa, a seguir apresentamos uma análise mais aprofundada do conteúdo das dissertações a partir dos seguintes itens: metodologia, objetivos, referencial teórico e resultados das pesquisas selecionadas.

A dissertação de Frade (2018) tem como objetivo avaliar o impacto do programa de ação de formação sobre as práticas pedagógicas em inclusão relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA) para uma professora do Ensino Fundamental I.

A pesquisa trata de um estudo de caso em uma sala de aula de uma escola municipal de São Paulo, em uma turma do 5º ano, com a participação de uma professora polivalente da sala de aula regular, que tem um aluno diagnosticado com TEA. Para tanto foi utilizado um questionário para entrevista semiestruturada com a professora, além da observação das aulas para analisar a prática docente com o aluno diagnosticado com TEA.

Frade (2018) traz discussões acerca da inclusão escolar sob a ótica de Oliveira e Veloso (2017), afirmando que não é suficiente apenas que documentos legais reconheçam o direito à educação inclusiva dos alunos público alvo da educação especial, mas que também é necessário que aconteça uma transformação com relação aos sistemas, realizando um trabalho para a diversidade, refletindo sobre o currículo escolar e as metas para uma perspectiva inclusiva.

Sobre a prática docente, a autora afirma, conforme Silva e Arruda (2014), que o professor terá subsídios para refletir sobre sua prática docente a partir de uma formação sólida e continuada, pois a qualidade do ensino está interligada com a formação do professor. Além disso, ressalta conforme Jesus e Germano (2013) a importância do embasamento teórico que o profissional deve possuir, para que assim seja possível propiciar atividades significativas para o educando com TEA, garantindo seu direito a uma aprendizagem de acordo com suas necessidades e potencialidades.

A referida pesquisa demonstrou que, a partir das observações realizadas por Frade (2018) antes do programa de formação, as práticas em sala de aula não eram compatíveis com as necessidades do aluno com TEA, pois foi observado a carência de atividades adaptadas para ele. Ao passo que, durante o programa de ação, a professora ressignificou suas práticas, tornando o ambiente escolar mais propício e inclusivo para seu aluno com TEA, tanto

academicamente, quanto socialmente. Portanto, demonstrando a eficiência do programa de formação que foi ofertado à professora.

A pesquisa de Costa (2015) tem como objetivo investigar a prática pedagógica de professores, para conhecer as possibilidades e os desafios frente à inclusão escolar, além de destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam a inclusão das crianças com TEA na educação infantil.

A pesquisa se constitui em um estudo de caso, no qual oitenta e nove professores da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, responderam um questionário para o procedimento de coleta de dados, além da observação participante do cotidiano escolar em uma das turmas investigadas. Costa (2015) define o estudo como sendo uma pesquisa de enfoque misto (quanti-qualitativa), além da realização de um estudo bibliográfico na área de educação inclusiva.

Na pesquisa de Costa (2015), é discutida a prática pedagógica conforme Carneiro (2012), que afirma que a prática pedagógica deve ser constituída do conhecimento adquirido pelo professor durante sua trajetória e sua experiência, propondo novas práticas que considerem a diversidade e as características individuais de cada criança.

Com relação à inclusão escolar, Costa (2015) reafirma que não apenas a inserção na escola é suficiente para o aprendizado da criança, mas também a propiciar condições para que todos façam parte do processo de ensino-aprendizagem. E conforme Carvalho (2004, *apud* Costa, 2015):

> Ao “pé da letra”, a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia. [...] A escola inclusiva não pretende ficar neste patamar: isso implica em criar condições de integração, com vistas à assimilação dos excluídos, sejam eles portadores de deficiência ou não (Carvalho, 2004, p 68-69).

Por fim, os resultados apontam que o lúdico presente nas práticas pedagógicas na educação infantil contribui para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação das crianças. E que, apesar da inclusão escolar ainda na atualidade ser um desafio para professores, evidencia que a formação inicial e continuada dos professores é essencial para que estes profissionais possam ressignificar suas práticas, e assim, contribuir com o processo de inclusão escolar, já que a escola para todos ainda está em construção quanto a sua implantação.

A dissertação de Lima (2017) tem como objetivo analisar a prática de uma professora de Educação Física para a inclusão do aluno com TEA a partir de suas reflexões. Foi escolhida uma única participante para a pesquisa, centrou-se em um relato biográfico de uma professora

de Educação Física que atua em escolas regulares da rede pública e privada e tem ou já teve alunos com TEA em suas salas de aula. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo exploratório descritivo.

Para a coleta de dados, Lima (2017) utilizou observação, entrevista semiestruturada e sessões reflexivas sobre a prática docente da professora. Durante a análise, os dados foram organizados de forma agrupada, construindo as seguintes categorias:

> a) A educação especial na formação inicial e/ou continuada do professor de Educação Física; b) O aluno com TEA: concepções de uma professora de Educação Física; e c) Prática docente inclusiva: relatos da inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física (Lima, 2017, p. 8).

No que concerne a prática docente, Lima (2017) traz as contribuições de Tardif (2010) acerca de prática docente, uma vez que durante toda a vida, o sujeito que está inserido no espaço escolar, vivenciando rotinas em contato com a diversidade, soma suas experiências prévias à prática docente cotidiana, desenvolvendo um saber heterogêneo e plural.

O autor também se refere à inclusão educacional, com base nas afirmações de Mantoan (2001), que defende que incluir não é apenas inserir o sujeito na comunidade, nos ambientes escolares e demais espaços, mas isso implica acolher a todos de um determinado grupo independente de suas peculiaridades, considerando que todos são seres únicos, diferentes e sem a necessidade de serem categorizados.

Com relação aos resultados da pesquisa, a partir da análise dos dados, o autor constatou que a professora entrevistada possuía pouco conhecimento quanto as características do TEA, mas que havia participado de eventos formativos pontuais sobre educação inclusiva, mas nenhuma específica sobre o TEA. As formas que a professora buscava para se atualizar da temática, eram a partir de conversas com demais professores, coordenadores e os pais das crianças com TEA. Portanto, foi notável o interesse da professora em aprender sobre o TEA e suas características, mesmo construindo esses saberes dentro da escola em atuação conjunta com os demais profissionais educadores, revelando a importância da elaboração dos saberes docentes com base nas experiências profissionais em sua prática docente.

A pesquisa de Fernandes (2013) tem como objetivo investigar como acontecem as práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil que atua em uma sala de aula com alunos com deficiência. A pesquisa se constitui de um estudo de caso e que utiliza como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada, além de observações da sala de aula e aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R). Essa escala é um instrumento utilizado pelo governo para verificar a situação das escolas de educação

infantil em todo o Brasil, observando aspectos como o espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, dentre outros. A entrevista teve como objetivo identificar as concepções da professora acerca dos conceitos como inclusão, infância, desenvolvimento e aprendizagem.

Em seu referencial teórico, Fernandes (2013) discorre sobre a prática docente com base em Zabala (1998), que afirma que o fazer docente é impactado por diversos aspectos que modificam o modo de pensar e de fazer a prática docente. E que para uma prática educativa efetiva, é fundamental identificar critérios de avaliação, para que a atuação pedagógica do professor, esteja apoiada em referenciais teóricos e práticos, a fim de conduzir o professor a uma reflexão sobre sua realidade como profissional da educação.

Além disso, Fernandes (2013) também se apoia em Amaral (2006), pois afirma que "[...] a prática do professor mostra como o currículo pode ser dinâmico, flexível e pautado pela cultura profissional do professor. Ele é um elemento ativo dos múltiplos processos que são inerentes ao currículo" (p. 105-106). Dessa forma, a autora relaciona a prática pedagógica com o currículo, e que essa flexibilidade curricular se torna essencial para o desenvolvimento de um ensino que contemple as particularidades de cada aluno, ao passo que os professores montam estratégias de ensino com o nível e ritmo de aprendizagem desses alunos.

Sobre a inclusão escolar, a autora traz as contribuições de Mantoan (2008), que aponta os benefícios que a inclusão escolar traz para as práticas pedagógicas, pois torna-se urgente práticas escolares que valorizem e acolham a todos os alunos em suas singularidades, reforçando uma cultura de aprendizagem significativa.

Deste modo, a pesquisa de Fernandes (2013) mostra como resultado que a professora da entrevista desenvolvia atividades que favoreciam o processo de inclusão, pois acolhia seus alunos de forma a não os segregar, incluindo todos nas atividades propostas para a turma. Ao mesmo tempo que encorajava os alunos a realizarem atividades em pequenos grupos em que eles desenvolvessem estratégias para aceitação e acolhimento das diferenças. A pesquisa também demonstrou que questões político-administrativas presentes na estrutura escolar, como a necessidade de um trabalho em equipe efetivo, interferiam negativamente na prática pedagógica destinada à educação infantil, pois a professora sentia a necessidade de encontros para compartilhamento de experiências com os demais profissionais da escola. Por fim, a autora propõe que ao invés da elaboração de um currículo para a criança ideal, deve se pensar em projeto pedagógico que valorize a aprendizagem e as diferenças de cada um.

A pesquisa de Ferreira (2017) teve como objetivo "[...] investigar se o conhecimento sobre Neurociências e Educação Inclusiva afeta a percepção desses docentes e o atendimento

aos alunos com TEA" (p. 7). Para tanto, a autora utilizou de uma pesquisa de cunho qualitativa em uma escola estadual de Minas Gerais, em que foi aplicado um pré-teste de questões de sondagem abertas e fechadas por meio de um minicurso presencial com docentes, e que as questões versavam sobre informações acerca de neurociências e educação, inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista. Logo após ao minicurso, os docentes responderam ao questionário pós-teste que tinha o objetivo de "[...] verificar as percepções dos docentes após a intervenção do minicurso" (p. 7).

A dissertação de Ferreira (2017) também perpassa por Mantoan (2015) que tece críticas à escola, explica e valoriza a importância da educação especial para a sociedade como um todo, pois de acordo com a autora:

> Ela existe para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial. E o atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolverem habilidades de que eles necessitam para romperem com as barreiras impostas pela deficiência (Mantoan, 2015, p. 43).

Assim, Ferreira (2017) também traz discussões sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que determina que os alunos com TEA devem estar incluídos na rede regular de ensino, entretanto somente garantir o acesso à escola nas salas regulares não é suficiente para um processo de ensino-aprendizagem efetivo, mas é necessário estratégias educativas que sejam direcionadas para as necessidades desses alunos, portanto acaba sendo mais uma incumbência do professor.

Com a interpretação dos dados, os estudos de Ferreira (2017) declaram a mudança de perspectiva quando comparado o pré-teste ao pós-teste em relação ao conhecimento e perspectivas sobre os temas: neurociências e educação, inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista. Além disso, os professores que participaram da pesquisa demonstraram reconhecer a importância da formação continuada para a efetivação de um trabalho com alunos com TEA. Por fim, a pesquisa demonstrou, que o minicurso pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes podendo favorecer a prática pedagógica cotidiana.

A análise das dissertações escolhidas nos permitiu uma visão ampliada e atualizada acerca das produções, o que pode auxiliar na estruturação da presente pesquisa. Assim, consideramos que os estudos demonstram caminhos em comum, como a importância da formação continuada para professores, seja por meio de minicursos ou até mesmo de uma formação inicial sólida que contemple as particularidades de cada aluno.

Além disso, o estado do conhecimento revela o ineditismo na nossa pesquisa, tendo em vista que quando aplicados os filtros, não encontramos pesquisas que tivessem os termos, concomitantemente, os saberes, prática docente e inclusão associadas as escolas de zona rural/do campo. Portanto, escolhemos delimitar nossa pesquisa desta forma, considerando as escolas de zona rural, pois além de ser o meu espaço de trabalho, com suas peculiaridades quando falamos de inclusão e educação, mas também por ser uma forma de ampliar as discussões acerca da temática tratada.

2.2 No percurso da viagem vislumbramos os saberes e práticas da atividade docente, e os conceitos elencados

Para Freire (2015, p. 40) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]", assim, percebe-se que as práticas educativas não são únicas ou definitivas, tampouco imutáveis, mas que são passíveis da transformação pelo sujeito destas práticas. Essa afirmação de Freire ressalta a importância da reflexão contínua no contexto educacional, pois a partir desse processo reflexivo, os profissionais da educação são desafiados a perceber de forma crítica as experiências vividas e as experiências presentes, de modo a conhecer o que foi aprendizado e o que é possível de aprimoramento.

A análise reflexiva de suas experiências, possibilita ao profissional da educação a identificação de abordagens eficazes, bem como de limitações e desafios enfrentados. Ao conferir as práticas atuais e anteriores uma perspectiva crítica, os educadores se colocam em um ciclo de melhoria contínua para o desenvolvimento de soluções inovadoras e adaptadas ao contexto educacional, alinhadas aos objetivos educacionais propostos e as necessidades dos alunos, considerando que o contexto educacional está sempre em evolução. Nesse sentido, acerca da prática reflexiva Schön (1997, p. 87) afirma que

> [...] desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Portanto, de acordo com o autor, ambientes de liberdade e autonomia propiciam a prática reflexiva. E essa prática reflexiva, prepara o professor para lidar com uma ampla gama de situações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, além disso desempenha um

papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) afirma que a prática reflexiva, conforme delineada por Schön, está intimamente ligada ao crescimento pessoal, direcionando os professores para o âmbito profissional, ao criar oportunidades para a autoformação. Isso é alcançado através da análise das jornadas de vida e carreira, consideradas como etapas integradas nas experiências tanto individuais quanto coletivas dos educadores em formação.

As experiências, conceito inteiramente relacionado à constituição do ser humano, fazem parte dessa construção do sujeito em sua profissão docente. Para Larrosa (2002) a experiência não é aquilo que passa e que acontece durante a vida, mas é aquilo que nos passa, nos acontece e aquilo que verdadeiramente nos toca, pois cotidianamente, muitas coisas passam ao mesmo tempo: informações, formações, excesso de trabalho, opiniões, mas poucas ou quase nada nos acontece, a experiência se torna cada vez mais rara.

O saber da experiência também é necessário a compreensão da prática docente, é um saber subjetivo, individual, particular, resultado de um acontecimento que desenvolveu em cada sujeito uma experiência singular, que não pode ser repetida, é intrínseca ao sujeito concreto desta experiência (Larrosa, 2002). O autor ainda destaca que os saberes da experiência, por surgirem da vivência cotidiana e convivência em sociedade, são distintos dos saberes científicos, já que não estão fundamentados em uma teoria formalizada ou em procedimentos que passaram por um processo empírico.

No entanto, os saberes da experiência são igualmente relevantes para a compreensão da atividade docente, pois possibilitam que o profissional se aproprie da experiência vivida e a transforme em conhecimento significativo durante sua prática. A partir disso, é possível ressaltar a importância dos saberes da experiência, importando a construção de um saber subjetivo, crítico e reflexivo sobre a sociedade e a cultura em que vivemos, motivando outros a produzirem saberes individuais.

Compreendemos que os termos saberes e práticas estão inteiramente interligados, portanto inicialmente buscamos a concepção de Tardif (2014, p. 48) sobre os saberes experienciais, que caracteriza o saber da experiência proveniente da prática cotidiana:

> [...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos (...) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem assim por dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48).

Para compreender a prática docente, perpassa-se inicialmente pelo termo “prática”, o qual pode ser entendido de duas formas: o exercício e a habilidade. Deste modo, compreendemos que é a partir do exercício prático, desenvolvido à luz da reflexão de sua própria ação, que formamos a prática educativa, as habilidades. Neste ponto, consideramos a prática como atividade, assim:

> A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social (Pimenta, 1995, p. 61).

É significativo pensar que a formação docente é um caminho importante para a prática em sala de aula, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a formação deve estimular os professores a desenvolverem uma perspectiva crítico reflexiva, como meio para um pensamento autônomo, partindo do pensamento de que uma formação não se constrói apenas com o acúmulo de cursos e técnicas, mas especialmente através de reflexões acerca da própria prática docente.

Ao tratarmos de formação docente, de acordo com Imbernón (2011), além de englobar a aprendizagem do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, a formação de professores também incorpora aspectos cruciais que contribuem para a identidade e prática docente. O autor ressalta que a formação de professores não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, mas também deve promover a reflexão sobre a prática pedagógica, a análise do contexto escolar e a compreensão das demandas e desafios enfrentados pelos educadores.

Para Imbernón (2010, p. 45) “a formação é um elemento essencial de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo”. O autor sugere uma abordagem mais ampla para entender o processo de formação docente, embora a formação seja essencial para adquirir conhecimentos teóricos e práticos necessários para o ambiente educativo, o desenvolvimento profissional também é formado por uma variedade de elementos, como experiências práticas, aprendizados constituídos no ambiente educativo, interações sociais, reflexões críticas e autoconhecimento.

Esses fatores interagem de forma complexa e formam o profissional ao longo de sua carreira. É importante reconhecer que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que ultrapassa a aquisição de diplomas ou certificados, e é influenciado por uma série de experiências e interações ao longo da vida profissional.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se integrante do desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente, oferecendo oportunidades para renovar e enriquecer

a prática pedagógica, bem como para reinterpretar o papel do professor. Ao abordar novos desafios práticos e explorá-los à luz da teoria e da experiência prática, os educadores podem incorporar novos conhecimentos à sua prática educativa, promovendo assim uma evolução na arte do ensino. Este processo de formação possibilita uma troca dinâmica com os participantes envolvidos, enriquecendo ainda mais a construção do conhecimento pedagógico e fortalecendo os laços entre teoria e prática na docência (Imbernón, 2010).

A formação continuada também é conceituada por Marcelo García, que diz que a formação de professores "é uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional" (GARCÍA, 1999, p. 26). O autor enfatiza a importância da formação de professores como uma área crucial de conhecimento e investigação, em processos pelos quais os educadores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Esse enfoque destaca a necessidade de compreender não apenas o conteúdo específico a ser ensinado, mas também as habilidades, atitudes e práticas pedagógicas que são essenciais para o sucesso na sala de aula.

A formação de professores vai além da mera transmissão de informações; ela se preocupa em cultivar uma compreensão profunda do contexto educacional, promovendo uma reflexão crítica sobre as próprias práticas e oferecendo suporte para o contínuo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Nóvoa (1995, p.25) aponta que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". Dessa forma, é evidente que o processo de formação continuada, especialmente enquanto já se está exercendo a profissão, leva os professores a desenvolverem uma visão do ensino não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um meio de promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para mais, a profissão docente não deve ser definida simplesmente pela capacidade de transmitir determinado saber, pois as práticas docentes são de extrema complexidade, entretanto de acordo com David Labaree (2000, *apud* Nóvoa, 2009), a atividade docente muitas vezes é vista publicamente como sendo algo fácil e possível de ser desempenhada por qualquer pessoa, por isso o aumento do desprestígio da profissão, já que não é vista como uma prática difícil e específica.

De acordo com Freire (2010), o que pode tornar o professor mais seguro no desempenho da sua prática educativa, é compreender as diferentes dimensões que a caracterizam, se perceber como ser inconcluso, pois a capacidade de aprender deve ser direcionada para que possamos

transformar a realidade e nela intervir, e com isto, conhecer a origem dos seus saberes e práticas, e acima de tudo se perceber como um sujeito que também está naquele espaço para aprender, reconhecer que seu papel pode ser falho, mas que também traz inúmeros resultados.

Freire (2010) destaca que a prática docente deve estar sempre em constante reflexão, de modo a possibilitar a transformação da realidade social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, vale ressaltar a importância da formação continuada dos professores, não apenas no sentido técnico, mas sobretudo como um processo de humanização, de aprimoramento da sensibilidade e da capacidade de escuta. Assim, caminhamos para uma compreensão mais crítica acerca da profissão docente, evidenciando sua dimensão política e seu papel fundamental na construção de uma escola reflexiva, justa e igualitária.

Conforme Zabala (1998), a prática pedagógica desenvolvida por professores depende de uma série de determinantes, como as funções e questões sociais e políticas atribuídas à escola, questões curriculares da própria instituição, tradições metodológicas, filosóficas e condições externas, além da formação e realidade do professor. O autor ainda ressalta que para compreendê-la é preciso considerar que a aula se constitui a partir do conjunto de determinados espaços diferentes, de relações de interação, do uso de materiais didáticos específicos que dependem da organização social e do tempo que se relacionam entre si e se expressam na sala de aula.

As práticas pedagógicas integram as mais variadas formas de saberes docentes, experiências e conhecimentos que o profissional relacione. Zabala (1998) aponta que os processos educativos são extremamente complexos, de uma forma que se torna difícil o reconhecimento dos fatores que o definem. A estrutura da prática é complexa de se limitar como algo simples, para o autor, essa estrutura obedece a múltiplas determinantes, e se justifica por fatores institucionais, organizativos, tradições metodológicas, meios e condições físicas existentes, dentre outros fatores.

Para o caso de definirmos como objetivo a melhoria da prática educativa, geralmente é possível alcança-lo mediante o conhecimento e a experiência "o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las" (Zabala, 1998, p. 13), desde que desfrutando da experiência de si e dos outros. Conforme Zabala (1998) a melhoria da nossa atividade profissional, perpassa essencialmente pela análise do que fazemos, da nossa prática e pelo contraste com outras práticas. Além disso, o autor enfatiza que é essencial que os meios teóricos permitam fundamentar nossa prática, e que contribuam para uma análise verdadeiramente reflexiva da prática.

Em razão da subjetividade de cada sujeito, além da prática, os saberes também são compostos por diversas fontes, e para isso, é preciso compreender os diferentes saberes. Ao vislumbrarmos os saberes docentes, perpassamos pelo conceito de Saberes abordados por Freire (2015), Tardif (2014, 2000) e Pimenta (1999, 2002).

Em Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, último livro publicado em vida, Freire (2015) traz uma reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos, e sobre a análise dos saberes indispensáveis a essa prática educativa. Com isso, o autor reforça a importância de aproveitar a experiência e os saberes dos educandos, sobretudo, das classes populares, saberes que foram construídos na prática comunitária. Nesta publicação, Freire nos leva a refletir sobre nossa conduta como seres humanos, leva-nos a tomar um posicionamento que respeita o saber do próximo, vislumbrando uma sociedade ética e democrática, a qual tenhamos ajudado a construir.

E quando abordamos sobre o saber, consequentemente refletimos sobre o ato de ensinar, que conforme Freire (2015) não é transferir conhecimentos e conteúdo a um outro sujeito indefinido e acomodado, mas a prática de ensinar está totalmente relacionada com o aprender, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). A citação de Freire (2015) ressoa intimamente com o contexto da educação contemporânea, destacando a relação intrínseca entre o ato de ensinar e o saber.

Esta reflexão supera a compreensão da mera transmissão de conhecimento unidirecional, e ressalta a importância da colaboração e do diálogo na educação, promovendo um ambiente de compartilhamento de perspectivas e experiências, enriquecendo o ambiente de aprendizado. Sendo assim, significa dizer que aqueles que aprendem ativamente estão envolvidos em um processo de construção do conhecimento, e não como apenas um sujeito passivo daquele saber inteiramente pronto e integralizado. E que, no processo educativo contemporâneo, o professor não é mais o detentor do conhecimento e que o aluno não é mais aquela folha em branco.

Para Tardif (2014) esses saberes docentes são provenientes de diversas fontes, desde a formação inicial até a formação contínua, do currículo escolar, das disciplinas a serem ministradas, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os outros. Assim, os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, diversificados e provenientes das mais diversas fontes.

> Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de

> uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos (Tardif, 2014, p. 14).

Essa afirmação de Tardif (2000) acerca dos saberes profissionais como sendo variados e heterogêneos, em contraste com a noção de um repertório unificado de conhecimentos, ressalta a complexidade intrínseca a profissão. Essa visão reconhece que os saberes utilizados por esses profissionais não se limitam a uma única disciplina, tecnologia ou concepção de ensino, isso implica que os profissionais devem ser flexíveis e adaptáveis em suas práticas, incorporando abordagens das mais variadas fontes a fim de lidar com as complexas demandas do contexto educacional. Assim, ressaltamos a importância da educação continuada e do desenvolvimento profissional, à medida que os profissionais buscam expandir e atualizar seu repertório de conhecimentos para atender as necessidades em constante evolução.

Conforme Tardif (2014), mesmo que os professores utilizem os diversos saberes, isso acontece pois é levado em consideração as situações individuais do seu trabalho docente, isso significa que as relações do professor com o saber não estão somente relacionadas com o conhecimento, mas também às situações cotidianas, possibilitando maneiras de enfrentar e solucionar essas situações.

A associação cognitiva com o trabalho está relacionada à relação social, os professores utilizam os saberes construídos pelos grupos dos quais fazem parte, das instituições às quais estão inseridos, saberes que são incorporados à sua prática diária de acordo com o mecanismo social, formações, currículos ou instrumentos de trabalho. Portanto, os saberes dos professores estão relacionados às suas relações sociais com os grupos aos quais estão inseridos (Tardif, 2014). Assim, compreender também o espaço que o professor está inserido e quais relações este faz parte, também contribui para a construção da pesquisa e para o entendimento dos saberes do professor.

Para Tardif (2014) o papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimento. De acordo com o autor, o professor é responsável por criar um ambiente de aprendizado que seja significativo e relevante para os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e as demandas do mundo contemporâneo.

Portanto, é fundamental considerar a importância da formação continuada dos professores, que deve ser vista como um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional. A formação continuada possibilita uma reflexão da complexidade da profissão docente, e serve como referência para os profissionais que buscam compreender e aprimorar sua prática em suas diversas dimensões no ambiente escolar.

Retomando à prática docente, o professor mobiliza uma série de saberes específicos, que incluem não apenas o conhecimento científico, mas também o conhecimento da prática, o conhecimento da experiência e o conhecimento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esses saberes, interdependentes e complementares, possibilitam ao professor uma prática eficiente, em que o professor tem a possibilidade de integrá-los de maneira significativa e coerente em sua prática pedagógica.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes não são fixos ou imutáveis, mas sim dinâmicos e em constante evolução. Assim, o professor é capaz de atualizar e aprimorar seus saberes ao longo do tempo, por meio de uma formação continuada e reflexão constante sobre sua prática. Portanto, é necessária uma compreensão mais ampla acerca dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, visando o desenvolvimento de estratégias de (trans)formação e aprimoramento desses saberes em prol do processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, Tardif (2014) afirma que o saber pedagógico é plural, constituído por diversos conhecimentos que vêm da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, do currículo escolar e das experiências vividas. As categorias identificadas pelo autor são consideradas essenciais para o ensino, funcionando como elementos fundamentais que compõem a prática pedagógica e o método de trabalho dos professores.

Nesta perspectiva, Tardif (2014) destaca quatro tipos de saberes diversificados que implicam na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Sendo assim, a seguir apresentamos de forma sucinta em um quadro a conceituação do autor acerca de cada um dos saberes citados.

Quadro 2 – Saberes docentes conforme Tardif (2014).

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Os saberes da Formação Profissional são aqueles obtidos por meio das instituições de ensino superior, que formam professores, podem ser obtidos durante a formação inicial e/ou continuada. Para Tardif, o professor e o ensino são objetos do saber para as ciências da educação e, portanto, não estão limitados a produção de conhecimentos, mas buscam incorporá-los à prática do professor. Os saberes da formação professional também constituem os conhecimentos pedagógicos que estão relacionados às técnicas de ensino, corroboradas cientificamente e transmitida aos professores durante seu processo de formação inicial ou continuada.
	São saberes que advém dos diversos campos do conhecimento e que estão integrados nas

Saberes Disciplinares	universidades, em forma de disciplinas, nas faculdades e nos cursos de ensino superior. São os saberes integrados nos cursos e departamentos universitários, pertencentes aos mais distintos campos do conhecimento como a linguagem, ciências exatas, ciências humanas etc. Esses saberes foram constituídos ao longo da história a partir da cultura e dos grupos sociais produtores de saberes.
Saberes Curriculares	Os saberes curriculares são aqueles conhecimentos que os professores precisam adquirir ao longo de suas carreiras. Esses conhecimentos referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais as instituições escolares organizam e transmitem seus saberes sociais aos estudantes. De forma concreta, são os programas escolares, currículos, que incluem os objetivos e conteúdos que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	Os saberes experienciais são oriundos da experiência dos próprios professores na prática da profissão docente, em que eles desenvolvem seus saberes específicos, conforme as demandas de seu cotidiano escolar e dos conhecimentos adquiridos em neste ambiente. Esses saberes incorporam-se a experiência individual e coletiva a partir das práticas cotidianas.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com Tardif (2014).

A partir da compreensão desses saberes, neste estudo realizaremos a análise dos dados relacionados aos saberes docentes, utilizando a definição proposta por Maurice Tardif (2014). A partir dessa perspectiva, visamos examinar como esses diferentes tipos de saberes são articulados e aplicados no contexto educacional, contribuindo para uma compreensão mais profunda das práticas e desafios enfrentados pelos educadores.

Para mais, Tardif (2014) elaborou um quadro que propõe um modelo para identificar e classificar os saberes dos professores, neste quadro o autor não tem a intenção de propor critérios que visem compartimentar os saberes, mas visa abranger o pluralismo do saber profissional docente, relacionando com os ambientes em que os professores atuam, com as organizações que o formam e demais experiências.

Quadro 3 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

Neste quadro, podemos observar as variações dos saberes do professor, e de fato, esses saberes e conhecimentos são utilizados para um saber-fazer personalizado. Alguns desses saberes são externos ao professor, foram adquiridos a partir da história de vida desses sujeitos, das experiências acumuladas, formações, leituras e estudos. Ao reconhecer a interconexão desses saberes e sua influência no desempenho em sala de aula, o quadro acima proporciona uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento profissional e a formação de professores, promovendo uma compreensão acerca dos saberes docentes e sua influência na qualidade da educação.

A docência envolve uma pluralidade de saberes essenciais a prática docente, e conforme Pimenta (1999) esses saberes estão interligados: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se referem aos conhecimentos adquiridos durante sua vida escolar. Além disso, os saberes da experiência também se referem aos saberes adquiridos pelos professores no seu cotidiano docente, a partir da reflexão sobre sua prática.

Os saberes do conhecimento, conforme Pimenta (1999), referem-se ao domínio dos conteúdos específicos, incluindo o conhecimento teórico, conceitual e prático relacionados à disciplina que o professor leciona, visto que o conhecimento acerca da matéria é essencial para uma prática docente eficaz, já que permite ao professor fundamentar suas ações pedagógicas.

Os saberes pedagógicos, para Pimenta (1999), são produzidos por meio da ação, a partir de suas práticas e da reflexão sobre elas. Esses saberes se referem ao conhecimento de como ensinar, métodos e técnicas de avaliação. Além disso, os saberes pedagógicos englobam a capacidade de compreender a individualidade de cada aluno, compreender a diversidade desses alunos e promover uma educação inclusiva.

Assim, a autora defende a integração e intercomunicação entre os três saberes durante o desempenho da prática docente. Assim, compreendemos que uma prática docente efetiva

acontece a partir da combinação equilibrada entre esses saberes promovendo uma educação de qualidade para os estudantes.

Em síntese, os autores citados trazem em comum a importância da mobilização dos saberes docentes de forma articulada, associada a reflexão sobre sua prática, de modo a contextualizar o conhecimento adquirido considerando as características dos alunos, do ambiente escolar e as demandas atuais da sociedade.

2.3 A decolagem do avião...é entender o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as abordagens de intervenção em sala de aula

Ao realizar uma pesquisa sobre os meios de concretização de uma educação inclusiva para crianças com TEA, é essencial apontar que este é um assunto complexo que ainda possui inúmeros questionamentos, em diversos âmbitos. Isso porque há uma pluralidade de debates, inclusive no que se refere aos sujeitos envolvidos nessa situação. Entre profissionais da docência e da área da saúde, familiares e o próprio paciente, existe uma série de fatores que influenciam nas percepções e ações que buscam, por via de regra, as maneiras mais eficientes de inclusão desses indivíduos na sociedade, desde os seus primeiros passos.

À vista disso, nossa pesquisa volta o olhar para esses sujeitos, a fim de compreender suas nuances e, a partir disso, desenvolver uma base de atuação eficaz na inclusão dessas crianças no ambiente escolar. Em primeiro lugar, percebemos que o sujeito mais importante nesse processo é a criança com TEA. Sendo assim, cabe entendê-la como indivíduo em formação para compreender como se dá seu desenvolvimento, com o objetivo de incluí-la no cotidiano da escola de forma responsável e acolhedora.

Para tanto, formamos o conceito geral de infância, desmistificando-o para conectá-lo com a linha de pensamento do estudo. Dessa maneira, podemos dizer que a infância, de forma genérica, é o início da vida de uma pessoa. É uma fase que se subdivide em muitas outras, e vai do nascimento até a adolescência. Em seus primeiros anos, a criança passa por um período de descobertas e absorve mais conhecimento do que em todo o resto de sua vida, passando por etapas importantes em que adquire habilidades motoras, de interação social, de linguagem, e forma sua identidade. Essa é uma fase crucial do desenvolvimento humano, caracterizada por um rápido crescimento físico, emocional, social e cognitivo (Kishimoto, 2010).

2.3.1 Conhecendo a infância: uma aventura por uma das fases mais fascinantes da vida humana

Nos primeiros passos de sua jornada, a criança desenvolve traços de personalidade e a habilidade de se comunicar, criar laços afetivos, gostos e preferências, além de se inserir e se entender como um sujeito ativo em contextos sociais como a família e a escola, momentos fundamentais para uma evolução saudável e inserção na sociedade. Por isso, não é errado dizer que, durante a infância, a criança conhece a si mesma e o mundo ao seu redor. Tanto que é de amplo conhecimento que os eventos iniciais na vida de uma criança impactam na configuração de suas funções cerebrais e em seu desenvolvimento como um todo. Sabemos que condições ambientais desfavoráveis, tanto no seio familiar quanto em outras instituições, podem acarretar prejuízos à saúde do desenvolvimento da criança (Kishimoto, 2010; Hilário *et al*., 2022).

Dada a relevância desse período para o crescimento do ser humano, entendemos como necessária uma definição dessa fase da vida, de um ponto de vista biológico e social. Assim, analisamos que a infância nem sempre foi vista como um período tão crucial ou, ao menos, como uma fase em particular, diferente de como se propaga em dias atuais. Na verdade, até a Idade Moderna, as crianças eram entendidas como miniaturas de adultos que nasciam para cumprir tarefas. Essa realidade não somente ignorava etapas de desenvolvimento conhecidas atualmente, como também impactavam nas percepções de inserção social desses indivíduos, algo que resultava na exclusão sumária de alguns, como os indivíduos estudados por nossa pesquisa (Lopes; Maciel, 2011; Ariès, 1981).

Para aprofundar a compreensão dessa acepção, utilizamos as lições de Lopes e Maciel (2011), e apontamos que as crianças recebiam um cuidado maior no núcleo familiar até o momento em que sua dependência física deixasse de existir, isto é, a partir do instante em que a criança conseguisse suprir suas necessidades básicas, cessava o tratamento diferenciado. Não havia diferenças entre essas crianças e os adultos.

Vale ressaltar que o próprio significado da palavra "infância" revela o que os antigos pensavam sobre essa fase da vida. Em sentido etimológico, "infância" vem do latim "*infantis*" e quer dizer "sem linguagem". Ou seja, esse período durava até criança ser capaz de se comunicar. Além disso, os preceitos da filosofia tradicional aludiam que uma criança, por não ter o dom da linguagem, também não tinham pensamento, conhecimento ou raciocínio, era uma folha em branco, fator que tornava negligente a percepção dos cuidadores em relação aos pequenos. A criança não era vista como um sujeito ativo, mas como alguém a ser "adestrado, moralizado e educado" (Jácome, 2018, p. 16).

Ao pôr essa concepção em números, é válido acrescentar que a estimativa de idade do fim dessa "infância" e da diferenciação entre crianças e adultos se dava por volta dos 7 anos de idade. Sabendo disso, podemos entender que, em tempos mais antigos, a infância era muito

curta, não havia tato quanto ao seu desenvolvimento e, ao cessar, a criança passava a ser tratada como um adulto em miniatura (Lopes; Maciel, 2011). Vejamos o entendimento de Nascimento *et. al.* (2013) sobre a infância durante a Idade Média:

> Infância é um conceito cultural tanto quanto biológico. Em seu livro, Ariés (1973) destaca que a arte medieval, até o século 12, não usou crianças como modelo. Na maior parte da História, mais de 7 anos foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como crianças com eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos garotos e garotas de hoje (Nascimento *et. al*., 2013, p. 57).

