

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
CAMPUS CAMPOS CENTRO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MARIANA DE AZEVEDO DA CONCEIÇÃO
THAÍZA DA SILVA

VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: narrativas sobre dinâmicas e abordagens em Matemática para discentes com Transtorno do Espectro Autista

Campos dos Goytacazes/RJ

Dezembro – 2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
CAMPUS CAMPOS CENTRO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MARIANA DE AZEVEDO DA CONCEIÇÃO

THAÍZA DA SILVA

VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: narrativas sobre dinâmicas e abordagens em Matemática para discentes com Transtorno do Espectro Autista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro, como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mylane dos Santos Barreto

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Sabrina Mendonça Ferreira

Campos dos Goytacazes/RJ

Dezembro – 2024

Biblioteca Anton Dakitsch
CIP - Catalogação na Publicação

C744v

Conceição, Mariana de Azevedo da
VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: narrativas sobre
dinâmicas e abordagens em Matemática para discentes com Transtorno do
Espectro Autista / Mariana de Azevedo da Conceição, Thaíza da Silva - 2024.
184 f.: il. color.

Orientadora: Mylane dos Santos Barreto
Coorientadora: Sabrina Mendonça Ferreira

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campus Campos Centro,
Curso de Licenciatura em Matemática, Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.
Referências: f. 105 a 114.

1. Vivências Docentes. 2. Professores de Matemática. 3. Transtorno
do Espectro Autista (TEA). 4. Educação Inclusiva. I. Silva, Thaíza da. II.
Barreto, Mylane dos Santos, orient. III. Título.III. Ferreira, Sabrina
Mendonça, coorient. IV. Título.

MARIANA DE AZEVEDO DA CONCEIÇÃO
THAÍZA DA SILVA

VIVÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: narrativas sobre dinâmicas e abordagens
em Matemática para discentes com Transtorno do Espectro Autista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Matemática do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos
Centro, como requisito parcial para conclusão do
Curso de Licenciatura em Matemática.

Aprovado em 10 de DEZEMBRO de 2024.

Banca Examinadora:



Leandro Sapeletto Carreiro (Examinador)
Me. em Matemática/UENF
IFFluminense *Campus* Campos Centro



Lívia Azelman de Faria Abreu (Examinador)
Dr.^a em Ensino de Matemática/UFRJ
IFFluminense *Campus* Campos Centro



Mylane dos Santos Barreto (Orientadora)
Dr.^a em Cognição e Linguagem/UENF
IFFluminense *Campus* Campos Centro

Dedicamos estas páginas a todos os professores que, como nós, vivenciaram experiências complexas, diversas, desafiadoras e marcantes em sala de aula. Aos que buscam traduzir as conexões entre o real e o imaginário, entre a razão e a Matemática, deixamos nossa admiração e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos profundamente às nossas bases — Deus e nossos familiares — por terem nos sustentado e amparado ao longo de toda a nossa vida, especialmente durante nossa trajetória acadêmica. Seus amparos, incentivos e esforços foram fundamentais para a construção de nossa formação, tanto no âmbito humano quanto acadêmico. Sem esse alicerce, não alcançaríamos este momento com a solidez e as conquistas que nos trouxeram até aqui. Graças a esse suporte, conseguimos abrir portas que pareciam intransponíveis, possibilitando a construção do nosso caminho profissional.

Durante nossa trajetória, encontramos vetores que nos direcionaram no sentido da construção de nossa identidade profissional e pessoal: nossos professores. Agradecemos a esses vetores, elementares para a existência e consolidação do nosso “eu docente”, orientando-nos a sermos profissionais reflexivas, ativas e humanas em nossa prática. Eles nos impulsionaram a permanecer atentas aos múltiplos fatores que permeiam o ensino de nossa disciplina, pois o fator humano se sobressai ao conteúdo acadêmico.

Assim como a Identidade de Euler, considerada a mais bela da Matemática, identificamos durante a graduação que também estabelecemos belas conexões, responsáveis por momentos de alegria, momentos nem tão felizes, conquistas, derrotas e muitas buscas ao tesouro. Ao lado de Gabriela Mesquita e Júlia Montovanelli, que estiveram conosco desde o início da faculdade, todo o processo tornou-se mais leve e prazeroso. No decorrer do caminho, a chegada de Ana Laura Barreto completou nosso grupo de amizade, tornando ainda mais belo o que já era especial. Sentimo-nos sortudas e gratas por compartilhar vivências com elas, agradecemos por todo incentivo, suporte, partilha de sentimentos e ensinamentos.

Além dessas amigas, muitas outras foram formadas ao longo do curso e tiveram impacto significativo em nossas vidas. Agradecemos igualmente a todos que nos apoiaram e motivaram durante essa trajetória, pois suas presenças nos ajudaram a alcançar esta etapa.

Diante desse extenso trabalho, não poderíamos deixar de agradecer às professoras Mylane Barreto e Sabrina Ferreira, que desempenharam um papel de destaque neste marco de nossa formação acadêmica. Como verdadeiros pontos de equilíbrio, elas trouxeram estabilidade e sustentação para a construção deste

trabalho, pois, com paciência, sabedoria e dedicação, ajudaram-nos a transformar dúvidas e inseguranças em oportunidades de aprendizado e crescimento. Estas trouxeram harmonia e beleza, assim como a proporção áurea, à realização deste trabalho, do qual nos orgulhamos profundamente. Somos agradecidas pelos ensinamentos e pela confiança depositada em nossas ideias, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

Também somos gratas aos professores Leandro Sopeletto e Livia Azelman, que, com suas análises, perspectivas e sugestões, trouxeram contribuições determinantes que transformaram não apenas este trabalho, mas nossas identidades docentes. As experiências oriundas das nossas interações foram únicas e autênticas, verdadeiras lições que levaremos como aprendizado e inspiração ao longo de nosso caminhar.

Por fim, agradecemos uma à outra, que, como um par ordenado, nos relacionamos de acordo com nossos modos de vida e pensamento, moldando-nos no melhor tipo de função que descreve perfeitamente nossa amizade, uma função por partes, rica em nuances e identidade. Desde o início, sabíamos que percorreríamos juntas esse intervalo de nossas vidas, viver essa fase foi magnífico, mas vivenciá-la lado a lado foi extraordinário. Construimo-nos juntas como professoras de Matemática e, ao mesmo tempo, reconstruímo-nos juntas como seres humanos. A partir de agora, nossa função se transformará, assumindo uma nova combinação ao término desse estágio da vida, mas sempre estaremos conectadas, relacionando nossas trajetórias de maneiras únicas e inseparáveis.

“O que torna o deserto bonito é que, em algum lugar, esconde um poço de água”.
(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Embora tenha ocorrido um aumento das discussões acerca da Educação Inclusiva e dos avanços obtidos, nota-se que tais discussões, normalmente, têm como enfoque estudantes com deficiências físicas e mentais, negligenciando o aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, a educação de pessoas com autismo ainda se apresenta como um grande desafio, principalmente em relação aos professores e sua atuação em sala de aula. Em meio a uma realidade na qual ainda existem poucas informações acerca do ensino de Matemática para alunos do Ensino Médio com TEA nos cursos de formação, até mesmo os docentes que possuem alguma especialização voltada para a Educação Inclusiva não se sentem totalmente preparados para atender a esses alunos. Assim, reconhecendo a importância das vivências docentes para o processo de formação dos novos profissionais, este trabalho visa responder a seguinte questão de pesquisa “Quais dinâmicas estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no ensino para alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?”. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, do tipo pesquisa de campo, de modo a realizar uma análise das vivências desses professores em seu ambiente de trabalho, sendo estes o público desta pesquisa. O desenvolvimento do trabalho envolveu a realização e gravação de entrevistas semiestruturadas individuais com 4 docentes da rede estadual atuantes no Ensino Médio que possuíssem experiência com alunos com TEA, com o propósito de assegurar que tais professores tivessem as vivências necessárias para contribuir com esta pesquisa. A análise dos dados revela distintas perspectivas sobre o papel docente, os desafios da profissão e as abordagens no ensino de alunos com TEA. Além disso, as declarações dos professores entrevistados evidenciam a grande demanda associada à prática docente. Com esse trabalho, é possível concluir, por meio das vivências dessas professoras, que, apesar da existência de lacuna de conhecimentos sobre o TEA na formação dos professores, é possível atuar com esses alunos, incluindo-lhes e promovendo sua aprendizagem.

Palavras-chave: Vivências Docentes. Professores de Matemática. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Although there has been an increase in discussions about Inclusive Education and the advancements made, it is evident that these discussions typically focus on students with physical and mental disabilities, often neglecting those with Autism Spectrum Disorder (ASD). As such, the education of individuals with autism still presents itself as a major challenge, particularly concerning teachers and their roles in the classroom. In the midst of a reality in which there is still limited information on teaching Mathematics to high school students with ASD in teachers' training courses, even educators with some sort of specialization in Inclusive Education do not feel fully prepared to meet these students' needs. Thus, recognizing the importance of teachers' experiences in the training process of new professionals, this undergraduate thesis aims to address the following research question "What dynamics are being experienced by Mathematics teachers in a Brazilian public school in Campos dos Goytacazes (RJ) in the educational process of high school students with Autism Spectrum Disorder (ASD)?" For that, a field survey-like exploratory qualitative research was conducted, in order to make an analysis of the teachers' experiences in their work environments, with these teachers being the audience of this research. The development of the work included conducting and recording individual semi-structured interviews with 4 public school's teachers working in high school who had experience with students with ASD, ensuring that these teachers had the necessary experiences to contribute to this research. The data analysis reveals distinct perspectives on the teaching role, the professional challenges and the approaches to teaching students with ASD. Furthermore, the statements from the interviewed teachers highlight the significant demands associated with teaching practice. With this work, it is possible to conclude, through the experiences of these teachers, that, despite the existence of knowledge gaps about ASD in teachers' training, it is possible to work with these students, including them and promoting their education.

Keywords: Teacher's Experiences. Math Teachers. Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bloco da Formação Inicial e Continuada antes das sugestões	49
Figura 2 - Bloco da Formação Inicial e Continuada após as sugestões	49
Figura 3 - Bloco dos Conhecimentos sobre o TEA antes das sugestões	51
Figura 4 - Bloco dos Conhecimentos sobre o TEA após as sugestões	52
Figura 5 - Subtópico dos Métodos de Ensino do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões	53
Figura 6 - Subtópico dos Métodos de Ensino do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões	54
Figura 7 - Subtópico da Comunidade Escolar do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões	55
Figura 8 - Subtópico da Comunidade Escolar do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões	56
Figura 9 - Subtópico da Sala de Aula e o aluno com TEA do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões	58
Figura 10 - Subtópico da Sala de Aula e o aluno com TEA do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões	59
Figura 11 - Abordagens da entrevista	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APOE	Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDERJ	Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
FAFIC	Faculdade de Filosofia de Campos
FORDOC	Programa Especial de Formação de Docente
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos Centro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAMAT	Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OE	Orientadora Educacional

ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFMAT	Mestrado Profissional em Educação Matemática em Rede Nacional
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SEDUCT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos dos Goytacazes
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências Relacionadas à Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
WHO	Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1	Panorama da Educação Inclusiva no Brasil	18
2.1.1	Transtorno do Espectro Autista e a Educação	23
2.2	O Ensino da Matemática para Alunos com Autismo	33
2.2.1	Docentes da Matemática e a Educação Inclusiva	36
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1	Caracterização da pesquisa	41
3.2	Instrumentos de coleta e análise de dados	41
3.3	Etapas da pesquisa	42
3.3.1	Público da pesquisa	43
3.3.2	Elaboração do roteiro de perguntas para as entrevistas	44
3.3.3	Teste Exploratório	45
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
4.1	Teste Exploratório do roteiro da entrevista	47
4.2	Entrevistas	60
4.2.1	Formação Inicial e Continuada	61
4.2.2	Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	66
4.2.3	Atuação docente no Ensino Médio e o TEA	71
4.2.3.1	Métodos de Ensino	71
4.2.3.2	Comunidade Escolar	78
4.2.3.3	Sala de Aula e o aluno com TEA	84
4.2.4	Espaço Livre	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	115
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	116
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO	120
	APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1	122
	APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2	140
	APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P3	157
	APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P4	177

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para o desenvolvimento desse trabalho tem origem no interesse das autoras pelo campo acadêmico da Educação Inclusiva, advindo de experiências anteriores com esse público, assim como de discussões desenvolvidas durante a Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *Campus* Campos Centro. Além disso, a ausência de oferta da linha de pesquisa de Educação Matemática Inclusiva na disciplina Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática (LEAMAT) contribuiu para a escolha da temática. Com relação à opção pelo estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta vem, além dos relatos e experiências compartilhados, da existência de dificuldades enfrentadas pelos docentes para lidar com esse público (Ponce; Abrão, 2019; Chiote, 2017; Menali, 2015; Silva, 2021).

Embora tenha ocorrido um aumento das discussões acerca da Educação Inclusiva e dos avanços obtidos, nota-se que a abordagem desta, normalmente, tem como enfoque estudantes com deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, entre outras, negligenciando o aluno com autismo (Felicio, 2007). Apesar dos debates sobre a neurodiversidade, o TEA ainda é compreendido como uma doença composta por inúmeras impossibilidades, principalmente no meio educacional (Felicio, 2007). Nesse sentido, a educação de crianças com autismo ainda se apresenta como um grande desafio para todas as comunidades nas quais estão inseridas, tanto em relação aos educadores quanto em relação à família.

Em se considerando a necessidade de adaptações nas práticas pedagógicas e na estrutura curricular e institucional (Mantoan, 1997; Felicio, 2007), sabe-se que poucos alunos com TEA chegam ao Ensino Médio (Chiote, 2017). Assim sendo, promover o ensino para os alunos com autismo envolve identificar quais conteúdos são considerados mais relevantes para os processos de aprendizagem, mobilizando caminhos alternativos e vias colaterais, a fim de aumentar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Silva, 2021).

Quanto à Matemática, D'Ambrósio (1996) considera que o desafio do ensino desse componente curricular é desenvolver um currículo dinâmico e adaptável, que integre todos os tipos de alunos e apresente situações reais que estes vivenciem e que sejam interessantes. Nesse sentido, quando abordamos a Matemática para alunos com TEA, encontramos nas salas de aula a dificuldade de obtenção de

noções básicas para a aprendizagem desta disciplina, devido às limitações próprias da deficiência e a escassez de vivências por parte dos professores, levando o aluno a apresentar dificuldades para efetuar as necessárias construções lógicas (Ribeiro, 2021).

O professor que ensina Matemática de forma inclusiva visa utilizar práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, intervindo em atividades nas quais o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho (Silva, 2021). Para o aluno com autismo, o docente deve mediar o aprendizado segundo as especificidades apresentadas, recorrendo a ritmos diferenciados e reelaborando suas práticas (Jardim, 2023). Assim, é possível atender às demandas, não só dos alunos com autismo, mas também de outros que necessitam de adaptações no contexto escolar, promovendo uma acessibilidade curricular pelas novas formas da escola trabalhar, ressignificar, contextualizar e avaliar conhecimentos curriculares em ação (Jardim, 2023; Silva, 2021; Nogueira, 2018).

Contudo, ainda que seja possível observar o esforço de alguns educadores em realizar uma educação inclusiva para as pessoas com autismo, essa inclusão é falha, levando a uma exclusão ou ao controle desses indivíduos (Ribeiro, 2021; Chiote, 2017). Segundo Menali (2015) e Ponce e Abrão (2019), mesmo que parte dos professores conheçam algumas das características “popularmente” apresentadas por pessoas com TEA, a limitação do conhecimento dificulta a realização de um trabalho efetivo, evidenciando o desamparo pedagógico existente, fator de desencorajamento para o exercício da profissão.

Em meio a uma realidade na qual até mesmo os docentes que possuem alguma especialização voltada para a Educação Inclusiva não se sentem totalmente preparados para atender a esses alunos (Ponce; Abrão, 2019), cria-se uma ideia de uma responsabilidade exclusivamente docente, na qual este é o único agente responsável pela educação, ignorando o papel e a importância da escola e seus componentes (Chiote, 2017; Torres, 2009). Contudo, nota-se, simultaneamente, a importância e a ausência de um currículo formativo de professores que contemple as diferentes realidades existentes em sala de aula, de modo a fornecê-los mais do que um mero conhecimento superficial acerca de como promover uma inclusão real (Chiote, 2017; Felicio, 2007; Jardim, 2023; Menali, 2015; Ribeiro, 2021).

Dessa maneira, desenvolveu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais dinâmicas estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola

pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no ensino para alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Em consonância a essa questão, foi definido o objetivo geral: descrever as dinâmicas que estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este trabalho se divide em cinco capítulos: Introdução, Revisão da Literatura, Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões e Considerações Finais. A Introdução, primeiro e presente capítulo, apresenta a motivação, a questão e o objetivo da pesquisa, de modo a evidenciar a importância deste estudo.