Não obstante, ainda de acordo com os estudos de Ariès (1981), analisamos que, só no contexto da Idade Moderna, com a ascensão do pensamento iluminista e a deflagração de conflitos como a Revolução Francesa, que mudaram paradigmas sociais em todos os âmbitos, filósofos como John Locke e Jean Jacques Rousseau passaram a demandar um olhar mais especial à infância, destacando as peculiaridades dessa fase da vida e importância da educação para o indivíduo desde o início de sua existência. Assim, surgiram as primeiras e arcaicas noções do que se compreende como infância atualmente.

É importante mencionar, de acordo com Nunes (2011), que transformações em fatores sociais e políticos, de visão de mundo e das configurações da sociedade, além do progresso científico, tecnológico e da medicina, tiveram como resultado mudanças e melhorias na qualidade de vida da população, algo que impactou na redução das taxas de mortalidade infantil, por exemplo. Esse fato, atrelado ao reconhecimento da infância como uma fase especial, lançou um holofote sobre a necessidade de consolidar este como um período importante para o desenvolvimento humano.

A partir desse contexto histórico de uma visão mais humanizada sobre os cidadãos como portadores de direitos universais, a criança, paulatinamente, também passou a ser distinguida como sujeito histórico e social ativo na comunidade, capaz de criar, emitir opinião e reproduzir elementos intrínsecos às tradições e cultura de seu povo. Dessa forma, a criança nunca mais foi vista como apenas como a miniatura de um adulto que ainda não tem o domínio da linguagem ou do pensamento. Assim explica Nunes (2011), ao elucidar que:

> O processo histórico descrito anteriormente foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção (Nunes, 2011, p. 38).

Desta feita, entendemos que o conceito de infância evoluiu e foi desmistificado ao longo da história da humanidade, uma transformação arraigada por eventos que mudaram a visão de

mundo da sociedade no decorrer dos séculos. Vale citar que, somente na virada do século XX, movimentos específicos de estudos sobre psicologia, comportamento e infância se fortificaram, com a criação de teorias que tinham o intuito de explicar o desenvolvimento da criança, como os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, entre outros autores (Ariès, 1981; Freitas *et al*., 2020).

Desta feita, relatamos que Jean Piaget propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo que descreve quatro estágios principais da infância. A primeira fase, chamada de Estágio Sensório-motor, abrange o período desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante este estágio, as crianças exploram o mundo principalmente por meio dos sentidos e das ações motoras. Elas desenvolvem a noção de que objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis (objeto permanente) e adquirem habilidades como a coordenação motora. Na segunda fase, conhecida como Estágio Pré-operacional, que vai dos dois aos sete anos de idade, as crianças começam a desenvolver habilidades de linguagem e pensamento simbólico. No entanto, o pensamento ainda é egocêntrico, o que significa que elas têm dificuldade em ver o mundo a partir de perspectivas diferentes da sua própria. O pensamento é intuitivo e baseado em percepções imediatas, o que torna difícil a compreensão de conceitos abstratos ou lógicos (Almeida; Alves, 2021; Schirmann *et al*., 2019).

O terceiro estágio, chamado de Estágio das Operações Concretas, ocorre dos sete aos onze anos de idade. Consoante a teoria de Piaget, durante esta fase, as crianças começam a desenvolver habilidades de pensamento mais lógico e concreto. Elas podem realizar operações mentais reversíveis e entender princípios de conservação, como a quantidade de líquido permanece a mesma, independentemente do recipiente em que está. As crianças também começam a entender a perspectiva dos outros e a resolver problemas de forma mais sistemática (Almeida; Alves, 2021; Schirmann *et al*., 2019).

E, por fim, temos o Estágio das Operações Formais, que inicia por volta dos onze anos de idade e se estende até a idade adulta. Neste estágio final, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar de maneira abstrata e hipotética. Elas podem raciocinar sobre possibilidades e consequências, realizar operações mentais complexas e entender conceitos abstratos, como moralidade, política e filosofia. Este estágio marca a transição para o pensamento adulto e é caracterizado pela capacidade de pensamento abstrato e pela busca de respostas para questões filosóficas e morais (Almeida; Alves, 2021; Schirmann *et al*., 2019).

Por conseguinte, entendemos que, em cada estágio do desenvolvimento, segundo Piaget, há mudanças qualitativas no pensamento e na compreensão das crianças, mas essas fases são universais e, mesmo que em ritmos variáveis, todas as crianças as experimentam. Assim, a

infância deixa de ser apenas um período da vida para ser a fase mais importante do desenvolvimento cognitivo. Diante dessa noção, tornou-se mais fácil compreender como as crianças constroem conhecimento e entendem o mundo ao seu redor. Esse entendimento permitiu que profissionais da educação durante todo o século XX desenvolvessem técnicas e abordagens de ensino-aprendizagem que se adaptassem às crianças em diferentes idades e contextos (Schirmann *et al*., 2019).

Além disso, a teoria de Piaget promoveu uma abordagem construtivista, enfatizando a importância da construção ativa do conhecimento pelas crianças no ambiente escolar, algo que incentivou educadores a criar ambientes de aprendizagem que permitissem às crianças explorar, questionar e descobrir conceitos por si mesmas. Outro ponto importante para o avanço das técnicas de ensino, graças à atenção dada aos estudos sobre o desenvolvimento infantil, foi o de considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais, emocionais e físicos desse crescimento (Schirmann *et al*., 2019).

Nesse sentido, demonstramos o ponto de vista de Lev Vygotsky, já que sua teoria, conhecida como teoria sociocultural do desenvolvimento, leciona que as interações sociais e do ambiente cultural influenciam no desenvolvimento cognitivo das crianças. Um dos conceitos centrais dessa teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode fazer independentemente e o que ela pode fazer com o apoio de um adulto ou um par mais experiente. Dentro da ZDP, ocorre o aprendizado mais significativo, pois é onde a criança está no limite de suas habilidades e pode ser apoiada para alcançar um novo nível de compreensão ou habilidade (Freitas *et al*., 2020).

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky enfatiza que a formação da criança ocorre na relação direta entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, e essa interação é bidirecional. O meio ambiente modifica a criança, e a criança modifica o ambiente. O desenvolvimento da reflexão, organização, reconhecimento e capacidade de tomar decisões é influenciado diretamente pelo ambiente em que a criança está inserida. Vygotsky destaca a importância da interação social na aprendizagem, sugerindo que o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve envolver a participação de um adulto. A internalização dessas experiências permite que a criança se aproprie delas, tornando-as voluntárias e independentes. Isto é, os pilares do pensamento de Vygotsky reforçam a importância das interações sociais, enfatizando que o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais. A construção da identidade individual parte das interações grupais e comportamentos reproduzidos (Rabello; Passos, 2010).

Vygotsky (2001) também enfatizou o papel da linguagem e das ferramentas culturais na mediação do desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, as crianças aprendem por meio da interação com outras pessoas e com o uso desses artefatos culturais como mediadores do conhecimento. Esse processo de internalização envolve a absorção de conceitos e habilidades pela criança por meio de interações sociais e da mediação cultural, enquanto a externalização envolve a expressão desses conceitos internalizados por meio de ações e comunicação. De acordo com o autor, o desenvolvimento ocorre em um contexto social e cultural específico, onde as interações sociais, as práticas culturais e as estruturas sociais desempenham um papel crucial na formação do pensamento e do comportamento das crianças. Portanto, para entender adequadamente o desenvolvimento infantil, é essencial considerar o contexto social em que a criança está inserida (Freitas *et al*., 2020; Rabello; Passos, 2010).

Por essa perspectiva, trazemos o entendimento de Henri Wallon (1995) sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. A teoria de Wallon enfatiza a interação entre aspectos biológicos, sociais e culturais no processo de desenvolvimento infantil. Para Wallon (1995), o desenvolvimento ocorre em estágios sequenciais, cada um marcado por mudanças qualitativas no funcionamento cognitivo e emocional da criança. Um dos conceitos centrais dessa teoria é a noção de que o desenvolvimento humano envolve não apenas a mente, mas também o corpo e as emoções. Ele argumentava que a criança não pode ser entendida apenas em termos de suas capacidades cognitivas, mas também em relação às suas experiências emocionais e sociais. Assim, o autor propôs quatro estágios principais de desenvolvimento: o impulsivo-emocional, o sensório-motor, o do personalismo e o do pensamento categorial.

No estágio impulsivo-emocional, que ocorre nos primeiros meses de vida, a criança é dominada por impulsos e emoções, sem controle consciente sobre suas ações. Gradualmente, ela passa para o estágio sensório-motor, onde começa a desenvolver habilidades motoras e sensoriais básicas e a explorar o ambiente ao seu redor. O estágio do personalismo é marcado pela emergência do eu e da identidade pessoal. A criança começa a se tornar consciente de si mesma como um indivíduo separado dos outros e a desenvolver relações interpessoais mais complexas. No estágio do pensamento categorial, a criança adquire a capacidade de pensar de forma abstrata e conceitual. Ela é capaz de classificar objetos e eventos em categorias e de realizar operações mentais mais sofisticadas (Freitas *et al*., 2020).

Outrossim, podemos afirmar que a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget facilita a identificação de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções mais direcionadas e eficazes para apoiar o progresso educacional das crianças, ao passo que o desenvolvimento proposto por Vygotsky (2001) permitiu a visão de

que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma linear, mas sim por meio de uma série de conflitos e negociações entre as crianças e seu ambiente social, ao tempo em que Wallon (1995) trouxe contribuições sobre a importância dessas relações sociais e emocionais no desenvolvimento infantil, visto que a interação com os cuidadores e com o ambiente social seriam fundamentais para o crescimento cognitivo e emocional da criança.

Por essa óptica, afirmamos que a criação de um contexto social prolífico desempenha um papel crucial na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo da criança, tanto no núcleo familiar quanto escolar. Isso porque, o ambiente social influencia diretamente a maneira como a criança interage com o mundo ao seu redor, moldando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Na família e na escola, que são alguns dos primeiros contextos sociais das crianças, há a oportunidade de interagir com pessoas, compartilhar ideias, perspectivas e conhecimentos. Essas interações proporcionam um ambiente de aprendizado coletivo, em que a curiosidade é estimulada e a exploração ativa é incentivada (Lima, 2023; Hilário *et al*., 2022).

Nesse sentido, observamos que pais e professores são modelos de comportamento e valores, transmitindo normas, habilidades sociais e orientação sobre o que é considerado adequado em diferentes situações. Um ambiente social prolífico oferece suporte emocional, encorajamento e assistência prática à medida que a criança enfrenta desafios e aprende novas habilidades. Esse suporte contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança da criança, fortalecendo sua autoimagem positiva e capacitando-a a enfrentar desafios com confiança, como bem explica Lima (2023), ao elucidar que:

> Outros teóricos que também se orientam em uma perspectiva sócio-cultural enfatizam o papel do adulto e de outras pessoas no desenvolvimento cognitivo, da personalidade, da linguagem da criança. Wallon (1879-1962), Bronfenbrenner (1917- 2005) são teóricos de tempos diferentes, mas compartilham da ideia da mediação social de pessoas significativas para o desenvolvimento da criança, como seus pais, cuidadores, professores. E isto, remente-se a questão educativa, de aprendizagem da criança e de ensino. Desse modo, a discussão será encaminhada para pensar a mediação social no processo ensino aprendizagem em um contexto educativo. Para tal discussão prioriza-se o diálogo com Vygotsky, seus colaboradores e de autores estudiosos de sua obra. Não se tem uma teoria fechada, sistematizada por Vygotsky a este respeito, nem é possível uma aplicação direta das ideias do autor no campo educacional. [...] Nesse entendimento, fica evidente que as pessoas que ocupam esse papel de ensinar devem ter ciência que são pessoas significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Lima, 2023, p. 32-33).

Diante disso, inferimos que a criação de um ambiente favorável ao crescimento e desenvolvimento da criança impacta de forma positiva em sua vida, e é imprescindível para a construção de elementos essenciais à criança enquanto ser individual e membro da sociedade, como a autonomia, capacidade de aprendizagem, saúde mental e física, autoestima e empatia,

entre outras características. Assim, no momento em que os cuidadores parentais, profissionais docentes e outros envolvidos na educação e no cuidado da criança se prestam a configurar espaços de desenvolvimento, estes devem fornecer, em primeiro lugar, meios para que a criança seja capaz de atingir sua evolução saudável (Hilário *et al*., 2022).

Por conseguinte, o conceito mais atualizado de infância é mais abrangente e dinâmico do que no passado. Em tempos atuais, reconhecemos a diversidade de experiências e contextos vividos por crianças em todo o mundo. Sabemos que a época da infância é influenciada por fatores culturais, sociais, econômicos e políticos, que moldam as oportunidades e os desafios enfrentados pelas crianças em diferentes contextos. A visão contemporânea da infância enfatiza a importância dos direitos da criança, incluindo o direito à proteção, à educação de qualidade, à saúde, ao lazer e à participação na sociedade. Reconhece-se a necessidade de promover ambientes seguros e inclusivos que permitam que as crianças alcancem seu potencial máximo e vivam uma infância saudável e feliz.

Como citamos, a legislação brasileira aborda o conceito de infância em diferentes dispositivos legais, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, a principal legislação que trata dos direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes no Brasil. Nesse contexto, o ECA (1990) dispõe em seu art. 2º, que "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade." (Brasil, 1990). A legislação ainda complementa o conceito com uma obrigação da família para com a criança. Em seu art. 1º, o ECA diz que "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] o direito à vida; [...] à educação, dignidade e respeito; [...] e convivência familiar e comunitária" (Brasil, 1990).

No texto legal, protegem-se diversos direitos que são considerados fundamentais à busca pela dignidade humana para as crianças. Como exemplos, citamos que o ECA estabelece o princípio da proteção integral, reconhecendo a criança como um indivíduo em desenvolvimento e atribuindo-lhe direitos fundamentais nas áreas de saúde, educação, alimentação, lazer, cultura, entre outros. Além disso, o estatuto também assegura que a criança tenha prioridade absoluta em todas as circunstâncias, seja nas ações governamentais, na formulação de políticas públicas, ou na execução de programas (Brasil, 1990).

A legislação brasileira reforça o direito da criança à convivência familiar e comunitária, estabelecendo medidas para prevenir o afastamento do convívio familiar, salvo em situações excepcionais. O ECA estabelece a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança. Além disso, destaca a obrigação do Estado em assegurar políticas e programas que garantam o pleno desenvolvimento da criança. O ECA

prevê a criação de um Sistema de Garantia de Direitos, que envolve órgãos governamentais, organizações não governamentais e a sociedade em geral, com o objetivo de assegurar a efetivação dos direitos das crianças (Brasil, 1990).

Nesse sentido, no que tange à Constituição Federal de 1988, podemos salientar que o art. 227 disciplina as linhas gerais acerca desses direitos da criança, do adolescente e do jovem, garantindo a essa parcela da sociedade, com fundamento no princípio da prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, a fim de protegê-los da negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Contudo, cabe salientar que a desmistificação do conceito de infância e a evolução dos estudos sobre essa fase da vida cheia de complexidades e desafios se restringiu a um recorte específico e essa realidade excluiu e marginalizou, por muito tempo, uma parcela de crianças que apresentavam deficiências. Com isso, admitimos a percepção de que crianças com deficiências, tanto físicas quanto mentais, eram vistas de maneira negativa, estigmatizada e, na maioria das vezes, preconceituosa pela sociedade. Ao receber tratamento discriminatório e de exclusão, as crianças com deficiência eram, frequentemente, consideradas incapazes de contribuir para a sociedade. Por isso, eram vistas como uma carga para suas famílias e comunidades, além de serem privadas da educação formal (Sousa, 2020).

2.3.2 O Transtorno do Espectro Autista posto em perspectiva

Quando falamos sobre as deficiências mentais, a compreensão era ainda mais limitada e, por vezes, envolvia crenças supersticiosas ou religiosas. Em algumas culturas, por exemplo, as deficiências mentais eram vistas como um castigo divino pelos pecados dos pais ou da própria criança. No período anterior ao século XVI, a Igreja muitas vezes associava essas deficiências com possessão por espíritos malignos ou como sendo fruto de influências demoníacas. Essas crenças resultavam em exclusão, castigos e até mesmo na morte. Não havia interesse real em abrigar, educar ou tratar essas pessoas. Somente com a ascensão do pensamento científico, ocorreu uma mudança na sociedade que levou ao questionamento dos dogmas religiosos em favor de métodos científicos e tecnológicos (Yaegashi *et al*., 2021).

No que diz respeito ao TEA, mais especificamente, podemos mencionar que esta é uma das condições mais estigmatizadas pela sociedade. Antes do reconhecimento formal do TEA como uma condição médica, já no século XX, crianças autistas eram rotuladas com adjetivos pejorativos, taxadas como "idiotas", "retardadas" ou "selvagens" mesmo pela comunidade

médica e científica, utilizando termos que hoje são lidos como ofensas capacitistas que carregam não apenas uma carga de preconceito, mas também um peso de exclusão do convívio social. Com frequência, essas pessoas eram internadas em instituições psiquiátricas ou asiladas em casa, longe da vista da sociedade, onde não seriam um "perigo" para outras pessoas, uma realidade que escancara a visão pouco esclarecida da sociedade sobre esse tema, até então (Araújo, 2021).

Em dias atuais, ao contrário, sabemos que o TEA, entre outras deficiências, tem todo o espectro complexo de características próprias que afetam a comunicação social, o comportamento e a interação social das pessoas. Como um transtorno que se caracteriza por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e sensibilidade sensorial atípica, podemos afirmar que o TEA é peculiar e pode impactar em todas as áreas da vida social. Indivíduos com TEA podem ter dificuldade em compreender as emoções dos outros e em estabelecer relacionamentos interpessoais, mas, nem por isso, o autista deve ser marginalizado ou impedido de interagir em sociedade (Araújo *et al*., 2022).

Também é preciso dizer que, de acordo com Araújo *et al*. (2022), a gravidade dos sintomas varia amplamente de pessoa para pessoa, sendo que algumas podem ter habilidades excepcionais em áreas específicas. O diagnóstico precoce e intervenções adequadas, incluindo terapias comportamentais e educacionais, são fundamentais para ajudar as pessoas com TEA a alcançar seu potencial máximo e melhorar sua qualidade de vida. Conforme Sousa e Santos (2010, p. 8) “o universo autista é uma realidade complexa, que engloba diferentes conceitos”.

Assim, trazemos as conceituações mais utilizadas nacional e internacionalmente, o DSM-5 e o CID-11. Com o intuito de entender o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), inicialmente buscamos o DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5º edição, 2013)[2] que é um manual publicado pela APA – Associação Americana de Psiquiatria, que oferece critérios diagnósticos para vários transtornos mentais, incluindo o TEA. Nesta edição atual, foram revisados os critérios e diagnósticos para o TEA, e até mesmo foi adotada a nomenclatura TEA que foi utilizada para englobar as denominações anteriormente usadas como: autismo precoce, autismo atípico, transtorno de Asperger, dentre outras.

A partir desta nova edição do manual, o TEA é denominado como um transtorno do neurodesenvolvimento, e um diagnóstico que abrange um amplo espectro de desafios

[2] Publicado no ano de 2014.

relacionados à comunicação, interações sociais, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Alguns critérios diagnósticos são:

1. déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos:
   a. Limitação na reciprocidade socioemocional, como dificuldade em iniciar ou responder a relações sociais e em demonstrar emoções ou compartilhar interesses com outros.
   b. Limitação nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais.
   c. Dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos adequados para o seu estágio de desenvolvimento.
2. padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesse e atividades, manifestados em pelo menos duas das seguintes áreas:
   a. Movimentos motores repetitivos ou estereotipias e uso de linguagem idiossincrática.
   b. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento ou interesses restritos e fixos com intensidade anormal.
   c. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente.
3. os sintomas estão presentes precoce durante o desenvolvimento, entretanto podem não se tornar totalmente evidentes até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas.
4. os sintomas causam prejuízo clinicamente significativos na vida pessoal do indivíduo, seja social ou profissional (DSM-5, 2014).

Além disso, o manual diagnóstico apresenta os níveis de gravidade ou necessidade de suporte para o Transtorno do Espectro Autista, que a partir da 5º edição, o TEA passa a ser dividido em três níveis a seguir indicados:

Tabela 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5, 2014, p. 52

Os especificadores de gravidade (Tabela 1) são usados para descrever de forma resumida as características dos sintomas gerais, assim, é possível reconhecer que os sintomas podem variar de acordo com contexto ao qual o sujeito está inserido, e também conforme o tempo vai transcorrendo. Em linhas gerais, os níveis indicam se o paciente necessita de maior ou menor suporte e se terão prejuízos leves ou graves de funcionamento e limitações em atividades ou relações no seu cotidiano pessoal (DSM-5, 2014).

A atualização do manual foi essencial para compreender a ampla variação de sintomas e níveis de gravidade que podem estar dentro do espectro. Assim, compreendemos a importância do manual, tendo em vista que o mesmo objetiva uma padronização para os diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, sendo o diagnóstico essencial para garantir uma qualidade do acompanhamento e suporte para os indivíduos que possam estar dentro do espectro.

Além da utilização do manual como apoio para equipe que acompanha pessoas com diagnóstico de TEA, o CID-11 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde é a décima primeira revisão da classificação de doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS). O CID é uma classificação que visa padronizar informações sobre condições de saúde (incluindo transtornos mentais) em todo o mundo, facilitando a identificação do diagnóstico do paciente pela equipe de profissionais da saúde.

A CID-11 traz o TEA dentro dos distúrbios do neurodesenvolvimento, é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interações sociais, e por uma série de padrões de comportamento, interesses que são atípicos. O transtorno pode ter início durante o período de desenvolvimento, na primeira infância, mas os sintomas podem se manifestar completamente até mais tarde. Os défices podem causar prejuízos no funcionamento pessoal, familiar, social, educativo ou em outras áreas importantes (Organização Mundial da Saúde, 2023).

O conhecimento dessas características e nomenclaturas a partir do CID-11 e do DSM-5 são importantes para compreensão e apoio a condição da pessoa com TEA, além de auxiliar educadores, familiares e demais profissionais a abordar eficazmente as necessidades desses sujeitos, visando seu desenvolvimento humano, e caminhando para a inclusão de pessoas com essa condição.

A utilização do termo autismo para se referir a um transtorno mental, foi usado primeiramente pelo psiquiatra Suíço Eugene Breuler em 1911, que buscava em seus estudos, descrever características da esquizofrenia. Entretanto, em 1943 o termo autismo toma uma proporção maior, a partir do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas descreve alguns sinais característicos do autismo (Cunha, 2015).

As terminologias utilizadas para se relacionar ao TEA modificaram ao longo do tempo, devido as mudanças de perspectivas sociais, culturais, científicas e de movimento de inclusão pelo direito das pessoas com TEA. Essas evoluções refletem a busca por uma linguagem mais inclusiva que compreendesse a todos. Desta forma, Cunha (2015, p. 52-53) enfatiza que “É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia”.

Com o manual DSM-5 e o CID-11, os diferentes transtornos relacionados ao autismo como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, passaram a englobar uma única categoria diagnóstica, o Transtorno do Espectro Autista.

Em outro aspecto, é essencial citar a prevalência do TEA conforme o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos que, a partir de monitoramento, relataram a taxa de prevalência do autismo nos Estados Unidos. O dado mais recente publicado neste ano de 2023, é de que 1 (uma) em cada 36 (trinta e seis) crianças de 8 (oito) anos são autistas nos Estados Unidos. O número é 22% maior do que a última publicação no ano de 2021 (CDC, 2023).

No Brasil, ainda não temos números de prevalência do TEA, ou seja, a proporção de indivíduos que têm TEA em relação a população total, mas seria extremamente importante para que o país pudesse planejar e destinar recursos de saúde de forma eficaz, seja em forma de terapia, educação e assistência as pessoas com TEA e suas famílias. Além disso, sua importância seria identificada a partir da construção de pesquisas e desenvolvimento de tratamentos, levando a população a compreender melhor o TEA, tratamento e suporte. Assim, as dificuldades das pessoas com TEA e seus familiares seriam minimizadas.

Portanto, ao caminhar no sentido da inclusão, o Brasil instituiu a primeira legislação federal voltada para pessoas com TEA, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, a Lei N.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Um dos marcos desta legislação, é que ela considera a pessoa com TEA, para todos os efeitos legais, pessoa com deficiência. Assim, todos os direitos reservados a pessoa com deficiência, também contemplam a pessoa com TEA. A Lei leva o nome de Berenice Piana, que por ser mãe de um rapaz com TEA, o Dayan, a partir disso, Berenice começou a lutar pelo reconhecimento dos direitos de pessoas com TEA, tornando-se uma forte militante da causa.

No ano de 2020, a Lei Romeo Mion (Lei N.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020) incluiu na legislação acima citada a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que garante uma série de direitos as pessoas com TEA, entre eles a prioridade no atendimento em serviços de saúde, educação e assistência social, atendimento preferencial em repartições públicas ou privadas. A norma leva o nome de Romeo Mion que possui TEA, filho do apresentador de televisão, o brasileiro Marcon Mion.

Quando partimos para autores que discutem sobre o TEA, ficamos diante da crítica de Whitman (2015, p. 56) acerca dos mitos e equívocos relacionados a pessoa com TEA que o autor cita como ideias equivocadas, como: não fazer contato com os olhos, não sorrir, não expressar afeto ou participar de brincadeiras, por exemplo. Assim, compreendemos que esse pensamento é limitado (e limitante), e que a persistência de mitos é prejudicial, já que são estigmatizantes e limitam o desenvolvimento das pessoas com TEA. A desmitificação dessas ideias é essencial para uma visão inclusiva da pessoa com TEA e valorização da individualidade e diversidade de cada pessoa que possua essa condição.

Em reflexões com Whitman (2015), percebemos que o TEA é complexo de se compreender, e justamente por ser um espectro, o TEA é tão singular, mas que não define todos os sujeitos como iguais, pois cada um tem sua peculiaridade, mesmo que apresentem características e dificuldades em comum. Como foi possível observar na tabela 1, para cada

nível se faz necessário um suporte diferenciado, alguns indivíduos são mais autônomos outros não.

De forma geral, estudos sobre o autismo remontam desde a década de quarenta, e atualmente o conhecimento sobre o TEA tem sido ampliado para a sociedade, assim surgindo mais discussões acerca do assunto, os diagnósticos estão mais frequentes, e os profissionais de diversas áreas, desde a saúde até a educação, têm se profissionalizado especialmente no TEA para tratar e acompanhar pessoas com TEA desde a infância. Entretanto, o que mais chama a atenção de pais, educadores e estudiosos é a ausência de uma explicação sobre as causas que levam ao desenvolvimento do TEA nas crianças.

Em vista disso, Fadda e Cury (2016) realizaram uma revisão de literatura sobre as explicações etiológicas do autismo e trazem quatro paradigmas utilizados na literatura: o biológico-genético, que enxerga o autismo como uma doença neurológica congênita e que sua origem está nas alterações do sistema nervoso central; o paradigma relacional, que percebe o autismo como um problema psicológico causado pela falha da relação entre mãe e bebê; o paradigma ambiental, que define o autismo como uma lesão neurológica desencadeada a partir da exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal; e por fim, o paradigma da neurodiversidade, que contradiz os paradigmas anteriores ao compreender o TEA como uma singularidade do sujeito, devendo ser respeitada e aceita, e não como uma doença que precisa ser diagnosticada e que necessite de tratamento.

Com isso, quando pensamos em uma escola inclusiva, concomitantemente pensamos em uma escola que promova o acesso e permanência de crianças e adolescentes com NEE em escolas regulares. Isso porque a educação inclusiva abrange práticas que visam garantir o acesso e participação dos alunos, independentemente de suas habilidades, características ou diferenças.

Esse modelo educacional prevê a aceitação de todos os alunos sem discriminação e se baseia nos princípios de igualdade de oportunidades, diversidade, respeito mútuo e aceitação das diferenças individuais, a fim de consolidar as diretrizes da lei para promover o respeito aos direitos e à dignidade. Em um ambiente inclusivo, todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais, são educados juntos em salas de aula regulares, com apoio e recursos adequados para atender às suas necessidades específicas (Yaegashi *et al*., 2021).

2.3.3 A base da educação inclusiva no Brasil

Por essa perspectiva, sabemos que a educação inclusiva valoriza a diversidade, promove a equidade e reconhece que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade que os capacite a alcançar seu pleno potencial. Assim, apontamos que a lei brasileira aborda esse tema com cuidado, tendo em vista sua importância. Desde a Constituição Federal de 1988, até as leis específicas sobre educação e direitos das crianças e adolescentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, há uma clara preocupação em garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, independentemente de suas características individuais (Yaegashi *et al*., 2021).

Retomando o raciocínio construído em nosso estudo, é de conhecimento geral que, por muito tempo, pessoas com deficiência viveram à margem, longe do convívio da comunidade, consideradas anormais e desprovidas até de direitos básicos como a liberdade e a educação. Até pouco tempo, as crianças, sobretudo as que apresentavam algum tipo de deficiência, não eram vistas nem como sujeitos portadores de direitos. Contudo, diante dos avanços da ciência, da psicologia e da medicina que mudaram a forma de pensar da sociedade, surgiram preocupações não somente com a criança e os métodos de sua aprendizagem, mas também sobre as pessoas com deficiência, no sentido de entender suas necessidades e assisti-las (Foucault, 2010; Sousa, 2018).

Para Arruda e Dickson (2016), a partir de avanços econômicos, sociais e científicos, especialmente na ceara da medicina, iniciou-se um processo de socialização das pessoas com deficiência, ainda que a passos lentos. Os autores lecionam que:

> Durante o surgimento do capitalismo pode-se perceber o interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. A partir disso, passa a existir uma certa preocupação com a educação e o processo de socialização desses indivíduos, tidos então como "anormais" (Arruda; Dickson, 2016, p. 216).

Assim, podemos ver que as primeiras providências na busca da inclusão social foram concebidas diante do anseio da sociedade em intervir. Entretanto, muitas foram as dificuldades para chegar ao que se conhece atualmente como educação inclusiva. Com ponto de partida nos ensinamentos de Foucault (2010), vemos que até o século XIX, pessoas com deficiência eram consideradas portadores de patologias que não se adequavam ao padrão comportamental-social, ou seja, não se encaixavam na sociedade. Por isso, diante das primeiras tentativas de incluí-las em escolas, estas alegaram não ter o escopo de atendê-las.

Por isso, iniciou-se uma movimentação para criar institutos especiais para deficientes, o que ficou conhecido como fase de segregação (Martins, 2014). Nas palavras de Carvalho

(2015, p. 22), "foram surgindo institutos específicos para deficientes visuais e “surdos-mudos” que foram acolhendo essas pessoas que precisavam de um atendimento maior e mais individualizado". E o Brasil também participou deste movimento e, no ano de 1854, foi inaugurado o Instituto dos Meninos Cegos, atual IBC, no Rio de Janeiro. Valem menções ao Instituto Benjamin Constant e ao Instituto de Surdos-mudos, atual INES, criado em 1857 (Masini, 1993; Sousa, 2018).

Todavia, é visível que essa tentativa de criar escolas especiais para as pessoas com deficiência mais as afastou da sociedade, do que as incluiu. Com isso, somente entre as décadas de 1960 e 1970, mais de cem anos depois, houve uma ação para "sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva" (Carvalho, 2015, p. 22), no sentido de integrar alunos com deficiência em escolas regulares, retirando-os da marginalização e pleiteando oportunidades iguais de educação para todos, sem distinção.

No entanto, provando a resistência de certos valores na sociedade, as matrículas de alunos com deficiência não deixaram de ser negadas, sob o antigo pretexto de que as escolas não tinham condições de prestar a assistência requerida a esses alunos. Assim, enxergamos os estigmas sociais decorrentes da natureza assistencialista e dos discursos de cunho filantrópico dos setores público e privado, sem reais atitudes para alavancar o objetivo de inclusão de indivíduos com deficiência. Há, então, uma contradição entre a vontade de intervir na situação de segregação e a falta de ações para promover efetivas mudanças (Carvalho, 2015; Voltolini, 2019).

Contudo, nas três últimas décadas tem sido possível perceber avanços nessa narrativa. Pesquisadores e profissionais da educação básica têm convergido seus estudos e projetos para desenvolver dispositivos e políticas educacionais que possibilitem, ampliem e aprimorem a práxis pedagógica em uma educação adaptada aos deficientes (Bruno; Nascimento, 2019), criando "movimentos de inclusão desafiadores [...] com base no princípio de igualdade nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar" (Cunha, 2019, p. 22).

Sobretudo no Brasil, esse movimento ganhou impulso com a promulgação da Constituição Federativa de 1988 cujo o artigo 5º atesta os direitos fundamentais do cidadão e diz que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (Brasil, 1988), garantindo direitos à vida, liberdade, igualdade e outros. A Constituição ainda prevê, no artigo 205, o direito universal à educação e o dever que o Estado, a família e a sociedade dividem para contribuir com isso. É relevante entender que a Carta Magna enuncia o direito à educação assim para vedar qualquer tipo de distinção e combater a "escola excludente, discriminatória, segregadora e padronizada" (Carvalho, 2015, p. 23).

Notamos, inclusive, a preocupação do legislador pátrio com o tema da educação de pessoas com deficiência, pois muitos são os dispositivos reservados à problemática. Ainda em sede constitucional, no artigo 208, III, é previsto que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988), corroborando assim com as normas que garantem a igualdade de direitos e de acesso à educação, na tentativa de efetivar ideais já propostos em ocasiões anteriores (Campos, 2011).

Neste ponto, ressaltamos que um dos principais alicerces da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca de 1994, documento que tem por objetivo trazer à escola o propósito de promover a educação de todos sem distinção, formando um projeto educativo acolhedor e inclusivo, ao estabelecer que os alunos, independentemente de suas diferenças, são partes integrantes do sistema educacional regular. Assim, as escolas não devem somente abrigar alunos com deficiência em suas dependências, mas assegurar sua aprendizagem, a despeito de qualquer condição física, intelectual ou social (Brasil, 1994; Martins, 2014; Carvalho, 2015).

Além disso, no Brasil, a fim de concretizar tais normas citadas acima, a lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a necessária matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, tornando sua a prerrogativa de garantir atendimento educacional especializado (AEE), além do direito à "permanência nos espaços-tempos escolares e ao direito de aprender por meio de currículos mais abertos e acessíveis" (Vieira *et al*., 2020, p. 505).

A Inclusão escolar também é essencial para o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos com necessidades especiais (Moreira *et al*., 2022). No Brasil este direito é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência:

> Art. 5º É dever do Estado, da sociedade, da comunidade e da família assegurar, com prioridade, às pessoas com deficiência a plena efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, habilitação e reabilitação, transporte, acessibilidade, cultura, desporto, turismo, lazer, informação e comunicação, avanços científicos e tecnológicos, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, dentre outros decorrentes da Constituição Federal e das leis, que propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico.

A ideia da inclusão evolui de forma consciente. Enquanto o sistema da integração focalizava o indivíduo, o sistema da inclusão voltava-se para a escola e o sistema educacional em que ela está inserida. A inclusão não trata apenas da pessoa com deficiências, mas em todos os excluídos pela Educação. A inclusão escolar é um sistema educativo no qual todos os alunos

devem estar necessariamente matriculados em escolas regulares que atendem suas necessidades (Moreira *et al*., 2022).

Nessa mesma linha de ações, citamos o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, norma regulamentadora no Brasil que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, um serviço oferecido pela rede pública de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas de natureza física, sensorial, mental, intelectual ou múltipla. Esse decreto estabelece diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado, preconizado em seu texto que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades tenham acesso a serviços e recursos específicos que atendam às suas necessidades individuais, promovendo assim sua inclusão e participação na vida escolar. Entre outras disposições, o Decreto nº 6.571 também define o papel dos sistemas de ensino na organização e oferta desse atendimento, além de formas de sua operacionalização e articulação com o ensino regular.

Por conseguinte, diante da conjuntura histórica, social e dos projetos de lei e de cunho pedagógico estudados, pode-se traçar um conceito de educação inclusiva. Enquanto movimento social e cultural, ela tenta incutir na sociedade um senso de responsabilidade para garantir o exercício da isonomia, integrando todos os cidadãos, sem discriminá-los. Como ação política, a educação inclusiva dá voz e vez a pessoas que antes não gozavam de seus direitos (Brasil, 2010; Martins, 2014).

Como ação pedagógica, a educação inclusiva constrói um paradigma educacional baseado na noção de respeito aos direitos humanos, atrelando ao processo de ensino-aprendizagem valores indissociáveis como a equidade, para rejeitar, de uma vez por todas, a ideia de exclusão dentro da escola. Assim, a concepção central da educação inclusiva é a de que cada aluno tem uma bagagem de vida particular, personalidade, interesses e atitudes únicas e que, portanto, compete à escola o dever de reconhecer e respeitar a diversidade de seus alunos, dando a eles as ferramentas necessárias para que desenvolvam suas habilidades e se insiram na comunidade de forma saudável, sem separar nenhum indivíduo por qualquer que seja sua diferença (Carvalho, 2015; Rodrigues, 2020).

Mais especificamente sobre os alunos com transtorno do espectro autista, afirmamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina o atendimento de alunos com NEE, que inclui alunos com TEA, e que devem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Desta forma, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) apontam que as ações governamentais ampliaram o atendimento de alunos com TEA após a política de 2008, assim, os autores trazem dados do Censo Escolar do

Ministério da Educação, mostrando que no ano de 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624.

No que se refere ao município de Aracati, no estado do Ceará, a legislação se preocupa em estabelecer um cadastro municipal de pessoa com TEA, por meio da instituição da lei nº. 559/2021. Esse cadastro tem o intuito de obter o diagnóstico e o registro dos casos de TEA existentes no município de Aracati, estatística considerada como essencial, do ponto de vista da lei, para a formulação e execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento, inclusão e bem-estar das pessoas com TEA. Para o legislador, essa lei visa à melhoria do atendimento às pessoas com TEA, sobretudo nas áreas de saúde e educação.

Deste modo, a luta de pessoas com TEA e seus familiares, não é apenas pelo acesso às escolas regulares, já que isso está garantido em lei, mas a luta permanece para que seja garantida uma educação de qualidade, que vise as possibilidades desses sujeitos, e que não limite essas pessoas simplesmente devido suas dificuldades. Seguindo esse caminho, estaremos trilhando os passos para uma educação inclusiva, com estratégias que assegurem a construção do conhecimento. Podemos afirmar, com isso, que a luta de crianças com TEA e seus familiares não se trata apenas de garantir a vaga em uma escola regular, mas de uma inclusão em um contexto social ao qual esses indivíduos não tinham acesso até pouco tempo (Araújo *et al*., 2022).

Ao ponderar uma educação inclusiva para pessoas com TEA, devemos considerar uma criança com suas particularidades, que precisa ser compreendida, em uma perspectiva que considere aquilo que ela sabe, para poder seguir um caminho rumo àquilo que ela pode saber. Assim, conforme Mantoan (2003), pesquisadora pioneira acerca dos estudos sobre inclusão no Brasil, a ideia de inclusão é essencialmente uma mudança no paradigma educacional, pois propõe um caminho para que a escola possa fluir, de modo que a proposta educacional seja viável para todos.

A prática educativa inclusiva deve ter como objetivo básico melhorar a qualidade do ensino na sala de aula, principalmente intervindo naqueles alunos que não obtêm o sucesso escolar. E este aluno precisa conviver com a diversidade e com as aprendizagens provenientes da experiência humana, de forma a produzir sentido para esse aluno, considerando sua subjetividade, portanto a educação inclusiva precisa ser plural e democrática, envolvendo todos os alunos. Desta forma, entendemos a inclusão como a capacidade de interagir, acolher e compreender todas as pessoas com suas diferenças, sem discriminar ou limitar o outro devido suas condições, e a educação inclusiva tem como finalidade disponibilizar alternativas que considerem a diversidade de todos os alunos no espaço escolar (Mantoan, 2003).

Sob essa ótica, compreendemos que a trajetória das pessoas com TEA, tem passado por distintos marcos legais para que a inclusão de pessoas com TEA venha a acontecer de forma efetiva no ambiente escolar. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados, bem como a formação de professores, a adaptação do currículo escolar, a adequação de espaço físico, implementação de salas multifuncionais e sala de AEE, equipadas para dar auxílio ao desenvolvimento desses alunos. Conforme Mantoan, algumas tarefas precisam ser revistas:

> Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
> Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania;
> Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova a repetência;
> Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções (Mantoan, 2015, p.64).

Portanto, quando falamos de educação inclusiva, esse conjunto de ações podem oferecer suporte para que os alunos com TEA possam desenvolver-se de forma plena. E ao pensarmos a inclusão escolar, o professor questiona-se como deve-se fazer. Assim, pensamos que a inclusão escolar deve ocorrer a partir das possibilidades de cada um, já que a criança autista, em alguns casos, possui dificuldade de aprendizagem, por isso, essa situação requer do docente estratégias pensadas para que ele possa explorar o currículo, considerando as possibilidades do seu aluno e assim ocorra a aprendizagem daquele aluno com NEE. Sendo que, esta prática inclusiva, não deve ser vista como “atividades diferenciadas” ou “atividades individualizadas”.

> O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (como já nos referimos no capítulo em que tratamos das questões legais da inclusão e nos remetemos à Convenção da Guatemala). Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 36).

Conforme Fonseca e Ciola (2016) o ensino estruturado possibilita que o aluno compreenda a atividade que a ele foi proposta, desenvolvendo-a sem muita intervenção do professor, portanto, o professor deve sistematizar e organizar os métodos de ensino como objetivo de que o aluno, mesmo com suas necessidades, possa aprender de forma eficaz. Com uma aprendizagem em desenvolvimento, também é possibilitada a socialização. A vida escolar é uma experiência única para cada um, e todos devem ter o direito de vivenciar essa fase da vida.

Na seção a seguir, propomos discutir os caminhos teóricos-metodológicos que norteiam nosso estudo, visando construir uma análise do percurso narrativo dos sujeitos envolvidos no estudo. Portanto, ao descrever o percurso teórico-metodológico, baseado na pesquisa qualitativa, estamos não apenas fornecendo uma estrutura para a análise e interpretação dos dados obtidos, mas também construindo a validade do estudo, demonstrando a consistência entre a teoria adotada, os métodos empregados e os achados apresentados.

3 O MUNDO PELO PRAZER DA DESCOBERTA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO NARRATIVO

No sentido de caminhar em direção a nossa questão de pesquisa e entender quais são os saberes e práticas narrados pelas professoras de uma escola de zona rural de Aracati/CE que favorecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em sala de aula comum, nesta seção exploramos o estudo da pesquisa qualitativa como orientadora do processo de investigação.

Além disso, dialogamos com o método (auto)biográfico pois consideramos este método essencial para o desenvolvimento de pesquisas em educação, portanto, dedicamos este capítulo para dialogar sobre este e sobre os demais caminhos metodológicos que dão forma a pesquisa. Assim, também detalhamos os procedimentos metodológicos que utilizamos para o caminhar da pesquisa: a entrevista narrativa, o método de análise de dados, o espaço empírico: a escola de zona rural, e os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras.

O mundo pelo prazer da descoberta revela a paixão de um viajante, o percurso previamente definido e os caminhos percorridos. A descoberta do mundo, e é por isso que nos propomos em apresentar os caminhos teóricos-metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, pois conhecer a metodologia é vislumbrar os caminhos que serão trilhados pelo pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa.

3.1 Cruzando os céus: os instrumentos de análise e o procedimento metodológico

O percurso metodológico utilizado nesta pesquisa tem abordagem qualitativa, já que se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos subjetivos do objeto analisado. Neste sentido, possibilita relações com o contexto a ser investigado, além de oferecer uma compreensão elucidativa do objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994).

Esta pesquisa, apoiada ainda nos referidos autores, afirma que a abordagem qualitativa "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (Bogdan; Biklen, 1994). Deste modo, é necessário ouvir e compreender as vozes desses professores que estão em sala de aula, em escolas rurais, sujeitos que possuem suas experiências individuais e ricas.

Deste modo, para caminharmos com a metodologia desta pesquisa, partimos do entendimento de Minayo (1999, p. 16) que define a metodologia como sendo "o caminho do

pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". A autora destaca a importância desse conceito para a compreensão da realidade, já que a metodologia, nesse contexto, não está limitada a um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados em pesquisa, mas é uma abordagem que possibilita ampliar a forma como refletimos sobre o mundo quanto as atitudes que realizamos para compreendê-lo.

Ademais, ainda conforme Minayo (1999), a metodologia é o instrumento pelo qual aplicamos nossas teorias e conceitos ao investigar fenômenos do mundo real. E que a metodologia precisa que o pesquisador desenvolva uma abordagem reflexiva e crítica na pesquisa, na qual os pesquisadores estão constantemente examinando e avaliando seus métodos e pressupostos à luz dos dados e das experiências vividas.

Nesse viés, este estudo tem como base a abordagem qualitativa, que conforme Minayo (1999, p. 21) "responde a questões muito particulares", e no campo das ciências sociais, é uma abordagem que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, portanto, trabalha com o universo de significadores, motivos, aspirações, valores e no caso desta pesquisa em questão, dos saberes e práticas experienciados.

De acordo com Minayo e Costa (2018) destacam a importância da metodologia qualitativa, por ser uma abordagem que se caracteriza pelos fundamentos e técnicas de investigação qualitativa utilizadas em diversas áreas, incluindo em pesquisas em educação, saúde e outras áreas sociais. Os autores enfatizam a natureza abrangente deste método, que não se limita a seguir simplesmente um conjunto de passos predefinidos, mas em vez disso, envolve uma compreensão profunda dos fatos estudados e aplica uma variedade de técnicas flexíveis para coletar, analisar e interpretar dados.

Por essa perspectiva, podemos destacar o estudo de Gadelha (2013) ao afirmar que as vozes dos professores em sua práxis e a narração de suas experiências são fatos que, ao serem narrados e discutidos em trabalhos acadêmicos, fazem emergir o conhecimento sobre determinadas práticas de ensino. Ao observar, ouvir e debater sobre as experiências, os professores podem encontrar erros, deficiências e acertos para oportunizar a melhor maneira de transmitir conhecimento e inclusão plena dos alunos, além de aprimorar as técnicas de ensino-aprendizagem para melhorar a execução da profissão de educador. Para Gadelha (2013), o caminho percorrido durante o fazer pedagógico faz a voz do professor ser uma reflexão de (auto) formação e transformação que resulta em um amadurecimento da profissão de forma individual, e o estudo dessas vozes amadurece a profissão de maneira coletiva.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma investigação do tipo exploratória, que conforme Gil (2008) visa uma aproximação com o objeto de pesquisa, fazendo um levantamento, a fim

de desenvolver e modificar conceitos e ideias. Sendo assim, a nossa metodologia está diretamente relacionada com os saberes e práticas que são mobilizados diariamente e que percorrem todos os espaços escolares, desde a sala de aula, até o pátio, biblioteca, dentre os mais diversos ambientes que a comunidade escolar compartilha diariamente.

Desta forma, utilizaremos as narrativas (auto)biográficas como recurso revelador dos saberes e práticas experienciados pelas professoras[3] em sala de aula. As experiências particularizadas das professoras oportunizam narrativas de situações vivenciadas durante a trajetória em sala de aula com alunos com TEA, consideramos a abordagem das narrativas como estratégia de compreensão dos saberes e práticas educativas, que também são o caminho para os relatos dos percalços, aprendizados e superações vividos pelos sujeitos contribuintes com a pesquisa.

> De fato, as práticas das histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam valor no campo das Ciências Humanas tanto quanto as lutas individuais e coletivas, em razão de que era necessário criar esse novo território de reflexão reconhecido como exigindo novos métodos e suportes para o que chamamos de "biográfico" (Josso, 2020, p. 43).

A narrativa, como aponta Josso (2010, p. 217), "fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores". Por isso a narrativa engrandece uma pesquisa qualitativa, já que, além de contribuir com a produção, demonstra a construção do conhecimento de si por parte do narrador, ao passo que este constrói a narrativa, também começa a traçar o caminho para o seu próprio autoconhecimento.

A narrativa (auto)biográfica pode ser entendida como um dispositivo reflexivo para o próprio sujeito, pois enquanto narra seus saberes e práticas, busca dar sentido às suas experiências, possibilitando uma transformação de si (Passeggi, 2011). Nessa perspectiva, as narrativas (auto)biográficas permitem ao narrador repensar e refletir sobre suas relações com o outro e com o mundo, quais os resultados dessas relações.

O uso das narrativas como recurso metodológico para reunir as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, é um caminho que possibilita refletir e ressignificar nossas histórias, visto que podem ser utilizadas no cotidiano escolar, tanto por professores, quanto por alunos inseridos nesse contexto, e também utilizadas na própria pesquisa, com o intuito de auxiliar na análise e compreensão dos mais diversos aspectos presentes no ensino e na aprendizagem em sala de aula (Barcelos, 2020).

---

[3] Durante a pesquisa, optamos por usar o termo no gênero feminino, levando em consideração questões históricas que prevalecem até o presente, em que a profissão está inteiramente relacionada às mulheres. Os sujeitos escolhidos para nossa pesquisa são do gênero feminino.

As narrativas pessoais dos educadores, entendidas dessa maneira, são ferramentas para compartilhar experiências e construir conhecimento, atrelando fatos do passado à reflexão do presente e aos aprimoramentos do futuro. Narrar os percursos de forma consciente leva o sujeito a ter uma postura autorreflexiva e isso contribui para o crescimento pessoal. Além disso, no momento em que se atribui significados às experiências, educadores podem lidar melhor com os desafios em constante transformação da sociedade. Portanto, a escolha das narrativas para desenvolvimento da pesquisa, potencializa as vozes das professoras, promovendo discussões acerca de problemáticas que partem do ambiente escolar, além de possibilitar a estes profissionais reflexões sobre sua prática (Gadelha, 2013).

Desta forma, para a construção de dados e informações para nosso estudo, empregamos o instrumento de entrevista narrativa com o intuito de buscar quais são os saberes e práticas narrados pelas professoras de uma escola de zona rural de Aracati/CE que favorecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em sala de aula comum. A escolha desse método se justifica pela sua capacidade permitir narrativas espontâneas e que vão além de simples respostas estruturadas, possibilitando aos narradores que expressem suas histórias de vida, compreensões de mundo e de suas vivências.

A entrevista narrativa é uma ferramenta de pesquisa não estruturada que busca profundidade de aspectos e detalhes significativos da história de vida dos entrevistados. Diferentemente de entrevistas estruturadas, que seguem um roteiro pré-definido, as entrevistas narrativas permitem que os participantes compartilhem suas experiências de forma mais livre e aberta, o que muitas vezes resulta em narrativas ricas e detalhadas (Jovchelovich e Bauer, 2002).

As entrevistas narrativas não somente produzem dados sobre a vida do entrevistado, mas também revelam histórias que foram construídas no contexto situacional em que vivem. Significa dizer que, conforme desenvolve-se a entrevista, é possível surgir conexões entre as experiências individuais do entrevistado e as histórias compartilhadas por outros indivíduos ou elementos do ambiente em que vivem. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, possibilitando identificar a complexidade e a riqueza das experiências humanas.

> A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa [...]. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando os temas e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com a sua própria linguagem. (Jovchelovich e Bauer, 2002, p. 95).

Assim, consideramos que as entrevistas narrativas são valiosas tanto para a produção de dados para a pesquisa quantitativa, quanto para a construção de empatia e compreensão entre pesquisadores e participantes, pois proporcionam um espaço para a expressão autêntica e significativa das histórias de vida.

> [...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p.91).

Portanto, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas, representam as interpretações do mundo e, desta forma, é uma ferramenta de pesquisa que não estão sujeitas a comprobação e não podem ser criticadas e avaliadas como sendo verdadeiras ou falsas, já que expressam a subjetividade de um sujeito em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. A seguir, apresentamos a tabela com a forma estruturada do processo de obtenção das entrevistas narrativas:

Tabela 2 - Fases principais da entrevista narrativa.

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões *exmanentes.*
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas *exmanentes* para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002)

A fase de preparação ocorre previamente ao encontro físico entre o pesquisador e o entrevistado, isto é, antes do início efetivo da entrevista. A fase de preparação da entrevista narrativa requer do pesquisador um conhecimento prévio do tema a ser tratado, no caso do

nosso estudo, consideramos como fase de preparação as experiências e vivências da pesquisadora que atua como professora efetiva da rede municipal de ensino há quatro anos, sempre atuando em escola de zona rural, portanto essas experiências contribuem para a familiaridade com o campo do estudo, e consequentemente na elaboração de questões *exmanentes* que surgem a partir da aproximação com o campo de estudo, "tanto para deixar evidentes as lacunas que a entrevista narrativa deve preencher, quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração auto-sustentável" (Bauer; Gaskell, 2002, p. 97).

A seguir, a fase de iniciação importa ao momento em que o procedimento de entrevista e o contexto da pesquisa são apresentados aos entrevistados, nesse momento é apresentado o tópico central da entrevista narrativa, objetivando que os participantes venham a desenvolver o processo narrativo (Bauer; Gaskell, 2002).

A narração central é o momento em que o entrevistado desenvolve sua narrativa, é um momento em que o mesmo não pode ser interrompido, até que ele demonstre ter concluído esta fase. Durante essa fase o pesquisador pode demonstrar interesse e encorajar para que a narrativa continue. Nesse momento, o entrevistador também pode fazer anotações para perguntas posteriores. A fase de questionamento tem início quando termina a narração, o entrevistador faz algumas perguntas que surgiram durante o transcorrer da narrativa. É importante que as perguntas sejam feitas de forma sensível e respeitosa, garantindo que o entrevistado se sinta à vontade para continuar compartilhando suas experiências. "A fase de questionamento tem como finalidade eliciar material novo e adicional além do esquema autogerador da história" (Bauer; Gaskell, 2002, p. 99 - 100).

Por fim, a fala conclusiva refere-se às discussões informais que podem surgir ao término da entrevista. Essa atmosfera descontraída muitas vezes estimula comentários que complementam as informações fornecidas durante a narrativa formal. Esta fase da entrevista, como destacado por Bauer e Gaskell (2002), frequentemente se revela crucial para interpretar os dados coletados, oferecendo insights valiosos para uma compreensão contextual mais completa das narrativas do entrevistado.

Considerando essas fases, iniciamos com a fase de preparação, explorando o campo da pesquisa, ponderando que a pesquisadora já faz parte do mesmo lócus de pesquisa[4], a escola de zona rural, também decidimos por conhecer o espaço físico das escolas. Em seguida, elaboramos uma lista de categorias com o propósito de responder a nossa questão de pesquisa,

[4] A pesquisadora está atuando no município de Aracati/CE desde agosto de 2019.

servindo como orientadores do processo narrativo pelas professoras, pois as convidam para o diálogo e reflexão. Desta forma, dividimos os momentos das narrativas em quatro, intitulados conforme o quadro abaixo, para em seguida serem elaboradas as perguntas propriamente ditas, as quais orientaram o percurso narrativo.

Quadro 4 - Descrição das categorias da entrevista narrativa com as professoras.

Primeiro momento na narrativa	Identificação da entrevistada e seu percurso formativo
Segundo momento na narrativa	Compreensões da docente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
Terceiro momento na narrativa	Exemplos de aulas bem-sucedidas com alunos autistas e suas vivências
Quarto momento na narrativa	Saberes e práticas mobilizados na inclusão de alunos autistas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

Sob esta ótica, durante a fase de iniciação, explicamos as participantes o contexto da pesquisa e como seria realizada a entrevista narrativa, explicitando os objetivos da pesquisa, a metodologia e a importância das narrativas dos sujeitos entrevistados para a própria pesquisa e que sua participação é voluntária, assim como também pode deixar de participar do estudo a qualquer momento. As entrevistas foram individuais, proporcionando um momento para que as narradoras se sentissem mais à vontade para relatar suas vivências.

Também solicitamos o registro em forma de áudio para o momento de transcrição das entrevistas. Em seguida, em diálogo com as possibilidades de encontro com as professoras que demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa, e tendo em vista a disponibilidade de cada uma, decidimos por realizar as entrevistas narrativas via *Google Meet*, aplicativo de videoconferências, as quais foram gravadas, e em seguida transcritas no aplicativo processador de texto o *Word*.

Para tanto com base nas categorias definidas para a entrevista narrativa, elaboramos perguntas motivadoras para que as professoras entrevistadas pudessem narrar suas experiências em sala de aula com alunos com TEA, tencionando conhecer os saberes e práticas vivenciados durante sua trajetória docente. Para Josso (2004, p. 43) “[...] a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”.

Dentre os questionamentos elaborados, solicitamos que as narradoras descrevessem um roteiro de aula exitosa, na qual seus alunos com autismo tiveram uma boa participação, pedimos para eu dividissem a aula em iniciação, contendo a acolhida, rotinas, combinados da turma, etc;

desenvolvimento da aula, contendo os conteúdos trabalhados, metodologias desenvolvidas, participação dos alunos com TEA, relacionamento com a professoras e demais colegas; e por fim, o fechamento, contendo ações realizadas no término da aula, avaliações da aula, da participação dos alunos e autonomia dos alunos com TEA nesta aula em questão.

Ao focalizar nas aulas exitosas, buscamos compreender os elementos-chave que contribuem para o sucesso da prática inclusiva, visando a identificar de onde surgem esses saberes pedagógicos desempenhados nas práticas educativas, objetivando informar práticas pedagógicas futuras e promover uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os alunos.
Nesse sentido, afirmamos que as perguntas motivadoras das narrativas não tiveram a pretensão de seguir um questionário rígido, mas que possibilitaram transmitir uma atmosfera mais espontânea e oferecer às entrevistadas um momento descontraído, similar a uma conversa/um diálogo. Além disso, as perguntas motivadoras serviram, para que nos momentos de divagação, também pudessem manter-se no rumo dos objetivos da pesquisa.

Consoante a isso, consideramos importante para a construção das narrativas dessas professoras, que elas trouxessem fatos da sua história de vida pessoal que ficaram registradas em sua memória, ou simples fatos que (aparentemente) não impactaram em sua vida, mas que elas queiram contar, também sobre sua formação docente, experiências com os saberes constituídos ao longo dos anos durante suas práticas educativas. Portanto, enfatizamos, conforme Halbwachs (1990), que a memória é seletiva, e que durante esse processo é possível a seleção de histórias, fatos, reflexões e ideias, bem como os esquecimentos e/ou omissões destas.

> [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (Halbwachs, 1990, p. 51).

> [...] memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas, a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso (Halbwachs, 1990, p. 55).

As entrevistas narrativas, como técnica para gerar histórias, podem ser submetidas a diversas formas de análise após a construção e transcrição dos dados (Lira, 2003). Independentemente do método de análise escolhido, o processo de análise de uma entrevista narrativa inicia-se com a transcrição, a qual deve ser o mais fiel possível e incluir as características para-linguísticas. Deste modo, iniciamos com a transcrição detalhada das

entrevistas, em seguida a separação e identificação dos trechos relacionados com as dimensões definidas previamente, para, por fim, trazer os dados que respondem a nossa questão de pesquisa, com base nas teorias e reflexões relacionadas às narrativas.

Neste sentido, consideramos relevante durante o processo de transcrição das narrativas, aspectos como o tom de voz e as pausas realizadas, pois são importantes para o processo de compreensão das histórias, experiências, saberes e práticas narradas das professoras. A análise de narrativas, proposta de Schütze (2010) busca uma compreensão profunda do relato da experiência vivida, expressa livremente pelo entrevistado. O objetivo é desenvolver modelos teóricos que delineiem a trajetória de vida de indivíduos inseridos em contextos sociais específicos.

Assim, para análise das informações produzidas durante as entrevistas narrativas, adotamos o método de Análise Textual Discursiva (ATD), que é uma abordagem de pesquisa qualitativa que se dedica à análise minuciosa e interpretativa de textos discursivos. Seu objetivo é compreender como os significados são constituídos e modificados através do uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

> A Análise Textual Discursiva (ATD) constitui uma metodologia de análise de informações que tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas sociais, especialmente na Educação. Consistindo de unitarização, categorização e produção de metatextos, esta abordagem de análise tem sido especialmente empregada por mestrandos e doutorandos em suas produções acadêmicas (Moraes, 2020, p. 595).

Decidimos pela utilização desta técnica de análise, pois é possível explorar as relações complexas nos fenômenos sociais históricos, possibilitando a interpretação de sentidos e significados, valorizando a compreensão da realidade e reconhecendo a diversidade, multiplicidade e a diferença, estimando a complexidade dos fenômenos socias (Moraes, 2020).

> O envolvimento na ATD é movimento em direção à Hermenêutica, com valorização de pré-compreensões como modos de chegar a entendimentos mais complexos. Nisso, o pesquisador vai além de análises de caráter semiótico e semântico, para atingir interpretações de caráter hermenêutico, contextualizadas e históricas, com intenso envolvimento e autoria de sua parte (Moraes, 2020, p. 598).

O método de Análise Textual Discursiva é organizado em três etapas que consistem em um processo cíclico, o qual inicia com a etapa de unitarização consiste em identificar e selecionar unidades de análise das narrativas dos sujeitos, para que posteriormente possam ser detalhadas e aprofundadas no texto. Para Moraes (2003), esse processo, também conhecido como desmontagem dos textos, é a proposta inicial do ciclo analítico e com ela procura-se

individualizar unidades de significados referentes ao fenômeno investigado, no sentido de possibilitar novas compreensões.

> Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador. Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite. Outro pesquisador faria outras seleções, estabeleceria outros argumentos, faria outras tecituras (Moraes; Galliazzi, 2006, p. 124).

No processo de análise de informações, realizamos leituras das transcrições das entrevistas narrativas, e iniciamos a unitarização dos textos. Inicialmente, a partir das falas narradas pelas professoras, constituímos as unidades de análise: 1. Perfil da entrevistada e sua história formativa; 2. Percepções e reflexões da professora em relação ao autismo (TEA); 3. Desafios enfrentados pelas professoras ao lidar com alunos com autismo; 4. Narrativas de aulas bem-sucedidas com alunos autistas e as habilidades e técnicas utilizadas para promover a inclusão.

O segundo momento de análise de dados e informações, consiste na categorização das unidades previamente constituídas, levando ao agrupamento de elementos semelhantes ou relacionados presentes nos textos, possibilitando ao pesquisador identificar e explorar as principais características do discurso. Esse processo de categorização é fundamental para a compreensão dos dados e para a identificação de padrões, temas e relações significativas dentro do material analisado (Moraes, 2003).

> Categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise (Moraes, 2003, p. 200).

Para a análise das narrativas, propomos a separação das falas dos sujeitos por categorias. Esse procedimento consiste em organizar e separar as falas das entrevistadas pelos assuntos mais recorrentes que surgiram durante as narrativas e que se relacionam diretamente com os objetivos da pesquisa. A separação e organização de uma entrevista narrativa por meio de categorias ou dimensões é uma metodologia utilizada em pesquisas qualitativas, de modo a analisar e compreender os dados produzidos durante a entrevista. As categorias que destacamos foram:

Quadro 5 – Categorias da análise

1	O resgate de si mesmo: conhecendo as narradoras e o seu percurso na docência
2	Estreitando as distâncias por meio das narrativas: Ser professora de alunos com TEA e nuances dessa jornada

3	Saberes em Contexto: Narrativas ao longo de suas experiências em sala de aula com alunos com TEA
4	A bagagem que revela as narrativas acerca de suas práticas inclusivas em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Por fim, a terceira etapa do processo de análise é a comunicação, consiste na compreensão do todo, dedicada a comunicação das compreensões alcançadas nos estágios anteriores, nesse momento o pesquisador expõe sua compreensão sobre a análise. É uma etapa de esclarecimento das novas estruturas que surgiram da análise. É constituída por meio de metatextos "resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores" (Moraes, 2003, p. 191).

As dimensões foram delineando-se por meio do percurso e do desenvolvimento da análise de dados produzidos pelas narrativas. Assim, pensamos que a utilização da ATD neste estudo foi essencial para a exploração de significados dos sujeitos envolvidos na pesquisa, compreendendo o contexto ao qual estão inseridas, além de reconhecer suas percepções, emoções e relações que estabelece durante sua prática educativa. Ao dar destaque as narrativas das professoras, a ATD é uma possibilidade de validar suas vozes e perspectivas como fontes legítimas de conhecimento.

3.2 Aterrissagem no espaço empírico e o sujeito da pesquisa com sua bagagem

A seguir, apresentamos brevemente o município lócus da pesquisa, a escolha pelo município ocorreu por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora desde o ano de 2019, que atua na zona rural que fica distante aproximadamente 50 quilômetros da zona urbana, buscamos apresentar de forma breve e respeitosa, pois carregamos muito carinho pela cidade, suas belas praias, sua história bastante rica e cultura grandiosa.

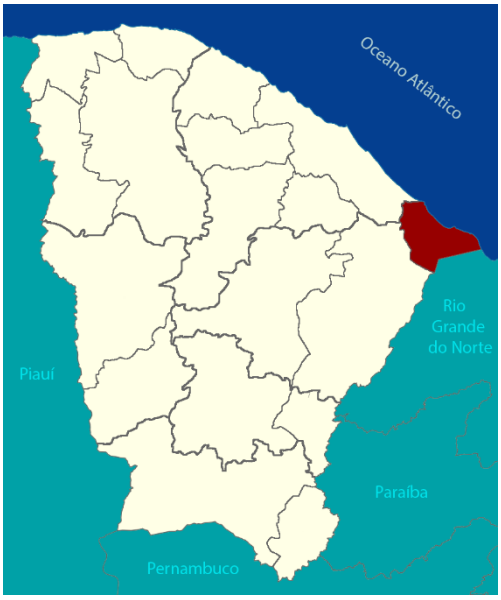
O município de Aracati, do tupi-guarani, "terra dos bons ventos", faz parte do estado do Ceará, no Brasil, foi fundado no dia 11 de abril de 1747 e está localizado na mesorregião do Jaguaribe. Aracati é uma cidade que carrega consigo história e cultura, tem um rico patrimônio histórico, portanto, seu Centro Histórico foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2000. O rio que lhe deu origem foi o Rio Jaguaribe, que ocasionou inundações que hoje são controladas após a construção de um dique.

O município, conta com uma população estimada de 75.392 habitantes no ano de 2021. Levando em consideração que a população no último censo (2010) foi de 69.159 pessoas

(IBGE, 2010). Com relação aos dados na educação, o município apresentou as notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede pública no ano de 2021: nos anos iniciais do ensino fundamental, em 6,2. Nos anos finais do ensino fundamental, no mesmo ano, em 5,4. Ainda conforme os dados, o número de estabelecimentos de ensino fundamental no mesmo ano era de 42 escolas de ensino fundamental, e 6 escolas de ensino médio (IDEB, 2021).

A cidade está cerca de 150 quilômetros de distância da capital cearense Fortaleza, e tem um grande valor histórico para o estado, terra onde nasceram grandes nomes como o romancista Adolfo Caminha, o abolicionista Francisco José do Nascimento (conhecido como "Dragão do Mar") e o pianista clássico Jacques Klein. Aracati, segue carregando influência por todo Ceará e pelo Brasil, desde a economia colonial, e preserva até o presente o seu patrimônio histórico, suas praias, arquitetura, cultura e costumes de seu povo. A seguir, a primeira imagem apresenta a localização da região do município do Aracati no estado do Ceará, e as imagens seguintes mostram seu patrimônio cultural, representados pela igreja e pelo seu centro histórico.

Imagem 1 – Localização da Região Imediata de Aracati no Estado do Ceará.



Fonte**:** Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Geogr%C3%A1fica_Imediata_de_Aracati

Imagem 2 – Teatro Francisca Clotilde – Aracati/CE.

Fonte: Portal IPHAN: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4514/

Imagem 3 – Centro Histórico de Aracati/CE.

Fonte: Portal IPHAN: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4514/

O município de Aracati tem sua área territorial compreendida em 1.227,197 km², de acordo com o IBGE (2022). Isso significa, que para além da sede urbana, o território possui mais de 10 distritos, portanto, ao redor da cidade existem diversas zonas rurais, a mais recente divisão territorial, datada de 1995, o município é constituído por 7 distritos: Aracati, Barreiras dos Vianas, Cabreiro, Córrego dos Fernandes, Jirau, Mata Fresca e Santa Teresa. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014.[5] A zona rural, portanto, é o local específico

[5] Dados do município do Aracati/CE, conforme informações contidas no site: https://aracati.ce.gov.br/omunicipio.php

da nossa pesquisa. Logo abaixo, o quadro com a divisão político-administrativa do município do Aracati, contendo sua divisão territorial:

Quadro 6 – Divisão territorial do Aracati

CÓDIGOS	DISTRITOS	ANO DE CRIAÇÃO
230110905	Aracati	1747
230110907	Barreira dos Vianas	1988
230110910	Cabreiro	1929
230110916	Córrego dos Fernandes	1990
230110924	Jirau	1990
230110935	Mata Fresca	1938
230110940	Santa Tereza	1990

Fonte: IBGE/IPECE

Assim, decidimos realizar nossa pesquisa na zona rural, já que existem especificidades na escola rural ou do campo que, ainda que apresente os mesmos desafios das escolas de zona urbana, estes são mais limitantes, tanto para alunos, quanto para professores e demais profissionais da escola. Além deste motivo, também decidimos pela zona rural por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora desde o início do exercício da profissão docente, no ano de 2019. Sendo assim, consideramos que a compreensão das realidades rurais é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, bem como para a promoção do bem-estar das comunidades rurais e a sustentabilidade do meio ambiente.

Desta forma, com o objetivo de compreender de forma detalhada as características e realidades locais, foi solicitado, por *E-mail*, à secretaria de Educação do município do Aracati os dados referentes ao número de matrículas de estudantes com TEA na Rede Pública municipal de educação, divididos por zona rural e zona urbana, bem como a quantidade de professores e de escolas, e com base nessas informações elaboramos os quadros a seguir com a situação do município:

Quadro 7 – Quantitativo Geral de Dados da Educação no Município do Aracati/CE.

Escolas	Alunos matriculados na rede municipal de ensino	Professores	Alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Alunos com TEA matriculados na rede de ensino
51	10.862	605	3.997	322

Fonte: Levantamento de dados da Secretaria de Educação do Aracati (2024).

Quadro 8 – Panorama educacional na Zona Rural: Alunos, Professores, Escolas

Escolas	Professores	Alunos matriculados	Alunos matriculados com laudo de TEA
29	325	6.233	138 alunos

Fonte: Levantamento de dados da Secretaria de Educação do Aracati (2024).

Quadro 9 – Panorama Educacional na Zona Urbana: Alunos, Professores, Escolas

Escolas	Professores	Alunos matriculados	Alunos matriculados com laudo de TEA
22	280	4.629	184 alunos

Fonte: Levantamento de dados da Secretaria de Educação do Aracati (2024).

A partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, verifica-se que o município conta com 51 escolas, sendo estas 22 em zona urbana e 29 em zona rural, demonstrando que a maioria das escolas do município estão na zona rural. Além disso, a rede municipal conta com 10.862 alunos matriculados, sendo 6.233 somente na zona rural. Com relação ao quantitativo de professores, o município possui 605, sendo sua maioria lotada na zona rural: 325. Por fim, atualmente o município possui 322 alunos com TEA matriculados na rede de ensino, representando o percentual de 2,96%, e destes, 138 estão na zona rural (2,21%) e 184 na zona urbana (3,97%).

Ao analisar os dados municipais, é possível visualizar as dinâmicas educacionais locais, identificar as diferenças de cada ambiente educacional, percebendo os desafios específicos enfrentados diariamente pelas escolas, além de tornar possível identificar a eficácia das estratégias de intervenção implementadas pelo governo local. Além disso, os dados do município nos permitem uma análise mais contextualizada e sensível às características socioeconômicas, demográficas e culturais específicas da região estudada, assim contribuindo para a construção de políticas públicas eficazes e de práticas mais inclusivas.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais é um desafio e uma responsabilidade que requer medidas específicas e abordagens sensíveis por parte das autoridades educacionais. Deste modo, buscamos o município e questionamos por políticas e programas que têm sido desenvolvidos com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz para esses alunos, promovendo sua participação ativa e seu desenvolvimento acadêmico e social.

Uma das principais medidas adotadas pelo município é a capacitação de professores e profissionais da educação para trabalhar com as necessidades específicas dos alunos com TEA.

Isso inclui programas de formação continuada, como o MAIS PAIC[6] e orientações sobre estratégias pedagógicas, e flexibilizações curriculares para atender às diversas necessidades desses alunos. Além disso, vale aqui citar que o município possui a lei nº. 559/2021, que institui um cadastro municipal de pessoa com TEA que tem o intuito de obter o diagnóstico e o registro dos casos de TEA existentes no município de Aracati, bem como tratamos no capítulo anterior.

Outra medida adotada é a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, por isso a prefeitura inclui no quadro profissionais escolares os Cuidadores Educacionais, profissionais com a escolaridade mínima exigida de nível médio para acompanhar crianças com TEA e outras necessidades educacionais especiais que tenham laudo médico, que conforme o edital de seleção simplificada n° 007/2022 publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracati/CE, o cargo tem como descrição e atribuição:

> DESCRIÇÃO SUMÁRIA: Acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, com o devido apoio nas atividades que não consiga realizar de forma autônoma, contribuindo para o seu desenvolvimento.
>
> ATRIBUIÇÕES: Auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene e locomoção do estudante com deficiência, bem como atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidade de ensino; Estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; Comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento do estudante que possam ser observadas; Acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidiana durante a permanência na escola (p. 12).