O segundo capítulo, Revisão da Literatura, está dividido em dois subcapítulos, cada um contendo uma seção. O primeiro subcapítulo evidencia um panorama da construção da Educação Inclusiva no Brasil, aprofundando, em sua seção, os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando suas características, particularidades e a educação dos alunos que se enquadram nesse espectro. Em seguida, no segundo subcapítulo, é abordada a Educação Matemática para alunos com autismo, trazendo, na seção, um enfoque sobre o papel dos professores de Matemática no ensino desses alunos.

O capítulo seguinte, Procedimentos Metodológicos, é composto pelos procedimentos metodológicos, englobando a metodologia de pesquisa a ser adotada, o público da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as etapas para o desenvolvimento da pesquisa. Ao final deste, são apresentados o processo de elaboração do roteiro de entrevistas utilizado e o objetivo da realização do teste exploratório.

O quarto capítulo, Resultados e Discussões, aborda em sua primeira seção a aplicação do teste exploratório, a análise das sugestões feitas e as alterações decorrentes deste. Na segunda seção, são descritas e discutidas as respostas dadas pelas professoras entrevistadas durante a realização das entrevistas individuais, analisando-as num contexto geral e sob a perspectiva do referencial teórico que embasa esta pesquisa.

Por fim, o quinto e último capítulo, Considerações Finais, é feito com base nas reflexões advindas deste trabalho acadêmico, associando-as ao objetivo geral da pesquisa e aos referenciais abordados, trazendo sugestões para trabalhos futuros.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo aborda os fundamentos teóricos que permeiam a temática abordada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), organizando-se em duas seções. A primeira seção apresenta um panorama da Educação Inclusiva no Brasil, contendo um subtópico a respeito do Transtorno do Espectro Autista e a Educação. Em seguida, a segunda seção refere-se ao ensino da Matemática para alunos com autismo, e, nesta, há um subtópico sobre os professores de Matemática e a Educação Inclusiva.

2.1 Panorama da Educação Inclusiva no Brasil

A educação voltada para pessoas com deficiência nem sempre foi uma pauta com destaque na sociedade, posto que essas pessoas eram abandonadas e invalidadas, e, conseqüentemente, tinham suas práticas e direitos sociais, incluindo a educação, negligenciados (Mendes, 2006). Somente por volta do século XX essa temática ganhou evidência nas discussões políticas e educacionais, ao contar com o apoio de políticas públicas e legislações para amparar sua relevância (Mendes, 2006). Entretanto, ao analisar o caminhar dos avanços da educação destinada às pessoas com deficiência, percebe-se que este não é um assunto recente, principalmente no Brasil.

A tentativa de criar uma educação voltada para esse público começa a ser pensada mundialmente no século XVI, com a insistência dos profissionais da educação em acreditar na possibilidade de educar os até então considerados “ineducáveis” (Oliveira; Morais, 2017). A noção de ineducáveis veio do preconceito existente na época para com as pessoas com “doença mental”, levando-as ao padrão de idiotia, como um estado irreversível no qual a educação não poderia ocorrer (Ponce; Abrão, 2019).

Apesar de tais esforços, o que se observou foi o fracasso dessa tentativa, pois ainda que houvesse tentativas de certos profissionais em trabalhar com um novo contexto educacional que tentasse incluir as pessoas com deficiências na educação, o pensamento majoritário da sociedade era o da institucionalização (Ponce; Abrão, 2019; Oliveira; Morais, 2017). Com a “falsa preocupação” de cuidar e acolher esses indivíduos, considerados incapazes e despreparados para o convívio social, o uso

de asilos e manicômios para alojar tais pessoas foi a principal estratégia para atender tal público, levando a um isolamento não só social, mas também educacional (Ponce; Abrão, 2019; Oliveira; Moraes, 2017). Dessa forma, é possível notar o caráter de exclusão por trás das supostas tentativas de inclusão desse público, pensamento que perdurou durante anos.

No século XIX, com o advento da escolaridade obrigatória para todos os cidadãos, manter o mesmo discurso que causava esse tipo de segregação tornou-se complicado. Contudo, ainda que a legislação tenha mudado, o pensamento popular não sofreu tantas mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência (Oliveira; Moraes, 2017; Ponce; Abrão, 2019). Logo, a ideia do convívio entre crianças “normais” e as crianças que até então viviam isoladas em asilos e manicômios parecia absurda, principalmente para os parentes das “crianças normais” (Mendes, 2006).

Assim, apesar da obrigatoriedade da escolarização, não houve preparação das escolas nem dos professores para acolher as demandas educacionais de todos os alunos (Mendes, 2006). Dessa forma, surgem as classes e escolas especiais, voltadas exclusivamente para o ensino de alunos com qualquer tipo de deficiência (Mendes, 2006; Oliveira; Moraes, 2017; Ponce; Abrão, 2019). Mesmo com os avanços no processo de escolarização desses indivíduos, é perceptível ainda o caráter de exclusão e afastamento do resto da sociedade, que ainda permanecia, na maioria, com a ideia de incapacidade social e escolar.

Com a emergência das lutas sociais no século XX, a tentativa de combater todas as formas de discriminação levou a diversos avanços na busca por uma educação inclusiva. Contando com documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que levaram à implantação de políticas públicas visando garantir aos alunos com deficiência o acesso e permanência à escola, além de melhores condições de aprendizagem, ocorreram também no Brasil importantes marcos na busca pela inclusão (Ribeiro, 2021).

No Brasil, o atendimento voltado para pessoas com deficiência iniciou no período do Segundo Reinado, com a construção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Contudo, esses estabelecimentos não possuíam capacidade para atender pessoas com outras

deficiências, segregando-as e dificultando o atendimento destas (Brasil, 2008). Apenas no século XX houve a criação de uma instituição especializada no apoio e atendimento de pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi (1926), e da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE (1954) (Brasil, 2008).

No que se refere às legislações em âmbito nacional, o primeiro documento significativo para a inclusão de pessoas com deficiência, considerado marco no processo de formação da educação brasileira, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/1961), que, segundo Ponce e Abrão,

[...] apontou o direito à educação para pessoas com deficiência, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Contudo, apesar de sugerir a inclusão, a LDB não adaptou o sistema educacional para acolher as pessoas com deficiência, desse modo, as escolas especiais continuaram sendo a principal estratégia adotada pelos pais para a educação de seus filhos (Ponce; Abrão, 2019, p. 346).

Com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o direito à educação foi posto em definitivo como um direito de todos, sem quaisquer formas de discriminação, garantindo como dever do Estado a oferta de atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Entretanto, ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) esteja em consonância com as legislações anteriores a esta, a Política Nacional de Educação Especial (1994) não seguiu os mesmos ideais dos demais documentos, pois

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política [a Política Nacional de Educação Especial] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, p. 3).

Com a elaboração de uma nova LDBEN (n.º 9394/1996), um dos principais documentos norteadores da educação brasileira, a Educação Especial ganha novo cunho legal, sendo entendida como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013). Assim, ao assegurar oportunidades educacionais

apropriadas e que considerem as características e especificidades do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, fornecendo apoio especializado quando necessário, é reafirmado o direito de todos à educação (Brasil, 1996).

Seguindo esse raciocínio, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) estabelecem para as escolas do ensino regular a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos em classes comuns, com os apoios necessários. Desse modo, ocorre o favorecimento do processo de escolarização dos alunos com deficiências e a garantia do acesso desses alunos. No entanto, apesar de apresentar tais ideias, o documento também expressa a possibilidade de inserção dos alunos em classes especializadas, substituindo porventura o ensino regular (Brasil, 2001), manifestando as contradições existentes no próprio texto.

Em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), há a divulgação do conceito de necessidades educacionais especiais, ideia que proporcionará o atendimento direcionado às especificidades apresentadas por cada aluno em relação ao ambiente escolar e ao processo educacional. Fica definido então, neste documento, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será composto por atividades complementares aos alunos, diferentes daquelas utilizadas em sala de aula, visando, por meio da utilização de mecanismos, permitir a plena participação dos alunos atendidos por estas classes. Assim, ao trazer para a Educação Especial o paradigma da Educação Inclusiva, o documento afirma que

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 8-9).

De modo a estabelecer metas e objetivos decenais para a educação brasileira, foi aprovado em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo 20 metas voltadas para a organização e melhoria da educação nacional. Dentre estas, consta em apenas uma ação voltada para o público da Educação Inclusiva, numa

tentativa de universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE, garantindo um sistema inclusivo e que possua os recursos necessários para o atendimento deste público (Brasil, 2014a).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015a), baseada na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro com o *status* de emenda constitucional, é uma das legislações mais recentes no que se refere às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015a). Ademais, ao expressar a definição de pessoa com deficiência, a lei não inclui, nessa terminologia, somente pessoas com impedimentos a longo prazo de natureza física, mas também os mentais, intelectuais e sensoriais, englobando assim as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Nesse sentido, espera-se que os documentos posteriores à promulgação da LBI corroborem com suas ideias, orientando as práticas educativas no ambiente escolar. No entanto, em 2018, ocorreu a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que norteia os currículos e as propostas pedagógicas em âmbito nacional, e, em sua construção, é possível notar a ausência de ações explícitas de caráter inclusivo que atendam alunos com deficiências ou NEE. Embora possua cerca de 600 páginas, não são abordadas no corpo do texto orientações em relação a esse grupo de alunos. Além disso, o documento não apresenta quaisquer especificações sobre a Educação Especial ou mesmo sobre o paradigma da Educação Inclusiva, sendo a última nem mesmo citada em nenhum ponto do documento.

A partir das considerações anteriores, percebe-se que a construção da educação para pessoas com deficiências é um processo longo e contínuo, marcado por obstáculos e preconceitos. Apesar da Educação Inclusiva apresentar progressos mediante as políticas públicas e regulamentos, como a instauração do AEE, do Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, e a criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas da rede regular de ensino, não existe garantia da existência de um real processo de

inserção desses alunos, ou se estes ainda permanecem marginalizados (Mendes, 2006; Borges, 2020; Jardim, 2023). Nota-se, assim, que ainda há a necessidade de análises e estudos acerca dos direitos educacionais e sociais desse grupo, de modo a promover avanços na qualidade do ensino e no estabelecimento de uma educação de fato inclusiva para todas as pessoas com deficiências e NEE.

2.1.1 Transtorno do Espectro Autista e a Educação

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), amplamente conhecido como Autismo, é identificado pela Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V-TR), como um transtorno do neurodesenvolvimento não-degenerativo e sem cura reconhecida (APA, 2022; WHO, 2022). O TEA, segundo o DSM-V-TR (APA, 2022, p.61, tradução nossa), engloba transtornos antes chamados de “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”.

Em âmbito nacional, o TEA foi definido pela Lei n.º 12.764, de dezembro de 2012, que instala a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para esta lei, a pessoa com TEA é:

[...] aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II — padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p.2).

Entretanto, apesar desses referenciais determinarem aspectos que possibilitam uma definição do TEA, Coll *et al.* (2007) afirmam que é muito difícil estabelecer uma definição técnica e universalmente aceita para o TEA, dado que as pessoas com essa deficiência apresentam manifestações comportamentais heterogêneas. O DMS-V-TR (APA, 2022) declara o mesmo, sinalizando que as

ações comportamentais geradas pelo transtorno apresentam variações, as quais são influenciadas pela gravidade da condição autista, estágio de desenvolvimento, idade cronológica e, possivelmente, sexo. Logo, o uso do termo “espectro” surge como uma representação da singularidade de características presentes no TEA, pois, “[...] assim como o espectro da cor é uma decomposição da cor branca, o do autismo também passa por uma variedade de sintomas nas áreas de comunicação social e de interesses restritos e estereotipados” (Gaiato, 2018, p. 22).

Para organizar as manifestações comportamentais e embasar a assistência para as pessoas com autismo, o DSM-V-TR (APA, 2022), classificou o transtorno em três níveis de ocorrência, que estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de ocorrência para o Transtorno do Espectro Autista

Caracterização do TEA		
Nível de severidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exige suporte 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 às 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 “Requer suporte 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 “Requer suporte”	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: Texto revisado da quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (APA, 2022, p.59, tradução nossa).

No que se refere à origem do TEA, Mello (2007) declara que existem diversas teorias que buscam apontar as causas do autismo, mas estas não obtiveram sucesso, pois nenhuma delas conseguiu comprovações de tais explicações. Entretanto, a autora ainda sinaliza que estudiosos creem que as origens do TEA surgem, provavelmente, graças a anormalidades genéticas no cérebro, complicações durante a gestação ou no parto.

Com relação ao diagnóstico, nota-se que este é complexo, visto as especificidades de cada caso, e, para um bom diagnóstico, é necessária uma equipe multidisciplinar para realizar avaliações físicas e psico-neurolinguísticas, que incluem entrevistas com o paciente e seus familiares, exame psicomental, linguístico e para doenças genéticas e hereditárias (Mello, 2007; Correa *et al.*, 2021). Vale pontuar que ainda não existem testes laboratoriais para o diagnóstico do TEA, sendo o diagnóstico realizado por análises clínicas com base em avaliações médicas e observações comportamentais (Silva, 2021; Menali, 2015).

Segundo o DSM-V-TR (APA, 2022) e o CID 11 (WHO, 2022), os sinais para o diagnóstico do TEA se evidenciam pela primeira vez durante a primeira infância, com maior incidência dos 12 meses aos 24 meses. Contudo, uma vez que os sintomas podem não se manifestar completamente até mais tarde, há indivíduos que chegam ao diagnóstico na vida adulta, em razão de motivações regadas pelo diagnóstico de uma criança da família ou pela quebra de relações no ambiente de trabalho e doméstico. Adicionalmente, esses documentos também apontam globalmente, por meio de amostras epidemiológicas, a maior ocorrência de autismo em meninos em relação às meninas, com uma proporção de três meninos diagnosticados para cada menina. Entretanto, estima-se que exista uma subnotificação dos casos de TEA no Brasil, uma vez que não existe uma extensa pesquisa sobre o assunto no país (Paula *et al.*, 2011; Silva; Gomes, 2023).

Há muitas nuances em torno do Transtorno do Espectro Autista, principalmente em relação aos avanços no tratamento, assistência, pesquisas, definições e percepções acerca das pessoas com autismo. Em vista dessas mudanças, o quadro a seguir (Quadro 2) apresenta um panorama da evolução do TEA.

Quadro 2 - Evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Panorama Histórico sobre o TEA		
Ano	Marco Histórico	Definições
1906	Plouller	Introduziu o termo autismo na Psiquiatria e noticiou casos de pacientes na qual existia perda do contato com a realidade, considerando-os como processos psicóticos ou esquizofrênicos.
1908	Eugen Bleuler	Utilizou, pela primeira vez, o termo autismo para descrever pacientes com sintomas semelhantes aos observados na esquizofrenia. O termo tem origem na palavra grega <i>autos</i> , que significa “voltado para si mesmo”, contudo o autismo para Bleuler não tinha o mesmo significado atribuído a esse termo atualmente.
1936	Jean Piaget	Considerava o autismo e o pensamento autista como um primeiro estágio no desenvolvimento da inteligência das crianças “normais”, pois via a inteligência originando-se de fenômenos sensitivo-motores não direcionados e, portanto, autistas. Piaget não empregava o termo autista com a conotação atual, definindo o pensamento “autista” como subconsciente, no qual não havia percepção consciente dos objetivos e dos problemas a serem resolvidos.
1940	Panorama social	Não estava definido com clareza o que era o autismo e suas características, logo, todas as pessoas com este comportamento eram consideradas débeis mentais de “modo profundo”.
1943	Leo Kanner	Utilizando o termo cunhado por Bleuler, publicou a obra <i>Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo</i> , descrevendo suas observações acerca de 11 crianças que possuíam um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices, caracterizando uma dificuldade de interação social e comunicação e uma possibilidade de difusão entre idade mental e idade cronológica.
1944	Hans Asperger	Utilizando o termo de Bleuler, escreveu o artigo <i>A Psicopatia Autista na Infância</i> , para o qual observou um grupo de crianças com retardo mental e nomeou o comportamento como psicopatia autística pelo fato de as crianças apresentarem as mesmas características comportamentais. O autor destacou a ocorrência preferencial em meninos, que apresentaram falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados, verificando também uma tendência familiar ao autismo.
1950	Panorama social	O autismo ainda era visto como uma das formas mais precoces de esquizofrenia, com manifestação nos anos iniciais de vida. Torna-se mais evidente a crença de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes, baseadas na hipótese da “mãe geladeira” criada anteriormente por Kanner. Este descreveu os pais de “crianças autistas” como frios, ausentes e distantes, mas que “havia se descongelado por tempo suficiente para produzir uma criança”.

1952	Associação Americana de Psiquiatria (APA)	É criada a Associação Americana de Psiquiatria (APA), que publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I). Sendo referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, este documento forneceu as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nesta primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.
1960	Panorama social	Crescimento das evidências que sugerem o autismo como um transtorno cerebral presente desde a infância, encontrado em todos os países e grupos étnicos e sociais. Anos depois, Kanner tenta se retratar e esta teoria se mostra totalmente infundada
1967	Bruno Bettelheim	Publicou um livro, denominado <i>A Fortaleza Vazia</i> , no qual defendia as suas ideias sobre o autismo, tendo por base quatro longos e detalhados estudos de casos. Na apresentação do caso de <i>Laurie</i> , elaborou a sua teoria sobre as origens do autismo, defendendo que “minha crença de que o fator precipitante do autismo infantil é a vontade dos pais de que a criança não deveria existir”. Interpretando o autismo por meio do prisma freudiano, como uma síndrome de alteração do ego resultante de rejeição inconsciente dos pais, este seria um incessante feedback entre o isolamento da criança e a resposta inadequada dos pais.
1969	Eric Schopler	Publicou um artigo destinado a contestar a ideia de que os pais estariam na origem do autismo de seus filhos, trazendo a possibilidade de a explicação do comportamento autístico ser biológico e não traumático. Além disso, criou o Modelo TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências Relacionadas à Comunicação, em inglês), programa educacional e clínico para desenvolvimento de pessoas com autismo.
1970	Panorama social	A maioria dos pesquisadores ainda concordava ser complicado diferenciar, somente com base em critérios de comportamento, autismo de esquizofrenia infantil. Nesse período, houve o surgimento e difusão de estratégias educacionais e comportamentais dirigidas às pessoas com autismo, como a Applied Behavioral Analysis (ABA), a partir dos trabalhos de Ivar Lovaas na Universidade da Califórnia, EUA.
1978	Michael Rutter	Classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Propôs uma definição com base em quatro critérios, sem uma relação necessária com deficiências intelectuais: atraso e desvio em interações sociais; problemas de comunicação; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes dos 30 meses.
1980	Associação Americana de Psiquiatria (APA)	Na terceira versão do manual (DSM-III), o autismo foi reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe: a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). O uso deste termo evidenciou que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas.

1981	Lorna Wing	Desenvolveu o conceito de autismo como um espectro e cunhou o termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger. Como pesquisadora e clínica, bem como mãe de uma criança com autismo, defendeu uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA e suas famílias.
1985	Andy Bondy e Lori Frost	Criaram o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), método que se tornou muito comum na comunidade autista, por permitir a melhor comunicação. Por meio do PECS, o indivíduo com TEA mostra, por exemplo, o que quer comer, onde deseja ir, de que objetos precisa e pode até mesmo permitir conversações, permitindo que esta amplie, gradualmente, seu vocabulário e aprimore sua capacidade de comunicação.
1987	Associação Americana de Psiquiatria (APA)	Realizada a revisão do DSM-3; o autismo passa a ser apresentado como Transtorno Autístico.
1994	Associação Americana de Psiquiatria (APA)	Ocorreu a percepção de que os critérios do DSM-III eram muito amplos, não respeitando os limites entre o autismo e diferentes condições com características comuns. Com a publicação da quarta edição (DSM-IV), foi estabelecida a adoção de critérios similares aos adotados pela Classificação Internacional das Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde, para o autismo, denominando-o como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) com subtipos; Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Assim, o espectro passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.
1998	Andrew Wakefield	A revista Lancet publicou um artigo no qual afirmava que algumas vacinas, como a tríplice viral, poderiam causar autismo. No artigo, o médico registrou que a associação não estava comprovada e era apenas uma hipótese. A própria revista, na mesma edição, trazia um artigo que refutava a tese de Wakefield. Contudo, ainda que apenas uma hipótese tenha sido levantada, grande parte da população levou tal ideia como verdade, levando a uma queda nas taxas de vacinação e criando uma visão preconceituosa acerca do autismo.
2007	Organização das Nações Unidas (ONU)	Instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral sobre a importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde.
2012	Governo Federal do Brasil	Foi sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (n.º 12.764/2012) a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A legislação determinou o acesso a diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem igualdade de oportunidades e garantia de direito a esse grupo. Ao considerar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência (PcD) para todos os efeitos legais, permitiu que fossem amparadas também pelas leis voltadas para PcD, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), bem como pelas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 6.949/2000).

2014	Associação Americana de Psiquiatria (APA)	Com a publicação do DSM-V, o autismo configurou-se como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, tendo diagnóstico neurobiológico. Todas as subcategorias do autismo são colocadas em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.
2014	Sven Sandin <i>et al.</i>	Foi realizado um importante estudo na Suécia, entre 1982 e 2006, contando com mais de 2 milhões de crianças participantes. Em seus resultados, é revelado que o risco individual de TEA aumentou com o maior grau do parentesco genético e a herdabilidade do TEA e do transtorno autista foi estimada em aproximadamente 50% dentre a população pesquisada. Entretanto, não fornecem informações sobre o risco individual, não permitindo a identificação da prevalência de fatores ambientais ou da genética no desenvolvimento do transtorno.
2014	Governo Federal do Brasil	São publicadas em formato de livro as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). O documento foi resultado da conjunção de esforços da sociedade civil e do governo brasileiro. Coordenado pelo Ministério da Saúde, foi criado um grupo de pesquisadores e especialistas de várias entidades, oferecendo orientações relativas ao cuidado à saúde das pessoas com TEA no campo da habilitação/reabilitação na Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência.
2015	Governo Federal do Brasil	Promulgou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.145/2015), que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário.
2015	Governo Federal do Brasil	É publicada em formato de livro a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Este documento dirige-se a gestores e profissionais da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS) e objetiva contribuir para a ampliação do acesso e a qualificação da atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias.
2016	Governo Federal do Brasil	É publicada a Lei n.º 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos portadores do TEA. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.
2017	Governo Federal do Brasil	Sancionou a Lei n.º 13.438/2017, alterando a Lei n.º 8.069 /1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tornando obrigatória a adoção do SUS de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de risco para o desenvolvimento psíquico das crianças.

2019	Governo Federal do Brasil	Sancionou a Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019, alterando a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos.
2020	Governo Federal do Brasil	Entra em vigor a Lei n.º 13.997/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, alterando a Lei n.º 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei n.º 9.265/1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania). Esta nova lei institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida gratuitamente, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.
2022	Associação Americana de Psiquiatria (APA) e Classificação Internacional de Doenças (CID)	Ocorreu a revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V-TR) e a publicação da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11), seguindo o que foi proposto no DSM-V-TR. No campo do autismo, houve apenas uma mudança em relação ao manual original: agora, para se encaixar num quadro de autismo, é necessário apresentar todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social.
2023	Governo Federal do Brasil	Entrou em vigor a Lei n.º 14.626, que ampliou o atendimento prioritário para pessoas com autismo no Brasil. Agora, a legislação inclui pessoas com TEA, com mobilidade reduzida e doadores de sangue como parte desse grupo prioritário durante os atendimentos em diversos espaços, como caixas, guichês, aeroportos, hospitais, cinemas e demais serviços prestados ao público.

Fonte: Elaboração própria.¹

Assim, apesar dos avanços existentes no reconhecimento e na garantia de direitos para as pessoas com autismo, com o passar dos anos, é possível perceber a existência de visões preconceituosas acerca desse grupo, seja devido à ausência de informações ou pela aversão às diferenças. No âmbito educacional, a situação não foi diferente, pois, segundo Serra (2004), “[...] a inclusão escolar de crianças especiais de modo geral e dos portadores de autismo em particular, ainda caminha lentamente, provavelmente porque carregamos as marcas da história do processo de exclusão educacional” (Serra, 2004, p.11).

Criou-se então um estereótipo sobre o aluno com autismo, reduzindo-o aos seus sintomas e comportamentos e conduzindo a uma prática educacional que vise a redução dos comportamentos considerados inadequados e impeditivos para a escolarização desses alunos, utilizando-se de técnicas e métodos pensados para

¹ Com base nos trabalhos de Alves, A.; Alves, T. (2022), Andrade (2018), *American Psychiatric Association* (1952, 1980, 1987, 1994, 2013, 2022), Bender (1959), Brasil (2012, 2014b, 2015a, 2015b, 2016, 2017, 2019, 2020, 2023), Donvan; Zucker (2017), Fernandes; Tomazelli; Girianelli (2022), Klin (2006), Liberalesso (2020), Melicio; Vendrametto (2021), Menali (2015), Menéndez (2012), Mizael; Aiello (2013), Sandin *et al.* (2014), Silva (2021), Stelzer (2010) e *World Health Organization* (2022).

um “ser autista” genérico, que necessita de treinamento para poder participar, ainda que minimamente, do meio social (Chiote, 2017). Contudo, é necessário entender o aluno com TEA para além de suas dificuldades, compreendendo-o como alguém que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais, envolvendo-o no contexto no qual está inserido e, assim, promovendo sua integração social e seu desenvolvimento (Felicio, 2007).

Ao estudar sobre a integração e inclusão nas escolas, Mantoan (2014) considera que, do ponto de vista pedagógico, uma escola pode não ser considerada uma instituição qualificada, uma vez que seria necessária a existência de um ensino que atenda às necessidades, aos interesses e às capacidades de todos os alunos, sem discriminações, categorizações ou exclusões. Logo, “[...] a escola pública não pode dar conta de todas as deficiências e suas necessidades, sendo este talvez o papel das associações de deficientes ou de pais de deficientes – responsabilizar-se pela organização e supervisão da metodologia” (Mantoan, 1997, p.14-15).

Nesse sentido, Chiote (2017), ao analisar estudos acerca da escolarização de indivíduos com TEA, chega numa conclusão semelhante ao notar a existência de um processo educacional complexo para os alunos com autismo, que envolve desde o acesso e permanência destes até a dificuldade de efetivação e de avanço para níveis mais elevados de ensino. Assim, a autora observa que os problemas, em sua maioria, não decorrem necessariamente do TEA, mas sim das condições nas quais a escolarização desses alunos ocorre, gerando demandas por políticas públicas que garantam seu direito à educação.

Diante desta observação, é possível compreender os resultados obtidos nos estudos realizados por Chiote (2017) e Lima e Laplane (2016), que, ao investigarem sobre o acesso e a permanência das pessoas com autismo na escola, percebem uma grande evasão escolar, fazendo com que o processo de escolarização de alunos com autismo não se conclua e poucos cheguem ao Ensino Médio. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de fornecimento de condições favoráveis para a permanência desses alunos, a fim de promover uma educação integradora e de qualidade.

2.2 O Ensino da Matemática para Alunos com Autismo

O ensino de Matemática é um elemento fundamental para o funcionamento da sociedade, dado que “[...] a matemática é a espinha dorsal da civilização atual” (D’Ambrosio, 2005, p. 99). Uma vez que sua presença nos ofícios do homem propicia a percepção e execução das atividades humanas, as quais buscam analisar e formular o raciocínio lógico e abstrato sobre as informações disponíveis em seu contexto, o ensino de Matemática se apresenta como essencial para o desenvolvimento de um caráter reflexivo e autônomo, beneficiando a formação social e intelectual (Brasil, 1998; Xavier, 2015). Logo, a promoção da Educação Matemática contribui para o favorecimento da criatividade, do trabalho em equipe, da autonomia e autoconfiança derivadas da própria capacidade de compreender, enfrentar e superar desafios (Brasil, 1997).

A presença desse fenômeno manifesta-se igualmente na vida dos indivíduos com NEE, incluindo os alunos com autismo. Segundo Nogueira (2018), as atividades matemáticas, quando realizadas coerentemente, estimulam o desenvolvimento espontâneo de atitudes reflexivas nos alunos com necessidades educacionais por meio da interação com o meio social. Tais atitudes são essenciais na formação destes, visto que “[...] crianças com deficiência, independente do tipo, costumam ter essa interação prejudicada, colocando-as em desvantagem em relação aos seus colegas [...]” (Nogueira, 2018, p. 56). Entretanto, o ensino de Matemática oferecido para esse público é feito de um modo mecanizado e desvinculado da realidade dos alunos, abordando apenas meras noções básicas (Pacheco; Shimazaki, 1999). Isso torna a prática pobre e não oportuniza aos alunos “[...] a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade” (D’Ambrosio, 1996, p. 80).

Além disso, a Matemática colabora em sua prática educativa para um cenário excludente, com características de uma disciplina elitista (Almeida; Teixeira, 2009; Nogueira, 2018), sendo comum a dificuldade para aprender Matemática, inclusive para os alunos com deficiência (Ferreira; Silva, 2018). No entanto, Nogueira (2018) alega que, com as condições necessárias, todos os alunos conseguem aprender Matemática, incluindo aqueles com NEE, pois “[...] todos os estudantes precisam ter uma educação matemática de qualidade e significativa” (Ferreira; Silva, 2018, p. 2).

Tratando-se do ensino de Matemática para alunos com TEA, esta se mostra como uma prática dificultosa, dada as limitações da deficiência na elaboração de planejamento sequencial, organização, tendência à desatenção, percepção de erros e limitações na capacidade de fazer inferências e formular hipóteses (Ribeiro, 2021; Brites; Brites, 2019). Além disso, a pouca experiência dos profissionais que atendem esse público corrobora com tal situação, prejudicando o planejamento do desencadeamento lógico da disciplina (Ribeiro, 2021).

Ademais, apesar da existência de várias variantes, a Matemática ensinada para um aluno com TEA é a mesma ensinada para os demais alunos da classe em que residem (Ribeiro, 2021). De acordo com esse autor, o que distingue são os recursos de acessibilidade que os alunos com NEE necessitam para o seu processo de aprendizagem, visto as suas limitações cognitivas.

Adicionalmente, Momo, Silvestre e Graciani (2012) explicam que o ensino de Matemática para alunos com autismo deve ser elaborado conforme a vivência desses alunos ou amparado por recursos didáticos. Como essas estratégias devem aproximar a Matemática desses alunos, tornando-a interessante e atrativa, o uso de materiais manipuláveis é uma alternativa potente, pois os aproxima do objeto matemático, e aliado a atividades desafiadoras desencadeiam um pensamento matemático que parte do concreto ao abstrato (Momo; Silvestre; Graciani, 2011).

Salienta-se que para a garantia da efetivação do ato de aprender é necessário que as particularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e especificidades do próprio transtorno sejam reconhecidas, de modo que propicie a adaptação do currículo escolar e das atividades escolares, utilizando, por exemplo, seus hiperfocos (Jardim, 2023; Santos; Teixeira, 2024). Ademais, Jardim (2023) pontua que o ajuste curricular cria meios para que aqueles com NEE possam aprender de maneira diferenciada, promovendo um ambiente propício ao aprendizado ao proporcionar práticas educativas e ações pedagógicas que atendam às peculiaridades individuais.

Nesse contexto, Borges (2020) explicita que apesar de haver um currículo básico, a adaptação no currículo não é suficiente, ele precisa ser filtrado, abordando conteúdos matemáticos válidos para esses alunos dentro de suas limitações, pois esses conteúdos assegurarão condições básicas para intervirem com sabedoria em sociedade. Além disso, as duas autoras supracitadas alegam que o currículo precisa atender vivências desses alunos, integrando-as à prática educativa de maneira a

proporcionar uma educação enriquecedora, com vivências que tenham um impacto positivo, especialmente no contexto das relações humanas.

As informações disponíveis sobre o ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista são escassas, posto que “[...] não existem estudos empíricos relativos ao ensino de Matemática eficaz para alunos com TEA” (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016, p. 445). Diante dessa escassez de produções científicas relevantes à temática, Silva (2021) considera necessário avançar nas pesquisas nacionais sobre a aprendizagem de pessoas com autismo, de modo a promover uma melhor inclusão e educação desse grupo. Isso se torna crucial, uma vez que a Matemática desempenha um papel fundamental no funcionamento da sociedade, sendo essencial para a vida social, em geral, e, em particular, para as pessoas com autismo. Muitos indivíduos com autismo dependem de rotinas em suas atividades para facilitar a socialização, e a compreensão matemática desempenha um papel significativo na compreensão do espaço e tempo em que estão inseridos (Silva, 2021).

Nesse contexto, a tabela a seguir (Tabela 1) apresenta um compilado dos resultados encontrados nas pesquisas das autoras por trabalhos sobre o ensino de Matemática para alunos com autismo no Ensino Médio em bancos de dados nacionais.

Tabela 1 - Análise da temática em bancos de dados

Buscas em Bancos de Dados					
Portais de Busca	“Autismo” AND “Matemática”	“Autismo” AND “Ensino Fundamental”	“Autismo” AND “Ensino Médio”	“Autismo” AND “Ensino Fundamental” AND “Matemática”	“Autismo” AND “Ensino Médio” AND “Matemática”
Biblioteca Digital Anton Darkitsch	2	4	0	2	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	71	172	36	27	9
Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES	78	84	26	7	4
Portal de Periódicos da CAPES	30	30	17	2	0
Total	181	290	79	38	13

Fonte: Protocolo de pesquisa.