Além disso, o município também oferece suporte às famílias dos alunos com TEA, fornecendo informações, orientações e encaminhamentos para serviços de saúde. Em 2023 o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI) da Prefeitura do Aracati e do médico Xavier Maia promoveram um curso sobre Capacitação dos Transtornos do Neurodesenvolvimento Infantil[7], que foi focado em gerar conhecimentos sobre TEA, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e Transtorno de oposição desafiante (TOD), e também foi aberto para profissionais da área da educação.

Imagem 4 - Curso sobre Capacitação dos Transtornos do Neurodesenvolvimento Infantil

[6] O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em uma política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007. O programa objetiva oferecer formação continuada aos professores dos municípios, dando apoio à gestão escolar, dentre outros aspectos. É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com o objetivo de apoiar os municípios na alfabetização de alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental (SEDUC/CE, 2024).

[7] Informação encontrada no site da prefeitura municipal de Aracati. https://aracati.ce.gov.br/informa.php?id=819 Acesso em 2024.

Fonte: Site da Prefeitura de Aracati: https://aracati.ce.gov.br/informa.php?id=819

Assim, consideramos que o município possui um índice alto de alunos matriculados com laudo de TEA, se avaliarmos a quantidade geral de alunos matriculados no município, e por ser um município considerado de porte pequeno. Assim, buscamos a prefeitura e questionamos sobre as medidas que são adotadas para trabalhar com alunos com TEA que visam promover a inclusão, a participação e o desenvolvimento pleno desses alunos na escola e na sociedade.

Portanto, a integração de dados municipais é fundamental para uma análise abrangente e contextualizada das questões socioeconômicas e ambientais no Brasil. Desta forma, buscamos dados gerais sobre o desenvolvimento da educação no município e os mais recentes sobre a educação do Aracati, encontramos no site do IBGE dados referentes ao ano de 2010, dados positivos, demonstrados abaixo pelo quadro:

Quadro 10 – Dados da Educação no Município do Aracati

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]
98,5 %	6,2	5,4

Fonte: IBGE, 2010 e Censo escolar, 2021.

No ano de 2010, observamos que o percentual de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,5%, um dado positivo, demonstrando que das crianças em idade escolar primária estão matriculadas em escolas primárias naquela região. Ao realizar a comparação com outros municípios do estado, o Aracati ficava na posição 19 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1288 de 5570.

Com relação ao IDEB, encontramos dados mais recentes, do ano de 2021, o índice para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,2 e para os anos finais, de 5,4. Ao comparar com os demais municípios do estado do Ceará, o Aracati ficava nas posições 72 e 63 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1045 e 793 de 5570.

Por essa perspectiva, os dados supracitados são relevantes a fim de entendermos o desempenho do município, pois estas métricas acadêmicas nos fornecem percepções sobre a qualidade do sistema educacional do município em questão, além disso, esses dados são importantes pois fornecem uma visão mais ampla e objetiva do nosso espaço empírico da pesquisa, fornecendo uma base sólida para as seguintes análises qualitativas do estudo.

Já que construímos um panorama resumido acerca do município de Aracati e expomos dados sobre a zona rural, espaço foco de nosso estudo, é essencial considerar o histórico da educação na zona rural do Brasil. Desde as primeiras políticas públicas direcionadas à educação do campo até os desafios contemporâneos enfrentados, a história da educação rural no Brasil é marcada por avanços significativos e persistentes disparidades.

A história da educação do campo no Brasil é marcada por desafios e lutas por melhores condições educacionais para os povos da zona rural. Essa realidade vem sendo analisada ao longo do tempo, destacando as desigualdades, a falta de acesso e a importância de uma educação contextualizada e voltada para as particularidades do meio rural.

Deste modo, Freire (1999) é um autor notável quando tratamos de educação do campo e para o povo do campo, pois enfatiza a importância de uma educação crítica, para a conscientização e para a transformação social. Freire defende que a educação deve ser contextualizada, levando em consideração as realidades dos alunos rurais e promovendo uma reflexão sobre suas condições de vida, uma educação emancipatória.

Gadotti (1992; 2016) argumenta que a Educação Popular valoriza a diversidade e favorece a cultura popular, o saber do povo. Para Gadotti, a educação do campo deve ser libertadora, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, considerando as experiências dos estudantes, incentivando que a comunidade se envolva no processo educativo.

Ainda é comum encontrar escolas com salas de aula multisseriadas, pois é uma realidade no Brasil devido a pequena quantidade de alunos ou de professores em escolas de zona rural, escolas que funcionam em pequenos cômodos de casas, sem energia, sem água potável, e muitas vezes essa realidade é naturalizada pelos profissionais que ali desempenham suas atividades e pela comunidade que depende do serviço, por ser do campo foi tornando-se uma realidade "comum". Isso significa dizer, que a visibilidade ofertada pelo poder público, ainda é insuficiente para atender as demandas. Assim, é preciso refletir: que perspectiva de educação estamos passando para nossos alunos?

De modo a compreender a problemática das escolas de zona rural, inicialmente buscamos na história da educação brasileira aportes teóricos que nos ofereçam uma visão mais clara acerca de como é desenvolvida a educação em ambientes rurais, considerando contextos políticos, econômicos e sociais que marcam a educação brasileira como um todo.

É possível observar no percurso histórico que a Educação do Campo surgiu em contraposição à Educação Rural, esta última, limitada pela invisibilidade e marginalização nas políticas públicas, enquanto que a primeira trouxe a concepção de considerar e respeitar a totalidade de povos que vivem do e no campo, suas diversas formas de produção de vida, demandando atenção à escola e às práticas pedagógicas (Nascimento, 2018).

Para Leite (2002) a Educação do Campo assume a posição de contrariar a lógica capitalista, na qual o campo é idealizado como um lugar unicamente de negócio a serviço do capital. Além disso, contrapõe ao agronegócio e ao pensamento antiquado de que o trabalhador da zona rural não precisa de estudos para viver e trabalhar. A Educação do Campo refuta esse processo, já que afirma o camponês como aquele que é o produtor dos alimentos necessários para a existência humana e considera o ambiente rural como espaço de vida e de relações. O seu projeto educacional é marcado pela crítica à educação voltada para o camponês, que se manifesta no conceito e nas práticas da Educação Rural.

Com relação a conceituação do meio rural, atualmente não há um consenso sobre esta definição entre os pesquisadores. Rodrigues (2014) considera diversos indicadores que diferenciam o espaço rural, como: estrutura demográfica, econômica e dinâmica territorial. Veiga (2004) sugere o uso do critério de densidade demográfica para recalcular a população, e diferencia urbano como sendo a sede do município (cidade) e distrito (vila) independente das características estruturais e funcionais. Enquanto que, com base em Soares, Razo e Fariñas (2006), utiliza-se a definição de educação rural como sendo a educação de alunos que residem em áreas rurais.

O meio urbano e o rural são definidos por grandes diferenças e particularidades entre si. Portanto, cabe aqui suscitar as especificidades entre esses dois espaços. Assim, mesmo com muitos avanços e com a revolução agrícola no campo brasileiro, o meio rural ainda vivencia os piores índices na educação e em outras questões sociais. Com isso, é perceptível que as condições das escolas de zona rural ainda são precárias em relação as escolas da zona urbana. O que demonstra que acesso às instituições de ensino e a qualidade da educação não são uniformes no país.

Com base nos dados apresentados por Pereira e Castro (2021) a taxa de analfabetismo rural é cerca de três vezes superior à urbana, e quando nos referimos às regiões Norte e Nordeste do Brasil os alunos da zona rural estão no nível mais baixo da escala educacional brasileira. De acordo com os autores, as escolas de zona rural públicas, em grande maioria, são mantidas pelo poder público municipal. As condições de cada escola variam de acordo com as regiões do país, entretanto, ainda prevalecem, em algumas localidades, escolas multisseriadas (23% das escolas rurais brasileiras) (Pereira; Castro, 2021).

Além disso, os autores supracitados enfatizam as melhorias por todo Brasil ao longo dos últimos anos, entretanto, salientam que é necessário maior atenção para as escolas rurais visando minimizar as diferenças regionais que ainda persistem, a fim de promover melhorias nas condições socioeconômicas da população local.

Este recorte da educação no meio rural quando comparada com o meio urbano demonstra a desigualdade que perdura na história da educação brasileira. Embora recentemente tem-se constatado melhorias nas escolas da zona rural, estas ainda são marcadas pelas insuficiências de recursos e precariedade. Para ilustrar, apresentamos o quadro a seguir citado por Santos e Barbosa (2022) que evidencia a carência de políticas públicas educacionais para o campo e reflete a realidade supracitada.

Quadro 11 - Condições Físicas das Escolas Públicas no Brasil no Ano de 2010-2018 (Rural e Urbano)

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
Dependência física e serviços	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**
Biblioteca	11%	48%	12%	48%	13%	48%	15%	48%	15%	47%
Cozinha	85%	91%	88%	92%	89%	92%	90%	92%	91%	91%
Laboratório de informática	13%	51%	22%	58%	24%	56%	23%	52%	19%	47%
Laboratório de ciências	1%	16%	1%	17%	1%	17%	2%	17%	2%	15%
Quadra de esportes	8%	42%	9%	43%	11%	44%	12%	46%	13%	45%
Sala para leitura	4%	22%	6%	28%	7%	29%	9%	31%	10%	32%
Sala para a diretoria	32%	89%	32%	88%	32%	86%	33%	86%	35%	86%
Sala para os professores	19%	71%	21%	72%	22%	73%	24%	74%	26%	75%
Sala para atendimento especial	1%	10%	3%	16%	5%	19%	7%	23%	8%	24%
Sanitário dentro do prédio da escola	65%	98%	68%	97%	70%	95%	73%	94%	75%	96%
Água via rede pública	24%	94%	25%	94%	27%	94%	29%	94%	30%	94%
Energia via rede pública	78%	100%	81%	100%	84%	100%	86%	100%	87%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	68%	5%	69%	5%	70%	5%	71%	6%	72%
Coleta de lixo periódica	20%	98%	24%	99%	28%	99%	31%	99%	35%	99%
Merenda	100%	78%	100%	78%	100%	77%	100%	79%	99%	77%
Água filtrada	86%	91%	82%	93%	78%	92%	78%	92%	77%	92%
Internet	8%	75%	12%	83%	16%	86%	30%	88%	34%	91%
Banda larga	4%	62%	7%	73%	8%	74%	17%	76%	21%	79%
Escola com acessibilidade	3%	22%	4%	30%	6%	33%	9%	38%	11%	40%

Fonte: Quadro construído pelo Gepemdecc com base no banco de dados do INEP (2010, 2012, 2014, 2016, 2018) *apud* (Santos; Barbosa, 2022).

Observando o quadro, as informações relativas as condições físicas do meio urbano e rural são nítidas em todo o Brasil, especialmente quanto as suas diferenças. Desta forma, cabe aqui ressaltar informações positivas relacionadas a área rural/campo. Portanto, destacamos a expansão na oferta de energia elétrica, de 78% em 2010 para 87% em 2018; a oferta de internet que foi de 8% para 34%, um crescimento significativo; o desenvolvimento de escola com acessibilidade também é um item que verificamos com um importante aumento, de 3% em 2010 para 11% em 2018. Outros itens de dependência física e serviços no meio rural não obtiveram expansões significativas o quanto deveriam, portanto, demonstra a divergência entre os contextos urbano e rural, o que influencia nas condições de vida e acesso a oportunidades nas áreas rurais e urbanas.

Entretanto, as diferenças entre o meio rural e o urbano no país não se verificam apenas nos índices educacionais, mas também, essas divergências estão presentes no Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[8] que considera três dimensões de desenvolvimento: longevidade, educação e renda. O IDHM urbano no ano de 2010 foi de 0,750 (alto IDHM), enquanto o rural foi de 0,586 (baixo IDHM). Esses dados mostram uma enorme diferença entre os meios urbano e rural, portanto, abre a reflexão para as particularidades de cada ambiente de modo a indicar a implantação de políticas públicas adequadas a cada meio (Pereira; Castro, 2019).

Essas disparidades muitas vezes refletem em exclusão social e marginalização das populações rurais. A partir dos dados, é perceptível que, em muitos casos, a zona urbana tende a ser mais conectada, com maior acesso a serviços, tecnologia e oportunidades econômicas, enquanto a zona rural muitas vezes enfrenta desafios de infraestrutura, serviços básicos e acesso limitado a recursos. É fato que são necessários investimentos em infraestrutura, materiais, formação e capacitação de profissionais para melhorar a qualidade da educação rural no Brasil. Além disso, é preciso suscitar discussões e estudos direcionados a questões sobre e para a zona rural e a educação do campo.

Deste modo, Pereira e Castro (2019) salientam que a discussão não deve estar centrada na hipótese de a educação favorecer a permanência ou não no campo, e sim, sobre qual proposta de escola rural e qual proposta pedagógica são mais pertinentes e efetivas para a formação de sujeitos preparados para a vida e o trabalho no campo ou fora dele.

Com relação as políticas específicas direcionadas para as escolas de zona rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) define e regulamenta o sistema educacional como um todo, é um marco na educação brasileira, visto que retrata, mesmo que minimamente, uma compreensão das especificações e diversidade cultural para a educação do campo, assim destacamos o seu artigo 28:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A escola do campo é citada na LDB, o que é considerado uma conquista, mas é preciso dialogar e levar em consideração cada vez mais as especificidades da educação na escola de

[8] O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um número que varia entre 0,000 e 1,000. Quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento humano de uma localidade.

zona rural, é suficiente o que vem sendo proposto? É preciso garantir além de transporte e acesso às aulas, condições efetivas para promover a aprendizagem significativa de alunos da zona rural, em especial, políticas para alunos com TEA.

Um fato marcante na história e que veio para reforçar a discussão sobre a educação para o meio rural foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e foi instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define a identidade da escola do campo:

> Art. 2º [...] Parágrafo único. [...] pela vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

Além disso, no artigo 5º destacamos que as diretrizes determinam que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade contemplando a diversidade do campo nos seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, de gênero, geração e etnia. Assim, a metodologia deve ser adequada à realidade do campo, valorizando a riqueza de experiências. Também, o artigo 7º permite que a escola organize as turmas de diferentes formas, incluindo a possibilidade de classes multisseriadas, ciclo, alternância e séries, também podendo a escola adaptar o calendário as condições do local e sua realidade, desde que respeite a quantidade de dias letivos.

No contexto da escola de zona rural, é essencial pensar essa escola como aquela que valoriza a cultura local, que está voltada para atender as necessidades específicas da população rural, que leve em consideração as abordagens pedagógicas que demandam conhecimentos diferenciados, e não apenas uma escola limitada voltada para o saber agrícola. Diferentemente das escolas de zona urbana, as escolas do campo estão inseridas em ambientes rurais que frequentemente abrigam comunidades agrícolas, extrativistas ou atividades relacionadas à agropecuária, por isso uma escola do campo eficaz deve visar a promoção de uma educação emancipatória, contextual e agente da cidadania plena dos estudantes rurais.

Após essa breve explanação sobre o local em que desenvolvemos nossa pesquisa, vemos como necessário dissecar o cenário local e os atores no processo perscrutado pelo trabalho. Diante disso, reiteramos que as escolas utilizadas no processo estão localizadas na zona rural do município de Aracati, no estado do Ceará, e que estes lugares foram escolhidos por serem parte do campo de trabalho da pesquisadora desde 2019, além de representarem uma parcela significativa de escolas que, nessa mesma situação, se espalham pelo interior do Brasil. Nessas

escolas, muitas vezes, as vozes do saber-fazer pedagógico estão silenciadas e, dessa forma, entendemos como imprescindível para a contribuição com o desenvolvimento da educação brasileira, ouvi-las.

Afirmamos que escolhemos essas escolas a partir do compartilhamento dos dados cedidos pela Secretaria de Educação do Aracati (Quadro 7). Nesse sentido, a pesquisa escolheu duas escolas da zona rural do município para estabelecer seu estudo, visto que, em ambas, há salas de aula ocupadas por alunos com TEA. A primeira escola escolhida é uma das maiores do município que fazem parte da zona rural, possui uma média de 300 alunos matriculados e compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais aos anos finais, além da Educação de Jovens e Adultos. Essa escola tem alunos com TEA estudando em salas regulares, além do apoio especializado do AEE, o que, como já dito, foi o fator crucial para o interesse da pesquisa. A segunda escola escolhida é bem menor, possui uma média de 60 alunos matriculados, tem menos aparatos relacionados à educação inclusiva e conta com turmas multisseriadas, atendendo somente a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às instalações e infraestrutura das escolas, enquanto a maior delas possui acessibilidade para cadeirantes e muitas salas de aula, além da sala dos professores, sala de coordenação, sala de direção, secretaria e sala de multiprofissionais (assistente social), quadra coberta com arquibancada, banheiros para alunos, banheiro para funcionários, cozinha/cantina, pátio coberto e pátio descoberto, e uma sala de recursos multifuncionais, local onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em oposição, a segunda escola possui uma infraestrutura bem menor, possuindo poucas salas de aula e, portanto, sendo multisseriadas, um pequeno pátio, uma cantina, 3 banheiros adaptados com chuveiro, sendo um deles infantil, uma sala de direção/secretaria e não conta com a sala de recursos multifuncionais. A seguir, apresentamos uma foto de uma das escolas do município, especificamente de zona rural. Destaco aqui, que a escolha pela imagem da escola foi aleatória e que a imagem foi retirada do site oficial do município em questão, então apenas serve para ilustrar o percurso dissertativo.

Imagem 5 – Estrutura de escola no município de Aracati/CE.

Fonte: Site da prefeitura de Aracati/CE

Com relação aos alunos, a maior parte deles, em ambas as instituições, são oriundas das demais comunidades rurais em que estão situados. Alguns alunos são de comunidades vizinhas e acessam as escolas por meio de transporte público, ônibus escolares, ofertados pela prefeitura de Aracati.

Sobre os alunos com TEA que constituem o foco da nossa pesquisa, é fundamental que possamos apresentá-los. Cada indivíduo com TEA possui um conjunto único de habilidades e necessidades, tornando a diversidade dentro do espectro autista uma consideração essencial em nosso estudo, considerando isso, atribuímos nomes fictícios a ambas crianças, visando respeitar a privacidade e anonimato de cada uma. O primeiro aluno é o Pedro, aluno da primeira escola. Ele tem 7 anos de idade e está na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Sua família não realiza um acompanhamento de seu desempenho escolar com muita frequência e, pelo que a professora entrevistada relata, ele também não tem o apoio e acompanhamento de outros profissionais como fonoaudiólogo, psicopedagogos e outros profissionais dos contextos de educação e saúde. Seu acompanhamento se restringe somente ao AEE da escola.

A segunda aluna é a Ana, que também tem 7 anos de idade e está na turma multisseriada de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental da escola reportada por esse estudo como a segunda escola. Ao contrário do que acontece no caso do Pedro, Ana recebe um bom acompanhamento da família sobre seu desenvolvimento na escola. Sua professora, entrevistada por essa pesquisa, relata que ela também tem um acompanhamento de outros profissionais,

entre fonoaudiólogo, psicopedagogos e outros profissionais dos contextos de educação e saúde, mas não tem o AEE, porque sua escola é muito pequena.

Com relação aos sujeitos entrevistados por esta pesquisa, escolhemos duas professoras atuantes na educação básica em escolas públicas da zona rural. Elas desempenham o trabalho com os alunos com diagnóstico de TEA que já citamos. Ambas são professoras do gênero feminino, uma escolha consciente, devido à predominância das profissionais mulheres nesse ramo profissional, decorrente de um padrão histórico que permanece até o presente. A fim de se preservar a identidade das professoras, bem como das escolas, decidimos por definir como Nataly e Camila.

Os pseudônimos foram escolhidos pela pesquisadora, assim, buscamos por mulheres brasileiras influentes que viajam sozinhas pelo mundo[9], retomando a temática viagem, proposta em nosso percurso dissertativo. O primeiro pseudônimo, "Nataly", é em referência a *influencer* e nômade digital Nataly Castro de 27 anos, reconhecida como a primeira brasileira a percorrer todos os países do mundo, a mesma possui uma presença significativa na internet. A influenciadora é formada em jornalismo, e em suas postagens nas redes sociais, compartilha sua rotina de viajante, trazendo curiosidades e experiências enriquecedoras de cada local visitado. Ela percorre o mundo desde 2013.

Além desta, optamos pelo pseudônimo "Camila", em referência a outra influenciadora e nômade digital, Camila Faria, 32 anos, formada em Administração de empresas, realizou seu primeiro intercâmbio em 2009, com apenas 17 anos. Desde então, já morou em diversos países, viajando sozinha, ou com sua irmã Bruna, e compartilha suas experiências e viagens no *Instagram* e no seu canal no *Youtube*, que possui mais de 500 mil inscritos.

[9] https://revistamarieclaire.globo.com/celebridades/noticia/2023/10/5-mulheres-viajantes-que-dao-a-volta-ao-mundo-sozinhas-e-compartilham-experiencias-nas-redes-sociais.ghtml

Imagem 6 – Nataly Castro e Camila Faria – Mulheres viajantes brasileiras

Fonte: Instagram de Nataly Castro (@viajesemlimites) e Instagram de Camila Faria (@milafaria).

Desta forma, os critérios estabelecidos para definir o perfil das professoras narradoras foram os seguintes: ser professora com formação inicial em Pedagogia, atuar em escola pública da zona rural do município de Aracati/CE, desempenhar suas práticas no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, ter pelo menos um aluno com diagnóstico de TEA em sala de aula, atuar na rede municipal há pelo menos um ano e adesão voluntária.

Assim, chegamos até Nataly e Camila, duas professoras da educação básica do município de Aracati/CE. A primeira professora, com pseudônimo de Nataly, possui formação inicial em Pedagogia, atua há 2 anos no município e com crianças com TEA em sala de aula regular, atua há 1 ano, como professora de Pedro, atuando na primeira escola descrita anteriormente. A segunda entrevistada, Camila, também possui formação inicial em Pedagogia, e atua no município há 14 anos, sendo que, só teve sua primeira experiência neste ano de 2023 com alunos com TEA, sendo professora da aluna Ana, atuando na segunda escola descrita.

3.3 Novas paisagens: o método (auto) biográfico como abertura para a interpretação

Para a produção de informações, utilizamos a abordagem das narrativas (auto)biográficas. Assim, escolhemos esta abordagem, pois, de acordo com Josso (2010), nela se reconhece a construção da narrativa como o resgate de si mesmo, das recordações-referências, isto é, há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da identidade do

profissional e suas narrativas de vida, e se exige de quem as escuta a capacidade de compreensão e interpretação. Assim, a pesquisa é conduzida para a busca de sentido e conhecimento do real, direcionando para um aprofundamento investigativo e formativo. Isso porque a narrativa (auto)biográfica é destacada pela importância na transmissão de experiências de pessoa para pessoa, como uma fonte fundamental para a narrativa.

Ao narrar sua história, o indivíduo não apenas a relata, mas também a constrói, atribuindo significado às experiências por meio de reflexões. Enfatizamos, desse jeito, a importância das relações entre os elementos factuais e estruturais da narrativa, bem como as influências externas que podem afetar a trajetória do indivíduo. O pesquisador constrói um modelo teórico com base na análise das narrativas, levando em consideração características como gênero, idade e condição socioeconômica. Na área da educação, são adotadas modalidades como a história de vida e as narrativas de formação, especialmente no contexto da formação de professores. A abordagem biográfica, também conhecida como história de vida, apresenta diversas variações dependendo do contexto e do campo de aplicação (Martinez *et al*., 2023).

Como método de investigação, então, optamos pela pesquisa (auto)biográfica, por ser uma metodologia que explora a subjetividade, a memória e as histórias, considerando cada parte como componente essencial para a reflexão da prática cotidiana. Esse movimento de reflexão a partir da narrativa das histórias de vida, possibilita o reconhecimento da relação com os contextos de vida profissional e social. Para possibilitar uma reflexão sobre as próprias práticas, em um "caminhar para si", como mostra Josso (2010) ao afirmar que,

> O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (Josso, 2010, p. 84-85).

Com isso, podemos afirmar, a fundamental importância do diálogo sobre as experiências em diferentes recortes da profissão, porque cada experiência de cada voz educadora é resultado de um conjunto de fatores internos e externos, culturais e regionais, que contribui para o enriquecimento do conhecimento sobre práticas de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no dia a dia da escola. Para Josso (2004), as experiências de vida de um sujeito são formativas na medida em que é possível tornar explícito o que foi aprendido, em termos de habilidades, conhecimentos práticos, capacidade de raciocínio e autoconhecimento. Aquilo que é adquirido

por meio da experiência redefine a importância e o papel dos percursos educativos da formação do aprendiz, ao valorizarem as situações, relações, vivências e contextos formadores.

Isto é, no momento em que os professores trabalham em uma instituição escolar, uns podem aprender com as experiências dos outros, compartilhando suas realidades em busca de melhorias para todos os atores na prática do fazer pedagógico, por meio da colaboração (Gadelha, 2013). Assim, destacamos que o espaço de formação vai além dos limites de uma instituição de ensino, abrangendo o mundo da vida cotidiana que os indivíduos interpretam diariamente. Portanto, levar em conta as experiências formativas significa reconhecer quais situações, consolidam as reflexões, pensamentos e significados sobre o mundo.

A abordagem biográfica, conforme proposta por Josso (2010), enfatiza a importância da formação continuada e das experiências reflexivas ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio de uma série de experiências vivenciadas e refletidas ao longo do tempo. A narrativa de formação do pesquisador, juntamente com suas escolhas, trajetória intelectual e práticas de conhecimento, como elementos centrais no método biográfico. Os saberes instituídos se tornam referenciais na singularidade do percurso de vida do pesquisador, alimentando e enriquecendo suas experiências formativas. Assim, a abordagem biográfica reconhece a importância da trajetória pessoal e profissional na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito (Martinez *et al*., 2023).

Com relação à interpretação das narrativas, utilizamos o referencial teórico de Josso (2010), que evidencia a singularidade desse tipo de metodologia, tendo em vista que a pesquisa de abordagem biográfica desperta interesse na essência da narração. A arte de narrar explora histórias singulares, tecidas com suas próprias nuances, dilemas, contradições, ideologias e personalidades. Esse tipo de abordagem é um meio para a observação de um aspecto central das situações educativas, que permite interrogar as representações do saber-fazer. E esses elementos podem ser interpretados por meio de uma óptica que visa entender a narração dentro de um contexto de interações entre suas complexidades.

Essa abordagem, ao valorizar a narrativa pessoal como fonte de conhecimento e compreensão, reconhece a importância das histórias de vida individuais como veículo para explorar questões sociais, culturais, psicológicas ou educacionais. O foco é a experiência pessoal e subjetiva como veículo de uma compreensão mais profunda de como os eventos, relações e contextos sociais moldam a vida de uma pessoa ao longo do tempo. Dessa maneira, a abordagem biográfica traz histórias de vida como fonte de conhecimento e se baseia no fenômeno discursivo como recurso essencial para o desenvolvimento e evolução das práticas educacionais (Gadelha, 2013). Assim, explica Ferrarotti (1991), sobre a temática:

> A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lugar, na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social. Devemos explorar estes fundamentos na construção de modelos heurísticos que não são nem mecanicistas, nem deterministas; modelos caracterizados por um permanente "*feed-back*" entre todos os elementos; modelos "antropomórficos" que não podem ser conceptualizados pelo tipo de razão analítica ou formal (Ferrarotti, 1991, p. 172).

Com isso, Ferrarotti (1991) destaca a necessidade de transcender os métodos tradicionais da epistemologia científica para compreender adequadamente o potencial exploratório da abordagem biográfica. Isso implica abandonar abordagens lógico-formais e mecanicistas em favor de uma compreensão dialética, que reconheça a interação dinâmica e recíproca entre o indivíduo e o sistema social. Dessa forma, o autor sugere que a razão dialética é capaz de capturar essa complexidade e promover uma síntese entre os elementos subjetivos e históricos da biografia e o contexto social mais amplo.

Por esse ângulo, Ferrarotti (1991) debate a questão de que a abordagem biográfica, que geralmente foca na história de vida de um único indivíduo, pode ser aprimorada ao considerar o contexto social em que esse indivíduo está inserido. Isto é, ao invés de focar exclusivamente na história de vida de uma pessoa, olhar para o grupo ao qual essa pessoa pertence pode ser mais eficaz. Isso porque ao analisar o contexto social do grupo, muitas das complexidades e desafios enfrentados pelo indivíduo podem ser compreendidos de forma mais clara. Isso porque o indivíduo não deve ser visto apenas como uma unidade isolada, mas sim como parte de um conjunto de relações sociais. Isso significa que entender o indivíduo requer também entender as dinâmicas sociais e as interações que influenciam sua vida.

Sendo assim, nossa pesquisa evidencia que as narrativas individuais dos professores sobre suas práticas cotidianas têm o potencial de enriquecer o debate relacionado às práticas de ensino de crianças com TEA como um todo, quando analisamos o contexto em que elas se fazem, na zona rural do município de Aracati/CE.

Ao compartilharem suas experiências pessoais, desafios enfrentados e estratégias utilizadas em sala de aula, podemos extrair relatos valiosos de vivências diferentes das conhecidas em grandes centros, realidade que não apenas reflete a diversidade e complexidade do contexto educacional, mas também promove uma compreensão mais profunda das dinâmicas de ensino-aprendizagem ao redor de um Brasil tão plural (Ferrarotti, 1991).

Com isso, podemos afirmar que essas narrativas não apenas fornecem um panorama detalhado das realidades vivenciadas pelos professores no dia a dia, mas também destacam questões emergentes, tendências e necessidades específicas dos alunos e das escolas. Como resultado, a integração das narrativas individuais dos professores no debate sobre práticas de ensino enriquece significativamente a reflexão coletiva sobre como melhorar a qualidade da educação e promover a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Gadelha, 2013; Ferrarotti, 1991).

Essa interpretação das narrativas individuais dos profissionais da educação em um contexto social é o ponto chave para estabelecer uma discussão dialética do problema relacionado à educação inclusiva. Por isso, apontamos a relevância primordial de ouvir as vozes dos professores, com o intuito de garimpar suas vivências e transformá-las em conhecimento para o fazer pedagógico (Gadelha, 2013; Ferrarotti, 1991).

No que diz respeito as narrativas autobiográficas, há um foco específico nas histórias de vida e experiências pessoais dos educadores. Essa abordagem valoriza a reflexão pessoal e subjetiva dos professores sobre suas trajetórias profissionais, crenças, valores, desafios e aprendizados ao longo de suas carreiras na educação. Esses relatos autobiográficos oferecem uma visão única e intimista das experiências vividas pelos educadores, permitindo uma compreensão mais profunda de sua prática pedagógica, identidade profissional e desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo (Josso, 2010).

> O que lembramos? Como o fazemos? Que sujeitos estão envolvidos nesse ato? Como a memória serve aos processos de constituição identitária? Como a memória está presente na vida cotidiana individual-social? Como ela move as relações intra e interpessoais? São questões investigadas ao longo dos tempos por diferentes pensadores e em diversos contextos, mas que continuam úteis ao trabalho com o humano. Segundo Ricoeur (2007, p. 24), o ensinamento herdado dos gregos de que "lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança" desdobrou-se na compreensão de que esses processos incluem tanto ações voluntárias em busca de imagens, dados, sentimentos caracterizando uma dimensão pragmática da memória, como fenômenos involuntários que trazem à mente experiências prazerosas, como também traumáticas, rejeitadas pelo consciente, empurradas para a zona do esquecimento do espírito humano (Gadelha, 2013, p. 51).

Diante disso, podemos perceber que os sujeitos envolvidos nas narrativas demonstram seu conhecimento por meio da memória, das lembranças e das experiências vivenciadas ao longo da vida na práxis escolar. No contexto da educação inclusiva, os trabalhos de narrativa autobiográfica podem ser particularmente poderosos, pois oferecem uma oportunidade para os professores compartilharem suas experiências e reflexões sobre o processo de implementação da inclusão em suas salas de aula e escolas (Josso, 2010).

Nesse contexto, na seção seguinte, abordaremos as narrativas de duas professoras de escolas de zona rural que trabalham com alunos com TEA em sala de aula regular, explicitando seus saberes e práticas nesse percurso educativo. Nessa etapa, observaremos os saberes e as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no processo de inclusão de crianças autistas, visando aprofundar nossa compreensão sobre o tema abordado neste estudo.

4 NO DIÁRIO DA VIAGEM REGISTRAM-SE NARRATIVAS QUE DECLARAM SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TEA

Nesta seção apresentamos as narrativas de professoras da zona rural, buscando entender quais são os saberes e práticas narrados pelas professoras de Aracati/CE que favorecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em sala de aula comum. Para além, também consideramos suas narrativas da história de vida como relevantes para esse processo de apreensão dos significados conferidos aos saberes e práticas dessas profissionais.

Para tanto, realizamos a interpretação das narrativas que foram transcritas após as entrevistas com as duas professoras, sendo realizada a análise dos dados e das informações produzidas, pois propomos a separação por dimensões. Essas dimensões foram identificadas e definidas a partir dos temas e padrões emergentes. As dimensões que destacamos foram: i) O resgate de si mesmo: conhecendo as narradoras e o seu percurso na docência; ii) Estreitando as distâncias por meio das narrativas: Ser professora de alunos com TEA e nuances dessa jornada; iii) Saberes em Contexto: Narrativas ao longo de suas experiências em sala de aula com alunos com autismo; iv) A bagagem que revela as narrativas acerca de suas práticas inclusivas em sala de aula. Assim, traremos as transcrições das narrativas das professoras entrevistadas, a partir do referencial teórico das narrativas (auto) biográficas em Josso (2010), além de autores como Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1995, 2000), Freire (1997, 2009, 2010), Halbwachs (1990), Mantoan (2003, 2015), Falcão (2023) e Tardif (2014, 2005, 2011).

4.1 O resgate de si mesmo: conhecendo as narradoras e o seu percurso na docência

Nesta subseção, apresentamos as professoras narradoras, com base no primeiro encontro que tivemos para a entrevista e construção das narrativas. Neste momento, foi oferecido espaço para que cada uma pudesse apresentar-se e contar um pouco sobre sua vida, sua formação, suas experiências e identificações com a profissão.

Como já abordamos ao longo da pesquisa, os trabalhos de observação das narrativas buscam compreender práticas educativas por meio das histórias dos professores. Esse tipo de estudo privilegia a experiência subjetiva e empírica do educador. Com isso, reconhecemos que essa sabedoria advinda da experiência tem o poder de oferecer excertos valiosos sobre práticas, crenças, desafios, acertos e conquistas dentro da sala de aula (Gadelha, 2013).

Por isso, observamos e refletimos sobre esses relatos, para identificar padrões, tendências e áreas de possibilidades na promoção de uma educação plena e inclusiva. Nesse

mesmo sentido, analisando as narrativas dessas professoras, podemos nos inspirar e tomar medidas de capacitação de outros educadores, fornecendo exemplos concretos de boas práticas e estratégias eficazes para promover a inclusão na sala de aula (Gadelha, 2013; Falcão, 2023).

Por conseguinte, diante desse bojo teórico, flanamos pelas histórias das educadoras que se tornam narradoras participantes em nosso trabalho. Em primeiro lugar, fazemos um levantamento sobre os dados das docentes no que diz respeito às suas formações, tempo de atuação como professoras, e professoras de aluno com TEA, além de outras informações que podem ser consideradas relevantes para a construção de seus perfis narrativos.

Quadro 12 – Conhecendo as narradoras

PSEUDÔNIMO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNO COM TEA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Nataly	Pedagogia	2 anos	1 ano	- Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental; - Currículo e prática docente nos anos inicias do Ensino Fundamental.
Camila	Pedagogia	14 anos	1 ano	- Psicopedagogia institucional e clínica; - Alfabetização e letramento; - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (cursando).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A professora Nataly é formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Em seu relato, ela conta que entrou na faculdade em 2014, mais precisamente no semestre 2014.2, e concluiu o curso em meados de 2019. Com isso, podemos compreender que ela está iniciando sua caminhada na jornada educacional, vivenciando suas primeiras experiências e tecendo suas primeiras memórias na práxis escolar. Ao examinar a entrevista, entendemos como valioso esse fato, porque podemos analisar os pontos de vista de alguém que ainda está em início de carreira, em contraponto às narrativas da Camila, com mais tempo de experiência de vida nesse contexto profissional.