Ao analisar os resultados obtidos, principalmente na categoria “‘Autismo’ AND ‘Ensino Médio’ AND ‘Matemática’”, é constatado que grande parte das pesquisas apresentadas nestas não correspondem às palavras-chave utilizadas, revelando um baixo índice de produções com a temática deste trabalho. Logo, é evidenciada a necessidade do incentivo a pesquisas que abordem a Educação Matemática para os alunos com TEA no Ensino Médio (Silva, 2021), de modo a promover, para o sistema educacional e para o professor, reflexões e melhorias acerca do processo de ensino e aprendizagem de Matemática para esses alunos.

2.2.1 Docentes da Matemática e a Educação Inclusiva

A prática educativa consiste em ações que propiciam o processo de ensino e aprendizagem para os alunos. Esse exercício, em sua essência, é compreendido como uma prática social complexa, ocorrendo em diversos momentos e ambientes escolares, envolvendo todos os membros da comunidade escolar (Torres, 2009; Caldeira; Zaidam, 2013). Um dos protagonistas desse processo é o professor,

responsável por propor situações de aprendizagem que atribuam significado aos conhecimentos a serem ensinados, fornecendo, assim, para o saber, uma forma comunicável para interagir com o aluno (Brousseau, 1996).

Quando se trata do trabalho dos docentes de Matemática para alunos com necessidades educacionais, especialmente aqueles no espectro autista, Silva (2021) destaca que, sob a perspectiva da inclusão educacional, estes possuem o papel de interventor, de modo a auxiliar os alunos em tarefas nas quais ainda não possuem autonomia, intencionando o desenvolvimento de sua emancipação. Dessa forma,

[...] o professor que ensina matemática que tenha um aluno com TEA em sua classe precisa selecionar a metodologia e mediar o aprendizado com práticas pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização e principalmente observando se o aluno com TEA apresenta uma aprendizagem significativa, como aprender quando está apto a aprender, quais tipologias seletivas para assegurar o processo eficiente de aprendizagem e quais modalidades de avaliação e processos sequenciais de acompanhamento do progresso deste aluno (Silva, 2021, p. 67).

Nesta linha de raciocínio, Silva (2021) considera que a prática pedagógica dos professores de Matemática para o ensino de alunos com TEA parte do pressuposto da identificação da singularidade desses estudantes. Para o autor, isso implica no reconhecimento das potencialidades e fragilidades dos alunos, fundamentando assim o planejamento de ações pedagógicas envolventes, as quais devem reagir positivamente nas formas de ensinar, aprender e avaliar. Ademais, é importante que o planejamento seja flexível, capaz de acomodar as diversas formas de participação e expressão dos alunos (Silva, 2021), pois como destacado por Zabala (1998), a aprendizagem é um processo individual, com cada aluno aprendendo de maneira única, contribuindo para o favorecimento de uma aprendizagem abrangente.

Diante dessa perspectiva, Ferreira, Teixeira e Bringel (2022) discorrem sobre a significativa responsabilidade atribuída aos professores de Matemática acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA, visto que o educador enquadra-se como um dos agentes transformadores da sociedade. Buscando alcançar um ensino de qualidade, por meio do aprimoramento de seu ofício, é enfatizada a importância de estudos contínuos dos professores (Ferreira; Teixeira; Bringel, 2022). Além disso, a construção de habilidades matemáticas, embora seja árdua, pode ser facilitada por melhorias na abordagem do professor de Matemática,

resultando em um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz (Ferreira; Teixeira; Bringel, 2022).

Entretanto, segundo Torres (2009), a responsabilidade atribuída ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos não é exclusiva dos professores. Apesar de a figura do educador desempenhar destaque no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, incluindo aqueles com TEA, o “sucesso” e o “fracasso” nesse processo não concernem a esse profissional em totalidade. Como sinaliza Pretto (2002), o protagonismo do professor muitas vezes resulta na culpa do não funcionamento do sistema. Consoante a essa ideia, as normas jurídicas brasileiras estabelecem que a educação é um dever da família e do Estado (Brasil, 1988), logo não compete apenas ao professor a eficiência ou insuficiência da educação, devendo esta ser compartilhada pelos demais profissionais da escola (Torres, 2009).

Ao trabalhar com alunos no espectro autista, os professores alegam não possuir conhecimentos adequados para lidar com as especificidades destes, fazendo com que os resultados de seu ofício não sejam positivos (Menali, 2015). Desse modo, cria-se uma demanda por investimento em formação continuada (Menali, 2015), e pela reformulação dos cursos de formação inicial dos professores, a fim de que estes não dependam apenas de cursos pontuais para atender às necessidades dos alunos com deficiências, promovendo condições básicas para a realização do processo de ensino e aprendizagem (Nozi; Vitaliano, 2017).

Assim, compreende-se que o aprimoramento profissional é vantajoso em qualquer área devido às constantes transformações na sociedade, não sendo exceção para os educadores, especialmente aqueles que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais (Nozi; Vitaliano, 2017). No entanto, os professores enfrentam uma carga de trabalho significativamente elevada, frequentemente ultrapassando sua jornada padrão, o que os impede de dedicar tempo à complementação de sua formação (Chiote, 2017; Rodrigues, 2010). Para os professores que ensinam alunos com TEA, ocorre uma situação semelhante, pois

[...] não deve ficar a cargo somente dos professores o investimento. Há custo financeiro por uma formação específica que os prepare para o atendimento aos alunos com NEE, e é de responsabilidade dos sistemas de ensino propiciar ações formativas aos professores que estão em serviço, o estado não pode ser isento de tal responsabilidade (Nozi, Vitaliano, 2017, p. 595).

Ressalta-se que a complementação profissional não deve ser determinada pelo acúmulo de cursos, uma vez que se espera que as práticas educativas aprendidas sejam significativas, contribuindo para a vida extraescolar dos educandos (Nozi, Vitaliano, 2017). Ademais, a qualidade do ensino disponibilizado para alunos com NEE “não pode ser atribuída somente à deficiência de formação e informação do professor ou à atuação ineficiente do estado, mas sim atribuída à sociedade, ao governo e aos educadores [...]” (Rodrigues, 2010, p. 85).

A avaliação se apresenta também como uma questão de relevância no trabalho do educador em vista dos alunos com NEE, evidenciando que o ensino de Matemática para a Educação Inclusiva enfrenta desafios que vão além do conteúdo em si (Chiote, 2021; Menali, 2015; Serra, 2004). Persiste nas escolas ainda a chamada aprovação automática, processo no qual, mesmo sem nota ou conhecimentos que comprovem a compreensão e aprendizagem dos conteúdos estudados, alunos com laudo são aprovados (Bertagna, 2010). Tal aprovação automática sem suporte adequado pode contribuir para uma educação superficial, que não respeita as reais necessidades de aprendizagem desses alunos, criando uma falsa impressão de inclusão e progresso acadêmico. Assim, como afirmado por Bertagna (2010),

Mesmo que a progressão continuada se constitua como uma aprovação automática, a permanência no sistema escolar não garante uma ruptura com esse modelo construído pela sociedade capitalista; ao contrário, tende a mascarar e dar uma ideia de legitimidade ao que, na verdade, configura-se como promotora e intensificadora da desigualdade (Bertagna, 2010, p. 203).

O elevado quantitativo de conteúdos contemplados no currículo de Matemática configura-se também como uma dificuldade para o trabalho do educador (Rodrigues; Sales, 2018). Ao analisar o sistema educacional vigente, percebe-se que está instaurado um currículo inflexível, no qual os alunos estão sendo obrigados a aprender de maneira uniforme, com um mesmo intervalo de tempo e métodos padronizados (Jardim, 2023). Dessa forma, as particularidades individuais dos alunos são desrespeitadas, comprometendo a proposta de adaptabilidade curricular, cuja intenção é criar oportunidades de aprendizado considerando as limitações pedagógicas dos alunos com TEA (Ferreira; Teixeira; Bringel, 2022; Jardim, 2023).

A adaptação curricular, embora necessária, não se apresenta como uma prática isenta de dificuldades, sendo estas, inclusive, acentuadas, como alega

Rodrigues e Sales (2018), dada a dificuldade enfrentada pelos professores de Matemática em desenvolver métodos de ensino que atendam a diversidade presente em sua sala de aula. Para os autores, essa dificuldade decorre principalmente da própria formação desses profissionais, visto que os cursos de formação não incluem uma grade que contemple o debate e o planejamento de aulas voltadas para a Educação Inclusiva e os alunos com NEE. Ainda que existam, atualmente, disciplinas que tenham esse enfoque da inclusão, estas não são suficientes para sanar os saberes necessários e as dúvidas dos docentes em formação (Rodrigues; Sales, 2018). Adicionalmente, é importante citar que também surgem vários entraves na rotina do professor, tais como a precariedade das estruturas físicas das instituições escolares e a insuficiência dos materiais para as aulas (Vicentim, 2020).

Nesse sentido, percebe-se que o professor deve compreender quais são suas responsabilidades e funções frente à sua profissão, evitando assumir aquelas que não lhe são atribuídas (Nozi; Vitaliano, 2017). Ademais, o fornecimento de condições necessárias para as práticas docentes os leva a se sentirem mais seguros e capacitados para trabalhar com o público do AEE, expressando predisposição para desenvolver os saberes e atitudes recomendados para a inclusão (Nozi; Vitaliano, 2017).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para conduzir esta pesquisa, os quais contribuem para o alcance do objetivo geral, que consiste em descrever as dinâmicas abordadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tal propósito, a pesquisa será esclarecida, conforme sua abordagem e seu tipo, assim como serão descritas as etapas envolvidas na elaboração, o público da pesquisa, os instrumentos empregados na coleta de dados, bem como o método a ser empregado para analisá-los.

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho enquadra-se como uma pesquisa exploratória, dado que intenciona proporcionar uma visão geral e aproximativa acerca de determinado fenômeno, até então pouco explorado (Gonsalves, 2005). Este também possui abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa de campo, pois o objeto de pesquisa é abordado em seu próprio ambiente, realizando a coleta de dados nas condições naturais na qual o fenômeno ocorre, sem intervenção por parte do pesquisador (Marconi; Lakatos, 2017).

Dessa forma, na pesquisa de campo, é exigido do pesquisador um encontro mais direto com a população pesquisada a fim de coletar as informações diretamente desse grupo (Gonsalves, 2005). Tal procedimento se mostra adequado para o público da pesquisa, composto por professores de Matemática atuantes no Ensino Médio da rede pública de ensino no município de Campos dos Goytacazes (RJ).

3.2 Instrumentos de coleta e análise de dados

Conforme o tipo de pesquisa adotado, o objetivo e o público da pesquisa, foram selecionados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a gravação em áudio.

Tendo em mente a ideia de compreender as vivências dos docentes de Matemática no contexto estabelecido previamente, o uso de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados se apresenta como uma opção favorável, pois

As entrevistas semi-estruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. [...] Durante a realização da entrevista é importante seguir algumas recomendações, tais como fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte, não deixando se enganar por ideologias e preconceitos, no sentido de buscar a “objetivação” (Oliveira, 2011, p.36).

Neste tipo de coleta de dados, o entrevistador tem liberdade para alterar a condução de cada entrevista em qualquer direção que considere adequada, permitindo-lhe explorar mais amplamente uma questão. Assim, para garantir a coleta de todas as respostas fornecidas e a reprodução destas de forma confiável, as entrevistas serão gravadas e as professoras serão observadas (Gil, 2008).

A análise de dados será realizada com base nas legislações vigentes acerca da Educação Básica, Educação Especial e Educação Inclusiva, assim como nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira. Esta análise está estruturada em blocos temáticos, visando sistematizar o conteúdo obtido com o uso dos instrumentos de coleta de dados citados anteriormente para melhor compreendê-los.

3.3 Etapas da pesquisa

Para realização deste trabalho, a pesquisa foi dividida nas seguintes etapas:

- I. Revisão bibliográfica;
- II. Elaboração do roteiro de perguntas para as entrevistas;
- III. Execução do teste exploratório;
- IV. Realização das entrevistas;
- V. Análise dos dados produzidos;
- VI. Finalização da escrita da monografia.

3.3.1 Público da pesquisa

A pesquisa por escolas teve como pretensão encontrar professores de Matemática atuantes no Ensino Médio que tivessem experiência com alunos com TEA. A busca foi iniciada em escolas públicas no município de Campos dos Goytacazes que apresentassem registros de alunos com TEA matriculados no Ensino Médio, com o propósito de assegurar que tais professores tivessem as vivências necessárias para contribuir com esta pesquisa. Para tal, foram contactados os órgãos públicos responsáveis, na cidade, pelas redes estadual e municipal de ensino.

Contudo, devido à falta de retorno da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos dos Goytacazes (SEDUCT), foi necessário recorrer a consultas na internet e contatos pessoais para realizar essa busca. Desse modo, foi necessário entrar em contato com as escolas individualmente, questionando cada uma delas sobre seus registros de alunos com TEA, e com professores conhecidos, buscando encontrar alguma forma de obter tais registros. Como resultado, por meio de uma professora, identificou-se uma escola estadual com registro de todos os alunos que possuem laudo na instituição, incluindo aqueles matriculados no Ensino Médio, devido ao interesse da docente responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais em registrar tais alunos. Isso permitiu a verificação de que os professores de Matemática do Ensino Médio atuaram recentemente em turmas com alunos com TEA.

Ao encontrar tal escola, realizou-se uma consulta com a equipe, a fim de verificar, nesta escola, a presença de professores de Matemática com as experiências fundamentais para a pesquisa. Nessa consulta, foi informado pela direção que esta é uma das escolas com maior quantitativo de alunos com NEE da rede estadual de ensino, devido a sua estrutura e presença de profissionais capacitados para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente, conta com cerca de 60 alunos nesse grupo, incluindo alunos com TEA, e apresenta acessibilidade estrutural e uma sala de recursos multifuncionais. Desta forma, os professores da instituição se enquadram no perfil estabelecido para a pesquisa, sendo, portanto, escolhidos como público.

Uma vez decidida a escola, foi marcada uma reunião com os gestores da instituição, de modo a apresentar a pesquisa e buscar a obtenção da autorização para o início desta. Ainda que seja conduzida com os professores dessa instituição, a entrevista realizada não se refere, em unicidade, às vivências nesse ambiente, assim como não foram realizadas observações ou interferências relacionadas à escola e seus entes. Logo, conforme o informado pela direção, não foi necessário obter autorizações ou submeter documentos à SEEDUC.

Durante a reunião, também estavam presentes os professores de Matemática do Ensino Médio, que se mostraram bastante interessados na pesquisa, aceitando participar desta. Nesse processo, foram explicados os objetivos do trabalho e como as entrevistas seriam realizadas, explicitando todo o processo e apresentando o termo de compromisso a ser assinado no dia da entrevista. Desta maneira, definiu-se que a pesquisa seria realizada com base na entrevista de quatro professores atuantes no Ensino Médio.

3.3.2 Elaboração do roteiro de perguntas para as entrevistas

A entrevista planejada para a presente pesquisa se apresenta como o principal instrumento para a coleta de dados acerca das dinâmicas e abordagens matemáticas vivenciadas pelos professores que ensinam alunos com TEA no Ensino Médio. Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, possibilitando que esta assumira diferentes ramificações conforme a fluidez da conversa, intuindo um bom fluxo e eficiência desta sistematização. Para isso, faz-se necessário o pré-estabelecimento de perguntas norteadoras (APÊNDICE A), as quais direcionam a discussão para a temática pretendida.

A entrevista é formada por quatro blocos temáticos. O primeiro bloco trata sobre a formação inicial e a formação continuada dos professores. A finalidade deste bloco é compreender a base da atuação e experiência profissional dos entrevistados, buscando entender seus interesses e desdobramentos que culminam e impactam em sua prática docente.

O segundo bloco refere-se aos conhecimentos que os professores participantes da pesquisa possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista. Neste

bloco, constam questionamentos que ambientam a temática pretendida, objetivando explorar os saberes a respeito do TEA e a sua proveniência entre os professores.

Quanto ao terceiro bloco, que aborda sobre a atuação dos professores entrevistados com alunos com autismo no Ensino Médio, este se dividiu em três seções. A primeira seção está relacionada às estratégias metodológicas adotadas; a segunda, analisa as interações que permeiam a prática docente, explorando as relações entre o Estado, a comunidade escolar e as famílias dos alunos; enquanto a terceira seção discute as vivências docentes em sala de aula com alunos com TEA no Ensino Médio, com foco na aprendizagem e nas experiências profissionais dos professores desse grupo específico. Este bloco está relacionado ao objetivo geral do presente estudo: descrever as dinâmicas que estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O último bloco corresponde a um espaço aberto, que permite que os professores manifestem suas impressões sobre o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio, com o propósito de complementar pontos que não foram contemplados durante a discussão.

3.3.3 Teste Exploratório

O teste exploratório construído tratou-se de uma aplicação *on-line* de um formulário estruturado na plataforma *Google Forms*, contendo as perguntas norteadoras para a entrevista conduzida. Uma vez que a principal coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, o teste exploratório visou analisar as perguntas que compõem o roteiro das entrevistas, averiguando seu conteúdo, os tópicos abordados e a clareza dos questionamentos, não sendo necessário responder tais perguntas.

A realização do teste exploratório ocorreu com dois grupos, sendo realizado com professores e alunos do curso de Licenciatura em Matemática do IFFluminense *campus* Campos Centro. Para os professores, o formulário foi disponibilizado para nove deles entre os dias 09 e 30 de abril de 2024, e obtivemos seis devolutivas. Quanto aos alunos, foi realizada, no dia 1º de maio de 2024, uma reunião *on-line* pela plataforma *Google Meet* com cinco alunos matriculados nas disciplinas de TCC

II, TCC III e os concluintes de TCC III. Ademais, visando abranger um maior público, ficou disposto entre os dias 28 de abril e 03 de maio de 2024 o formulário para 16 licenciandos, incluindo os que não puderam estar presentes na reunião.

A proposta do teste exploratório objetivou: coletar sugestões para melhorias do trabalho; examinar a clareza e as dúvidas que poderiam surgir no decorrer da entrevista; analisar o conteúdo, a linguagem e o aspecto ético da entrevista. Os resultados obtidos e as análises feitas acerca do teste exploratório estão presentes no capítulo 4, seção 4.1.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta os resultados produzidos por meio do teste exploratório e das entrevistas com o público da pesquisa, bem como as análises a respeito destes resultados.

4.1 Teste Exploratório do roteiro da entrevista

Conforme descrito no capítulo 3, o instrumento para coleta de dados do teste exploratório consistia em um formulário na plataforma *Google Forms* com os questionamentos propostos para a entrevista. O teste exploratório contou com a participação de seis docentes e dez discentes do curso de Licenciatura em Matemática do IFFluminense *campus* Campos Centro. Intencionando preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados como D1, D2, D3, ..., D16.

Para a análise do roteiro de entrevistas, foi encaminhado a cada participante, por meio de mensagens no *WhatsApp* e *e-mail*, o *link* do formulário. Os participantes deveriam realizar suas considerações nos campos de resposta das perguntas, respondendo apenas aos itens que julgassem pertinentes para alterações ou ponderamentos. Além disso, também foi realizada uma reunião na plataforma *Google Meet* no dia 1º de maio de 2024, cujo objetivo, também, foi analisar o roteiro de entrevistas por meio do formulário elaborado no *Google Forms*. Durante essa reunião, cada pergunta foi discutida com os discentes, facilitando a compreensão das pretensões das autoras deste trabalho. Estavam presentes cinco licenciandos, que ao término da reunião enviaram suas observações pelo formulário.

Durante a análise do roteiro de entrevistas, os partícipes recomendaram modificações gramaticais e ortográficas nas perguntas, além de sugerirem a inclusão e exclusão de questionamentos. Ademais, propuseram ações e comportamentos importantes a serem adotados durante as entrevistas com o público da pesquisa. Ressalta-se que nem todas as sugestões foram acatadas; apenas aqueles alinhados com o ideal da pesquisa foram considerados.

Para o bloco de perguntas referente à Formação Inicial e Continuada dos professores da pesquisa, os discentes e docentes sugeriram alterações em todas as perguntas. Na pergunta 1.1, o participante D12 recomendou reescrever a expressão “Ensino Superior” com letra maiúscula, seguindo os padrões de escrita formal. O

componente D2 recomendou substituir a expressão “você poderia comentar...” por “comente sobre...”, considerando que, ao aceitar participar, o respondente já concordou em responder às perguntas.

Já na pergunta 1.2, o participante D1 sugeriu trocar a expressão “E discussões” no segundo questionamento para “Houve abordagem específica”, mas, como o termo “houve” já havia sido utilizado anteriormente, substituímos, na expressão sugerida, por “Ocorreram”. Além disso, o participante D2 sugeriu acrescentar um questionamento sobre a existência de algum projeto além das disciplinas voltadas para o TEA durante a formação inicial dos entrevistados, e o D5 recomendou a mudança “e/ou” por “ou”, pois este termo já engloba o “e”.

Na interrogação 1.3, os participantes D1 e D5 aconselharam deixar o termo “vertentes” com uma maior clareza na frase, para evitar confusões. Além disso, o D5 recomendou que a segunda pergunta fosse direcionada ao foco da pesquisa, abordando especificamente a vertente da Educação Inclusiva, a fim de impedir comentários que não se enquadrassem com a proposta do trabalho. Assim, especificamos a questão conforme sugerido.

Ao analisar a última questão do bloco, a 1.4, o componente D12 indicou a troca dos trechos “Você acha que existem impedimentos em sua vida que dificultaram [...]? Foi oferecido [...] para poder realizar tais atividades?” por “Você considera que algumas circunstâncias em sua vida dificultaram [...]? Foi oferecido [...] para a realização de tais atividades?”. Em acréscimo, o participante D5 sugeriu revisar a expressão “nos cursos e especializações”, pois os cursos já englobam as especializações, portanto alteramos para “em cursos de especialização”, consoante a sua recomendação. O componente D2 comentou que a expressão “em sua vida” poderia soar invasiva, então esta foi removida. Também foi recomendada a especificação dos tipos de incentivos para a realização dos cursos de especialização. Contudo, a princípio, não foi implementada essa observação para não influenciar a resposta, mas, caso haja confusão, esta sugestão será adotada durante o diálogo.

Dessa forma, as figuras a seguir apresentam as perguntas do primeiro bloco antes (Figura 1) e depois (Figura 2) das alterações sugeridas.

Figura 1 - Bloco da Formação Inicial e Continuada antes das sugestões

<p>1. Formação Inicial e Continuada</p> <p>1.1 Você poderia comentar sobre sua formação acadêmica e atuação profissional? (Qual instituição cursou o ensino superior, qual seu curso e ano de formação, o tempo de atuação em sala de aula)</p> <p>1.2 Em sua formação inicial, houve alguma disciplina voltada para a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? E discussões sobre o TEA?</p> <p>1.3 Você possui algum tipo de especialização voltada para a sua área de atuação? Pretende se especializar em outras vertentes?</p> <p>1.4 Você acha que existem impedimentos em sua vida que dificultaram o início ou a continuidade de sua participação nos cursos e especializações? Foi oferecido algum tipo de incentivo para poder realizar tais atividades?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Bloco da Formação Inicial e Continuada após as sugestões

<p>1. Formação Inicial e Continuada</p> <p>1.1 Comente sobre sua formação acadêmica e atuação profissional. (Qual instituição cursou o Ensino Superior, qual seu curso e ano de formação, o tempo de atuação em sala de aula)</p> <p>1.2 Em sua formação inicial, houve algum trabalho ou disciplina voltada para a Educação Especial ou Educação Inclusiva? Ocorreram abordagens específicas sobre o TEA?</p> <p>1.3 Você possui algum tipo de especialização voltada para a sua área de atuação, seja da Matemática ou da Educação? Pretende se especializar na vertente da Educação Inclusiva?</p> <p>1.4 Você considera que algumas circunstâncias dificultariam o início ou a continuidade de sua participação nos cursos de especialização? Foi oferecido algum tipo de incentivo para a realização de tais atividades?</p>
--

Fonte: Elaboração própria.

O segundo bloco de perguntas da entrevista está relacionado aos conhecimentos que o público da pesquisa possui sobre o Transtorno do Espectro Autista. Nesse bloco, também foram feitas sugestões em todas as questões.

A pergunta 2.1 buscava identificar os conhecimentos que o professor entrevistado apresenta acerca do TEA. No entanto, o participante D5 apontou que,

embora o professor tenha alunos com TEA, as perguntas pressupunham que ele possuísse conhecimento sobre o transtorno, o que nem sempre é o caso. Além disso, destacou também uma interseção entre essa pergunta e a primeira parte da pergunta 2.2. Desse modo, alterou-se a primeira parte da 2.1, de modo a perguntar se o professor conhece o TEA, e a segunda parte foi substituída pelo primeiro questionamento da pergunta 2.2, que indaga se o professor recebeu formação para trabalhar com alunos com TEA no Ensino Médio. Com isso, a pergunta 2.2 passou a conter apenas seu segundo questionamento, que foi reformulado, pois, anteriormente, era um complemento do primeiro. Não houve sugestões adicionais nesta parte.

Para a pergunta 2.3, o participante D5 indicou o detalhamento da primeira interrogação, argumentando que ela estava muito abrangente e dificultava a compreensão do objetivo da questão. Entretanto, a intenção da questão é, de forma geral, entender qual a visão do público da pesquisa sobre inclusão, proporcionando um espaço para que este comente sobre o que entende por inclusão ou exponha suas opiniões a respeito. Portanto, a questão foi reformulada para transmitir essa ideia de forma mais clara.

Os participantes D5 e D11 propuseram alterações à última questão deste bloco, a pergunta 2.4. Ambos aconselharam alterar o termo “impressões” por “concepções”, por tornar a pergunta aberta a distintas interpretações, como o quantitativo de alunos, os níveis de participação, a socialização com os colegas e a aprovação, então essa alteração foi feita conforme sugerido. Apesar da sugestão de D5 sobre especificar essas temáticas na pergunta, optou-se inicialmente por não a fazer, mas, em caso de dúvidas, esse ponto será esclarecido durante a discussão. Além disso, D5 sugeriu que apenas uma das palavras de “presença/existência” fosse utilizada, uma vez que são sinônimas. Assim, seguiu-se essa sugestão, mantendo apenas a palavra “presença”. As figuras a seguir apresentam as perguntas do segundo bloco antes (Figura 3) e depois (Figura 4) das alterações sugeridas.

Figura 3 - Bloco dos Conhecimentos sobre o TEA antes das sugestões

2. Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

2.1 O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que está sendo cada vez mais discutido, principalmente no ambiente escolar. O que você conhece sobre o autismo? De que forma você obteve esses conhecimentos?

2.2 Em sua vivência profissional, você obteve algum conhecimento prático ou teórico sobre como trabalhar com alunos com autismo no Ensino Médio em sala de aula? Como você avalia a divulgação desses conhecimentos?

2.3 De modo a promover uma educação de qualidade para as pessoas com autismo e outras deficiências ou necessidades educacionais específicas, é necessário que haja inclusão nas escolas. Qual a sua concepção sobre a inclusão? Considera haver a inclusão dos alunos com TEA nas escolas que atua ou atuou?

2.4 Analisando os bancos nacionais de dados, há pouca informação sobre alunos com TEA que estão cursando o Ensino Médio. Como professor, quais as suas impressões sobre a presença/existência de alunos com TEA no Ensino Médio?

Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 - Bloco dos Conhecimentos sobre o TEA após as sugestões

2. Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

2.1 O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que está sendo cada vez mais discutido, principalmente no ambiente escolar. Você conhece tal transtorno? Você obteve, de alguma forma, conhecimentos práticos ou teóricos sobre como trabalhar com alunos com autismo no Ensino Médio?

2.2 Como você avalia o processo de divulgação de conhecimentos acerca do trabalho docente com os alunos com TEA?

2.3 De modo a promover uma educação de qualidade para as pessoas com autismo e outras deficiências ou necessidades educacionais específicas, é necessário que haja inclusão nas escolas. Com base em seus conhecimentos, no geral, qual a sua visão sobre a inclusão? Considera que os alunos com TEA estão incluídos nas escolas que atua ou atuou?

2.4 Analisando os bancos nacionais de dados, há pouca informação sobre alunos com TEA que estão cursando o Ensino Médio. Segundo as suas vivências, quais as suas concepções sobre a presença de alunos com TEA no Ensino Médio?

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro bloco de perguntas da entrevista aborda a atuação docente no Ensino Médio e o TEA. Este está subdividido em três subtópicos, sendo o primeiro voltado para os métodos de ensino utilizados pelos entrevistados em suas aulas que tenham alunos com autismo. As sugestões levantadas pelos participantes do teste exploratório foram aplicadas em apenas algumas questões deste subtema. Uma delas ocorreu na pergunta 3.1.2, na qual os componentes D3 e D5 sugeriram a mudança de “Se sim, [...]” por “Em caso afirmativo, [...]”, enquanto o componente D11 sugeriu modificar o trecho “[...] como essa se dá?” por “[...] como essa adaptação é realizada”.

Na pergunta 3.1.4, o participante D12 recomendou retirar a expressão “de alunos” do primeiro questionamento. Além disso, o participante D5 sugeriu que fosse definido o material manipulável antes da pergunta, o que não foi considerado necessário pelas autoras deste trabalho, mas, se ocorrerem confusões, isso será explicado durante o diálogo. Já na pergunta 3.1.5, o D5 indicou a substituição de “Como você pensa o seu processo de avaliação [...]” por “Como elabora o processo

de avaliação [...]”, enquanto o componente D2 relatou que o pronome “seu” não era adequado na frase. Assim, as figuras a seguir apresentam as perguntas do primeiro subtópico do bloco três antes (Figura 5) e depois (Figura 6) das alterações sugeridas.

Figura 5 - Subtópico dos Métodos de Ensino do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões

- 3.1 Métodos de Ensino**
- 3.1.1 O que você considera importante no momento em que elabora suas atividades pedagógicas para as turmas com alunos com TEA?
 - 3.1.2 Em relação ao currículo, é realizada alguma adaptação para os alunos com TEA? Se sim, como essa se dá?
 - 3.1.3 Você conhece ou utiliza alguma dinâmica, ou abordagem diferenciada de Educação Matemática para as turmas com alunos com TEA?
 - 3.1.4 O uso de materiais manipuláveis pode ser uma potente ferramenta para o ensino de alunos. Você possui alguma experiência com a utilização ou criação de materiais didáticos, sejam estes concretos ou manipuláveis, para o Ensino Médio? Qual a sua experiência na utilização destes com alunos com TEA?
 - 3.1.5 Como pensa no seu processo de avaliação do aluno com TEA no Ensino Médio?

Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Subtópico dos Métodos de Ensino do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões

<p>3.1 Métodos de Ensino</p> <p>3.1.1 O que você considera importante no momento em que elabora atividades pedagógicas para turmas que tenham alunos com TEA?</p> <p>3.1.2 Em relação ao currículo, é realizada alguma adaptação para os alunos com TEA? Em caso afirmativo, como essa adaptação é realizada?</p> <p>3.1.3 Você conhece ou utiliza alguma dinâmica ou abordagem diferenciada de Educação Matemática para turmas que tenham alunos com TEA?</p> <p>3.1.4 O uso de materiais manipuláveis pode ser uma potente ferramenta para o ensino. Você possui alguma experiência com a utilização ou criação de materiais didáticos para o Ensino Médio? Qual a sua experiência na utilização destes com alunos com TEA?</p> <p>3.1.5 Como você elabora o processo de avaliação do aluno com TEA no Ensino Médio?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para o subtópico destinado à relação da comunidade escolar com o professor que ensina alunos com TEA, os participantes do teste exploratório sugeriram correção apenas na pergunta 3.2.1. Nesse questionamento, o participante D12 explicou que o órgão “secretaria de educação” deveria ser escrito com letras iniciais maiúsculas, em respeito às exigências da norma padrão da língua portuguesa.

Ao final do formulário do *Google Forms* com o roteiro de entrevista, foi inserido um campo de resposta para que os docentes e discentes pudessem incluir questionamentos que gostariam que fossem abordados na entrevista. Nesse campo, o participante D7 demonstrou curiosidade sobre possíveis críticas que os professores possam ter enfrentado ao longo de sua carreira por oferecer aulas ou atividades adaptadas para alunos com autismo, tendo em vista que muitos ainda acreditam que a promoção de aulas ou atividades adaptadas poderia comprometer o progresso educacional dos demais alunos. Desse modo, diante do interesse das autoras neste questionamento, foi acrescentada a pergunta 3.2.3 a este subtópico para contemplar esse desejo. As figuras a seguir apresentam as perguntas do

segundo subtópico do bloco três antes (Figura 7) e depois (Figura 8) das alterações sugeridas.

Figura 7 - Subtópico da Comunidade Escolar do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões

3.2 Comunidade Escolar

3.2.1 Apesar da situação de culpabilização docente ser encontrada em diversos ambientes escolares, sabemos que o professor não é o único responsável pelo processo educacional do aluno com TEA. Nas escolas onde trabalhou, existiu alguma orientação ou ação específica, seja por parte da escola ou da secretaria de educação, para o trabalho com o aluno com TEA no Ensino Médio?