Corroborando essa visão, a professora Nataly conta que 2023 foi apenas seu segundo ano atuando como professora efetiva na rede básica de ensino de Aracati e essa foi sua primeira e única experiência profissional, ou seja, ela só trabalhou na escola em que está hoje em dia, como pode ser visto no trecho transcrito de sua narrativa:

> Pois é, eu sou formada em pedagogia na UERN. Eu entrei lá em 2014, no semestre de 2014.2, né? E concluindo em 2000... acho que foi no início de 2019, se não me engano.

> E, assim, esse é o meu segundo ano atuando como professora na rede básica. Eu nunca tinha trabalhado, nunca tinha atuado, né? Em nenhuma outra escola (Entrevista - Nataly, 2023).

Por outro lado, a professora Camila tem uma jornada longa na prática como educadora. Aos 31 anos de idade, Camila atua há catorze anos na educação municipal de Aracati, sempre na mesma escola da zona rural do município, com vínculo de contrato. Isto é, ela dedicou quase metade de sua vida, e toda a sua vida profissional, à educação e ao ambiente dessa escola, que é pequena e tem turmas multisseriadas. Recentemente, em 2023, ela conta que tem atuado em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano, e diz que sempre preferiu trabalhar com a educação infantil e com as séries iniciais do ensino fundamental, até o 5º ano.

A professora Camila tem sua formação inicial no curso de Pedagogia por uma instituição de ensino superior privada, concluindo no ano de 2010 e, atualmente, possui formação complementar em Psicopedagogia. A professora compreende a importância de uma qualificação profissional apurada e sempre atualizada, e se mantém em uma formação continuada para aprimorar suas práticas de ensino-aprendizagem, não apenas no que se refere às técnicas de ensino, mas também para entender melhor quem são os alunos com quem se relaciona diariamente na prática de sua profissão.

A formação continuada, conforme Imbernón (2009, p. 49) deve "fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática". A formação continuada é um componente essencial para o aprimoramento constante da prática educativa, os saberes do professorado devem estar em constante transformação e em construção, para além disso, é necessário que os docentes dominem os saberes vinculados ao ensino, e que oriente esse profissional a direcionar práticas que permitam mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto presente na proposta do autor e que relacionamos com as narrativas das entrevistadas, é de que para modificar a prática, é necessário um trabalho coletivo, com apoio dos pais, demais profissionais da escola, secretaria de educação, e que o próprio docente esteja aberto para reflexões sobre sua própria prática.

Durante a narrativa, a professora Camila conta que está terminando outro curso de pós-graduação, em alfabetização e letramento, e já iniciou mais um curso, dessa vez relacionado à educação especial, tendo em vista que sua prática educativa, nesse momento, exige essa capacitação, pelo ingresso de alunos com deficiência na pequena escola da zona rural em que Camila trabalha. Pelas escolhas de sua formação, podemos perceber suas preferências relacionadas a esse momento de contato inicial do aluno com o ambiente escolar, tratando de

crianças em sua primeira infância e nos primeiros estágios do desenvolvimento, em que o professor age como um guia para os primeiros aprendizados da criança. Assim ela destaca sua experiência profissional, como descrito no excerto de sua entrevista a seguir:

> Tenho 31 anos. Trabalho em uma escola de zona rural pequena. Trabalho em uma escola multisseriada e sempre gostei de trabalhar do infantil até o 5º ano do ensino fundamental inicial. Fico intercalando, né? durante essas turmas. Até porque, por ser uma escola pequena e multisseriada, sempre é muito sossegado. Aí, eu sempre fiquei aqui, do infantil até o quinto ano. Sou formada em Pedagogia e tenho pós em psicopedagogia. Estou terminando outra agora, em alfabetização e letramento, e já estou cursando outra relacionada à educação especial (Entrevista - Camila, 2023).

Como já apontamos em momento anterior, há uma disparidade entre as experiências das duas educadoras entrevistadas, e é possível enxergar essa discrepância como um fato positivo e enriquecedor na construção da nossa reflexão sobre a prática educacional no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA, porque esse contraste de pontos de vista traz consigo bagagens e visões de mundo diversas. Dessa forma, garantimos uma pluralidade de situações e jornadas empíricas para fundamentar nossa análise.

No caso das professoras entrevistadas pelo nosso estudo, suas carreiras representam, tanto objetiva quanto subjetivamente, fragmentos essenciais de suas vidas, partes de um todo que as formam como indivíduos e seres sociais. Suas vozes, nesse momento, se tornam pedaços de sabedoria sobre o saber-fazer pedagógico (Cunha, 2019).

Nesta construção, o processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida de cada sujeito capacita-o a se tornar o autor de sua própria história. A reflexão sobre si mesmo, proporcionada pelos relatos de vida escritos, embasados em experiências vividas, auxilia-nos a compreender nossa trajetória de aprendizado, destacando uma concepção de identidade pessoal. Contudo, de acordo com Josso (2010) essa identidade "não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertenças a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história)" (p. 81). Portanto, essa identidade não se manifesta como uma singularidade desvinculada de conexões coletivas, mas que faz parte de uma construção em que todos têm uma história compartilhada e única.

> Sou filha de agricultores, eles possuem apenas o fundamental I incompleto (4° série), mas sempre nos incentivaram a estudar. Tenho quatro irmãos, sendo um homem e três mulheres, todos formados, com exceção da mais nova que vai iniciar, agora, em abril, Pedagogia EAD. Meu irmão é formado em Engenharia de Produção, matemática, Pedagogia, pós graduado, mestre e atualmente está fazendo doutorado. Minha irmã mais velha é formada em matemática e gestão pública, atualmente cursa pedagogia e trabalha como Guarda Municipal. Minha outra irmã também é professora efetiva do município de Icapuí, minha irmã mais nova apenas estuda, e eu sou formada em pedagogia, tenho duas pós-graduações e atualmente sou professora efetiva do município de Aracati (Entrevista - Nataly, 2023).

> A vida nem sempre foi fácil, aqui em casa eram 7 pessoas e só meu pai trabalhava para o sustento da família e para bancar os nossos estudos que, embora tenham sido em escolas e universidades públicas, sempre era necessário ter dinheiro pois pegávamos ônibus, apostilas, alimentação, fora as demais coisas que ia surgindo (Entrevista - Nataly, 2023).

A professora Nataly nos oferece um relato inspirador sobre sua trajetória educacional e de uma família cujos pais, apesar de possuírem apenas educação básica incompleta, incentivaram fortemente seus filhos a buscar o conhecimento. O exemplo dos irmãos citados por ela, todos eles alcançando níveis elevados de formação acadêmica e profissional, evidencia não apenas a importância do apoio familiar, mas também a capacidade de superação de desafios socioeconômicos por meio da educação. Para Dominicé (2010) as memórias evidenciam as relações familiares nos relatos de vida e formação, as figuras paternas e maternas são objetos de memória viva, seja de modo a incentivar o sujeito, ou não.

Josso (2010, p. 43) afirma que "a narrativa de formação, por nos obrigar a um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos". Desta forma, compreendemos que Nataly construiu sua narrativa com base nas suas experiências de vida e de formação, demonstrando uma reflexão sobre sua história de vida e as escolhas feitas ao longo do caminho.

No caso da história de vida mencionada, há uma clara situação de desafio e superação. A família da professora Nataly enfrentava dificuldades financeiras, com apenas o pai trabalhando para sustentar sete pessoas e garantir os estudos dos filhos. Esse contexto econômico influenciou diretamente as intencionalidades e desejos da família. Ao olhar para trás e refletir sobre essas experiências, pode-se perceber a reflexão sobre as escolhas feitas em meio a essas dificuldades, levando a uma maior conscientização sobre a natureza dos nossos desejos e a necessidade de adaptação diante dos desafios que surgem ao longo da vida.

> [...] a lembrança é uma larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada [...]. Podemos então chamar de lembranças muitas representações que repousam, pelo menos em parte, em depoimentos e racionalizações (Halbwachs, 1990, p. 71-72)

Durante a narrativa, Nataly pontua que, sua jornada pessoal é marcada por sonhos, pressões sociais e autodescoberta. Desde a infância, a vontade de ser professora era clara e manifesta nas brincadeiras de escolinha, revelando uma paixão intrínseca pela educação. No

entanto, ao alcançar a adolescência e concluir o ensino médio, ela se deparou com preconceitos e estigmas associados ao curso de Pedagogia.

> Ser professora sempre foi uma vontade minha desde a infância, onde muitas vezes eu pegava as minhas bonecas e brincava de escolinha, simulando uma sala de aula. Quando eu me tornei adolescente e terminei o ensino médio, eu ficava envergonhada de dizer que queria ser Pedagoga, pois na época aqui existiam muitas faculdades mal vistas pelas pessoas que ofertavam muitas vagas pra essa área e surgiam comentários de que quem cursava pedagogia era quem não queria estudar. Eu me sentia envergonhada por isso. O meu primeiro vestibular fiz pra Direito e acabei não passando, mas agradeço até hoje por isso (risos), pois eu não me identifico com a área, não levo jeito pra isso (Entrevista - Nataly, 2023).

> Esperei o próximo vestibular da UERN e dessa vez eu criei coragem e fiz pra pedagogia, porque queria voltar a estudar logo e então pra pedagogia ia ser mais fácil passar. Na minha cabeça eu ia fazer pra pedagogia só pra não ficar sem estudar e depois ia tentar o vestibular pra outro curso. Passei em pedagogia e fui cursar. Depois que comecei a cursar não quis mais mudar pois adorei o curso, me identifiquei bastante, é algo muito humano, que toca a gente, eu pude me entender melhor, refletir sobre mim mesma... (Entrevista - Nataly, 2023).

Ao explorar essas narrativas, é possível identificar a conexão com a reflexão de Halbwachs (1990, p. 25), quando afirma que para evocar nossas lembranças, "[...] a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios". Assim sendo, ao recordar sua infância e adolescência, Nataly apela a sua própria memória como a primeira e mais autêntica testemunha, e evocando essas lembranças permite-lhe valorizar suas experiências, reafirmando que compreender a si mesma é a base para a realização pessoal e profissional.

> Sou Paraibana, morei lá com minha avó e depois retornei a morar com meus pais aos 5 anos de idade no interior de Baraúna -RN. Aos 8 anos de idade viemos morar aqui no assentamento no interior de Aracati - CE, e resido até hoje, continuei meus estudos e assim que concluí o ensino médio, minha tia que morava no interior de Baraúnas (RN) ligou para minha mãe e aí falou que ia abrir uma sala de aula em Baraúnas mesmo de Pedagogia (Entrevista - Camila, 2023).

> E aí, perguntou se eu queria ir, porque eu já tinha concluído o ensino médio, eu não tinha pensamentos em ser professora, e daí fui mesmo assim. E aí no mesmo ano, já dando continuidade nos estudos comecei a faculdade de pedagogia. Era tudo novo, diferente. E por incrível que pareça, no em agosto de 2010 surgiu a oportunidade que eu esperava para começar a trabalhar e aí tudo foi muito rápido graças a Deus. E estou atuando como professora na comunidade onde moro até hoje (Entrevista - Camila, 2023).

> Eu sempre gostei de estudar, meus pais me incentivavam muito, e então a escola sempre foi muito importante para mim também. [...] eu tive uma excelente professora de língua portuguesa, que tive o privilégio de aprender muito com ela. Inclusive ela mora vizinha a minha comunidade. Mulher sábia, de Deus e muito inteligente (Entrevista - Camila, 2023).

Ao analisarmos as narrativas da professora Camila, descrever sua trajetória desde o nascimento até sua atuação como professora em Aracati, ilustra de maneira vívida o conceito

de Josso (2010), que pontua a importância da análise de relatos de vida para evidenciar a pluralidade e a fragilidade ao longo da existência, marcada por diversos acontecimentos e relações, e que contribui para a construção da identidade e do sentido de vida. Os relatos de vida permitem uma compreensão mais profunda das dinâmicas que moldam o percurso pessoal e profissional, evidenciando como cada experiência, influência e decisão contribuem para a formação do sujeito.

As diversas mudanças geográficas e influências familiares, como o incentivo da tia e dos pais para cursar Pedagogia, evidenciam como as relações pessoais e acontecimentos específicos moldam o percurso individual do sujeito. Além disso, a modificação das motivações e interesses da narradora, concretizado em sua carreira docente, ressalta como as experiências vividas e as interações significativas conferem sentidos individuais à identidade pessoal e profissional. Assim, as histórias narradas e a singularidade da narradora, o "[...]obriga um olhar retrospectivo e prospectivo, [...] como atividade de auto-interpretação crítica e tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito [...]" (Josso, 2004, p.60).

A professora Camila expõe que tudo sempre aconteceu muito rápido em sua vida. Assim que terminou o ensino médio, seu sonho não era cursar a faculdade de pedagogia, e sim de agronomia. Contudo, as circunstâncias a levaram a entrar na faculdade de Pedagogia no município de Baraúnas, no Rio Grande do Norte.

> [...] na minha vida tudo foi muito rápido sempre, costumo sempre dizer que tudo na minha vida foi muito rápido. Quando eu terminei o ensino médio um dos meus sonhos era fazer agronomia, e não pedagogia. Aí surgiu uma oportunidade uma faculdade de pedagogia no município de Baraúnas (RN). E aí a minha tia se inscreveu e ligou pra mim, pra eu me inscrever também. No início nem gostei, né? Não fiquei muito afim, mas meus pais me incentivaram a continuar, e aí deram aquele "empurrão" e estou aqui até hoje e não me vejo em outra profissão hoje. De forma alguma (Entrevista - Camila, 2023).

De acordo com as narrativas das professoras, podemos perceber que ambas colocaram a profissão docente como segundo plano em suas vidas, associamos essas escolhas, tanto a fatores pessoais e subjetivos, quanto a fatores externos, como a desvalorização docente. Há no Brasil, um fenômeno complexo de desvalorização da profissão da pedagogia, resultante de uma combinação de fatores históricos, sociais e econômicos. Historicamente, a educação e os profissionais da área têm sido vistos como menos prestigiados em comparação com outras profissões, como medicina, direito ou engenharia. Essa percepção contribui para uma série de desafios que os pedagogos enfrentam, incluindo baixos salários e condições de trabalho

precárias. Tais condições desmotivam os profissionais e reforçam a ideia de que a pedagogia não é uma carreira valorizada pela sociedade (Paiva, 2021).

Ao citarmos a desvalorização docente está intrinsecamente ligada à formação dos professores, e Nóvoa (1995) argumenta que a formação não deve ser vista apenas como uma acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. No entanto, ainda há uma desvalorização da profissão docente em muitos contextos, refletida em salários baixos, condições de trabalho precárias e falta de reconhecimento social. Isso cria uma contradição entre a importância atribuída à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, conforme destacado por Nóvoa, e a realidade de uma profissão frequentemente subestimada e desvalorizada.

Nesse sentido, é essencial não apenas investir na formação inicial e contínua dos professores, mas também valorizar sua contribuição para a sociedade e proporcionar condições adequadas para que seja possível criar um ambiente mais propício para atrair e reter jovens talentos na profissão docente, garantindo assim a continuidade e a qualidade da educação.

> [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 25)

A formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva pode influenciar diretamente a escolha de atuar nas escolas públicas, especialmente quando os educadores demonstram um apego às suas raízes e comunidades. O compromisso com as comunidades locais, especialmente aquelas em que vivem, pode ser impulsionado pela compreensão de que as escolas públicas muitas vezes atendem populações carentes, e os professores podem ver seu trabalho como uma forma de contribuir para a equidade e a justiça social. Deste modo, a formação crítico-reflexiva fortalece as habilidades pedagógicas dos professores, e os conecta com suas origens e propósitos como educadores.

Sendo assim, durante as narrativas das professoras Nataly e Camila, foi possível perceber que ambas demonstram uma consciência crítica sobre as realidades sociais e educacionais e, portanto, compreendem como essencial a ação de servir em ambientes onde suas habilidades e conhecimentos podem fazer uma diferença tangível.

> Trabalhar em escola particular sempre foi meu segundo plano, meu sonho mesmo era trabalhar na pública, nas minhas raízes. Foi de lá que eu saí, então é lá que quero dar frutos. Também tem a questão de sempre querer ter uma estabilidade, talvez pela vontade ou ansiedade de ter uma vida financeira mais tranquila, pois vi muito as

> dificuldades que meu pai tinha pra "bancar" a gente, ele nunca teve um trabalho fixo, algo seguro como hoje temos. Ele sempre incentivava a gente e não media custos pra que a gente estudasse e prestasse concurso público (Entrevista - Nataly, 2023).
>
> No início eu fiquei assim... não sabia se era mesmo o que eu queria, mas decidi iniciar. E aí, quando foi em agosto do mesmo ano, de 2010, surgiu uma oportunidade aqui de ensinar na comunidade onde eu moro. Já que eu morava aqui no assentamento, e precisava me deslocar para o Rio Grande do Norte, na cidade de Baraúnas, para fazer o curso de graduação. E aí, em agosto de 2010 surgiu a vaga pra ensinar nessa escola daqui (zona rural em que mora) que eu estou até hoje, onde eu leciono (Entrevista - Camila, 2023).
>
> Não me vejo em outra profissão, sou apaixonada pelo o que eu faço. Escolhi a escola pública de zona rural porque é o meu lar, é minha região, eu moro aqui há muitos anos. Conheço as pessoas, suas histórias, pra mim é muito importante contribuir para o desenvolvimento dessa região que é a minha casa. (Entrevista - Camila, 2023).

Nesta perspectiva, compreende-se que a escolha de atuar em uma escola pública de zona rural está alinhada com a visão de educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou condição social. As professoras demonstram que a possibilidade de contribuir para a construção de um futuro melhor para os jovens da região em que vivem, tem um significado subjetivo e de empoderamento pessoal. Assim, para Freire, o educador é visto como alguém que deve ser crítico e engajado, dedicado ao estudo, buscando ativamente transformar a realidade dos educandos (e de si próprio) através de sua prática, transformando-a em um ato de amor, pois o “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997, p. 99).

Outra narrativa que se fez presente e está relacionada a identidade docente das professoras, diz respeito ao fato de que a Pedagogia é uma área muito ampla e, dentro de suas práticas, há caminhos que os profissionais podem escolher, com base em suas preferências e identidade. Nesta narrativa, as professoras demonstraram identificação em áreas específicas. Nesse sentido, a professora Nataly foi enfática em revelar que se identifica mais com o Ensino Fundamental. Ela deixou claro que trabalhou um ano com a Educação Infantil porque não teve outra opção.

A professora Nataly narra que, apesar de não ser sua faixa etária preferida para exercer a profissão de pedagoga, ela gostou de lecionar com a turma de Educação Infantil, devido ao fato de que as crianças não tinham só dois anos, mas também três anos e que, segundo ela, eram mais comunicativos. Esse detalhe contribuiu para sua percepção positiva dessa experiência inicial. No entanto, sua narrativa toma um tom de contraste ao abordar o ano seguinte, quando ela foi designada exclusivamente para uma turma de Infantil II (crianças com 2 anos), após uma reorganização que separou os alunos de dois e três anos em classes distintas. A professora

Nataly descreveu essa mudança como "totalmente estranha" e expressou descontentamento, porque ela prefere interagir mais com as crianças em sua prática.

Diante dessas dificuldades, Nataly solicitou a transferência para o Ensino Fundamental, revelando seu desejo de trabalhar com um grupo etário que oferecesse maiores oportunidades de interação verbal e um ambiente de ensino mais alinhado às suas expectativas e preferências profissionais. Essa decisão reflete não apenas sua busca por um ambiente de trabalho que considere mais satisfatório, mas também sugere uma reflexão sobre como as estruturas organizacionais e pedagógicas das escolas impactam a experiência, satisfação e identidade dos educadores.

Assim, ao pensarmos sobre a história de vida dessas professoras, associamos à identidade docente, pois o processo de construção da identidade profissional, está inteiramente relacionado a história de vida do sujeito que busca se tornar professor, já que esta história revela princípios, valores, o agir e o pensar desse indivíduo. Para Nóvoa (2000) o processo identitário também envolve a capacidade de desempenhar a atividade docente de forma autônoma, com a sensação de controle sobre nosso trabalho. A maneira como o professor ensina está diretamente relacionada à identidade pessoal desse sujeito, enquanto exercita a docência. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

No que diz respeito à professora Camila, sua resposta foi um pouco diferente. Apesar de também gostar das turmas iniciais do Ensino Fundamental, ela comenta em seu relato que tem uma forte identificação com a práxis na Educação Infantil. A razão para essa afinidade, segundo Camila, se relaciona com o longo período de trabalho dedicado a essas faixas etárias. Assim comenta ela:

> Quanto à turma, eu me identifico muito na educação infantil e até o quinto ano. Eu acho que... não sei se é porque eu sempre fiquei com essas turmas durante todos esses anos, que talvez hoje eu não me vejo em outra... Não sei, né? Experiência nova, mas eu acho que não me identificaria tanto como na educação infantil ao quinto ano. (Entrevista - Camila, 2023).

Ela inclusive admite não se ver atuando fora desses níveis de ensino, e até pode considerar a possibilidade de encarar novos desafios, mas deixa evidente a descrença em se identificar com outros ambientes educacionais. O tom da fala da professora Camila sugere uma reflexão sobre o que seria sua zona de conforto profissional ou sua verdadeira realização profissional. Sobre isso, Moita (2000, p. 134) afirma que os “percursos de vida” também são “percursos formadores”, portanto, compreendemos que as experiências de vida pessoal das professoras influenciam nas escolhas e identidades profissionais. O processo de realização e identificação profissional envolve as escolhas feitas, as contingências, as tensões, os conflitos,

as relações pessoais, familiares e sociais, e todo o contexto de vida no qual o indivíduo está inserido e interagindo constantemente. Todos esses fatores contribuem, direta ou indiretamente, para suas escolhas dentro da profissão.

Além disso, analisamos os interesses profissionais de cada professora associados à sua formação continuada, enquanto a professora Nataly, não se identifica com a Educação Infantil, em contraposto, possui sua primeira formação continuada, em "Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", realizada no ano de 2020, ou seja, antes de começar a atuar no município, isso pode ocorrer devido a vários fatores, incluindo uma possível desconexão entre a formação recebida e as experiências práticas ou preferências pessoais em relação aos níveis de ensino.

Assim, percebemos que a formação continuada desempenha um papel crucial nesse contexto, pois, conforme Imbernón (2011) destaca, o professor deve questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Portanto, é necessário que a formação continuada ofereça oportunidades para que os professores reflitam sobre suas práticas e identidades profissionais, permitindo ajustes que alinhem melhor suas competências e interesses conforme as necessidades do sistema educacional e de seus próprios objetivos de carreira.

Para mais, apenas a professora Camila está cursando uma formação continuada na área da Educação Inclusiva, o curso de pós-graduação é em "Educação Especial na Perspectiva Inclusiva". Em suas narrativas, ela revela o interesse nessa área devido a necessidade que o sistema educacional apresenta, requerendo dos professores da educação básica, práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula regular.

> Eu escolhi fazer a pós-graduação em educação inclusiva porque, eu acho que na nossa escola rural, temos começado a atender alguns alunos com necessidades especiais. Eu entendo que a escola...é... todas as escolas, né? está cada vez mais precisando que os professores tenham um...preparo para atender a todos os alunos. Eu quero melhorar minhas práticas no dia-a-dia, pra que cada aluno, independente de suas dificuldades, possa aprender e se desenvolver (Entrevista - Camila, 2023).

A reflexão que a professora faz sobre sua escolha de formação continuada, evidencia sua preocupação em aprimorar sua prática profissional e atender às demandas contemporâneas da educação. Ela entende que, conforme Imbernón (2011) destaca, o desenvolvimento da formação do professor deve ser orientado pela intenção de aperfeiçoar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos, com o objetivo de ampliar a qualidade docente tanto em teorias quanto em práticas. Dessa forma, a professora Camila almeja não só melhorar suas habilidades e competências, mas também contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Dada a complexidade e a importância de proporcionar uma educação inclusiva, no próximo tópico iremos explorar as narrativas que indicam os desafios enfrentados pelas professoras que atuam com alunos autistas em salas de aula regulares. Desta forma, analisaremos as estratégias pedagógicas necessárias, as flexibilizações curriculares e o suporte necessário para atender às necessidades desses alunos, visando promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e eficaz para todos.

Nesta primeira dimensão buscamos compreender as narrativas das professoras, identificando os momentos em que elas fizeram o resgate de si mesmas, ao passo em que foi possível conhecer o percurso delas na docência, identificações e suas histórias de vida. Assim, seguimos para a segunda análise do estudo, a dimensão em que buscamos estreitar as distâncias por meio das narrativas, em que elas trazem o ser professora de alunos com TEA, em que elas trazem suas concepções sobre o TEA, medos, desafios e nuances dessa jornada.

4.2 Estreitando as distâncias por meio das narrativas: Ser professora de alunos com TEA e nuances dessa jornada

Para estreitar as distâncias da jornada das professoras por meio das narrativas do ato de ser professora de alunos com TEA, a fim de potencializar suas vozes na atividade da docência, é necessário compreender os significados que as narradoras trazem de ser professora de alunos com TEA e quais os conhecimentos que essas narradoras possuem sobre o TEA e os desafios que surgem a partir da inclusão em sala de aula em escolas de zona rural.

Dando continuidade, nesta categoria, buscamos em suas narrativas as experiências atuais com os alunos com Transtorno do Espectro Autista, com o intuito de identificar o conhecimento que elas possuem sobre o TEA e suas características, e percepções que possam enriquecer o conhecimento sobre as práticas efetivas na experiência de educação na perspectiva inclusiva de alunos com TEA.

Assim, relatamos que a próxima narrativa diz respeito ao conhecimento das professoras sobre o TEA. Mais especificamente, a condução das narrativas se deu por perguntas sobre a compreensão acerca do TEA, conceitos, e se o TEA é um desafio e porquê.

Por essa perspectiva, a narrativa da professora Nataly expressa suas reflexões sobre o TEA e sobre sua relação com alunos especiais. Em seu contexto social, ela admite compreender pouco sobre o assunto e revela que nunca se aprofundou no tema durante sua formação acadêmica, tampouco na formação continuada, porque não se identificou com essa área da Pedagogia, realidade que demonstra tema já discutido por nosso estudo, sobre o

desconhecimento dos profissionais e sua vontade de aprender e modificar suas práticas para atingir uma mudança pessoal.

Embora Mantoan (2003) destaque a importância do envolvimento do sistema de ensino na formação continuada dos professores e a necessidade de que os docentes estejam sempre dispostos a aprender, há casos em que essa abertura e disposição podem ser desafiadas por questões de identificação pessoal. Por exemplo, a narrativa da professora Nataly que afirma não se identificar com a educação inclusiva pode encontrar dificuldades em se aprofundar nesse tema, mesmo reconhecendo a importância de repensar a formação docente para alcançar resultados positivos. Esse cenário ilustra a necessidade de apoio institucional e de estratégias que incentivem todos os professores a se engajarem com práticas pedagógicas inclusivas, considerando suas preferências iniciais.

De acordo com Mantoan (2003), é essencial compreender as razões e os benefícios das mudanças nas práticas dos professores e seus interesses para que tais mudanças sejam efetivas. Isso é importante tanto para os alunos, a escola, e o sistema de ensino, quanto para o desenvolvimento profissional dos próprios professores.

Nesse sentido, a professora Nataly ressalta que essa falta de atenção e identificação com o tema da educação inclusiva e dos alunos com Transtorno do Espectro Autista resultou em dificuldades para trabalhar com pessoas que têm esse transtorno. Ela acrescenta ainda que, em seu tempo de profissão, já percebeu que não é um problema exclusivo dela, e que muitos professores ainda sofrem em sua práxis, quando se deparam com esse desafio. Assim se apresenta um fragmento de suas falas sobre esse questionamento:

> É o autismo, eu entendo. Assim, eu entendo pouco. Porque assim, eu não me aprofundei nessa questão de alunos especiais, né? Porque eu não sei, eu não me identifiquei assim com a área desde o início do curso. Eu não sei muito lidar com essas pessoas que têm essa deficiência. E é um problema assim, eu acho, né, que para vários professores, né? É um desafio muito grande. E desde a universidade que eu sinto essa dificuldade de lidar com essas pessoas. Eu conheço o autismo através do meu primo, que eu sei de alguns comportamentos dele (Entrevista - Nataly, 2023).

Sobre essa limitação com alunos do espectro autista, a professora Nataly reconhece que, desde sua experiência na universidade, teve dificuldades de lidar com essas situações, o que se tornou um desafio extra para que ela pudesse quebrar essa barreira. Isso porque, como já citou em momento anterior da entrevista, seu conhecimento sobre o TEA se limitava apenas ao pouco contato do cotidiano doméstico com seu primo, e somente por meio da observação de seus comportamentos.

Com base na narrativa da professora Nataly, é compreensível que sua experiência pode ter sido influenciada por uma visão de mundo pouco diversificada, possivelmente construída em um convívio social homogêneo. Sua falta de identificação com a área de alunos especiais e sua compreensão limitada sobre o TEA podem ser produto da pouca exposição a realidades diferentes, algo que já consolidamos como essencial para construir um meio social mais inclusivo. Ou seja, na prática, o relato da professora Nataly ressalta, de forma mais geral, a importância da inclusão não apenas no ambiente escolar, mas também na formação e na sensibilização dos educadores.

Segundo Mantoan (2003), muitos professores possuem uma percepção funcional do ensino e tendem a rejeitar inicialmente mudanças que possam alterar suas práticas em sala de aula já estabelecidas. A autora observa que inovações educacionais, como a inclusão, podem desafiar a identidade profissional e a posição dos professores dentro do sistema de ensino, impactando suas experiências, conhecimentos e os esforços investidos ao longo de suas carreiras.

Para Mantoan (2003, p. 16) "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". Esse conceito enfatiza a necessidade de uma mudança de perspectiva que inclui todos os alunos, sugerindo que uma maior exposição e experiências em educação inclusiva poderiam beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizado diversificado, inclusivo e bem-sucedido para todos.

Diante dessa formação construída em seu passado, a professora Nataly passa a comentar sobre sua experiência atual, em que, perante o desafio de ser professora de uma criança diagnosticada com TEA, ela precisa vencer barreiras e desenvolver estratégias de uma educação diferenciada, ao mesmo tempo em que busca mais conhecimento sobre o TEA e se adapta a nova realidade.

Nesse contexto, a professora Nataly relata que, no ano de 2023, conheceu seu novo aluno, Pedro, que possui características de TEA do nível 3. Em sua narrativa, ela conta que, em especial no começo, houve uma grande dificuldade, por parte dela, para se adaptar e auxiliar no processo de adaptação dele.

No percurso desta pesquisa, as professoras trazem em suas narrativas as experiencias com seus alunos com TEA em uma sala de aula regular, portanto, achamos necessário dar um contexto sobre esses sujeitos tão importantes na construção de uma nova identidade profissional para as professoras.

Assim, apresentamos o aluno da professora Nataly: o Pedro, um menino de 7 anos que está na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A família de Pedro não acompanha muito o seu desenvolvimento na escola. Pelo que a professora apresenta em sua narrativa, ele não recebe acompanhamento de outros profissionais como fonoaudiólogos e psicopedagogos. Seu acompanhamento se restringe ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela escola.

> A turma contém 26 alunos, sendo que a grande maioria deles não sabem ler e nem escrever, muitos com dificuldade até de escrever o próprio nome e até mesmo de reconhecer a letra "A" (Entrevista - Nataly, 2023).

> [...] o Pedro, ele tem um nível que eu considero severo de autismo pois ele não consegue se relacionar verbalmente com as demais crianças, ele não consegue pronunciar palavras para a comunicação. É bastante inquieto, não para, está sempre andando de um lado pra outro da sala e grita bastante. Tem uma acompanhante (Cuidadora Escolar) só pra ele pois ele é totalmente dependente para tudo, inclusive para as necessidades básicas: comer, ir ao banheiro... Ele não é agressivo, gosta de música e de objetos coloridos, brilhosos, chamativos (Entrevista - Nataly, 2023).

Com base nesse contexto, podemos compreender que Pedro, não possui tanto acesso a tratamentos conduzidos por profissionais especializados, à exceção do acompanhamento que a própria escola fornece, como o AEE e a própria professora Nataly e a Cuidadora Educacional. Essas informações lançam luz sobre os desafios adicionais que a ela enfrenta ao tentar apoiar o desenvolvimento educacional e social de um aluno com TEA, cujas necessidades podem não estar sendo totalmente atendidas dentro e fora do ambiente escolar.

Por esse ângulo, achamos necessário enfatizar as narrativas que trazem a importância e a influência do papel da cuidadora educacional em sala de aula, sendo assim, a professora Nataly narra que a presença da cuidadora educacional é fundamental, devido ao fato de Nataly ser a única responsável pela turma de 26 alunos. Ela reconhece que, às vezes, é difícil dar atenção individualizada a cada aluno, e a cuidadora educacional proporciona esse apoio.

A professora destacou a importância de a cuidadora educacional orientar a realização das atividades por Pedro. A professora Nataly ressalta que, sem a ajuda da cuidadora, seria difícil garantir a aprendizagem de Pedro, pois a cuidadora educacional possui saberes que influenciam também na troca de informações entre as duas professoras citadas. Além disso, ela cita que Pedro requer assistência até mesmo para tarefas básicas, como alimentação e higiene pessoal, e a cuidadora educacional a ajuda com isso, e demonstra seus saberes experienciais e únicos, necessários para a garantia de direitos completos do aluno.

No município de Aracati, o cuidador educacional equivale ao cargo citado por Giardinetto (2009), descrito como professor auxiliar, um profissional que facilita a inclusão ao

trabalhar com crianças ainda não adaptadas ao ambiente escolar e com as quais os professores titulares de sala de aula regular, possuem dificuldades em lidar. A autora enfatiza que a presença desse profissional nas escolas, por si só, não é suficiente para garantir a permanência e aprendizado dos alunos nas instituições escolares, mas que é necessário que ocorra uma relação de colaboração com o professor titular e outros membros da escola, para que juntos elaborem alternativas e articulem como contribuir para uma compreensão mais adequada sobre o TEA e seus desafios, bem como um ambiente mais inclusivo para as crianças.

Assim, consideramos relevante a narrativa da professora Nataly sobre sua compreensão sobre o TEA e desafios que enfrenta em sala de aula:

> E agora, eu estou tendo contato com meu aluno que tem um grau muito alto de autismo. E eu sei que eles escutam os barulhos muito altos, né? Você faz um barulho e eles ficam tipo assim, mais perturbados e isso foi uma dificuldade muito grande na adaptação de Pedro. Porque esse é o primeiro ano que ele estudou na escola e no início do ano ele não conseguia ficar na turma, na sala de aula com os outros alunos. Principalmente por causa do barulho, né? A turma é muito grande e é muito barulhenta, e ele (Pedro) se incomoda e grita muito na sala de aula. Coloca as mãozinhas no ouvido e começa a gritar, balançando a cabeça, né? Eu acho que é justamente por isso, porque ele escuta o barulho muito mais alto do que a gente (Entrevista - Nataly, 2023).

Sendo assim, podemos ressaltar na narrativa da professora Nataly, quando ela relata que, ao longo do ano, que foi o primeiro de Pedro na escola, o aluno enfrentou dificuldades para permanecer na turma e na sala de aula com os outros alunos, principalmente devido ao barulho intenso. Nesse sentido, a Nataly descreve a turma como numerosa e barulhenta, fatores que afetam profundamente Pedro, levando-o a expressar desconforto e agitação. Essa narrativa destaca os desafios enfrentados por alunos com TEA em ambientes escolares. Isso porque, como já apresentamos ao longo do nosso estudo, um aluno com TEA pode enfrentar dificuldades de adaptação a um novo ambiente e situações sociais devido a várias razões relacionadas às características do transtorno.

Elucidamos que muitas pessoas com TEA têm sensibilidades sensoriais ampliadas. Isso significa que pessoas com TEA podem ser excessivamente sensíveis a estímulos como luzes muito brilhantes ou ruídos altos. Situações em que essas pessoas são expostas a esses estímulos podem causar desconforto e agitação em ambientes barulhentos, como uma sala de aula com muitos alunos. Ademais, indivíduos com TEA muitas vezes têm dificuldade em compreender e interpretar sinais e interações sociais complexas. Entrar em um ambiente novo, com pessoas desconhecidas, pode ser desafiador para eles entenderem as expectativas e se envolverem em

interações sociais. Além disso, a rotina nova pode ser estressante para o autista, que, em alguns casos, valoriza a previsibilidade e a consistência (Araújo *et al*., 2022).

Agora, no que diz respeito à experiência da professora Camila com o TEA, sua narrativa nos leva a tecer considerações interessantes. Isso porque, ao compartilhar suas vivências, a professora Camila evidencia os diferentes graus do transtorno. Em seu relato, ela conta uma de suas experiências pessoais com um aluno da turma de Educação Infantil, na qual ela atua no contraturno. No convívio com ele, a professora Camila começou a notar comportamentos diferentes dos outros alunos. Isso gerou nela alguma preocupação, principalmente na abordagem que precisaria utilizar para lidar com a família e contar sobre sua suspeita, visto que, por se tratar de um contexto de comunidade pequena, de zona rural e com pessoas humildes, ela sabia que encontraria um obstáculo.

Do ponto de vista da convivência diária com uma criança com TEA na sala de aula, buscamos identificar nas narrativas como as professoras percebem seu aluno com , como se dá a interação dele em sala de aula com os demais colegas de classe, dentre outros aspectos relacionados a relação professor-aluno. Assim, a professora Nataly destaca o respeito que as crianças demonstram por Pedro, o aluno com TEA.

A professora narra que, apesar das vezes em que Pedro pode agir de forma diferente, como rasgar uma folha de atividade, os colegas o aceitam e não revidam, mostrando uma atitude de empatia, comportamentos que demonstram um avanço com relação ao que esse recorte social da sala de aula entende como compreensão e respeito. Como ele não fala quase nada e se comunica por meio de gritos, há um esforço de todos para estabelecer uma comunicação com o aluno. A professora Nataly diz que a iniciativa tem ajudado muito no desenvolvimento da linguagem dele, tanto que Pedro já vocaliza palavras como "tia", como ele a chama.

Segundo Mantoan (2003, p. 97), a Educação Inclusiva

> [...] deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Essa perspectiva é exemplificada em uma realidade escolar em que os próprios alunos sem necessidades especiais não só compreendem, mas também auxiliam seu colega Pedro. Nesse contexto, a inclusão vai além das adaptações curriculares e do suporte especializado, abrangendo uma cultura de empatia e colaboração entre os estudantes. O envolvimento de todos os alunos no processo de inclusão, leva a escola a cumprir com a premissa de igualdade de

direitos, ao passo que promove um ambiente acolhedor e cooperativo, onde cada estudante é valorizado e apoiado por seus pares, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social e acadêmico do aluno com TEA.

A professora Camila, em sua narrativa, traz reflexões sobre o ser professora de aluna com TEA e as nuances dessa jornada. Ela narra que somente no ano de 2023 teve sua primeira experiência direta com o TEA, com um aluno com o diagnóstico, mesmo atuando há 14 anos. Ela atribui essa realidade ao fato de que atua há todos esses anos na mesma escola de zona rural, uma escola muito pequena, que sempre possui poucos alunos, e que alguns alunos que, ao seu ver, aparentam algum traço de TEA, não tiveram acesso ao diagnóstico.

Em suas palavras, ela define que há hoje em dia um movimento que traz discussões sobre pessoas com TEA, fato que tem afastado o estigma de invisibilidade dessas pessoas. Nesse sentido, a professora Camila faz uma observação interessante ao entender que, na busca por tirar essas pessoas das margens da sociedade, é comum que, atualmente, se cometam alguns erros de diagnósticos, fato que faz com que muitas pessoas sejam rapidamente rotuladas como autistas, mesmo quando não são. Assim, ela reflete sobre a complexidade e desafios de compreender plenamente essa condição.

> Eu vejo até assim como professora, eu ouço muito... quando a criança demora a falar, demora a andar e aí já são levadas a esse conceito ‘a criança é autista, é bom levar ao médico, porque ela é autista’ esquecem daquelas questões que é preciso ser lembrada em relação às telas, né? Se a criança está sendo estimulada e hoje não, tudo está voltado a ser autista. E que cada uma tem seu tempo de desenvolvimento (Entrevista - Camila, 2023).

Ainda em sua narrativa, a professora Camila recorda de um ano específico em que se deparou com um caso marcante: uma criança que, por não ter sido aceita em outra escola devido à sua idade avançada para a série pretendida, e que possuía muitos déficits de aprendizagem, acabou sendo seu aluno, um sinal claro da falta de inclusão que ainda persiste no cotidiano do ambiente escolar, embora haja esforços conscientes e cada vez mais fortalecidos pela narrativa da inclusão, para que esses alunos sejam aceitos e incluídos efetivamente.

Nessa perspectiva, a professora Camila expressa alguma incerteza quanto ao diagnóstico dessa criança em questão, mencionando que, apesar de sinais de alguma deficiência, nunca houve um laudo formal confirmando se era Transtorno do Espectro Autista. Ela conta que esse caso permaneceu em sua memória como uma de suas únicas interações com alunos possivelmente no espectro, até o evento mais significativo deste ano de 2023.

Com esse relato, ela afirma que teve uma experiência mais imersiva com uma aluna que teve desde o início até o final do ano letivo de 2023, que possuía um diagnóstico formal de TEA. Essa experiência foi destacada como sua primeira interação autêntica com um aluno diagnosticado, marcando um ponto de inflexão em sua carreira e percepção sobre educação inclusiva. Este momento foi significativo não apenas pela oportunidade de ensinar, mas também pelo impacto que teve em seu entendimento e sensibilidade em relação às necessidades especiais no ambiente educacional, mostrando a importância da capacitação profissional nessa jornada do saber-fazer pedagógico para todas as crianças, inclusive as que possuem qualquer tipo de deficiência.

> Eu só tive a primeira experiência este ano (2023). Até então, o autismo era uma coisa mais "retraída", mais fechada, que a gente não via tanto, como é hoje, né? Que hoje muitos a gente percebe que tem uns que nem são autistas, mas às vezes são considerados como tal. E aí não é uma parte nossa, mas enfim... Eu lembro que teve um ano que a gente trabalhou, eu peguei uma criança que estava fora da faixa etária por uma escola não ter aceitado ela, e daí hoje eu não sei assim, porque ela deixou de estudar e já tem mais de 15 anos de idade e tudo, eu não sei se ela é autista, nunca teve laudo, mas ela tem alguma deficiência que eu não sei qual, né? Foi a única outra experiência que eu tive há uns anos atrás (Entrevista - Camila, 2023).

> A minha maior experiência que eu posso falar é dessa que eu presenciei este ano (2023), dessa aluna que ficou comigo do início ao fim do ano no primeiro ano, e que ela tem laudo, então assim posso considerar como sendo realmente minha primeira aluna com autismo que tem laudo, em todos esses anos (Entrevista - Camila, 2023).

Diante desses relatos sobre experiências plurais com relação ao contato com pessoas e alunos com TEA, tanto na vida pessoal, quanto no decorrer de suas trajetórias profissionais, podemos destacar o preconceito ainda arraigado na sociedade. Apesar dos avanços no sentido estudar e compreender o Transtorno do Espectro Autista, além dos esforços para desmistificá-lo e educar a população sobre o tema, além de incluir as pessoas com TEA no convívio social, podemos perceber que o preconceito com relação a esse recorte particular da sociedade ainda persiste e se manifesta de várias formas, inclusive em um dos ambientes que deveriam promover, de forma mais veemente, a inclusão. Sobretudo no relato da professora Camila, vemos que, por desconhecimento, a perpetuação de estereótipos e atitudes discriminatórias ainda impedem que indivíduos com TEA tenham acesso a oportunidades educacionais, profissionais e sociais adequadas (Falcão, 2023).

Ademais, sabemos que esses preconceitos se baseiam em noções equivocadas sobre as capacidades e potenciais das pessoas com TEA, o que resulta sempre em exclusão social e marginalização, fatos que só podem ser dirimidos diante de atitudes agregadoras, iniciativas de educação inclusiva e conscientização da comunidade sobre o transtorno, algo que ser insuflado

na consciência dos indivíduos desde seus primeiros passos de aprendizagem, para que se construa uma cultura e um meio social em que a inclusão não é uma ação forçada, mas um direito natural de todos (Falcão, 2023).

No que se refere aos alunos sem deficiência na experiência de uma educação inclusiva, podemos afirmar que a convivência em um ambiente inclusivo se manifesta como transformadora de diversas maneiras. Decerto, a experiência proporciona uma oportunidade única para o desenvolvimento da empatia e da compreensão das diferenças. Ao interagir diariamente com colegas com deficiências, os alunos sem deficiência aprendem a valorizar a diversidade e a reconhecer as habilidades e contribuições únicas de cada indivíduo. Isso pode ajudá-los a desenvolver maior compreensão e respeito pela diversidade, habilidades essenciais para uma cidadania plena em uma sociedade inclusiva (Falcão, 2023; Ramos, 2023).

Com isso, entendemos que a convivência em um ambiente inclusivo pode ajudar a combater estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Assim, é indiscutível que as experiências positivas da educação inclusiva não beneficiam somente as crianças e adolescentes diretamente envolvidos nessas situações sociais, mas também contribuem para minimizar e extinguir preconceitos em mentes já formadas dos profissionais, e para a formação pautada em empatia e tolerância dos cidadãos do amanhã.

Em uma perspectiva macro, a adoção de práticas inclusivas na educação pode ajudar a transformar a cultura e o meio social, tornando-os mais receptivos à diversidade e à aceitação de todas as pessoas, direito fundamental versado no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que preconiza a igualdade de direitos e a não discriminação como norteadores de todos os outros direitos individuais. Ao promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade desde cedo, as medidas de educação inclusiva têm o potencial de criar uma sociedade mais justa, equitativa e harmoniosa para as gerações futuras.

Esse ponto do nosso estudo é relevante, porque, em seu relato, a professora Camila traz a narrativa um dos aspectos que prejudicam o desenvolvimento dos alunos com TEA, que são os obstáculos enfrentados quando as famílias não aceitam o diagnóstico. A verdade é que isso torna o trabalho do professor mais desafiador. Nesse sentido, a reflexão da professora ressalta a importância do diálogo sensível e empático com os pais. Inclusive, faz parte de seu ponto de vista destacar a importância da sensibilidade ao abordar esse assunto, como ela narra:

> O autismo é um desafio, e grande! Assim, porque nós temos alguns graus, né? Se não me engano, primeiro, segundo e terceiro grau de autismo. E aí, eu tive uma experiência com uma criança do infantil, um menino, que eu sei que não é o foco, mas eu vou começar por ele. Ele, eu comecei a perceber que ele tinha comportamentos diferentes. Só que assim, a gente deve ter cautela, né? De como chegar nos pais pra falar, já que

> como nossa comunidade é de zona rural e é pequena, a gente conhece todos os familiares dos alunos. Então, assim, pra mim o maior desafio foi esse, de quando a família não aceita o diagnóstico, quando a mãe não aceita, tudo se torna mais difícil para o professor (Entrevista - Camila, 2023).

Ainda em seu relato, a Camila expressa suas preocupações sobre como abordar e dialogar com a mãe do aluno sobre o diagnóstico de TEA. Ela menciona a sorte de contar com o apoio do psicólogo escolar para orientá-la nesse processo delicado e fala desse episódio específico envolvendo o aluno de três anos (sua experiência com a Educação Infantil), evidenciando essa preocupação existente ao tentar comunicar suas preocupações aos pais. A professora Camila expõe a reação da mãe, que, ao perceber o que acontecia com seu filho, considerou retirá-lo da escola, o que ilustra as dificuldades emocionais que os pais podem enfrentar ao receberem o diagnóstico de TEA dos filhos.

Todavia, essa prática de distanciar os alunos com TEA da escola não faz mais parte do contexto atual. Sendo assim, fundamentada nas práticas de educação inclusiva, a professora Camila iniciou um trabalho de conscientização sobre a socialização da criança com TEA na escola. Assim, percebemos que o diálogo e o apoio da professora Camila foram fundamentais para ajudar a mãe a compreender e aceitar a situação, enfatizando a importância da paciência e da compreensão nesse processo. Este relato destaca a necessidade de uma abordagem sensível e empática por parte dos educadores ao envolverem os pais no diagnóstico e tratamento. Vejamos essa parte da narrativa da professora Camila:

> E a gente se pergunta como chegar e conversar com essa mãe sobre. É tanto que minha sorte sempre foi o psicólogo da escola, no início do ano, né? Aí eu tinha que conversar com ele (psicólogo escolar) de como eu deveria chegar nela (na mãe do aluno). E aí, teve uma vez que... não foi nem preciso chegar até ela, mas assim, uma criança de 3 anos com comportamentos totalmente... porque a gente tem medo até de como falar de como se expressar, né? Mas assim, comportamentos totalmente diferentes das outras crianças. E aí, em um dia, ela veio deixar ele (o aluno do infantil) e ele caiu e se levantou, se jogou em um pilar e a partir desse dia ela abriu os olhos e percebeu que ele tinha comportamentos diferentes e aí foi o dia que ela veio até mim e buscou ajuda, e pronto, a gente conversou, ela chorou, não queria mais colocar ele na escola, queria tirar. E eu disse que jamais ela ia fazer isso, que ela teria que ter paciência e a gente teve toda aquela conversa... Que a gente tem que ter paciência com eles, porque é um tempo diferente que eles têm para aprender (Entrevista - Camila, 2023).

Desta feita, podemos compreender que o professor tem um papel importante na tarefa de desmistificar, orientar e conscientizar os pais sobre o diagnóstico de TEA de seus filhos. Ao estabelecer uma comunicação aberta e empática com os pais, os professores podem fornecer informações precisas e educativas sobre o TEA, ajudando a dissipar mitos e equívocos comuns, sobretudo no que diz respeito à inclusão das pessoas com TEA no convívio social. Ademais, ao oferecer apoio emocional e prático aos pais durante o processo de aceitação e adaptação ao

diagnóstico, os professores podem promover uma atmosfera de compreensão, colaboração e acolhimento (Araújo *et al*., 2022).

As ações de comunicação e acolhimento desempenhadas pela escola, na figura de todos os profissionais do ambiente escolar, servem, inclusive, para que haja um envolvimento mais ativo dos pais na vida escolar de seus filhos com TEA, o que fortalece a parceria entre escola e família e proporciona um ambiente mais inclusivo para a criança. Com o apoio e orientação adequados, os pais podem se sentir capacitados a entender as necessidades de seus filhos e a buscar recursos e estratégias para apoiar seu desenvolvimento educacional e emocional. Assim, o trabalho do professor não apenas impacta a experiência educacional imediata da criança com TEA, mas também pode influenciar seu futuro, capacitando-a a alcançar seu pleno potencial e a se tornar um membro bem-sucedido e integrado da sociedade, que é o verdadeiro significado da inclusão (Cunha, 2015).

Por esse viés de pensamento, a professora Camila ainda acrescenta que o TEA não deve ser encarado como um defeito da pessoa, que merece preconceito. Em sua narrativa, ela enfatiza a importância da paciência, da empatia e da resiliência ao lidar com essa condição e ressalta que, assim como qualquer pessoa, os autistas têm seu próprio tempo de aprendizado. Foi dessa maneira que, em sua experiência, ela conseguiu conscientizar a mãe do aluno sobre a condição e a ajudou a aceitar e enfrentar a situação, buscando tratamento para a criança.

No tocante as reflexões da Camila, em um contexto de educação inclusiva, a experiência do professor é claramente influenciada por sua própria cultura e contexto social. Os educadores que cresceram em ambientes que valorizam a diversidade e promovem a inclusão podem estar mais inclinados a adotar uma abordagem inclusiva em sua prática pedagógica. Eles podem estar mais abertos a entender e atender às necessidades individuais de cada aluno, independentemente de suas diferenças. Por outro lado, os educadores que foram criados em ambientes menos inclusivos ou que não foram expostos a diversidades podem encontrar desafios em se adaptar a uma abordagem inclusiva na sala de aula (Vieira, 2002).

A partir daí, Camila fala sobre sua experiência atual com crianças com TEA em sua práxis diária e conta sua história com Ana, uma menina autista que ela caracteriza como uma aluna excelente, que se comporta muito bem e que faz todas as atividades, mesmo que seja em seu próprio tempo. Para a professora Camila, um ponto característico da aluna, é uma qualidade peculiar de Ana, a organização sistemática de seus materiais, algo sensível para a menina. Nesse ponto do estudo, então, vemos como necessário apresentar essa criança que enriquece todos os dias o saber-fazer pedagógico da professora Camila no contexto da educação inclusiva.

Ana tem 7 anos de idade e frequenta uma turma multisseriada de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Diferentemente da situação exposta pela professora Nataly, em que Pedro não recebia apoio familiar, Camila explana que a família de Ana a acompanha ativamente e investe em seu desenvolvimento emocional e educacional.

Segundo a narrativa da professora Camila, além do apoio familiar, Ana recebe acompanhamento de outros profissionais, como fonoaudiólogos e psicopedagogos, o que evidencia a existência de uma rede de suporte abrangente, ainda que sua escola, por ser de pequeno porte, não tenha o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entretanto, a aluna possui acompanhamento com a Cuidadora Educacional. Essa diferença na dinâmica de apoio ressalta a diversidade de contextos e necessidades entre alunos com TEA, destacando a importância de estratégias individualizadas para promover sua aprendizagem e desenvolvimento.

> Bem, assim no começo, quando eu comecei a ensinar Ana, eu fiquei bem apreensiva sabe? Com um pouco de medo mesmo, e até as vezes constrangimento, porque você tem que saber como se expressar com as crianças e também, logo no inicio a mãe dela ficava sempre na minha sala, pelo menos metade da aula, né? E isso me deixava desconfortável de uma certa forma, até para chegar na criança, ter um vínculo com ela, a aceitação dela era difícil, porque a mãe dela estava sempre ali, como se não deixasse ela crescer, né? E aí, a gente foi trabalhando primeiro a mãe. A gente começou a perceber que tinha que trabalhar primeiro a mãe. E hoje a gente vai trabalhando com Ana, e agora a gente conseguiu. Estamos tentando alfabetizar Ana (Entrevista - Camila, 2023).

A jornada da professora Camila ao ensinar uma aluna com TEA, como descrito na narrativa, é marcada por diversos medos, desafios e nuances. Inicialmente, a professora enfrentou apreensão e medo, bem como constrangimento ao adaptar sua comunicação às necessidades da criança. A presença constante da mãe de Ana durante as aulas exacerbava essa dificuldade, criando um ambiente desconfortável que impedia o estabelecimento de um vínculo eficaz entre professora e aluna.

Desta forma, compreendemos que a falta de apoio ao professor, uma concepção com conceitos pré-estabelecidos sobre o TEA, falta de aprofundamento sobre o tema, são fatores motivadores dos medos e ansiedades dos professores que trabalham com alunos com TEA, sendo assim, é necessário que esse professor possua uma rede de apoio em seu caminhar pedagógico, mas também, que esse mesmo professor se reconheça como profissional essencial e responsável ao desenvolvimento e inclusão de crianças com TEA, pois conforme afirma Mantoan (2003, p. 25):

> Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de

> aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum.

Além disso, a professora Camila traz em suas narrativas a seguinte experiência:

> E essa minha aluna, Ana, é diagnosticada por certos comportamentos, mas é uma criança excelente. É uma criança que não dá trabalho, se comporta muito bem, faz as atividades, só que é tudo muito devagar, sabe, o jeitinho dela? Ela organiza as coisas; se você misturar os lápis, por mais que sejam iguais, ela sabe, ela conhece os dela. Tudo assim, de uma certa forma, tem coisas que são admiráveis, né? E ela é uma menina assim maravilhosa. Ela tem uma Cuidadora (educacional) em sala de aula que acompanha ela, todos precisam, por lei. [...] Uma vez aconteceu uma situação com ela (Ana) na escola, que ela não me contou, ela levou para casa e quando chegou em casa ela desabou para a mãe dela. E aí ela teve uma febre emocional tão grande que teve que ir para o pronto socorro. E passou uns dois, três dias com febre, até voltar para a escola e a menina pedir desculpas a ela. E nesse dia todo mundo chorou, a mãe, eu, ela (Ana) e a menina (outra aluna). Mas a partir daí, conversei com todos os alunos e todos acolheram muito bem ela, foram mudando a sua visão em relação a ela (Entrevista - Camila, 2023).

Por essa perspectiva, analisamos o relato da situação cotidiana da professora Camila em um momento mais sensível. Diante de uma situação complicada com uma colega, Ana, sem dizer à professora, teve uma reação emocional tão intensa que precisou de atendimento médico. Com isso, a professora Camila interveio e conduziu a situação de modo que ela relata como sendo uma experiência emocionante, com pedidos de desculpa e um momento de aprendizado e conscientização sobre inclusão, algo que gerou uma comoção entre os envolvidos. Por seu ponto vista, Camila percebeu que precisava trabalhar a compreensão e o acolhimento entre os alunos, o que resultou em uma mudança positiva na visão deles em relação à aluna autista. Essa narrativa ressalta a importância do apoio e da sensibilização dentro do ambiente escolar para garantir a inclusão e o bem-estar de todos os alunos.

Conscientizar os alunos sem deficiência sobre como devem tratar seus colegas que possuem alguma deficiência, como o TEA, é de extrema importância para promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Ao aprenderem sobre amor, tolerância, paciência e respeito às diferenças, os alunos são incentivados a desenvolver empatia e compreensão em relação aos colegas com necessidades especiais. Isso não apenas promove uma cultura de respeito e diversidade, mas também contribui para a construção de relações positivas e saudáveis entre todos os alunos.

Por esse acontecimento, podemos afirmar que, ao compreenderem as características e desafios enfrentados pelos colegas com TEA, os alunos sem deficiência podem adaptar seus comportamentos e atitudes para melhor incluir e apoiar esses colegas. Eles podem aprender a ser pacientes e compreensivos diante de dificuldades específicas que seus colegas possam

enfrentar, como a necessidade de uma comunicação mais clara ou de mais tempo para realizar tarefas. Decerto, a conscientização sobre diferenças individuais ajuda a evitar atitudes discriminatórias e preconceituosas, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos. Essa conscientização também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos mais inclusivos e solidários na sociedade (Ramos, 2023).

Nesse ensejo, reconhecemos como coerente trazer as narrativas da professora Nataly, sobre medidas de adaptação do seu aluno Pedro ao contexto da sala de aula. Nesta narrativa a professora fornece um relato de práticas que, aos poucos, fizeram com que a professora Nataly, ainda inexperiente, encontrasse um caminho para ajudar o aluno com TEA em seu processo de inclusão no ambiente escolar.

Segundo a professora Nataly, atualmente, o aluno já consegue permanecer na sala de aula durante todo o horário, o que representa um avanço em relação aos primeiros dias de aula, quando ele encontrava dificuldades para permanecer na sala. Ela relata que foi necessário um trabalho de adaptação na escola antes de inseri-lo na sala de aula, pois esse ambiente representava algo novo para ele, com o contato com outras crianças e pessoas, o que, como já vimos, pode ser uma situação estressante, tendo em vista que pessoas com TEA, dependendo do espectro, não costumam gostar de ambientes e ocasiões fora de sua rotina habitual (Araújo *et al*., 2022).

Nesse sentido, a professora Nataly afirma que essa rotina de adaptação de Pedro à escola foi essencial, considerando que o aluno nunca havia frequentado aquele tipo de ambiente antes. Agora, ele consegue permanecer na sala de aula o tempo todo, embora ainda demonstre ansiedade quando chega o horário de ir embora, pedindo para pegar a bolsa mesmo sem compreender totalmente os horários. Por esse relato, vemos um dos desafios enfrentados no processo de adaptação às regras do contexto escolar por parte do aluno com TEA, ao mesmo tempo em que analisamos a necessidade de o educador ter sensibilidade e preparação para discernir o que é um comportamento desobediente de um aluno comum, para um aspecto inerente ao transtorno do aluno com TEA. Em suas narrativas ela traz a seguinte reflexão:

> Hoje ele já consegue ficar na sala de aula o horário todinho, porque no início foi muito difícil; ele não ficava em sala de aula, não conseguia. Aí a gente começou a trabalhar com ele para que primeiro fizesse a adaptação na escola para depois inseri-lo na sala de aula, né? Porque é um ambiente novo para ele, onde ele ia começar a ter contato com outras crianças, com outras pessoas, muito diferente para ele. Então, primeiro, ele precisava se adaptar à escola, já que ele nunca tinha estudado antes, né? E aí hoje ele já consegue ficar em sala de aula o tempo todo. Mas também, quando chega o horário de ele ir embora, ele já fica pedindo para colocar a bolsa, para que ele adivinha

> assim, mesmo ele não sabendo os horários. Mas, naquela hora, todo dia, ele já fica assim, aperreando para ir, para abrir a porta. Ele fica me puxando pela mão; ele não consegue falar, ele fica me puxando pela mão para abrir a porta (Entrevista - Nataly, 2023).

Por essa linha de pensamento, durante as narrativas, identificamos a visão da professora Nataly em relação aos desafios de se lidar com um aluno autista no cotidiano da escola de zona rural. Em sua resposta, ela destacou algo interessante sobre a complexidade dessa tarefa em sala de aula, enfatizando a importância de compreender os diferentes graus do TEA e suas diversas manifestações. Como em qualquer abordagem inclusiva, reforçamos, mediante a narrativa da professora, que cada aluno com necessidade diferente requer uma abordagem específica e estratégias adaptadas às suas solicitações. Diante disso, a professora Nataly ressalta, em sua narrativa, a importância de se conhecer bem cada aluno em sua turma, enfatizando que isso não acontece de um dia para o outro.

Seguindo a linha de raciocínio dessa discussão, a professora Camila reflete, em suas narrativas, sobre a frequência mais comum do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nos dias de hoje. Observamos, assim, uma resposta interessante sobre essa temática:

> Vamos lá... o que eu acho... há certos momentos em que eu não sei. Porque é como se hoje viesse assim, ao vento, não é mesmo? Porque hoje a gente tem uma clientela muito grande de autismo nas escolas, não é? De diferentes níveis. Eu vejo até assim, como professora, eu ouço muito quando a criança demora a falar, demora a andar e aí já são levadas a esse conceito “a criança é autista, é bom levar ao médico que é autista”, esquecem daquelas questões que precisam ser lembradas em relação às telas, não é? Se a criança está sendo estimulada e hoje não, tudo está voltado a ser autista (Entrevista - Camila, 2023).

Com essa reflexão, notamos que a professora Camila expressa sua opinião acerca da tendência que parte das pessoas leigas têm de, levadas pela desinformação ou falta de conhecimento, diagnosticar crianças como autistas de forma precipitada, rotulando-as por causa da observação de comportamentos, sem considerar outras possibilidades e sem levar o assunto para profissionais que podem realmente dar um diagnóstico preciso. Em sua narrativa, a professora Camila entende a importância de se considerar outros fatores que implicam em uma curva de desenvolvimento diferente da comum, já discutida por nosso estudo, e alerta sobre as consequências do uso excessivo de telas, por exemplo. Isso porque, a falta de socialização e o tempo exacerbado consumindo conteúdos em telas, ao seu ver, tem desencadeado nas crianças comportamentos que podem ser confundidos com o TEA e até mesmo outros transtornos.

Assim, citamos que o tempo prolongado de exposição a smartphones, tablets e computadores tem substituído as atividades físicas e interações sociais das crianças. Isso

acarreta diversas consequências, como desenvolvimento motor deficiente, além de prejudicar suas habilidades sociais, atrasando o desenvolvimento da comunicação e da fala. A visão e audição também podem sofrer uma sobrecarga. A exposição à luz emitida pelas telas pode, inclusive, perturbar os ciclos de sono. Além disso, o uso excessivo de telas pode prejudicar a função de atenção e concentração da criança, reduzindo sua capacidade de solucionar problemas e de pensamento crítico. O consumo das telas, em geral, se dá de forma passiva, e isso limita as possibilidades de aprendizado ativo e de exploração que, como já vimos em momento anterior, são essenciais para um desenvolvimento cognitivo pleno e saudável (Moreira *et al*., 2021).

Por isso, é valiosa a preocupação da professora Camila com a precisão dos diagnósticos e com a ocorrência cada vez mais frequente destes no universo infantil. A simplificação excessiva e a falta de atenção às complexidades individuais da criança revelam, em perspectiva macro, a necessidade de um conhecimento mais profundo dos educadores acerca do TEA, para que eles possam aferir e interpretar os sinais que as crianças dão com mais exatidão. Essa ação pode impactar no bem-estar da criança, que receberá o tratamento adequado, além de individualizar e aprimorar as abordagens do saber-fazer pedagógico do professor.

A professora Camila apresenta em suas narrativas que um dos maiores desafios com Ana no início foi a questão da socialização, que representou um desafio, como já mencionado. No entanto, ela observou que ao longo do ano, especialmente no meio do ano, houve melhorias nesse aspecto. Mais tarde, o desafio passou a ser a alfabetização da aluna. Nesse sentido, ela completa sua narrativa ao explicar que está buscando aprimorar suas práticas e experiências na escola. Ela ressalta a importância da busca de novos saberes através dos estudos para adquirir mais conhecimento e compreender melhor as diferentes situações que surgem em sala, especialmente aquelas relacionadas a crianças com necessidades especiais, como o TEA.

Constata-se que as professoras, apesar de alegarem possuir pouco conhecimento sobre o TEA, ainda assim, desempenham um papel crucial na facilitação dos processos de inclusão em sala de aula. As narrativas revelam que essas profissionais estão continuamente em busca de capacitação e aprimoramento para melhor atender as necessidades dos alunos autistas. Este esforço constante reflete um compromisso significativo com a educação inclusiva e destaca a importância da formação contínua para superar desafios e promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz para todos os estudantes.

A seguir, seguimos para a terceira dimensão de análise dessa pesquisa, em que apresentamos e discutimos os saberes em contexto, identificando quais saberes são utilizados

pelas professoras, de acordo com suas narrativas e com base nos saberes docentes apoiados em Tardif.

4.3 Saberes em Contexto: Narrativas ao longo de suas experiências em sala de aula com alunos com TEA

Nesta dimensão, trazemos as narrativas que remontam aos saberes que essas professoras constituíram ao longo de suas experiências de vida e de formação, e que as auxiliam a desenvolver suas práticas com alunos com TEA em uma sala de aula regular de escolas de zona rural. Pontua-se, nesse estudo, que ao analisar as narrativas das professoras Nataly e Camila, identificamos que ambas destacaram em suas narrativas saberes provenientes da formação profissional, saberes experienciais e saberes curriculares (Tardif, 2014).

Em busca dos saberes provenientes da formação profissional nas narrativas da professora Nataly, foi destacado pela professora a dicotomia entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial e continuada em pedagogia e os desafios práticos encontrados no ensino inclusivo, especialmente no trabalho com alunos com TEA. A professora reconhece a importância dos saberes teóricos que orientam e que são essenciais para um ensino inclusivo.

> Ao longo do curso de pedagogia, das pós-graduações e formações estudamos sobre o autismo, as ideias, as metodologias, mas só isso não é suficiente. É claro que os conhecimentos que adquirimos é muito útil, eles nos dão um norte, nos orienta, nos ajuda a compreender, mas quando a gente vai colocar em prática a gente acaba descobrindo outros desafios que a teoria não explica, pois cada turma tem as suas especificidades (Entrevista - Nataly, 2023).

Ao analisar as narrativas da professora Camila acerca de seus saberes provenientes da formação inicial, ela afirma que percebe a evolução do ensino e estudos sobre o TEA dentro das universidades. Pois no contexto de sua formação inicial em pedagogia, que se deu no ano de 2010, a professora relata uma lacuna no tratamento do tema TEA, refletindo que atualmente o assunto é tratado com mais recorrência devido ao aumento de diagnósticos e lutas pela conscientização sobre o TEA. A professora observa que atualmente o TEA é abordado de maneira mais abrangente e inclusiva, já que ela reconhece que nos cursos de graduação em educação, possuem disciplinas específicas sobre educação especial.

> Da formação inicial em pedagogia eu não lembro muito bem, porque em relação ao autismo no tempo que eu me formei, pouco falava sobre isso, e a gente não vivenciava na prática. E hoje nas universidades chega até ser uma cadeira na faculdade, né? Mas da especialização me ajuda muito, porque o estudo junto com a prática leva a perfeição,

> [...], mas quando você estuda, você vai pôr em prática o que você estudou. Se não der certo de um jeito, vai dar de outro, e aí você pode ir modificando sua prática, vai encontrando o ponto. Mas antes de começar tem que ter o estudo (Entrevista - Camila, 2023).

Essa ideia ressoa com os conceitos de Tardif (2014) sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, destacando a importância do conhecimento acadêmico como base para a prática eficaz. Para o autor, "teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes [...]" (Tardif, 2014, p. 236). Deste modo, a narrativa de Camila ilustra não apenas a atual ampliação de discussões de saberes acerca do TEA na formação pedagógica, mas também a importância do contínuo desenvolvimento profissional, e a busca da integração entre esses saberes e prática visando uma melhoria na qualidade do ensino.

Tardif (2005) argumenta que o conhecimento dos professores não é algo isolado, mas está profundamente interligado à sua identidade pessoal e profissional, bem como às suas experiências de vida e interações com alunos e outros atores escolares. A partir dessa consideração, apresentamos as narrativas em que as professoras destacaram a importância de seus saberes provenientes da formação profissional associando com os saberes experienciais.

> É como se fosse uma junção de uma formação inicial e continuada com uma experiência já em sala de aula, porque a secretaria de educação junto com as formadoras[10], elas lhe dão orientações a seguir, metodologias, temática de aulas, rotinas pedagógicas... e aí você tem que adaptar a sua realidade de sala de aula. Então eu sempre faço isso na minha rotina ne? Eu pego o que é a base do planejamento do município que elas passam pra gente, e aí eu transformo de acordo com que eu sei que vai dar certo na minha turma. Porém, nem sempre sai como eu planejo, mas a maioria das vezes dá certo. Porque eu já conheço meus alunos, já conheço minha realidade, já conheço minha comunidade. Então de uma certa forma, isso já é um ponto positivo (Entrevista - Camila, 2023).

A narrativa da professora Camila reflete uma compreensão dos saberes provenientes da formação inicial, conforme definição de Tardif (2014), que destaca que os saberes docentes incluem uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos tanto na formação inicial quanto na experiência contínua em sala de aula. Em sua narrativa, a professora descreve como ela integra as orientações e metodologias fornecidas pela secretaria de educação com seu próprio conhecimento e experiência prática, adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

[10] Os formadores são profissionais vinculados à Secretaria de Educação do município que atuam acompanhando escolas e a prática pedagógica dos professores que ali atuam, além disso, planejam e ministram encontros de formação de professores, visando o alinhamento de práticas do município.

A admissão de que nem sempre tudo sai como planejado, mas que na maioria das vezes dá certo, reflete a natureza evolutiva e adaptativa dos saberes docentes, reforçando a ideia de Tardif (2014) de que a formação inicial é apenas o início de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para Tardif (2014), todo saber envolve um processo de aprendizagem e formação. Quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado for um conhecimento, mais extenso e complexo será o processo de aprendizagem. Com relação aos saberes provenientes da formação profissional, a professora Nataly destaca em suas narrativas que um dos conhecimentos que mais a impactou e que ela constantemente aplica em sua prática com seu aluno com TEA é o saber sobre a rotina didática. Segundo Nataly, a compreensão e implementação de uma rotina estrutura são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem previsível e seguro para todos os alunos, e em especial para Pedro. Isso facilita a adaptação e a participação deles nas aulas.

> [...] é a rotina didática, porque muitos deles precisam bastante de uma rotina bem definida. E a rotina para ele (Pedro) tem feito bem, né? Porque antes a gente notava que ele não tinha uma rotina em casa. Como muitas outras crianças, né? Porque geralmente a mãe deixa ele à vontade, e essas crianças que muita gente acha que elas não têm capacidade de aprender, né? Mas eu aprendi durante o curso que a rotina é muito importante, pra todos eles. E hoje a gente já nota, né, os benefícios disso pra ele...no aprendizado dele [...] (Entrevista - Nataly, 2023).

Ao analisar as narrativas da professora Camila, foi identificado que ela destaca uma lacuna na formação continuada de professores que é ofertada pelo município, a necessidade de trabalhar especificamente com crianças autistas. Apesar das iniciativas de formação contínua, como mencionado nas narrativas, ainda assim, não há uma ênfase suficiente na capacitação para atender às necessidades especificas desses alunos. A professora Camila narra que falta uma abordagem mais direcionada para lidar com o TEA, e isso pode interferir na preparação dos professores, especialmente em um contexto em que a presença de alunos com TEA nas salas de aula regulares se torna cada vez mais comum.

> A gente sempre tem formações continuadas de professores, mas a gente nunca teve assim, algo específico para lidar com crianças autistas. Até já tivemos um momento, inclusive esse ano, com as meninas da escola X, que atuam na área (da inclusão), elas já são especialistas com esses alunos, foi com as duas professoras do AEE. Pronto, a gente teve esse momento com elas, mas de dizer assim, que há uma formação continuada mesmo pra trabalhar especificamente...certo que elas falam de um modo geral o que é a inclusão e tudo..., mas como lidar, como trabalhar esses alunos, ainda tá precisando, viu? Porque é raro hoje a sala de aula que não tem um aluno autista (Entrevista - Camila, 2023).