3.2.2 A relação entre família, professores e escola também é de grande importância para o processo educativo e, para os alunos com TEA, isso não seria diferente. Em suas experiências, houve troca de informações com a equipe escolar ou com a família sobre o aluno?

Fonte: Elaboração própria.

Figura 8 - Subtópico da Comunidade Escolar do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões

<p>3.2 Comunidade Escolar</p> <p>3.2.1 Apesar da situação de culpabilização docente ser encontrada em diversos ambientes escolares, sabemos que o professor não é o único responsável pelo processo educacional do aluno com TEA. Nas escolas onde trabalhou, existiu alguma orientação ou ação específica, seja por parte da escola ou da Secretaria de Educação, para o trabalho com o aluno dentro do TEA no Ensino Médio?</p> <p>3.2.2 A relação entre família, professores e escola também é de grande importância para o processo educativo e, para os alunos com TEA, isso não seria diferente. Em suas experiências, houve troca de informações com a equipe escolar ou com a família sobre o aluno?</p> <p>3.2.3 Muitos ainda possuem a ideia de que uma aula com adaptações para os alunos com NEE atrapalharia os demais alunos. Você, em algum momento como professor, sofreu críticas da comunidade escolar ao promover aulas ou atividades adaptadas?</p>
--

Fonte: Elaboração própria.

Para o último subtema do bloco, atuação docente no Ensino Médio e o TEA, o objeto de discussão está direcionado para as vivências em sala de aula dos entrevistados com o aluno com TEA. No questionamento 3.3.1, o participante D3 apontou que a concordância nominal em “os desafios ou facilidades encontrados” poderia estar incorreta, mas estava correta, pois concordava com ambos os núcleos; no entanto, optou-se por alterar a concordância para o núcleo mais próximo. Outra modificação foi feita quanto à concordância nominal da expressão “desse aluno” da pergunta 3.3.2, conforme alertado pelo componente D7, alterando-a para “desses alunos”. Além disso, para o questionamento 3.3.3, o participante D5 recomendou acrescentar “aprendizagem” à expressão “desenvolvimento desses alunos” na segunda parte do questionamento.

A partir da questão 3.3.4, houve uma reorganização do bloco devido à exclusão da questão 3.3.5, de modo a facilitar o desenvolvimento lógico do diálogo. Com essa mudança, a pergunta 3.3.4 se tornou a 3.3.5, na qual o participante D11 sugeriu novamente a substituição do termo “impressões” por “percepções”. Em

relação à pergunta 3.3.5, houve diversos ponderamentos, nos quais os participantes D1, D2, D3, D5 e D8 relataram não ter compreendido o objetivo do questionamento, considerando-o confuso, recomendando a revisão do enunciado. Além disso, o componente D3 sugeriu verificar se a pergunta não estava sendo repetitiva. Ao analisar o roteiro de entrevista, as autoras da pesquisa concluíram que os questionamentos anteriores já poderiam responder a essa pergunta, optando por removê-la.

A pergunta 3.3.6 foi reordenada para a 3.3.4 e não houve sugestões de modificações para ela. Já a pergunta 3.3.7 passou a ser a 3.3.6, e nela os participantes D1, D2, D3 e D5 observaram que a segunda questão, da forma como estava redigida, não estava clara, não aconselhando sua inclusão na entrevista. Além disso, o D1 destacou que o termo “perspectivas” não abrange eventos passados, portanto, discutir “perspectivas passadas” não faria sentido. Por isso, essa pergunta foi reformulada para retratar o processo de construção do papel do professor de matemática que atua com alunos com TEA no Ensino Médio. Desse modo, as figuras a seguir apresentam as perguntas do terceiro subtópico do bloco três antes (Figura 9) e depois (Figura 10) das alterações sugeridas.

Figura 9 - Subtópico da Sala de Aula e o aluno com TEA do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA antes das sugestões

3.3 Sala de Aula e o aluno com TEA

3.3.1 De acordo com suas vivências como docente, quais são os desafios e as facilidades encontrados em seu trabalho educativo com os alunos com TEA no Ensino Médio?

3.3.2 Uma vez que uma das características apresentadas por pessoas com TEA é a dificuldade em interações sociais, como ocorrem as interações, em geral, desse aluno na sala de aula? Em algum momento já foi necessária a sua intervenção como professor(a)?

3.3.3 Qual sua opinião acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas? Caso existam impedimentos no desenvolvimento desses alunos, o que você considera que deve ser feito?

3.3.4 Quais são seus sentimentos e impressões sobre o trabalho com esse público no Ensino Médio?

3.3.5 Quais são as suas considerações a respeito do ensino dos alunos com TEA na escola regular ou exclusivamente na escola especial?

3.3.6 Na sua trajetória profissional, você vivenciou alguma experiência marcante com alunos com TEA?

3.3.7 Como você se visualiza como professor(a) de Matemática de um aluno com TEA? Quais são suas perspectivas acerca de suas atuações passadas, presentes e futuras com esse público?

Fonte: Elaboração própria.

Figura 10 - Subtópico da Sala de Aula e o aluno com TEA do Bloco da Atuação docente no Ensino Médio e o TEA após as sugestões

3.3 Sala de Aula e o aluno com TEA

3.3.1 De acordo com suas vivências como docente, quais são os desafios ou facilidades encontradas em seu trabalho educativo visando os alunos com TEA no Ensino Médio?

3.3.2 Uma vez que uma das características apresentadas por pessoas com TEA é a dificuldade em interações sociais, como ocorrem as interações, em geral, desses alunos na sala de aula? Em algum momento já foi necessária a sua intervenção como professor(a)?

3.3.3 Qual sua opinião acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas? Caso existam impedimentos no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, o que você considera que deve ser feito?

3.3.4 Na sua trajetória profissional, você vivenciou alguma experiência marcante com alunos com TEA?

3.3.5 Quais são seus sentimentos e percepções sobre o trabalho com esse público no Ensino Médio?

3.3.6 Como você analisa a sua construção como professor(a) de Matemática atuante com alunos com TEA no Ensino Médio?

Fonte: Elaboração própria.

O último bloco, que possui o objetivo de promover um espaço livre para comentários acerca da temática, não sofreu alterações. Contudo, nas respostas à pergunta 4.1, a única questão deste bloco, alguns componentes recomendaram alguns cuidados e atitudes a serem tomados no momento da entrevista. O participante D1 advertiu para que se tome cautela para que a entrevista não fique muito longa e repetitiva. Como a entrevista é semiestruturada, é possível que durante o diálogo se obtenham respostas para diferentes perguntas incluídas em uma única resposta; caso isso ocorra, não é necessário repetir o questionamento. Além disso, D2 recomendou abordar os professores cuidadosamente para que as entrevistadoras não pareçam invasivas e demonstrem se solidarizar com os entrevistados.

Ademais, os participantes D8, D9, D15 e D11 alertaram durante a reunião realizada no *Google Meet* para tomar cuidado com as perguntas duplas, pois os professores podem não se atentarem do que está sendo perguntado por ser uma pergunta longa ou responderem apenas uma das perguntas. Para evitar isso, sugeriram fazer primeiro uma pergunta e, durante o diálogo, a segunda pergunta fosse incluída.

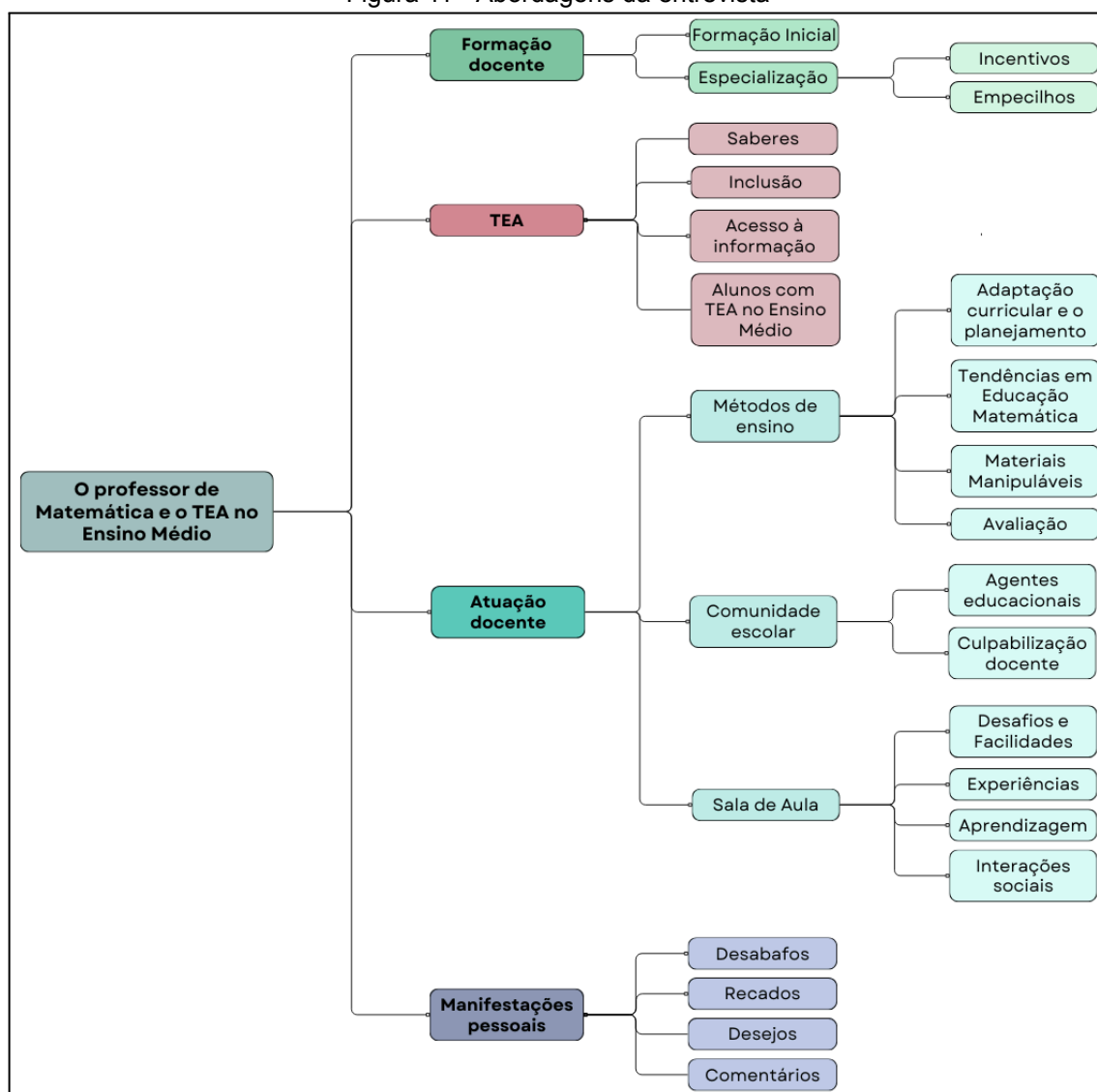
4.2 Entrevistas

Intencionando descrever as dinâmicas vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ), no processo educativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) cursando o Ensino Médio, realizou-se entrevistas com professoras que atuam como docentes de Matemática para alunos do Ensino Médio em uma escola estadual localizada na zona urbana do município de Campos dos Goytacazes.

Após o aceite e a assinatura do termo de compromisso (APÊNDICE B), os encontros ocorreram nos dias 11, 12 e 14 de junho de 2024, no prédio da escola em questão, com quatro professoras, separadamente, identificadas como P1, P2, P3 e P4 para preservar suas identidades. Além disso, os funcionários e alunos citados nas entrevistas tiveram seus nomes substituídos, de modo a preservar suas identidades e manter o anonimato.

As entrevistas foram realizadas com o formato semiestruturado e se utilizou a gravação em áudio para obter o registro dos dados, as quais, posteriormente, foram transcritas (APÊNDICES C, D, E e F). A análise das entrevistas será estruturada conforme os blocos temáticos estabelecidos no roteiro de entrevista, dividindo-os segundo as temáticas abordadas em cada um deles, conforme o esquema (Figura 11).

Figura 11 - Abordagens da entrevista



Fonte: Elaboração própria.

Essa sistematização visa inferir aspectos sobre o emissor da mensagem ou o seu meio, utilizando-se da classificação do material coletado para compreender o que existe para além desses relatos.

4.2.1 Formação Inicial e Continuada

A formação profissional dos professores que ensinam Matemática está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, especialmente quando se trata de alunos com TEA no Ensino Médio (Menali, 2015). A maneira como esses professores são formados e suas experiências práticas refletem e influenciam diretamente o trabalho docente e, conseqüentemente, o

desenvolvimento dos estudantes (Nozi; Vitaliano, 2017). Por essa razão, o primeiro bloco de perguntas desta pesquisa visa explorar detalhadamente a formação das entrevistadas.

Ao analisar a formação acadêmica das entrevistadas, observa-se uma diversidade nos cursos de formação docente em Matemática. As professoras P1 e P2 se formaram em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, ofertada por uma instituição privada no município de Campos dos Goytacazes. Durante o período em que estavam na faculdade, este curso passou por uma transição, transformando-se em Licenciatura em Matemática, o qual, posteriormente, foi a graduação de P4. Em relação à P3, esta é formada em Licenciatura Plena² em Matemática em uma instituição pública localizada na região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

Destaca-se que todas as professoras entrevistadas completaram sua formação acadêmica entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, período que marcou o início de suas trajetórias profissionais na educação matemática, e, atualmente, todas são professoras concursadas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Além disso, vale salientar que P2 já atuava no magistério desde a década de 1980, como alfabetizadora, após concluir o curso Normal Médio e realizar um curso adicional de especialização em alfabetização, anteriormente conhecido como Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. Grau. No entanto, com a exigência crescente de formação superior para atuação na escolarização, ela decidiu cursar a faculdade de Matemática. Nesse contexto, a Licenciatura em Matemática não foi sua primeira escolha profissional, mas uma necessidade decorrente das mudanças nas exigências educacionais.

Por sua vez, a professora P3 relatou que optou pela graduação em Matemática por não conseguir ingressar em outras áreas de seu interesse. Já a professora P4 destacou que escolheu essa carreira como um meio de alcançar independência financeira. Esses relatos evidenciam que, para algumas dessas profissionais, a escolha pela Licenciatura em Matemática foi influenciada mais por fatores externos e contextuais do que por uma vocação inicial para a área.

² Formação pedagógica que permitia aos professores dar aulas para o segundo grau. A terminologia Licenciatura Plena não é mais utilizada, uma vez que os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei nº. 5.692, de 1971, foram extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualmente, todas as licenciaturas são plenas (Brasil, 1996).

Em relação à temática desta pesquisa, perguntou-se às professoras sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, intencionando investigar a presença de abordagens voltadas para estas áreas em sua formação inicial. Todas responderam, consensualmente, que tais abordagens não faziam parte do currículo na época. A respeito do Transtorno do Espectro Autista, elas reproduziram o discurso e acrescentaram que, no momento de suas formações, o TEA não estava em destaque nas discussões acerca dos alunos com NEE, obtendo maior relevância apenas nos últimos anos. Contudo, apesar da negativa na resposta, a professora P2 expôs que o tema era mencionado, mas de maneira superficial. Segundo ela, as discussões eram limitadas a ponderações básicas, sem uma devida análise crítica, sendo apresentadas meramente a existência e definições acerca destas, focando na memorização dos conceitos, sem um verdadeiro engajamento.

Tais comentários corroboram com as ideias de Felício (2007) e Rodrigues e Sales (2018), os quais, em suas obras, sinalizam que cursos de formação desses profissionais, geralmente, não apresentam um currículo associado à realidade existente em sala de aula nem promovem debate e planejamento de aulas voltadas para esse público. Embora existam, atualmente, algumas iniciativas nesse sentido, elas não são eficazes, pois não atendem plenamente às reais necessidades de preparação dos profissionais para lidar com a diversidade, abordando com superficialidade tal assunto. Quanto a isso, P4 menciona que

Eu acho, eu acho que a gente na, enquanto professor, a gente está sendo muito mal preparado. A gente poderia ter sim, deveria conter essas disciplinas na, na graduação, onde a gente vai se formar, porque... é o mínimo, né? A sala de aula é uma inclusão, né? É o mínimo. Você ter ferramentas, saber ferramentas de como você conduzir aquilo que você está ali disposto a ensinar para que ele também acompanhe é o mínimo (P4, 2024).

A ausência de formação adequada para o educador resulta em insegurança ao lidar com alunos que possuem NEE, pois, para Correa *et al.* (2021) e Ponce e Abrão (2019), em sua formação, o professor brasileiro é, tradicionalmente, preparado para lidar com a homogeneidade. Essa falta de confiança pode levar ao negligenciamento das carências desses alunos, perpetuando um ciclo de exclusão e integração. Ao não possuir as ferramentas e os conhecimentos necessários para trabalhar com esse público, a contribuição do educador é limitada, impedindo o avanço de uma educação dita inclusiva. Ademais, quando falamos sobre formação

de professores, esta vai além do acúmulo de cursos, referindo-se também ao emprego significativo e aliado às necessidades cotidianas, tornando-se objeto de reflexão (Nozi; Vitaliano, 2017). Assim, a falta de preparo do educador acaba sendo um dos grandes obstáculos para a evolução educacional desses alunos.

Diante dessas considerações, muitos professores buscam se especializar para aprimorar sua prática docente, seja em relação aos conteúdos que a universidade não conseguiu ofertar ou no qual tiveram apenas uma base superficial, atualizar-se em relação às demandas contemporâneas ou, ainda, ter a possibilidade de aumentar seus rendimentos financeiros (Vicentim, 2020; Menali, 2015). As professoras entrevistadas na pesquisa demonstraram interesses variados quanto à especialização profissional da qual dispõem. A professora P1 possui pós-graduação em Educação Matemática, enquanto a P2 tem pós-graduação em Matemática. Por sua vez, a professora P4 tem uma pós-graduação em Ciências e outra em Ciências voltada para a Física e Química.

A professora P3 optou por uma pós-graduação em Tecnologias Aplicadas ao Ensino da Matemática e por cursos de extensão focados em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, está aprofundando seus conhecimentos em uma nova pós-graduação na Terapia ABA (Análise Comportamental Aplicada, em português) para pais e educadores, voltada para o autismo. Contudo, em sua fala, a professora admite que a pura realização de cursos voltados para o assunto não garante a compreensão e utilização dos conhecimentos apresentados nestes.

Eu comecei a fazer esse curso, né, era terapia, Terapia ABA para Pais e Educadores. Eu já fiz um curso pela CEDERJ [Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro], de extensão, não sei se foi a diretora que fez comigo... acho que foi a coordenadora. Que nós fizemos um curso, Educação Especial e Inclusiva, pelo CEDERJ na época da pandemia. Então, tudo muito teórico, né? A gente, sim, muitas discussões pelo fórum, mas eu vou te falar, lembro muito pouco do que eu estudei porque eu não apliquei. A questão da aplicação é muito importante. Mas eu tenho. Se eu te falar pra vocês que eu nem sei onde tá o certificado, mas eu tenho (P3, 2024).

As entrevistadas P1 e P4 revelaram que iniciaram o processo de preparação e pesquisa para ingressar em um mestrado, mas acabaram abandonando esta iniciativa por motivos pessoais. Ambas atribuíram essa decisão à chegada de seus filhos, que alterou significativamente seus planos profissionais. A professora P3, por sua vez, começou um mestrado profissional em Matemática e cursou durante dois

anos. No entanto, uma lesão no braço impediu a conclusão do curso e a forçou a se afastar temporariamente de suas atividades docentes. Quanto à professora P2, ela optou por não seguir o caminho do mestrado, alegando cansaço devido ao tempo de carreira, a desvalorização da profissão e a falta de suporte como fatores que a desencorajaram a continuar seus estudos acadêmicos.

Referente à possibilidade de buscarem uma formação continuada, como citado anteriormente, a professora P2 não tem a intenção de prosseguir com seus estudos. Em contrapartida, as professoras P3 e P4 expressaram o desejo de realizar um mestrado em Matemática, destacando que essa meta representa um grande sonho em suas vidas, mas P4 indicou que a complementação profissional não é uma prioridade no momento. P3, em particular, apesar de citar a filha, mencionou a possibilidade de especializar-se em áreas como Educação voltada para a Tecnologia, Educação Inclusiva, ou até mesmo continuar seus estudos sobre Autismo, optando por um curso avançado na terapia ABA.

Sob outro enfoque, a professora P1 revelou que aspira realizar uma segunda graduação, desta vez em Nutrição, incentivada pelo desejo de atuar no setor alimentício, o que representaria uma mudança completa de direção em sua trajetória profissional. Assim, nota-se que apenas P3 citou que tem vontade de se aprofundar na área de Educação Inclusiva.

Apesar de muitos professores externarem uma clara iniciativa e desejo de se aprimorar ao longo de sua carreira, existem inúmeros entraves pessoais e profissionais que dificultam tanto a entrada quanto a continuidade em programas de especialização. Dentre esses desafios, destacam-se as questões financeiras, a pesada carga de trabalho, muitas vezes em diferentes escolas e turnos, e a falta de incentivo, tanto por parte do sistema educacional quanto pelas circunstâncias pessoais, que atrapalham essa busca por formação complementar, situação noticiada também por Rodrigues (2010), Chiote (2017) e Ribeiro (2021) em seus trabalhos.

Por nossa entrevista ter ocorrido com mulheres, emergiu um aspecto importante: a sobrecarga de compromissos. Barbosa, Cunha e Martins (2012) apontam a impossibilidade de ignorar a questão do gênero ao realizar estudos sobre a jornada docente, uma vez que, para as professoras, é comum o acúmulo das funções do trabalho externo com as do trabalho doméstico. Assim, conforme os relatos, foi possível perceber que essas profissionais carregam frequentemente a

responsabilidade de cuidar de filhos e familiares, demandando tempo e recursos financeiros, limitando ainda mais suas possibilidades de investir em especializações.

Por outro lado, apesar dos obstáculos, existem também incentivos para tal ação. No depoimento de P3, ela compartilhou que seu incentivo, em especial na Educação Inclusiva, parte da presença de alunos com NEE em suas turmas. Além disso, ela também destacou que a dificuldade em desenvolver a Matemática e os desafios associados ao desenvolvimento cognitivo e social desse grupo contribuem para sua busca por novos aprendizados, visto que a escola torna-se um dos espaços cruciais para o desenvolvimento da autonomia e inclusão no meio social.

P4, por sua vez, apontou que, embora tenha recebido incentivo de colegas para se especializar, não conseguiu dar início ao processo, possivelmente devido às dificuldades mencionadas anteriormente. Já P1, apesar de desejar uma mudança de carreira, revelou que, agora, com uma situação financeira mais estável, sente-se mais confiante para retomar seus estudos e buscar novas oportunidades de especialização.

Dessa forma, observa-se que, embora existam avanços e iniciativas em relação à qualificação dos professores no contexto da Educação Inclusiva, o caminho ainda é permeado por desafios estruturais e pessoais, que afetam tanto a continuidade da formação quanto a prática docente (Rodrigues; Sales, 2018; Vicentim, 2020).

4.2.2 Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Ao trabalhar com alunos com TEA, é essencial que os educadores tenham conhecimento das particularidades e características associadas a esse transtorno, especialmente no contexto da formação educacional desse público. Compreender essas informações permite ao professor elaborar estratégias e abordagens pedagógicas mais eficazes para desenvolver suas disciplinas e apoiar a aprendizagem dos alunos com TEA. Este bloco se propõe a investigar o nível de conhecimento dos professores entrevistados sobre o trabalho com alunos do Ensino Médio diagnosticados com TEA e suas percepções sobre a inclusão desses alunos, além de explorar a disponibilidade e o acesso de informações sobre o transtorno para professores de Matemática que atuam nessa etapa de ensino.

A princípio, destaca-se que, apesar de todos os questionamentos deste bloco terem sido abordados pelas autoras deste trabalho durante a entrevista, nem todos foram respondidos com o foco ou a intencionalidade esperados em relação ao tema proposto. Assim, considerando os questionamentos propostos, a análise das respostas desta subseção revela uma lacuna em relação à profundidade dos saberes docentes acerca deste transtorno, dada a ausência de resposta das professoras a determinados questionamentos. Ademais, salienta-se a opção das autoras de não tornar obrigatórias as respostas às perguntas, a fim de permitir que as entrevistadas se expressassem livremente, evitando a criação de um ambiente invasivo e que coagisse as entrevistadas a apresentarem respostas específicas.

No que diz respeito aos saberes das entrevistadas, percebeu-se algo comum. Elas têm familiaridade e consciência sobre o Transtorno do Espectro Autista, especialmente por atuarem ou terem atuado com tal público. Quanto aos saberes da prática docente do professor de Matemática com o aluno com TEA no Ensino Médio, P1, P2 e P4 relataram que não obtiveram conhecimentos teóricos ou práticos necessários e adequados para trabalharem com esse grupo, situação relatada com frequência (Jardim, 2023; Ribeiro, 2021; Silva, 2021; Chiote, 2017; Menali, 2015; Serra, 2004). Além disso, P1 e P2 sinalizaram a ausência de preparação específica para atuar com tal público, outro cenário que também foi encontrado nas pesquisas teóricas (Jardim, 2023; Ribeiro, 2021; Silva, 2021; Chiote, 2017; Menali, 2015; Serra, 2004).

Porque eu não tive nenhuma preparação para esse tipo de situação. Nenhuma, nenhuma. E assim, por exemplo, pessoal das antigas, como eu, que não viu isso em lugar nenhum... porque a gente fica sem saber como lidar com os meninos. Como eu, é... como a diretora falou: "Ah, vai para internet, vai... vai pesquisar". Mas olha só, ontem... Não, não é nem questão de ser a mesma coisa (P1, 2024).

Agora, a partir do momento que eu comecei a trabalhar com esses alunos, e trabalhar entre aspas, né! Por quê? É mais figuração. Eu não sei trabalhar, eu tento ler alguma coisa, mas eu não sei adaptar, assim... esse é isso, esse aquilo, entendeu? Não tenho conhecimento, melhor falar isso (P2, 2024).

Por outro lado, P3 adquiriu conhecimentos devido ao interesse pessoal com a área da Educação Inclusiva e o TEA, sendo estes advindos, principalmente, da sua pós-graduação voltada para o autismo e de cursos de extensão sobre Educação Inclusiva. Entretanto, como comentado na seção anterior, P3 salientou que são,

majoritariamente, conhecimentos teóricos, dissociados da prática pela ausência da aplicação.

Com exceção da professora P1, as professoras relataram que, a partir da presença de alunos com TEA em suas turmas, elas iniciaram pesquisas sobre o transtorno, visando aperfeiçoar suas ações docentes, a fim de gerar acolhimento para esses alunos e apoiar o desenvolvimento de seu processo de ensino. Tal interesse também é citado por Ribeiro (2021), que entende este contato como um momento de descoberta e conscientização do professor diante das particularidades dos alunos com NEE e a sala de aula.

Então, no caso não, né? [resposta sobre a obtenção, de alguma forma, de conhecimentos práticos e teóricos sobre como trabalhar com alunos com TEA no Ensino Médio] Mas... eu acho que a gente, como professor, quando a gente se forma professor e tá ali naquela profissão porque a gente realmente gosta do que a gente faz, a gente tenta, da melhor maneira, acolher esses alunos, né? É um acolhimento, porque o TEA, né, cada um tem uma evolução diferente. O aluno é individual, né? Os outros alunos são individuais? São, mas você consegue trabalhar de forma coletiva, já eles [os alunos com TEA] não (P4, 2024).

Diante dos resultados obtidos durante as pesquisas teóricas realizadas, questionou-se sobre a divulgação de conhecimentos a respeito do trabalho docente com alunos com TEA. As docentes destacaram que encontrar materiais sobre o tema é menos desafiador do que era antigamente, devido ao aumento das discussões sobre o autismo, o que instigou a difusão de informações e materiais. Contudo, afirmaram que, dada a subjetividade intrínseca ao TEA, não há como direcionar com exatidão uma estratégia pedagógica, porque cada aluno apresenta características particulares.

Assim, como apontado por P2, a diversidade de informações, decorrente do próprio espectro dificulta a identificação de quais estratégias funcionam para cada aluno, sobretudo, quando não há formação específica para isso, representando um dos principais desafios na educação desse público (Rodrigues, 2018; Serra, 2004).

Eu acho que hoje em dia já tá mais divulgado do que antigamente, porém, pra você entender um pouco melhor isso, você tem que se empenhar. Sentar e estudar, porque são várias vertentes, cada caso é um caso (P3, 2024).

Não, não, não. Eu acho que as informações... não é difícil não, mas são muito... pessoal. Assim são as informações de cada um. Aí, um fala uma coisa, o outro, fala outra. E você que é leiga... [Como diferenciar, o que que

funciona, o que que não funciona?] Como? O que que tá falando ali, o que que não é? Eu posso até pensar. Olho para o meu aluno “Aquele cara falou isso, isso e isso. Tá parecendo. Mas o outro já falou outra coisa”. [sobre os dados do TEA no médio]: Não vai achar. Eu acho que não (P2, 2024).

P2 complementou que, no Ensino Médio, há uma deficiência de dados que ofereçam o suporte necessário ao trabalho do professor de Matemática. Assim, como já destacado por Chiote (2017), as professoras relataram que, ao pesquisarem no ambiente virtual para preparar suas aulas, foi percebido uma escassez de materiais e orientações adequadas para a condução das atividades. Nesse sentido, P1 evoca a necessidade de maiores discussões acerca deste e de outros transtornos.

E eu acho assim, seria até muito interessante, por exemplo, nesses encontros que tem, né? Por exemplo, ah, tem encontro de Matemática, aí tem assim, aqueles vários minicursos, né? Seria interessante de ter uns minicursos voltados a esses assuntos pra gente ir aprendendo alguma coisa, né, e algumas técnicas, algumas coisas, porque a gente é muito cru, né? E assim, por exemplo, pessoal das antigas, como eu, que não viu isso em lugar nenhum... porque a gente fica sem saber como lidar com os meninos. Como eu, é... como a diretora falou: “Ah, vai para internet, vai... vai pesquisar”. Mas olha só... (P1, 2024).

Quando questionadas sobre a presença de alunos com autismo no Ensino Médio, todas as professoras afirmaram que ocorre em número menor quando comparado ao Ensino Fundamental. No entanto, essa percepção não pode ser generalizada, pois P2, por exemplo, mencionou que, como não trabalha no Ensino Fundamental, então não consegue estabelecer essa relação com precisão. Já P3 destacou que, embora atue no Ensino Médio apenas na escola onde a entrevista foi realizada, em outras escolas observou um grande número de alunos com diagnóstico de TEA no Ensino Fundamental e pouquíssimos alunos com laudo de TEA no Ensino Médio. Ao ser questionada se já teve a oportunidade de acompanhar alguns desses alunos do Ensino Fundamental no Ensino Médio, ela negou, afirmando que não sabe se eles permaneceram seus estudos nesta fase de escolarização.

A professora P4 sugeriu que a questão da presença de alunos com laudo de TEA no Ensino Médio está, quase sempre, ligada a decisões familiares. Ela acredita que muitas famílias acabam desistindo da ideia de inclusão escolar nessa etapa, o que pode refletir na permanência do aluno no sistema educacional. Ademais, Chiote

(2017) e Lima e Laplane (2016) apontam que, ao chegar no Ensino Médio, fatores como dificuldades familiares e financeiras contribuem para o aumento da evasão escolar dos alunos, originando, para esse público, um grande número de trajetórias educacionais incompletas.

Em termos da inclusão educacional, as entrevistadas expressaram concepções diversas. Elas foram questionadas a respeito das suas visões sobre a inclusão social e educacional de alunos com TEA. Em suas falas, é possível perceber o complexo panorama existente entre a realidade escolar e o que está previsto nos textos acadêmicos e legislações, além da própria disparidade entre a análise de cada professora.

Ah, o aluno tem laudo de autista? Ele fica ali dentro da sala como figuração. O professor vai lá, dá a média e ele vai embora. Passa. Acabou. Porque eles visualmente pensam que dali não vai sair nada (P1, 2024).

Ah, inclusão, inclusão social. Agora, inclusão para aprendizagem? Não. E vocês sabem que nós temos uma sala aqui [sala de recursos multifuncional], nós temos a diretora, nós temos a coordenadora, que estudou também. Mas não tem como trabalhar (P2, 2024).

Inclusão não acontece em lugar nenhum. Inclusão é um programa do nosso país de ilusão. Não é inclusão, é ilusão (P3, 2024).

Então, acho que a inclusão vai além de você estar ali junto, né, com as pessoas, que às vezes até nem interagem. Mas é você ser acolhido pelo professor, é, é demonstração do carinho do professor por você, né? Eu acho que é um, é uma coisinha tão pequenininha, né? Em cima de muita coisa que a gente pode fazer, é (P4, 2024).

Então, é muito engraçado isso, porque a gente tem uma imaginação, né, que os alunos vão lá, vão fazer aquela coisa linda, né? [...] Mas eu acredito que eles conseguem [ser incluídos], sim (P4, 2024).

Desse modo, as opiniões das professoras revelam um panorama complexo e, muitas vezes, desalentador sobre a inclusão nas escolas. A professora P1 aponta a superficialidade do processo, muitas vezes condicionado pela obrigatoriedade da não retenção de alunos com laudo, no qual indivíduos com autismo são tratados como figurantes de seu próprio processo educacional.