> [...] eu lembro que teve uma formação que foi bem assim, falou um pouco sobre a inclusão, o que é e como incluir essas crianças, porém como eu falei, ainda é preciso uma formação direcionada para educação especial para nós professores titulares, que

> dê um norte aos professores que não tem tanta experiência para trabalhar com esses alunos. E assim, não tem nada melhor como a prática, porém se você tiver alguma formação que te instrua, te ajude, principalmente de como trabalhar, de como ter bons métodos com esses alunos, que faça eles participarem (Entrevista - Nataly, 2023).

> E é uma questão muito de, assim, de parceria da secretaria de educação, com a família, com os demais funcionários da escola, tem que ser uma parceria grande para que dê certo. Porque não é fácil, uma turma grande com criança autista (Entrevista - Nataly, 2023).

Esta observação ressoa com os conceitos de Tardif (2014) sobre os saberes da formação continuada, “em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (p. 287). Assim, as narrativas das professoras evidenciam a necessidade de revisão e aprimoramento dos planos de formação continuada de professores do município, visando garantir uma formação adequada para atender às necessidades diversificadas dos alunos, em especial aqueles com TEA.

Para Mantoan (2003) enquanto é preciso continuar investindo na formação de profissionais qualificados para trabalhar a inclusão, não se pode esquecer de como essa formação é realizada, pois é imprescindível considerar a forma como os professores aprendem a profissão, a fim de se profissionalizar e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também notar como eles reagem às novidades educacionais.

> Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional (Mantoan, 2003, p. 44).

No decurso das narrativas, observamos que os saberes experienciais estão presentes, e que as narradoras reconhecem como advindos de uma associação de saberes diversos, mas complementares entre si. A narrativa da professora Camila evidencia uma interseção entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos por meio da especialização e da prática pedagógica. A professora reconhece que sua formação vem sendo enriquecida, principalmente pela sua atual especialização em educação especial que está cursando, essa abordagem ressalta a importância dos saberes experienciais, conforme discutido por Tardif (2014) de que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 53):

> Eu acredito que meus saberes são mais das especializações...e da prática, né? Porque a gente aprende mesmo na prática, então eu acredito que as minhas maiores experiências e vivências em relação a educação especial, foi principalmente depois

> que Ana começou a ser minha aluna, que aí você vai tentando buscar, você vai tentando estudar mais a fundo, né? Conhecer mais o aluno [...] (Entrevista - Camila, 2023).
>
> [...] Tem que estudar, não tem outra forma. É estudar pra você poder se apropriar e ver como trabalhar com aquela criança (Entrevista - Camila, 2023).

Para além disso, a professora Camila também destaca a importância da busca pela profissionalização e pelo estudo contínuo para aprimorar sua prática pedagógica, demonstrando a valorização dos saberes formais e teóricos. Essa síntese entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos por meio da formação especializada reflete a abordagem defendida por Tardif (2014), que reconhece que o saber docente é proveniente de vários saberes que se complementam na prática docente. Portanto, a narrativa da professora Camila ilustra como os saberes experienciais se entrelaçam e se fortalecem com os saberes formais e no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente na área da educação inclusiva.

Acerca dos saberes experienciais, identificamos nas narrativas da professora Camila a construção e mobilização dos saberes em suas práticas e experiências escolares, a professora destaca a importância do estudo contínuo, exemplificado por sua por sua escolha de buscar mais conhecimento para sua prática cotidiana ao fazer uma pós-graduação na área da educação inclusiva. Além disso, a troca de experiências com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ilustra a integração de saberes curriculares e experienciais. Essa colaboração com foco no TEA, demonstra conhecimento teóricos enriquecidos pela prática e vivências compartilhadas no ambiente escolar.

> As práticas e experiências estão sendo na escola, né? E para me aprofundar mais, ter mais conhecimento a gente precisa estudar. Estudar muito. E aí eu estou fazendo uma pós para poder a gente ter mais um pouco de conhecimento, de prática até mesmo para a gente entender certas ações, e como lidar, né? Como eu até falei, nós aqui da escola passamos também por uma experiência muito boa, em que juntamos com outra escola de zona rural e com as professoras do AEE de lá, e passamos por um momento, falando, vivenciando sobre as experiências com crianças com necessidades especiais, e focando mais no autismo que é o que a gente tem o publico maior (Entrevista - Camila, 2023).

Tardif (2005) argumenta que o saber dos professores está intimamente ligado à sua identidade, experiências de vida e história profissional, além de suas interações com alunos e outros atores escolares, não sendo um conhecimento que existe de forma isolada ou abstrata. Sendo assim, as experiências narradas pelas professoras revelaram representações dos saberes experienciais, nesse ponto é importante citar a narrativa da professora Nataly, quando ela menciona que a família de Pedro não é presente na escola, e que quando soube do laudo de TEA do aluno, a partir dessa experiência, a professora começou a pesquisar sobre o TEA por

iniciativa própria. Para a professora Nataly “Não ter a participação da família na vida escolar do Pedro é um desafio, pois tudo que sabemos dele tivemos que ir descobrindo sozinhos, através do convívio”.

A partir da percepção de que as professoras Nataly e Camila se dedicam a construção de um vínculo com seus alunos, nos embasamos em Mantoan (2003), para afirmar a ideia de que o professor que constrói e participa ativamente da jornada do conhecimento junto com seus alunos é capaz de entender as necessidades individuais de cada um, promovendo, assim, a construção do saber. Em contrapartida, os professores que não se engajam no processo educativo do aluno acabam desestimulando-o e dificultando seu desenvolvimento.

Acerca dos saberes disciplinares, as narrativas das professoras revelam um planejamento pedagógico atento às particularidades dos alunos com TEA. Elas elaboram suas estratégias educativas considerando as especificidades individuais desses alunos, integrando as diretrizes do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Este alinhamento evidencia a aplicação prática dos saberes disciplinares na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptados, demonstrando um compromisso com a educação personalizada e a valorização das diferenças no contexto escolar.

> [...] e muitos professores acham que incluir o aluno é fazer algo espalhafatoso para ele. A inclusão parte de um momento em que você faz algo para todos os alunos e não só para um, mas eu sempre busco trabalhar olhando pra necessidade daquele meu aluno, e sim, eu uso os documentos e currículos pra poder embasar meu planejamento (Entrevista - Nataly, 2023).

> [...] As vezes você planeja um plano belíssimo e quando chega em sala para executar, principalmente com essas crianças, não dá certo. E você tem que ter o plano B ou C. é bem desafiador trabalhar com crianças autistas, mas quando a gente gosta, a gente tem sempre prazer em fazer um bom trabalho, né? E aí a gente faz acontecer mesmo tendo as dificuldades. E por isso que no meu plano semanal eu trabalho de acordo a proposta curricular do município, que tem as habilidades e objetivos de acordo com os documentos nacionais e regionais (Entrevista - Camila, 2023).

As narrativas das professoras revelam que os saberes constituídos e aplicados por elas orientam sua prática pedagógica. Esses saberes estão relacionados à sua identidade pessoal, à trajetória profissional e as experiências de vida, especialmente as interações com os alunos. Assim, esses saberes oferecem uma base que fundamenta as ações educativas com os alunos com TEA. Freire (2009) destaca que o professor deve se reconhecer como um agente criador de saberes, para que sua prática educacional possa promover efetivamente a construção do conhecimento, em vez de se limitar meramente à transmissão ou transferência de informações.

Sendo assim, a partir das narrativas, percebemos que os saberes mobilizados pelas professoras as possibilitam de promover a inclusão em sala de aula com alunos autistas, tendo

em vista que ambas estão em constante reflexão sobre seus saberes já constituídos e buscando novos saberes que atualizem suas práticas pedagógicas. Ao considerar suas narrativas, percebemos o empenho em incluir seus alunos, a vontade de buscar mais conhecimento acerca do TEA por meio das formações continuadas, além disso, elas valorizam o trabalho colaborativo, envolvendo outros professores, cuidadores educacionais, e os pais dos alunos no processo educativo. Esse esforço conjunto visa a inclusão dos alunos com TEA, assegurando suas necessidades. Essa abordagem colaborativa utilizada pelas professoras reflete o compromisso das educadoras com a criação de um ambiente inclusivo.

Na subseção seguinte, partimos para a quarta dimensão de análise dessa pesquisa, em que abordaremos as práticas utilizadas pelas professoras em sala de aula regular, para isso buscaremos em suas narrativas as bagagens que revelam práticas inclusivas em sala de aula com alunos com TEA.

4.4 A bagagem que revela as narrativas acerca de suas práticas inclusivas em sala de aula.

Neste subtópico buscamos nas narrativas das professoras de zona rural as estratégias pedagógicas necessárias, as adaptações curriculares e o suporte necessário para atender às necessidades dos alunos com TEA. Através das experiências compartilhadas, pretendemos analisar as práticas pedagógicas narradas e identificar metodologias eficazes, vivências que marcaram os sujeitos da pesquisa e meios que elas buscam para atingir seus objetivos em sala de aula. Esta análise é essencial para entender como a inclusão de alunos com TEA é praticada em escolas de zona rural do município de Aracati, destacando o papel crucial da criatividade e resiliência dos educadores nessa região.

Inicialmente em suas narrativas, ambas as professoras trouxeram relatos do processo de adaptação de seus alunos. Nas narrativas da professora Nataly, a mesma ilustra os desafios de engajar seu aluno Pedro, com TEA, nas atividades regulares, mesmo demonstrando a compreensão de que é necessário para o desenvolvimento de seu aluno, que o mesmo compartilhe das mesmas práticas educativas que seus colegas. Nesse sentido, a professora Camila também relata a dificuldade no início do ano letivo em fazer com que Ana participasse da aula.

> É muito difícil engajar ele (Pedro) nas atividades com a turma, porque é muito, muito difícil chamar a atenção dele para alguma coisa e fazer ele focar. Como eu falei, nesse primeiro ano dele na escola a proposta era principalmente tentar adaptar ele a escola, já que até o meio do ano letivo ele nem conseguia entrar na sala de aula, ficava

> andando pela escola gritando e se deitando no chão. E eu sei que ele precisa ter os mesmos conhecimentos dos demais alunos, mas é um processo difícil (Entrevista - Nataly, 2023).
>
> Ela (Ana) participava muito pouco no início do ano letivo, mas isso foi mudando, você tem que estar ali chamando a atenção dela, perguntando algo, e ela sabe responder muitas das vezes, mas assim, por espontaneidade dela é muito difícil. Assim, ela prefere ficar ali no canto dela reservada, mais quieta (Entrevista - Camila, 2023).

As narrativas que demonstram a dificuldade em chamar a atenção do aluno e em trazê-lo para participar nas atividades de sala de aula, destacam a complexidade das práticas educativas inclusivas com crianças com TEA. Essas narrativas revelam a necessidade de uma prática pedagógica individualizada e paciente, em que o objetivo inicial das professoras foi de acolher os alunos reconhecendo as limitações e os progressos possíveis ao longo do tempo.

Associando essa experiência com a citação de Freire (2010), é possível entender que o que torna o professor mais seguro de sua prática educativa, é a compreensão de que existem diferentes dimensões que a caracterizam. A professora, ao perceber-se como um ser inconcluso, está aberta a aprender, adaptar e modificar suas práticas continuamente. Reconhecer que seu papel pode ser falho, diante de tantas dificuldades, mas que também é capaz de provocar resultados positivos, possibilitando intervir e transformar a realidade educacional. Desta forma, enfatizamos que a prática educativa é um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, tanto para o aluno quanto para o educador, que pode refletir e estar consciente sobre suas próprias limitações e disposto a evoluir junto com seus alunos.

Mantoan (2015) afirma que para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva é essencial entender que a diferenciação ou adaptação não deve focar no currículo, conteúdo ou atividades para os alunos com deficiência, mas sim na forma e nos recursos que se adequam às suas necessidades de aprendizagem, possibilitando que os mesmos conteúdos e atividades realizados pelos demais alunos sejam ensinados de maneira acessível. Assim, em suas narrativas, as professoras afirmam que buscam sempre trabalhar os mesmos conteúdos com as crianças com TEA, para promover a inclusão e assegurar que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.

> Outra prática que eu acho muito importante é a adaptação da aula. Eu sei que cada aluno com autismo tem sua individualidade, então eu adapto minhas estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um. As vezes eu ofereço atividades extras de apoio ou ajusto as tarefas, sempre com a ajuda da auxiliar de sala (Cuidadora Educacional) (Entrevista - Nataly, 2023).
>
> Com a ajuda da cuidadora estava sendo bem mais prático, porque eu fazia a rotina com eles e aí, como ela já é uma criança ágil, né? Ela entendia mais os comandos, ela

> já conseguia realizar as atividades com a ajuda. Ou minha ou da cuidadora. Porque quando ela não sabia, ela que pedia ajuda pra responder e não ficar sem fazer, ou quando era uma atividade mais complexa, eu sempre já tinha algo planejado mais simples pra que ela pudesse realizar sozinha, e se sentir como os demais, independente. E não eram todas as vezes, porque algumas vezes ela me questionava "tia, por que a minha atividade tem que ser diferente?" e aí, nem todas as vezes eu fazia algo diferente pra ela, tentava fazer a mesma atividade, porém sempre auxiliando ela ali, tendo ela mais próximo de mim, porque ela é questionadora (Entrevista - Camila, 2023).

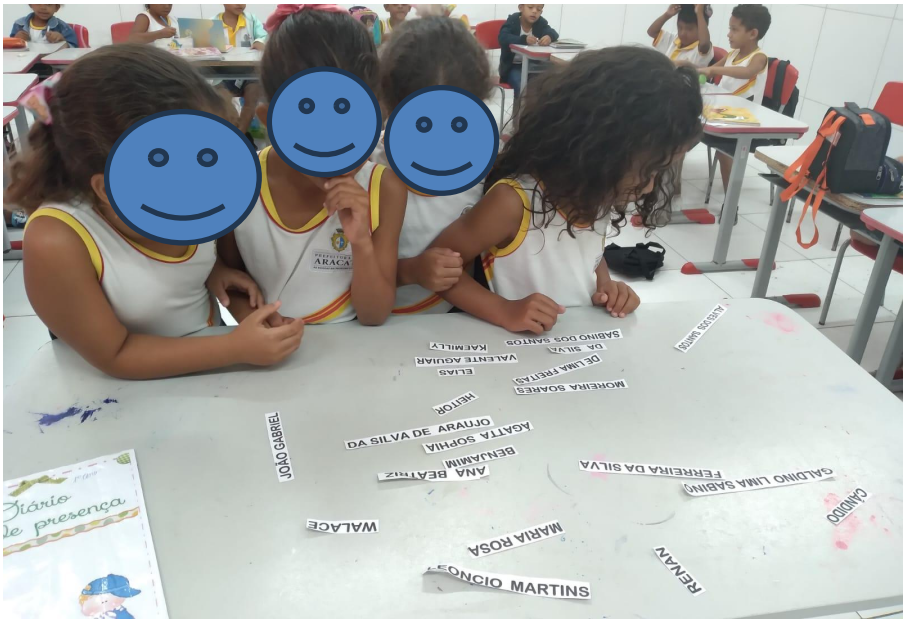
As narrativas das professoras Nataly e Camila revelam a importância de adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos com TEA para promover uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. As professoras demonstram reconhecer a individualidade de cada aluno com TEA, buscando um engajamento significativo de seus alunos em sala. As narrativas sublinham a eficácia de adaptar os recursos de ensino para criar experiências de aprendizagem acessíveis e relevantes para o aluno.

> Eu lembro bem de uma aula que ela (Ana) gostou muito, foi trabalhando o nome próprio, que foi bem no iniciozinho do ano letivo que a gente trabalha geralmente as rotinas com nome e sobrenome e aí ela gostou muito dessa aula, participou demais, porque foi referente ao nome dela, era algo novo...então para ela era como se fosse algo assim... muito mágico, muito de outro mundo, né? Tá ali apresentando o nome dela para os colegas e o sobrenome dela, esse dia foi muito importante (Entrevista - Camila, 2023).

Imagem 7 – Atividade "A minha história"

Fonte: Camila, 2023.

Imagem 8 – Momento para identificar o nome próprio



Fonte: Camila, 2023

A narrativa da professora Camila, ao descrever uma aula exitosa em que sua aluna Ana, diagnosticada com TEA, participou com grande interesse, devido ao uso de seu nome próprio e práticas pedagógicas inclusivas, ilustra a importância de criar experiências de aprendizagem significativas. A professora observa como essa abordagem centrada na identidade dos alunos, foi uma prática utilizada que transformou a aula em algo "mágico" e envolvente. Esta prática pedagógica ressoa com a perspectiva de Freire (2004), que enfatiza que o professor deve ser curioso e buscar novos sentidos para sua prática, transformando-se em um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

Ao adaptar a atividade para incluir o nome de Ana, a professora Camila não apenas despertou o interesse da aluna, mas também a incluiu no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o processo de inclusão em sala de aula. Assim, ela exemplifica a ideia de Freire (2004) de que o ensino deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências educativas que façam sentido para os alunos e estimulem sua curiosidade e participação. Essa abordagem não só promove a inclusão, mas também valoriza a singularidade dos alunos e contribui para uma aprendizagem mais significativa.

Com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Nataly, a mesma foca em atividades que promovam a socialização de Pedro. Ela o descreve como inquieto, constantemente em movimento, gritando ou deitando-se no tecido e brincando, o que torna difícil chamar sua atenção, a menos que seja com um brinquedo colorido. Ela destaca as

dificuldades que enfrenta para envolvê-lo nas atividades acadêmicas, como pegar um lápis, indicando que estão priorizando sua socialização no momento. A professora ressalta a importância da rotina para o aluno, mencionando que ele não tinha uma rotina em casa anteriormente, algo comum em crianças com TEA. A professora Nataly, nessa perspectiva, observa que a rotina implementada na escola tem sido benéfica para Pedro, o que demonstra a importância desse aspecto para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a professora Camila também narra um fato interessante para se mencionar. Ela relata que o processo de adaptação de Ana à sala de aula teve várias nuances, mas uma importante a marcou. No início do ano letivo, Ana demonstrava ter uma independência marcante, insistindo em fazer suas vontades, se recusando a interagir com os outros colegas e protegendo seus objetos e materiais escolares com determinação.

A professora Camila conta que, ao longo do ano, foi adotando a prática pedagógica conciliadora de conversas e conscientização que ela conseguiu quebrar esses padrões, incentivando Ana a compartilhar seu material escolar e resolver conflitos de forma mais colaborativa, para melhorar sua convivência social. Com o tempo, Ana começou a se adaptar, se tornando mais flexível e colaborativa. Ela ainda completa sua narrativa, contando sobre sua parceria e relação de empatia e apoio com a mãe de Ana, o que ela enfatiza como parte de sua prática:

> Com relação à aprendizagem, ela ainda não é leitora, não conseguiu ler. Mas, sim, outra coisa: ela é bem interessada, bem estudiosa, bem focada. Teve até uma situação que eu esqueci de contar e lembrei agora. Logo quando ela começou a frequentar a escola, era preciso a mãe dela ficar em sala de aula até duas, três da tarde, se possível. Ela não queria ficar só, não queria deixar a mãe. Teve certos momentos que nem para a escola ela queria vir, só queria estar em casa com a mãe dela. Daí a gente foi conversando e fui permitindo que a mãe dela ficasse na sala para ela se acostumar e depois, quando foi passando certos dias, a gente foi conversando com a mãe, e ela chorava muito, logo quando a mãe descobriu que ela era autista. E aí a mãe dela... daí eu entendi a mãe dela, né? Sou mãe, então me coloquei no lugar dela (Entrevista - Camila, 2023).

É importante frisar essa parte do relato da professora Camila, para que se perceba até onde vão os esforços do trabalho colaborativo de inclusão escolar. Ela conta que alguns colegas de trabalho viam a presença da mãe na sala de aula como algo negativo, desconfortável, porque haveria sempre alguém ali observando e avaliando seu trabalho. E a professora Camila chega a concordar com essa afirmativa, que realmente isso limita sua atuação e até mesmo sua autoridade na sala de aula, mas que agiu dessa forma porque se colocou no lugar daquela mãe, e que sabia que essa situação só se estenderia até o momento em que Ana fosse capaz de se adaptar, o que aconteceu com menos sofrimento para a criança.

A análise da narrativa da professora Camila, ilustra a complexa relação entre a educação inclusiva e a participação ativa dos pais no processo escolar, refletindo a visão de Mantoan (2003) que destaca a importância crucial dos pais como aliados na recriação da escola, ressaltando que eles atuam como uma força motriz e exigente, buscando sempre o melhor para seus filhos, independentemente de terem ou não deficiências. Os professores são capazes de combater o pessimismo e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e demais professores, mostrem suas habilidades, competências e responsabilidades com a educação. Esse acompanhamento contínuo demonstra como os pais são fundamentais para a inclusão e adaptação de alunos com necessidades especiais.

A intervenção estratégica direcionada à mãe foi parte do conjunto de práticas que a professora desenvolveu em sala de aula, conforme a necessidade surgiu. Assim, foi crucial para facilitar o progresso educacional de Ana, destacando a importância do envolvimento e compreensão dos pais no processo de inclusão. Com essa abordagem, a professora conseguiu criar um espaço mais propício para o desenvolvimento da autonomia e aceitação da aluna, permitindo avanços significativos, como a tentativa de alfabetização. Essa narrativa ilustra a complexidade e a delicadeza envolvidas na educação de crianças com TEA, enfatizando a necessidade de estratégias adaptativas e colaborativas para superar os desafios e promover um ambiente inclusivo e acolhedor.

> [...] logo no início a mãe dela ficava sempre na minha sala, pelo menos metade da aula, né? E isso me deixava desconfortável de uma certa forma, até para chegar na criança, ter um vínculo com ela, a aceitação dela era difícil, porque a mãe dela estava sempre ali, como se não deixasse ela crescer, né? E aí, a gente foi trabalhando primeiro a mãe. A gente começou a perceber que tinha que trabalhar primeiro a mãe. [...] (Entrevista - Camila, 2023).

Nesse sentido, podemos notar que a rede de apoio criada entre a escola e a família do aluno com TEA pode diminuir as dores sociais causadas pelo transtorno, bem como podemos analisar a necessidade de compreensão mútua e empatia entre os envolvidos no processo educacional. Mesmo sendo algo incômodo para a professora Camila e para a mãe de Ana, ambas reconheceram as dificuldades da criança e se esforçaram para solucionar esse desafio. Essa abordagem colaborativa não só ajudou a aluna a se adaptar ao ambiente escolar, mas também fortaleceu os laços entre a escola e a família, proporcionando um suporte vital para o bem-estar e desenvolvimento da criança com TEA.

E, no que diz respeito à construção de suas habilidades, já que ela ainda não desenvolveu a leitura, a professora Camila salienta que a escrita de Ana é boa, apesar das dificuldades em

desenvolver a leitura e essas habilidades de motricidade fina. A professora Camila admite que por essas razões, às vezes, durante as avaliações, Ana pede ajuda quando não consegue responder as questões sozinha, mas que só ajuda dando um direcionamento para que a menina responda sozinha. Ela diz que, nessas situações, Ana se agita e chora, chegando a tremer. Sem a cuidadora, ela afirma que esse é um dos maiores desafios que já enfrentou em sua prática com alunos com TEA, porque nunca precisou lidar com esse tipo de situação antes. Assim conta ela:

> Porque a gente não lidava com essas situações em sala de aula e hoje a gente se depara com esses desafios. Eu só tinha ela em sala, mas eu sei de meus colegas que têm cinco ou seis crianças autistas em sala de aula. E a gente sabe que quando é dia de avaliações, por mais que eles tenham laudo e que a gente saiba, né, que eles não vão conseguir da mesma forma que os outros, mas é preciso também concentrar eles da mesma forma, né? Tem que incluir todos, mas aí tem essas questões de crianças que são autistas e que a gente precisa dar um suporte maior. Principalmente pra ela, porque ela ainda não é letrada (Entrevista - Camila, 2023).

A análise da narrativa da professora Camila, evidencia as práticas e os desafios enfrentados pelos educadores ao lidar com a inclusão de crianças autistas em salas de aula regulares. A presença de múltiplas crianças com necessidades especiais, como mencionado, exige um suporte adicional por parte dos professores, principalmente durante avaliações, para garantir que todos os alunos sejam incluídos de forma equitativa.

Nesse contexto, para Mantoan (2003) a inovação na educação inclusiva pode ser vista como a implementação de práticas óbvias, como o suporte adicional e a adaptação das avaliações, que precisam ser compreendidas e aceitas por todos os envolvidos. Essas práticas, embora aparentemente simples, enfrentam resistências, mas são essenciais para o desenvolvimento e a eficácia da inclusão escolar. A narrativa da professora Camila demonstra a necessidade de concretizar essas práticas inovadoras para que possam ser integradas ao cotidiano escolar, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

No que se refere às práticas educativas inclusivas, as professoras destacam em suas narrativas os recursos e metodologias utilizadas em suas aulas com os alunos com TEA. Dentre essas práticas, algumas narrativas merecem destaque:

> Nesse dia da aula que trabalhamos o nome próprio, foi usado além do texto ampliado, que já é um recurso didático, foi usado também a caixa de som com músicas, a "caixa mágica" e uma caixinha com um microfone, e eu coloco o nome próprio de cada aluno dentro dessa "caixa mágica", onde eles iam lá e pegavam um nome e falavam no microfone o nome que pegou e identificavam o coleguinha, foi bem interessante e ela participou bem. Além disso, a gente tirou um momento para cada um apresentar o seu nome próprio e fizemos até um painel com o nome e sobrenome de cada um. Porque mesmo no primeiro ano, ainda assim eles têm muita dificuldade em copiar o nome completo. Os alunos do segundo ano (turma multisseriada) já sabiam, mas o primeiro ainda tinha dificuldade (Entrevista - Camila, 2023).

> Para começar, eu sempre faço questão de conhecer bem cada um dos meus alunos... entender do que eles gostam, as habilidades, as dificuldades, e a partir disso é que eu posso ajustar as atividades de acordo com as necessidades deles. Por exemplo, com meu aluno que tem dificuldade com a leitura, eu gosto de trazer recursos visuais como letrinhas móveis pra ajudar ele a entender melhor e eu vejo que ele gosta mais assim [...] eu sempre procuro trazer livrinhos de leitura que prendam a atenção dele (Entrevista - Nataly, 2023).

Imagem 9 – "caixa misteriosa"

Fonte: Camila, 2023

As narrativas das professoras revelam a importância das práticas educativas inclusivas personalizadas, conforme Tardif (2011). A professora Camila descreve uma atividade dinâmica em que utilizou recursos variados, como música, uma "caixa mágica" para trabalhar o nome próprio com seus alunos. Essa abordagem com múltiplas ferramentas incentivou a participação ativa de todos os alunos, além de incentivar e facilitar a integração entre os colegas. Assim, ambas as narrativas ilustram a "rede de interações" destacada por Tardif (2011), em que o professor não desempenha sua prática educativa isoladamente, mas em constante interação com os alunos.

A professora Nataly enfatiza a importância de conhecer individualmente cada aluno e ajustar as atividades conforme suas necessidades. Ao utilizar recursos visuais como letrinhas móveis, imagens, demonstrando uma abordagem adaptativa que respeita as habilidades e potencialidades de cada aluno. Assim, ao analisar as narrativas de Nataly, apontamos os estudos

de Cafiero (2009, *apud* Soares, 2016) que defende a utilização de símbolos visuais como uma estratégia eficiente para promover a interação e a ampliação da linguagem em sujeitos com TEA. Além disso, a autora sugere que a leitura de histórias pode facilitar a interação entre a criança e os adultos, contribuindo para uma maior participação e evolução da comunicação.

Nesse sentido, a professora Nataly também comenta um fato muito interessante que acontece após o período de atividades. Ela relata que Pedro gosta muito de um pedaço de tecido listrado e que o deixa na sala de aula para o garoto usá-lo quando quiser. Então, ele sempre o pega para se deitar nos momentos de leitura, e, em um sentido de interagir com Pedro, as outras crianças se juntam e o envolvem em suas brincadeiras. Assim narra Nataly:

> [...] Eu acho interessante que eles brincam com o Pedro. Termina a atividade, sobra um tempinho, e aí eles se juntam. Tem um tecido lá na sala que a gente já deixa porque ele gosta muito. É preto com branco, todo listrado. E aí, quando o Pedro chega, ele vai logo para o armário pegar esse tecido, coloca num instante, fica deitado em cima, na hora da leitura e as crianças, sabe? Eles fazem um círculo ao redor do Pedro com o tecido e ficam balançando o tecido. E o Pedro gosta muito de som. Porque a gente tem uma caixa de som que joga luzes coloridas. E aí, ele gosta muito de som também, devido à experiência de casa, né? Porque a mãe disse que em casa ela coloca o som e aí ele fica lá dentro só deitado gritando de um lado para o outro. Ele gosta bastante. Ele fica mexendo na caixa direto atrás de quando a pessoa desliga. Quando desliga, ele vai lá pra tentar ligar (Entrevista - Nataly, 2023).

Por meio da análise dessa narrativa, podemos inferir que há, na sala de aula de Pedro, uma atmosfera de respeito mútuo e compreensão sendo criada para incluí-lo nas brincadeiras, para que ele se sinta parte desse contexto social. Dessa maneira, vemos que as crianças nessa fase de aprendizagem são muito mais abertas e demonstram uma capacidade notável de aceitar e se adaptar às diferenças. Esse é um ótimo exemplo de como as práticas desenvolvidas pela professora em um ambiente educacional positivo, onde a diversidade é valorizada e celebrada, pode garantir um futuro em que a inclusão é o meio natural de desenvolver as relações sociais.

Imagem 10 – Atividades ao ar livre

Fonte: Camila, 2023

Nesta perspectiva, conforme Sampaio e Sampaio (2009) para que a aceitação de crianças com deficiência pelos colegas ocorra de maneira mais natural, é fundamental que o professor adote uma prática inclusiva que valorize o potencial do aluno em vez de direcionar atenção para a correção de suas limitações. Nesta abordagem, a escola deve promover o respeito às diferenças, entendendo-as como elementos que enriquecem e melhoram a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos.

No que se refere à relação dos colegas com a aluna Ana, a professora Camila diz que, no início, ela era bastante isolada. Era necessário conversar com Ana, pois ela passava todo o intervalo apenas para lanchar, sem nunca comer a merenda da escola, e muitas vezes não terminava de comer ou brincar até o fim do intervalo. Assim, a professora Camila trabalhou com ela para que aprendesse a sentar, comer e aproveitar um tempo para brincar. Conforme o ano letivo avançou, Ana progrediu, o que representou mais um desafio superado. Essa abordagem da professora parece ter sido muito simples, como sempre levando as situações com diálogo, mas evidencia o esforço em ajudar a aluna a se integrar socialmente e a superar obstáculos em seu desenvolvimento.

Do mesmo jeito, ao contrário do que se poderia pensar, seu entrosamento com os colegas de turma não foi uma tarefa tão árdua. Ana foi mais reservada no início, como já comentado,

mas seus colegas perceberam desde o começo que havia algo de diferente nela e, por iniciativa própria, a maior parte deles a acolheu sem restrições, e todos a respeitam. A exceção foi de uma das colegas que, uma vez, a tratou mal, mas a professora Camila lidou com essa situação de modo a transformá-la em uma lição de aprendizado para todos os envolvidos. Ela reitera, em seu relato, que Ana tem algumas dificuldades de aprendizagem com leitura, mas sua convivência com a turma já é ótima, algo que ela considera uma vitória.

Para Falcão (2023), levando em consideração que pessoas com TEA, apresentam prejuízos na interação social, comportamento e comunicação, é essencial que a escola promova a inclusão social dos estudantes com TEA, incentivando a interação com os colegas e cultivando um ambiente de empatia e respeito à diversidade. Para isso, atividades em grupo e a promoção de atividades inclusivas são ações importantes que podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para esses estudantes.

No tocante aos desafios enfrentados por ambas as professoras em suas práticas diárias, podemos salientar o relato da Nataly, quando ela expressa que o maior desafio em sala de aula não está relacionado especificamente a Pedro, mas sim com as demais crianças, devido ela considerar sua turma bastante difícil de se lidar. Ela observa que as crianças enfrentam dificuldades devido ao impacto da pandemia (COVID-19), já que isso resultou em uma perda de dois ou três anos de aprendizado. Essa lacuna no desenvolvimento educacional parece refletir na falta de compreensão da rotina escolar, com dificuldades em seguir instruções, especialmente.

A professora destacou que muitos alunos ainda não possuem habilidades básicas de leitura, com alguns até mesmo desconhecendo a letra A. Essa situação representa um grande desafio para ela, pois precisa lidar com uma turma numerosa, são 26 crianças, em que cada aluno requer atenção individualizada para superar essas dificuldades. Sobre esse tema, identificamos em suas narrativas, as práticas desenvolvidas para lidar com uma turma tão numerosa e ainda cuidar do atendimento individualizado de Pedro:

> Pois é, graças a Deus que assim, hoje ele (Pedro) está mais calmo, né? E aí ele não fica gritando tanto, né? E as crianças já estão se adaptando, então ele não... geralmente a menina (cuidadora educacional) que está com ele, que fica acompanhando, leva alguns brinquedos e ele fica sentado mais quieto, porque ele tem mais dificuldade de ficar sentado na cadeira como os outros. Então, quando a gente percebe que ele está mais agitado, oferecemos brinquedos, ou pinturas que a gente sabe que acalma mais ele, né? (Entrevista - Nataly, 2023).

A professora Camila enfatiza que o planejamento semanal é seu maior aliado e que seguir uma rotina pedagógica em sala de aula é essencial para que seu aluno com TEA participe

da aula e possa interagir melhor. Uma rotina estabelecida em sala de aula é importante, pois em primeiro lugar, ajuda a criar um ambiente seguro e previsível para os alunos, independente da faixa etária, o que ajuda a se sentir confortáveis e confiantes. Conforme Lemos e Guerra (2012, p. 45) a rotina auxilia o aluno a "ter uma visão prévia do que vai acontecer. Esse movimento ajuda o estudante a organizar o seu pensamento, como também facilita a organização do material que será utilizado".

Para além, uma rotina com uma bem estruturada ajuda o professor a aproveitar de forma mais eficiente o tempo pedagógico. Assim, a rotina traz benefícios também para os professores, já que possibilita que as atividades e ações planejadas possam ser realizadas de forma eficiente. Finalmente, contribui significativamente para o sucesso escolar e bem-estar dos alunos, em especial dos alunos com TEA. Segundo Barbosa (2006, p. 43-44):

> A rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização da escola e da normalização das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação. Tal concepção não é privilégio da sociedade atual, trata-se então de um conceito sócio-histórico.

Sob essa ótica, é essencial compreender as práticas pedagógicas propostas pela Secretaria de Educação do município de Aracati, que mantém um acompanhamento efetivo com professores e escolas municipais a partir das formações continuadas ofertadas pelo programa MAIS PAIC, que promove encontros com os educadores das redes de ensino para participarem de estudos, oferecendo orientação acerca das sequencias didáticas, atividades pedagógicas sugeridas e utilização do material estruturado. Assim, o município elaborou um documento contendo as rotinas pedagógicas sugeridas para os professores da rede de ensino, como objetivo de:

> [...] instrumentalizar e colaborar na mediação da prática docente na gestão da sala de aula. A forma como organizamos o trabalho pedagógico está intimamente ligado ao sentido que atribuímos à escola e a sua função social. Não podemos perder de vista o objetivo principal da escola – fazer com que todos os educandos aprendam e adquiram o desejo de aprender e com autonomia (Aracati - Secretaria de Educação, 2024, p. 2).

Nessa abordagem, o município utilizou como base os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para elaborar uma proposta curricular com o intuito de subsidiar o planejamento do que deve ser ensinado na escola, reconhecendo e garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com os documentos referidos, uma proposta curricular deve ter objetivos

de ensino e de aprendizagem nítidos e exequíveis, a fim de proporcionar a aprendizagem e a progressão desses alunos ao fim de cada período letivo.

A proposta curricular foi organizada pensando no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes do município, e foi baseada nos princípios e na estrutura da proposta curricular, já que o planejamento escolar para a gestão da sala de aula é delineado por meio de uma rotina pedagógica, na qual os professores podem executar as etapas da aula de forma a associar e complementar com a prática educativa. Assim, o planejamento foi elaborado, considerando a organização do tempo, do espaço, dos recursos e das interações, bem como as propostas e intervenções dos professores para alcançar os objetivos pretendidos com sua aula (Aracati - Secretaria de Educação, 2024).

Dessa maneira, a rotina pedagógica foi estruturada em tempos didáticos com objetivos específicos correspondentes. Os tempos didáticos da rotina do Ensino Fundamental foram desenvolvidos com base na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando do PAIC Integral (material estruturado anos iniciais) e no plano estruturante (anos finais) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) (Aracati - Secretaria de Educação, 2024).

Quadro 13 – Rotina Didática Ensino Fundamental Anos Iniciais

Língua Portuguesa	Matemática	Demais Componentes Curriculares
Tempo para Gostar de Ler (ciclo de leitura - projeto de leitura, alforje – aconchego literário) – esse tempo tem o objetivo de inserir o educando na cultura letrada, pois trata de uma proposta poético-teórico-metodológica para trabalhar práticas literárias partindo da sala de aula, apurando o gosto pela leitura, preparando os alunos para atuarem em diversos contextos sociais.	**Apresentação da Situação-Problema** - esse tempo didático tem como principal objetivo iniciar o primeiro contato com o conceito – o objeto de conhecimento matemático a ser abordado no respectivo dia. Prioriza o fazer matemático por meio de jogos, brincadeiras, proposição de desafios e situações-problema. Assim requer a realização de uma atividade lúdica ou uma dinâmica rápida.	**Apresentação do Objeto de Conhecimento** – esse tempo didático tem como principal objetivo iniciar o primeiro contato com o conceito – o objeto de conhecimento a ser abordado no respectivo dia. Esse momento requer a realização de uma atividade lúdica ou uma dinâmica rápida.
Tempo de Leitura, Oralidade e Compreensão/Entendendo o Texto (Leitura e Oralidade) - o principal objetivo desse momento didático é a oralidade e a prática de leitura, ambos com compreensão: a compreensão do que se lê e do que se fala; a produção oral de textos. É o momento de se relacionar, questionar, negociar os sentidos do texto. É o momento do diálogo, da roda de conversa, do discurso oral, de viabilizar a compreensão do	**Vivenciando com o Material Concreto** – tempo que prioriza o fazer matemático por meio da socialização dos saberes dos alunos, suas concepções espontâneas e da interação e manipulação com o material concreto. Esse tempo implica mudança conceitual em razão da mediação do grupo que interage uns com os outros e também com os objetos. Nesse momento o (a) professor (a) buscará explicitar os	**Apropriação do Objeto de Conhecimento no Cotidiano –** tempo que prioriza a socialização dos saberes dos alunos, suas concepções espontâneas e de interação a partir de suas práticas sociais no intuito de sistematizar o conhecimento. Esse tempo implica mudança conceitual em razão da mediação do grupo que interage uns com os outros.

texto através de práticas orais e/ou escritas.	conceitos matemáticos que estão no foco principal do dia, explorando relações, propriedades e consequências que lhes são peculiares para que o aluno se aproprie do objeto de conhecimento.	
Tempo de Apropriação da Escrita/Entendendo a Língua (Análise Linguística/semiótica) - esse tempo tem como objetivo a apropriação da linguagem escrita e do escrito. Levando o aluno a compreender a normatividade da língua a partir de uma reflexão metalinguística, ou seja, realizar análise linguística (estudo dos aspectos gramaticais e discursivos) partindo de textos em contextos reais de produção e recepção, pensando o uso adequado das palavras nos textos, considerando quais conhecimentos já foram construídos pelos estudantes e como eles se apropriam desses conhecimentos.	**Atividade de Apropriação /Hora de Exercitar** – tem como objetivo principal avaliar a apropriação dos educandos dos conceitos e procedimentos trabalhados. Priorizando o fazer matemático por meio do registro individual e a partir de sua produção realizar a interface entre as notações pessoais e a formalização matemática, mobilizando as habilidades já desenvolvidas ou em processo.	**Atividade de Apropriação/Hora de Exercitar -** tem como objetivo principal avaliar a apropriação dos educandos dos conceitos e procedimentos trabalhados.
Tempo Escrevendo do Seu Jeito/ Produzindo o Texto (Produção Textual) - esse tempo tem como objetivo desenvolver atividades com os escritores em formação, voltando-se para a escrita como um processo (produção inicial, reescrita individual, reescrita coletiva, revisão, produção final, publicação), compreendendo o que se escreve; a relação do texto escrito com a leitura; contextualizando as possibilidades de usos desse gênero, suas características, sua forma de circulação e suporte.	-	-

Fonte: Aracati - Secretaria de Educação (2024)

Portanto, a rotina pedagógica é orientada pelo município, influenciando nas práticas docentes de forma positiva, pois as professoras enfatizam e compreendem a importância de uma rotina bem estruturada em suas práticas diárias. De certa forma, essas orientações oferecidas pela secretaria também facilitam a prática cotidiana e contribuem para a construção dos saberes da experiência e dos saberes da formação continuada. Com a implementação dessas rotinas, os professores conseguem atender de maneira mais eficaz às necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos.

A rotina pedagógica sugerida pelo município, estruturada em tempos distintos para leitura, oralidade, compreensão, apropriação da escrita e produção textual, auxilia a rotina pedagógica do professor em sala de aula, tornando a aula mais rica e diversificada, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, e mediante as narrativas das professoras, foi possível identificar que ambas utilizam as rotinas em suas aulas. Nas narrativas da professora Camila, a mesma relatou que segue a rotina pois acredita ser essencial para sua prática pedagógica e para a organização da sala de aula, além disso, ajuda a criar um ambiente positivo e a estabelecer conexões entre os próprios alunos e com ela própria.

> A gente segue sempre uma rotina, né? Com acolhida, ao chegarem na sala, com contação de história, oração, cantigas e aí logo após vem a apresentação do texto a ser trabalhado naquele dia, né? Que texto é esse? Qual o gênero? E aí a gente mostra o texto ampliado e vai incentivando a leitura, a conversa entre eles, perguntando sobre o que tem no texto, letras iniciais, letras finais, quantidade de letras, o que conta aquele texto. Eles têm o horário do lanche certinho no intervalo, e no final da aula a gente faz uma revisão do que foi estudado no dia, e passa a lição de casa, né? Tudo isso a gente faz, de acordo com a rotina pedagógica do município que é passada pra gente (Entrevista - Camila, 2023).

Algumas crianças com TEA têm resistência à mudança e necessidade de manutenção da rotina a qual já estão acostumados, e sabe-se da importância da rotina para a aprendizagem de estudantes com TEA, pois eles precisam estar cientes dos momentos em seu cotidiano, especialmente o escolar (Machado, 2019).

A rotina em sala de aula é uma série de ações pedagógicas que auxiliam aos professores, pois sua prática em sala de aula se torna mais organizada, já que permite que o professor gerencie o seu tempo de aula, seguir uma rotina otimiza as atividades e ações pedagógicas, garantindo que as atividades sejam realizadas dentro do tempo previso, evitando o desperdício de tempo pedagógico, utilizando o conteúdo programático de forma adequada. A rotina em sala também auxilia o professor a manter o foco dos alunos, minimizando as distrações dos alunos, pois eles já sabem o que esperar de cada momento da aula.

> A gente segue a rotina didática oferecida pela secretaria de educação, porque ajuda muito a planejar as nossas aulas [...] E uma questão que eu vejo, assim, que é mais difícil hoje pra trabalhar dentro da rotina do município com os alunos é a questão do Tempo Para Gostar de Ler, ne? O tempo de leitura, porque as crianças hoje, elas não querem mais ler, elas não mostram o desejo por leitura. Mas quando você traz um momento de leitura diferenciado, com recursos inovadores, algo novo, todas querem participar, elas mostram curiosidade e interesse. Então pra mim é isso, eu sempre busco inovações, ideias novas (Entrevista - Nataly, 2023).

Considerando essas narrativas acerca das rotinas utilizadas em sala de aula, ambas as professoras destacam a importância de seguir uma rotina didática oferecida pela secretaria de educação, enfatizando como essa prática facilita o planejamento das aulas e promove a organização das atividades, especialmente com relação a inclusão de seus alunos com TEA. Hundert (2009 *apud* Camargo *et al*, 2020) enfatiza a organização da rotina como essencial para a permanência da criança na escola e para o desenvolvimento de sua autonomia e independência, assim podemos concluir que a inovação de práticas pedagógicas é crucial, ao integrar práticas inovadoras dentro da rotina, os professores podem despertar neles o interesse e a curiosidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e dinâmico.

> Outra prática que eu uso muito, é de trazer coisas novas pra os alunos, novas ações, e essas eu busco muito, principalmente, em uma rede social, que é o Instagram. Que te possibilita muitas novas ideias, então assim eu busco nele novas práticas, novos métodos, e até recursos diferentes. Eu sigo muitas páginas de outras professoras, que elas compartilham esses materiais, que me ajudam muito. Porque não tem como você ficar sempre na mesma coisa, textos ampliados, então assim, quando você traz algo novo, você chama a atenção deles, né? (Entrevista - Camila, 2023).

Imagem 11 – Praticas Inovadoras e diferenciadas

Fonte: Nataly, 2023

Desta forma, a partir das narrativas da professora Camila percebemos o seu empenho em acompanhar os alunos em suas atividades, observar sua realização e em seguida propor intervenções e novas atividades a partir do que foi observado. A professora enfatiza em sua narrativa a

importância de trazer recursos táteis e visuais, que os alunos possam se sentir participantes e construtores da aula.

> Antes de passar atividades, geralmente, eu faço algo lúdico, diferente, que chama atenção deles, que é pra poder ter uma compreensão maior do que eles vão fazer na atividade proposta. Se é uma questão relacionada ao texto que foi lido, eu sempre busco fazer algo na prática, né, trazer o texto ampliado, ou algum personagem daquele texto, brinquedo. Se vou trabalhar o título do texto eu chamo eles, levo o título fatiado, ou então eu peço pra alguém circular palavras no texto, peço pra alguém pintar letras, sílabas ou palavras no texto e sempre fico ali acompanhando eles de perto pra saber o que cada um pode melhorar. Já utilizamos o globo de bingo, que chamou muito a atenção dela (Ana), pois ela quer vir, girar o globo, e ela tem muita curiosidade, até de como tirava as bolinhas e como girar o globo, pra ela essas pequenas ações com o recurso já prendiam a atenção dela e faziam com que ela tivesse foco, então esses recursos são os que mais chamam atenção. E até quando eu trago o texto ampliado, eles gostam, porque já é uma forma diferente de trabalhar letras, palavras... ou seja, eles participam, mas não é com aquele entusiasmo de quando eu trago algum jogo ou recurso diferente (Entrevista - Camila, 2023).

> O que chama muito a atenção dela, é quando você traz os recursos novos, né? Diferenciados. O que eu levei nessa aula da subtração, que é um jogo diferente, ela foi a primeira a querer participar de uma atividade atrás da outra. E assim, é bem interessante pra eles quando trago recursos novos, pois chamam mais a atenção deles, eles participam mais. Ela (Ana) fica muito feliz, né? se sente mais incluída nas aulas (Entrevista - Camila, 2023).

Sobre sua aluna Ana, a professora Camila trouxe em suas narrativas a importância de recursos lúdicos inovadores, como jogos de matemática e de jogos de palavras, brinquedos sensoriais e atividades interativas que facilitem a compreensão daquela aula específica, pois dessa forma é mais fácil atrair a atenção e o interesse de sua aluna com TEA. Isso facilita o engajamento e a participação ativa nas atividades propostas. Ainda nessa perspectiva, as narrativas da professora Nataly:

> Uma das ações que ele (Pedro) mais gosta é quando eu chamo para vir na lousa ou para vir marcar alguma coisa no texto, é uma das coisas que ele gosta muito de participar. Quando temos o momento de "mediação da leitura" eu sempre faço uma rodinha no chão com eles, e trago uma caixa mágica e ele gosta de participar desses momentos assim diferenciados (Entrevista - Nataly, 2023).

> [...] uma experiência que tivemos com ele em uma das aulas e que eu percebi que também chamou a atenção dele, foi em uma das aulas que eu levei o som para a sala, porque queria passar para eles a melodia da letra da canção que estava descrita no livro do aluno deles, na disciplina de História (só não me recordo agora o título da canção), mas notei que o som chamou a atenção dele, seja pela luz que tinha na caixa como pelo toque mesmo. Depois eu fiquei sabendo que a mãe dele usava muito o som em casa e que ele gostava. A partir deste dia, quando eu usava a caixa ele ficava procurando as luzes e o som, ficava tentando ligar (Entrevista - Nataly, 2023).

As narrativas da professora Nataly ilustram a importância de utilizar recursos inovadores e diferenciados para captar a atenção e promover a inclusão dos alunos com

necessidades especiais nas atividades escolares. A professora relata que atividades como a “mediação da leitura” com uma “caixa mágica” e o uso de música e luzes na sala de aula não apenas chamam a atenção dos alunos, mas também os envolvem mais ativamente nas atividades.

Esses exemplos evidenciam a relevância de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades e preferências dos alunos para fomentar uma participação mais efetiva e prazerosa. Associando essas práticas às ideias de Freire (1996), percebe-se que metodologias como estas são resultado, não apenas da inovação em si, mas da observação cuidadosa de como os alunos respondem e constroem seu aprendizado a partir das práticas propostas em sala de aula. Para Freire (1996, p. 3) “Observar uma situação pedagógica não vigiá-la, mais sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”. Dessa forma, as ações descritas pelas professoras não apenas diversificam as atividades, mas também respeitam e potencializam as formas singulares de construção do conhecimento de cada aluno, alinhando-se aos princípios de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e participativa.

Como já vimos, ao conhecer as formações e experiências dos educadores, acertos e erros, sucessos e fracassos em estratégias implementadas em sala de aula, podemos extrair frações de conhecimento que têm o poder de contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo não apenas delas mesmas, mas de toda a comunidade educacional.

Quando educadores conseguem implementar estratégias eficazes na sala de aula e têm a oportunidade de compartilhar práticas bem-sucedidas com outros profissionais, promovem uma cultura de colaboração e aprendizado. Essa troca de melhores práticas estimula a inovação e a criatividade, levando ao desenvolvimento de novas abordagens educacionais e metodologias. Por outro lado, quando enfrentam desafios em suas práticas diárias, podem usar sua voz ativa em defesa de uma mudança positiva no sistema educacional, como no caso da educação inclusiva (Cunha, 2019).

A inclusão escolar, conforme defendido por Mantoan (2003), é resultado de uma educação "plural, democrática e transgressora" (p. 20). Portanto, constata-se, a partir das narrativas, que as práticas desempenhadas pelas professoras são inclusivas, e demonstram ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de zona rural do município de Aracati/CE, especialmente quando evidenciam práticas de intervenção nos alunos que apresentam dificuldades em sala de aula. Portanto, consideramos parte da prática inclusiva, a interação que os alunos possuem com a diversidade e o aproveitamento das aprendizagens

decorrentes das experiências humanas, ao passo que produzem significados para si mesmos e respeitam sua subjetividade.

Deste modo, as experiências aqui narradas, colocam a inclusão não apenas como uma questão de acesso, mas de transformação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente verdadeiramente democrático e inclusivo. As práticas pedagógicas inclusivas demandam uma busca contínua pelo saber, que envolve tanto a formação continuada dos educadores quando a vontade de aprender e se adaptar às novas demandas educacionais. Para além, consideramos que a efetivação da inclusão escolar requer a colaboração e apoio de diversos atores, incluindo as famílias, a escola e o governo. Com essa articulação de esforços será possível garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades de cada estudante.

5 RECORDAÇÕES DE UMA VIAGEM: JÁ SONHANDO COM A PRÓXIMA...

> "Viajar – deixa você sem palavras e depois te transforma em um contador de histórias." (Ibn Battuta)

No decorrer da minha jornada na Pedagogia, posso afirmar que naveguei por muitos mares. Fiz, e tenho feito, uma verdadeira viagem pelos caminhos do conhecimento. Contudo, achei na experiência do mestrado uma realidade transformadora. Nessa fase da vida, tive contato com novas perspectivas, visões de mundo e saberes diversos a cada disciplina, leitura, debate e vivência. Essa pluralidade de saberes enriqueceu minha bagagem como profissional, educadora e mulher, e moldou minha compreensão sobre temas de importância acadêmica que se conectam com nossa sociedade e traduzem experiências de pessoas reais, em contextos reais.

Ao longo dessa caminhada, descobri que teorias e conceitos são tão importantes quanto questionamentos, diálogo e colaboração. Cada desafio encontrado no caminho foi uma oportunidade de crescimento e cada conquista, por menor que fosse, representou um passo em direção à realização do meu objetivo. Agora, ao olhar para trás, percebo o quanto amadureci como pesquisadora e pessoa, e me sinto grata por ter tido a oportunidade de vivenciar essa jornada única e inspiradora. No mestrado, aprendi o real significado de aliar teoria e prática em favor do saber-fazer pedagógico.

Sendo assim, diante da bagagem construída ao longo desta viagem, tendo em mente todas as recordações das minhas vivências como pesquisadora, educadora e como instrumento com o objetivo de promover a educação, tive a ideia de promover esse estudo aprofundado sobre as vozes de professores que atuam em uma abordagem inclusiva, especificamente sobre a educação voltada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a fim de enriquecer o conhecimento sobre essa temática por meio da colheita de vivências e saberes dos professores que vivem essa realidade, os trazendo à luz da perspectiva acadêmica.

Nessa perspectiva, com base nas reflexões apresentadas ao longo do trabalho, fizemos uma busca minuciosa sobre o bojo teórico confeccionado pela comunidade acadêmica, analisando os saberes e práticas de professoras que lidam com alunos com TEA, um tema de relevância para o campo da Educação Inclusiva. A análise dos resultados obtidos por meio do estado do conhecimento permitiu delimitar as principais questões abordadas na pesquisa, fornecendo subsídios para uma compreensão mais aprofundada da temática.

Ademais, ao discutir os conceitos de saberes e práticas como guias para a atuação docente, e ao explorar as características do TEA e as abordagens de intervenção com os alunos, pudemos destacar a importância do embasamento teórico e da legislação vigente para orientar

as práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, nosso estudo contribui não apenas para o avanço do conhecimento, mas também para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com TEA, a fim de promover uma educação mais igualitária e acessível.

Com base nas informações apresentadas ao longo do trabalho, inferimos que a escolha e detalhamento do caminho teórico-metodológico foram fundamentais para desenvolver uma pesquisa que atingisse o objetivo de amplificar vozes que, por vezes, são esquecidas. Ao apresentar os passos da pesquisa, incluindo local, sujeitos, procedimentos e método de interpretação dos dados, foi possível delinear um percurso claro para a investigação. A opção pelo método (auto)biográfico, com foco nas narrativas dos sujeitos entrevistados, revelou-se uma estratégia valiosa para a compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes.

Com base nas narrativas da pesquisa, analisamos que as experiências e vivências das professoras participantes desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com TEA. Ao registrar essas narrativas, pudemos identificar os saberes e práticas mobilizados pelas professoras, destacando a dedicação e comprometimento com a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. As histórias compartilhadas revelaram a importância do conhecimento prático e da sensibilidade no trabalho com crianças com TEA, evidenciando a necessidade de uma abordagem individualizada e centrada no aluno. Esta seção enriqueceu nosso entendimento sobre desafios e oportunidades enfrentados pelas professoras no contexto da educação inclusiva, e ressaltou a importância de valorizar e reconhecer suas contribuições para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Dessa maneira, destacamos a importância de reconhecer a pesquisa como um processo contínuo e em constante desenvolvimento, em vez de encará-la como uma atividade com um ponto final definido. Isso implica em entender que os resultados obtidos e as reflexões realizadas durante nosso estudo servem apenas como base para futuras investigações e aprofundamentos, alimentando assim uma dinâmica prolífica de construção e ampliação do conhecimento na área da educação inclusiva e do TEA. Ademais, podemos salientar a necessidade de explorar novas abordagens, metodologias e temas relacionados à temática pesquisada, visando preencher lacunas de conhecimento e ampliar a compreensão sobre questões pertinentes à inclusão escolar de crianças com TEA. Evidenciamos, sobretudo, a importância de disseminar os resultados e aprendizagens advindas da pesquisa, contribuindo assim para a formação de profissionais mais capacitados e para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas para a inclusão.

Por conseguinte, é imprescindível considerar as dimensões emergentes das narrativas das professoras que atuam com alunos autistas. As dimensões identificadas - o resgate de si mesmo, estreitamento das distâncias por meio das narrativas, saberes em contexto, e a bagagem das práticas inclusivas - revelam a complexidade e riqueza das experiências docentes. As narrativas apresentadas proporcionam uma compreensão aprofundada dos desafios e conquistas no campo da educação inclusiva. Esses relatos não só iluminam as práticas pedagógicas, mas também reforçam a necessidade contínua de formação, reflexão e apoio mútuo entre professores, família, escola e governo. Assim, este estudo reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e democrática, que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno e promove um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor para todos.

A bagagem de um educador que trabalha todos os dias na escola é formada por um conjunto diversificado de experiências, valores e conhecimentos que moldam suas abordagens e seu saber-fazer pedagógico. Esta bagagem inclui não apenas sua formação acadêmica, mas também o contexto em que o educador está inserido, em suas experiências pessoais, interações sociais e valores pessoais adquiridos ao longo da vida. Todos esses elementos se entrelaçam para influenciar as narrativas do professor sobre práticas inclusivas na educação, especialmente quando se trata da educação de crianças com transtorno do espectro autista.

A formação acadêmica do professor é um dos pilares essenciais na preparação profissional, com a finalidade de que este educador saiba lidar com a diversidade na sala de aula. A inclusão das necessidades específicas de crianças com TEA não podem mais ser somente uma regra excepcional, deve ser um dos requisitos necessários às boas práticas pedagógicas. Por isso, compreendemos que os professores com uma sólida formação em práticas de pedagogia inclusiva e desenvolvimento infantil estão mais aptos a entender, na teoria, as complexidades das necessidades individuais de cada aluno para, na prática, desenvolver estratégias eficazes na promoção de uma educação participativa.

No entanto, para além da bagagem acadêmica e conhecimentos teóricos, precisamos reconhecer a importância inexorável das histórias de sala de aula. As experiências pessoais e empíricas do professor e o que a prática tem a nos ensinar sobre meios de adequar a teoria à realidade são fontes de conhecimento ricas para o saber-fazer pedagógico. Professores que tiveram experiências pessoais com alunos de um espectro de diversidade, que têm amigos ou familiares com TEA, podem ter uma compreensão mais profunda das necessidades desses alunos e serem mais empáticos em sua abordagem, logo, há neles uma fonte valiosa de conhecimento sobre como lidar, na prática, com essa deficiência.

Da mesma forma, podemos extrair dessa realidade que os valores pessoais de pessoas e profissionais da educação também são essenciais na promoção da inclusão. Incutir o respeito à diversidade, justiça social e empatia, além de promover esforços em uma direção de compreensão macro sobre a educação inclusiva, são ações que influenciam diretamente as decisões e ações do professor em relação à criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Educadores esclarecidos e livres das amarras de preconceitos e desconhecimento orientam alunos a trilhar um caminho de educação libertadora.

Em síntese, a contribuição do professor para a evolução da educação inclusiva vai além da aplicação de estratégias pedagógicas específicas. Envolve também o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva que valorize e celebre a diversidade, para que esses valores transcendam os muros da escola e quebrem, mesmo que seja aos poucos, outras barreiras que se interpuserem contra pessoas com deficiência em qualquer lugar. O papel do professor nesse movimento de ruptura com paradigmas preconceituosos e comportamentos de marginalização das diferenças é o de semear respeito e conhecimento entre os alunos, para que estes possam naturalizar comportamentos de inclusão e derrubar os obstáculos que ainda oprimem pessoas com deficiência, sobretudo com relação ao TEA, na sociedade.

Afinal, vivemos em uma época de transformações rápidas e dinâmicas, em que todo o conhecimento do mundo pode ser achado com o toque de uma tela. Existimos em uma conjuntura digital que valoriza o olhar humanizado sobre a diversidade e acolhe todas as vozes em uma rede globalizada e virtual. Diante dessa realidade, devemos ouvir também as vozes mais remotas do saber-fazer pedagógico, como as das zonas rurais do semiárido nordestino. No relato dessas vozes, compreendemos as dores dos profissionais que, na maior parte do tempo, não têm acesso a mecanismos e ferramentas que apoiam a realização de sua profissão. Em um Brasil tão imenso e desigual, ainda persistem os educadores que, mesmo sem um aparato financeiro, tecnológico, científico e médico como o que já existe e está disponível atualmente, dão luz à alternativas singelas e, até por isso, tão poderosas no sentido de incluir, verdadeiramente, todos os alunos em uma práxis escolar plena e equânime.

Entendemos que isso requer um compromisso contínuo com a reflexão, aprendizado e colaboração com colegas, famílias e profissionais da área da saúde e educação especial. Ao combinar sua formação acadêmica com experiências pessoais e valores, podemos, enquanto professores, desempenhar plenamente nosso papel na criação de ambientes educações que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, e promovam uma cultura de inclusão e respeito mútuo, para que as sociedades vindouras floresçam de forma mais igualitária. E, no que depender da jornada desta viajante, posso dizer que continuarei a perseguir

esse caminho de busca pelo conhecimento acadêmico, para investir em uma práxis escolar inclusiva, utilizando questionamentos e problemáticas como bússola e motivação para prosseguir nesta eterna viagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor Sergio de; ALVES, Paloma Silva. A contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 46, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2451 Acesso em: 21 jan. 2024

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; revisão técnica: Aristides Volpato Cordiol. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf Acesso em: 03 jan. 2024

ARACATI**. LEI N. 559/2021**. Institui o cadastro municipal de pessoa com TEA - Transtorno do Espectro Autista no âmbito do município de Aracati e dá outras providências. Câmara Municipal de Aracati, Aracati, Ceará, 01 out. 2021. Disponível em: https://aracati.ce.gov.br/arquivos/1534/LEIS%20MUNICIPAIS_559_2021_0000001.pdf Acesso em: 03 fev. 2024

ARACATI. Secretaria de Educação. **Rotina Pedagógica 2024**, Aracati, p. 1-18, jan. 2024.

ARAÚJO, L. M. M. .; ARAÚJO, M. P. M.; CASTRO, M. G. L. de. A história de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico, escolarização e processos de inclusão. **CIS - Conjecturas Inter Studies**, *[S. l.]*, v. 22, n. 8, p. 1077–1091, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1299-X17. Disponível em: http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1299. Acesso em: 8 jan. 2024.

ARAÚJO, Marielle Flávia do Nascimento, et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. **PhD Scientific Review**, v. 2, n. 05, p. 8-20, 2022. Disponível em: https://app.periodikos.com.br/journal/revistaphd/article/doi/10.56238/phdsv2n5-002 Acesso em: 10 fev. 2024

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BARBOSA, M. C. S**. Por amor e força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Armed, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. COMPREENDENDO A PESQUISA (DE) NARRATIVA. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

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

BONDÍA, J. L... Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira De Educação, (19), 20–28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC# Acesso em: 22 ago 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica,** 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 18 dez. 2023

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 SET. 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html Acesso em: 02 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, P. H. S. .; LENZ, G. S. .; OLIVEIRA CRESPO, R. .; RANGEL DE OLIVEIRA, C. .; LESSA MAGALHÃES, S. . **Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores** . Educação em Revista , [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37828. Acesso em: 4 abr. 2024.

CDC, Centers for Disease Control and Prevention, março 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#suggestedcitation . Acesso em: 01 out. 2023.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil : atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

CUNHA, Marina Bertulli Rodrigues da. **Formação De Professores: No Contexto Da Educação Inclusiva**. 2019. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOMINICÉ. Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O ENIGMA DO AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A ETIOLOGIA DO TRANSTORNO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n.3, p. 411-423, jul./set. 2016 Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709/pdf Acesso em: 03 nov. 2023

FERNANDES, Anna Costa. **A inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente.** 2013. 198f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.** 2018. 105 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; DE ALMEIDA, Nívea Maria Coelho Barbosa; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. Educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/79b9/004fb8d8f559d1cb3a4c5c99ee94e23025b2.pdf Acesso em: 16 dez. 2023

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, P.; TORRES, C. A. Estado e educação popular. **Educação de Adultos em São**, p. 44-45, 1992.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2023.

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Paris. França, 1990. Tradução de Laurent Léon Schaffter.

HILÁRIO, Jeniffer Stephanie Marques et al. Desenvolvimento infantil e visita domiciliar na primeira infância: mapa conceitual. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE003652, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/FmZDz5GVzMn5FCjJsSqvT9N/?lang=pt Acesso em: 3 dez. 2023

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População no último censo**: Censo Demográfico, 2010.

IDEB – **Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública):** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2021.

IDEB – **Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)**: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Seguro: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JESUS, D. A. D. de; GERMANO, J. **A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil.** In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2013, Londrina. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, p. 29-40. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf Acesso em: 03 nov. 2023

JOSSO, Marie-Christine. C. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie- Christine. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 03 ago. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. **Entrevista Narrativa.** In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269. Acesso em: 3 dez. 2023.

LEÃO MARTINS, A. C. B.; DAMASCENO, R. S.; DE SOUSA, M. A.; RIPARDO, M. V. S.; ALBUQUERQUE, L. V. C.; MELO, M. A. C. A Experiência De Professores No Ensino Remoto: Dilemas, Saúde Mental E Contextos De Trabalho Na Pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154-160, 30 abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20468 Acesso em: 10 fev. 2024

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2352 Acesso em: 03 nov. 2023

LIMA, Noemi Nascimento Ribeiro de. **Interação social e desenvolvimento infantil**. 2023. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6259 Acesso em: 12 jan. 2024

LIRA, G. V.; CATRIB, A. M. F.; NATIONS, M. K. **A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método.** RBPS. 2003; 16(1/2):59–66.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 154-160, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468 Acesso em: 15 fev. 2024

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; COSTA, António Pedro. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa.** Revista Lusófona de Educação, n. 40 (2018) p. 139-153.

MORAES, Roque. **Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva**. Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257. Acesso em: 16 jan. 2024.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação (bauru), 12(1), 117–128, 2006. https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB. Acesso em: 16 jan. 2024.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação (bauru), 9(2), 191–211, 2003. https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004

MOREIRA, Andrea dos Santos Mangolin et al. Educação especial e inclusão. **Projetos Integrados (PI)**, 2022. Disponível em: http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/3678 Acesso em: 04 jan. 2024

MOREIRA, Larissa Hora et al. Consequências do tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil/Consequences of early screen time on child development. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 10, p. 97125-97133, 2021. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/obv7sldihzehdosd3emgu6uz3m/access/wayback/https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/37372/pdf Aecsso em 15 fev. 2024

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875 Acesso em: 03 nov. 2023

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995, Temas de educação.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf⟨=pt http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 19 de mar. De 2022.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178 Acesso em: 03 nov. 2023

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L. M. M. Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 65-70, jan./mar. 2017. Disponível em: http://rbeducacaobasica.com.br/2017/02/13/principais-desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-no-sistema-educacional/ Acesso em: 03 nov. 2023

Organização Mundial da Saúde. **CID-11 para estatísticas de mortalidade e morbidade**. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624 Acesso em: 23/09/2023

PAIVA, Maria Aparecida de. Profissão Docente: Reflexões sobre a formação e a atuação na área de Pedagogia. **Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: http://appavl.psxsistemas.com.br:882/pergamumweb/vinculos/000028/000028cd.pdf Acesso em: 15 fev. 2024

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação. Porto Alegre [online]. 2011, vol.34, n.02, pp.147-156. ISSN 1981-2582. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697 Acesso em: 03 nov. 2023

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. Rio de Janeiro: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2021. Disponível: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2396609 Acesso em: 03 nov. 2023

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim regional, urbano e ambiental**, Brasília, n. 21, p. 63-74, jul./dez. 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9607/1/BRU_n21.pdf. Acesso em:15 ago. 2023.

PULITA, E. J. **A experiência e o flanar como categorias críticas na reflexão das interfaces entre Turismo e Educação**. Turismo & Sociedade. Curitiba, v.7, n. 4, p. 673-693, outubro de 2014. Acesso em 10 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/36236/25649>

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. Summus Editorial, 2023.

RODRIGUES, J. F. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise Social**, Lisboa, n. 211, jun. 2014. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23278 Acesso em: 03 nov. 2023

RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.** Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), p.15-47, 2012. Disponível em:

https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/634/794/2127 Acesso em: 03 nov. 2023

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação.** Rev. Diálogo Educ**.**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, Dez. 2006. Acesso em 08 Mar. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=en&nrm=iso>.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, A. R., & BARBOSA, L. P. (2022). Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(3). https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974 (QUADRO)

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In: **VI Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf Acesso em 03 jan. 2024

SILVA, A. P. M; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v, 5, n. 1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf Acesso em: 03 nov. 2023

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10435. Acesso em: 20 maio 2024.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/a_educacao_no_brasil_rural.pdf Acesso em: 20 nov. 2023

SOUSA, P. M. L.; SANTOS, I. M. S. C. **Caracterização da Síndrome Autista**. Artigo disponível no site www.psicologia.com.pt. Acesso em 21 dez. 2023.

SOUSA, Maíra Corina de. **A Formação Em Pedagogia No Brasil: Educação Inclusiva**. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25697/1/2018_MairaCorinaDeSousa_tcc.pdf Acesso em: 30 nov. 2023

SOUSA, L. M. de. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159–173,

2020. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636. Acesso em: 8 jan. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. (online). Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf Acesso em: 10 jan. 2024

SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de; RODRIGUES, Selma de Albuquerque; ANDRADE, Wânia Denise da Costa. O BRINCAR EM VYGOTSKY: EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, p. 09–70, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159. Acesso em: 15 jan. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FALCÃO, Thanísia de Freitas. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: UMA REVISÃO NARRATIVA. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, *[S. l.]*, v. 4, n. 7, p. e473564, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i7.3564. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3564. Acesso em: 21 fev. 2024.

VEIGA, J. E. **A dimensão rural do Brasil. Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 12, n. 1, abr. 2004.

VIEIRA, R. Histórias de vida e identidades. **Educação em Revista** , *[S. l.]*, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44984. Acesso em: 21 fev. 2024.

VIEIRA, Alexandro Braga et al. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 101, n. 258, p. 503-522, ago. 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000200503&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 08 jan. 2024

VYGOTSKY, Lev Semyonovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WHITMAN, Thomas L. O desenvolvimento do autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

YAEGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. R.; MAÇÃO, T. E. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, *[S. l.]*, v. 8, p. e021001, 2021. Disponível em:

https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350. Acesso em: 18 dez. 2023

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- CARTA-CONVITE DIRECIONADAS ÀS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Carta-Convite

Mossoró – RN, 05 de dezembro de 2023

Prezada professora, ----------

Temos o prazer de convidá-la para um encontro, às 08h00 do dia 10 de dezembro de 2023, na escola municipal que atua como professora da educação básica. Na oportunidade discutiremos a importância da pesquisa para a Educação e em específico para educação de crianças com TEA. Será apresentado o trabalho inicial intitulado: **SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ZONA RURAL**. O mesmo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura Diversidade e Inclusão. O estudo se propõe a compreender como os saberes e as práticas das professoras da educação básica, do Ensino Fundamental, podem promover a inclusão do estudante com TEA no contexto escolar.

Ressaltamos a importância da sua contribuição para pesquisa acadêmica brasileira e, antecipadamente, agradecemos a sua participação.

Atenciosamente;

Thamires de Sousa Paiva
Pesquisadora
POSEDUC- UERN

Profa. Dra. Normandia de F. Mesquita Medeiros
Orientadora
POSEDUC- UERN

ANEXOS

ANEXO 1 - Entrevista conduzida com as professoras

1. Fale um pouco sobre você, sua formação, quanto tempo na educação básica, sempre no mesmo município?

2. Por que você escolheu a Pedagogia (educação de crianças)?

3. Desde quando você lembra de ter trabalhado com crianças com TEA? Teria alguma experiência especifica que gostaria de citar?

4. Você poderia falar um pouco sobre o TEA? O que você conhece sobre o TEA? Você acha que o TEA é um desafio?

5. Conhece o cid 11 ou dsm5? SE SIM, AO SEU VER PARA QUE SERVEM?

6. Por que você acha que o TEA hoje é tão comum?

7. Gostaria de saber um pouco sobre seu aluno, como você enxerga ele? (como é a interação dele com os demais colegas?)

8. Quais os métodos que você utiliza para facilitar a aprendizagem do seu aluno em sala de aula?

9. Você acha que teria algum saber (conhecimento) específico que te ajuda a trabalhar com crianças com TEA? (um curso, familiar com TEA, prática do dia a dia)

10. Quais os maiores desafios em sala de aula com esse aluno?

12. Como você faz o gerenciamento de uma turma numerosa (ou não) e ter que oferecer atenção especial a um aluno autista? Como você lida com essa situação?

13. Quais auxílios você acha que poderia ter? (seja da gestão do município, do AEE, da escola, dos pais?)