Essa visão também é percebida pela fala da professora P2, que critica a diferença entre a inclusão social e a inclusão para a aprendizagem, ressaltando que, apesar de existir uma estrutura, como a sala de recursos multifuncionais, a falta de

condições adequadas dificulta um trabalho efetivo. Essa sensação de impotência e frustração se reflete na declaração de P3, que classifica a inclusão como uma “ilusão”, evidenciando uma percepção de que os programas e políticas de inclusão não se concretizam na prática das salas de aula.

Ao mesmo tempo, a professora P4 oferece uma perspectiva mais esperançosa, reconhecendo que, apesar dos desafios, acredita na capacidade de inclusão dos alunos. Essa visão sugere que, embora a estrutura atual seja insuficiente, ainda há espaço para uma inclusão significativa e transformadora se houver uma mudança de mentalidade e esforços coletivos.

Assim, as opiniões expressam uma tensão entre a realidade da inclusão nas escolas e o potencial que ela pode ter, apontando para a necessidade urgente de reformulação das práticas educacionais e de um comprometimento mais profundo com a verdadeira inclusão, que vai além do cumprimento de normas e legislações.

4.2.3 Atuação docente no Ensino Médio e o TEA

As práticas docentes das professoras entrevistadas e o contexto em que estão circunscritas são fatores que contribuem para a compreensão das dinâmicas que elas utilizam no exercício da docência no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista. Aspectos como métodos de ensino adotados, relação com a comunidade escolar e experiências docentes impactam o desenvolvimento do ensino para esse público. Em vista disso, estabeleceu-se este bloco com questionamentos que abordam a atuação do docente de Matemática com alunos com TEA.

Para melhorar o entendimento do trabalho docente, este bloco foi estruturado em três segmentos que discorrem sobre os métodos de ensino adotados, as relações com a comunidade escolar e as atuações docentes em sala de aula com alunos com TEA.

4.2.3.1 Métodos de Ensino

Parte integrante das vivências docentes são as estratégias e abordagens de ensino que as professoras aderem em sua prática pedagógica. Com o intuito de aprofundar essa análise, este espaço foi dedicado à investigação das condutas,

buscando descrever os métodos de ensino utilizados em uma escola pública, no âmbito do Ensino Médio.

A aula é um evento no qual ocorre a promoção de meios e condições necessárias, por parte do professor, para o fomento do processo de aprendizagem, sendo o planejamento desta, fundamental para oportunizar bom andamento e o aproveitamento das atividades. Em vista disso, questionou-se as entrevistadas se existiam colocações importantes no momento da elaboração de suas atividades pedagógicas com alunos com TEA. As professoras P1, P2 e P3 explicaram que não consideram esse aluno, na maior parte de seus planejamentos, justificando-se pela falta de preparo adequado para esta designação.

Pra eles? An-an [não]. Gente, 36, 40 alunos. Um com problema. E eu não, não tenho nem, nem sei como preparar (P2, 2024).

Em uma das falas, P2 revela que, em turmas com quantitativo elevado de alunos, há uma sobrecarga, e a presença de um aluno com “problema”, como ela se referiu, implica no negligenciamento dos cuidados no ensino desse aluno por não representar uma demanda geral, dado o preparo para lidar apenas com a homogeneidade em sala de aula (Santos; Teixeira, 2024; Correa *et al.*, 2021; Ponce; Abrão, 2019). Adicionalmente, a professora P3, por sua vez, alegou que não realiza adaptações em suas aulas, pois não sabe identificar as capacidades e os modos pelos quais o aluno com TEA pode alcançar o conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, a adaptação curricular, para essas professoras, embora necessária, é uma atitude que não ocorre em suas práticas, porque consideram essa medida fora da realidade escolar e de seu alcance profissional. Elas ressaltam a falta de conhecimento como o principal obstáculo para implementar tais adaptações (Nozi; Vitaliano, 2017), afirmando que, se soubessem como realizá-las, estariam dispostas a fazê-la. Além disso, afirmaram que o único objeto em que ocorrem adaptações são os instrumentos avaliativos.

Então, não há nenhuma adaptação curricular ali, porque fora da realidade... Sim, fora da realidade. É isso, é só... Comigo. ... precisamos fazer, mas não temos como fazer. Não sei, entendeu? Mas eu não faço. Sim. Porque eu não saberia fazer isso. Se eu soubesse, com certeza (P2, 2024).

Sinceramente, não [Resposta em relação ao questionamento sobre a realização de adaptação no currículo e das atividades pedagógicas]. Não

porque eu não tenho preparo para isso, como eu tô te falando. Eu não sei por onde começar e tudo que você procura, o que você encontra são só aquelas atividadezinhas já muito basicazinhas. E também por não ter conhecimento do que esse aluno é capaz de alcançar e como ele é capaz de alcançar. No primeiro bimestre, esse aluno que é autista, de uma das turmas que eu trabalho, a prova dele eu fiz adaptada dentro do conteúdo que eu tinha explicado na minha linguagem, na linguagem mais fácil possível [...] mas enfim, mas eu dou aula normal e essa prova, eu só fiz, é, pra ele, adaptada, a prova. Dentro da linguagem que pedia... O currículo não, preparação de currículo não (P3, 2024).

Por outro lado, a professora P4 sinalizou que realiza adaptações em suas práticas quando suas turmas apresentam alunos com TEA. Ela expôs que, a princípio, tenta identificar as características individuais destes alunos, especialmente, quando existe, o hiperfoco, e, a partir disso, incorpora componentes que os envolvam nas aulas, intencionando estimular a participação e interesse do aluno. Tal estratégia, ainda que não seja exclusiva para alunos com TEA, visa potencializar ao máximo o aprendizado desses alunos, utilizando-se de seus “pontos de fixação” para promover atividades atrativas e que utilizem conhecimentos específicos (Silva, 2021; Serra, 2004).

Quanto à adaptação curricular, a entrevistada P4 afirmou que também a realiza, modificando e incluindo elementos no conteúdo sempre que possível, facilitando o desenvolvimento do saber com os alunos, para enriquecer a aprendizagem ao trazer informações diferenciadas. P4 mencionou que estas ações são iniciativas pessoais, já que não há indicativos oficiais que direcionem sua conduta. Nesse sentido, observa-se, novamente, uma carência de materiais que norteiem o trabalho com esse público, além da falta de divulgação de estratégias bem sucedidas (Correa *et al.*, 2021; Vicentim, 2020).

Então, quando eu, o primeiro contato que eu tenho com ele, eu sempre trago algumas coisas para avaliar ele, para saber o que que ele sabe. Se ele é verbal, se ele não é. Se ele consegue escrever, se ele tem raciocínio. [...] Eles têm estímulo. E assim, o que eu posso perceber do autista, na sua maioria, é que eles têm sempre alguma coisa que eles têm um foco maior. Então, a gente procura, assim, eu procuro sempre trabalhar em cima do foco maior dele. Então, se ele gosta de eletrônico, eu vou trazer tudo de eletrônico. Tudo o que estimula ele a participar daquela aula. Então, se ele gosta de trabalhos manuais, tudo manual. Se ele gosta de, é... pintar, tudo em cima da pintura. Então assim, ... é uma avaliação que a gente faz e que a gente não tem suporte para isso. Não tem ninguém que falou assim “Ah, eu fiz uma coisa assim, ficou legal”, entendeu? É uma coisa da gente mesmo. É, não tem, se você “fazer” uma pesquisa na internet, uma coisa assim, não tem nada, não acha nada (P4, 2024).

Em relação ao uso de dinâmicas e abordagens diferenciadas em Educação Matemática ou ao uso de materiais manipuláveis na etapa do Ensino Médio para alunos com TEA, as professoras P1, P2 e P3 reiteraram o seu discurso anterior. As professoras discorreram que não fazem uso, principalmente por falta de conhecimento e de estrutura educacional, ainda que a escola na qual a entrevista foi realizada apresente alguns recursos. P1 destacou que não tem o hábito de usar materiais manipuláveis, considerando sua aplicação desafiadora, pois sua sala inclui alunos com diferentes NEE, assim uma atividade que atenda a um aluno pode não ser adequada para outro.

Então, como, como é uma coisa muito recente pra mim, eu ainda não tenho esse, esse hábito, né? Como eu te falei, o Carlos Eduardo foi em 2018, paramos, pandemia e eu estou tendo de novo contato agora este ano. Um ano que, como eu tô falando com você, extremamente atribulado para mim, assim... Eu até tava vendo ali para colega um uns tabuleiros de coisa, mas assim, uma coisa que não se aplica para Júlio talvez se aplicaria para Bia... (P1, 2024).

Além disso, P2 e P3 relataram que o tempo é um obstáculo para a utilização desses recursos, pois, com apenas três aulas por semana e uma abundância de alunos, o gerenciamento dessas atividades torna-se um processo difícil de ser controlado e aplicado. P3 acrescentou que aplicar esses recursos seria uma “perda de tempo”, uma vez que, no Ensino Médio, o foco principal é preparar os alunos para os vestibulares. Além disso, fatores estruturais e o comportamento dos alunos também são citados como elementos que contribuem para a inaplicabilidade e integração desses recursos em práticas no contexto educacional atual.

Vish! São aulas tradicionais mesmo. Tem nem tempo, são 3 aulas de matemática. São muitos alunos e... Muitos alunos! E não tem só aula, a gente vive também, né! Sim! Vai passar o dia todo fazendo? Preparar a vida preparando aula, preparar a vida trabalhando, não dá (P2, 2024).

Não dá nem tempo, por isso que eles têm a sala de recursos aqui. E eles estão frequentando, porque leva tempo, né? Você vai dar uma aula de Matemática com material manipulado pra um e para outro, você tem que... Porque, na verdade, a gente, a gente lida com o embate aqui, né? Aquele embate, se a gente está no 1º. ano do Ensino Médio, é uma educação básica, também é uma preparação para o Enem. Mas, por exemplo, aqui você tá vendo algumas, o ábaco ali, por exemplo, né. A gente tem alguns outros materiais aqui, alá, o Tangram [A entrevista foi realizada dentro da sala de recursos multifuncionais da instituição]. Mas em que momento eu vou usar isso para algum aluno com outros todos botando fogo na sala? Então, com a turma, no geral, não tem o uso, né? Não, você não consegue fazer nada, porque tudo que você vai fazer diferente com eles, eles bota a

casa abaixo. Você vai fazer o quê? Vai perder tempo preparando uma aula... (P3, 2024).

A professora P4 mantém o seu posicionamento sobre a importância de estratégias pedagógicas personalizadas para alunos com TEA nas aulas de Matemática, como uso de dinâmicas e abordagens diferenciadas em Educação Matemática ou o uso de materiais manipuláveis. Ela explica que o aluno com TEA costuma apresentar hiperfoco, o que, segundo Santos e Teixeira (2024), pode ser um fator de estímulo ao engajamento desse aluno nas aulas quando o conteúdo está alinhado a esse interesse. Acerca do uso de materiais manipuláveis, a professora aponta que recorre a jogos matemáticos, que, segundo ela, também ajudam a envolver esses alunos.

Utilizando ainda as considerações de P4, esta professora expressou que adota essas práticas como uma forma de inclusão, porque considera fundamental que o aluno com TEA tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos. A desconsideração das necessidades desse aluno, para ela, é triste, e, no seu papel de professora, busca acolhê-los oferecendo, dentro de suas limitações, alternativas para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem em matemática do aluno com autismo, porque acredita que o uso de atividades lúdicas facilita a aprendizagem desse grupo, ao auxiliar na associação de conceitos (Ribeiro, 2021).

É, então, eu busco sempre, é, relacionar algumas coisas, quando é possível. Por exemplo, na turma 1004, que é o João, eu estou dando gráficos e função, então o, os trabalhos de João vêm com aquelas continhas básicas, óbvio, que é o que ele consegue desenvolver, mas também tem, por exemplo, cole quadradinhos no gráfico, entendeu? Então, eu busco também o básico, mas em cima também do conteúdo. Não só o conteúdo, mas o que eu puder ajudar ele lá atrás para enriquecer aquele, é... porque ele sabe, né? Dar mais informação para ele, eu busco também (P4, 2024).

É então, eu sempre trago assim, é... esses joguinho de, de dado, é... Outro dia, eu fiz uma brincadeira com ele que eu botei uma lista e botei o zero no meio, era a marcação do gráfico, pontos positivos e negativos e ele tinha que jogar o dado. Então, são, é... é como se fosse, assim, eu inventando as brincadeiras para ele, para poder estimular ele a desenvolver aquela atividade, entendeu? Então, o João já não... É no caderno dele, normal, mas antes, ano passado, eu tenho... eu fiz caderninhos pra eles coloridos, é, com recorta e cola. Por exemplo, tem uma conta de mais aqui, qual é a resposta? Tá na chave, aqui é o cadeado, a chave tá aqui separada. Ele tem que associar uma coisa a outra, então são atividades lúdicas mesmo. Coisas de lã, eu trago às vezes pedacinhos de lã, colo assim, com os números para ele desembaralhar, botar na hora, na sequência, os pares dos ímpares. Eu faço bastante coisa, assim. O que eu posso fazer, né? Para não deixar... porque

eu acho assim é, pelo meu olhar de mãe. Não falando como professora, mas pelo meu olhar de mãe, eu ficaria muito triste se meu filho fosse para a escola e não fizesse nada. Então, acho que a inclusão vai além de você estar ali junto, né, com as pessoas, que às vezes até nem interagem. Mas é você ser acolhido pelo professor, é, é demonstração do carinho do professor por você, né? Eu acho que é um, é uma coisinha tão pequenininha, né? Em cima de muita coisa que a gente pode fazer, é (P4, 2024).

O processo de avaliação da aprendizagem é um tópico delicado no âmbito educacional, especialmente quando se trata de alunos com NEE. Este requer um cuidado especial, pois deve estar ajustado às limitações do espectro daquele aluno, sem ser simplista ou excessivamente complexo, sendo estruturado para avaliar com efetividade os conhecimentos desse aluno, mesmo que apresentadas em diferentes formatos ou parcialmente (Jardim, 2023).

A entrevistada P1 mencionou que as suas avaliações sofrem adaptações superficiais para o aluno com TEA, primeiro que ela acompanha com essa condição após muito tempo. As atividades avaliativas dele são as mesmas dos demais alunos, com alterações apenas no formato: ela transforma questões discursivas em objetivas, aumenta o tamanho da fonte do texto e, em alguns casos, reduz o número de perguntas. Ela relatou que o aluno solicita diferenciação em sua prova e para ele a professora produz a sua para ser “especial”, ao que ela responde que, embora a avaliação seja adaptada, o nível de conhecimento exigido é equivalente ao dos outros alunos.

Aí eu peguei de novo, esse ano, é, tem o Júlio, que tá no primeiro ano. Só que ele tá extremamente inteligente. Júlio se supera. Ele presta muita atenção na aula, ele faz muitas perguntas e aí ele fica assim “Professora, você vai fazer uma prova especial para mim, né?”. Eu falo assim: “Vou”. Dou a mesma prova a ele, igual os outros. “[...] E ele tira nota melhor que os outros. Mas na cabeça dele... a prova dele é diferente, entendeu? Eu boto até de múltipla escolha... Assim, eu boto de múltipla escolha, boto uma letra um pouquinho maior. Uma coisa assim... eu diminuo um pouco a quantidade de questões dele, aumento a letra, o coisa, mas as questões são as mesmas porque o nível de conhecimento dele bate (P1, 2024).

As professoras P3 e P4 destacaram que adaptam suas avaliações conforme as limitações de seus alunos, apesar de não possuírem suporte específico para isso, baseando-se apenas em suas próprias observações das particularidades de cada aluno e no conteúdo trabalhado. Por outro lado, a professora P2 mencionou que, em suas avaliações para alunos com autismo, não realiza adaptações, aplicando a mesma avaliação utilizada com os demais alunos. A mesma, juntamente com P1,

revela também uma prática comum aos professores que atuam com alunos com laudo: a mudança de nota. Condicionado, novamente, pela pressão e, muitas vezes, pela obrigatoriedade da não retenção de alunos com laudo, ocorre um falso processo de avaliação (Bertagna, 2010).

E tipo assim, “Ah, é aluno de laudo”, porque... tiveram vários, né? Você bota assim, “Ah, aluno de laudo, laudo a gente bota lá 50 [média da escola]” e a gente... A realidade é essa (P1, 2024).

Olha só, eu faço sempre uma avaliaçãozinha dentro do conteúdo, de marcar e peço para eles marcar a lápis, porque quando eles marcam nada certo, eu apago uma, duas e faço e dou a média cinco. Só tem um grande problema nisso. Eu sei, né, mas tem mães que acha que o filho é muito inteligente. “Olha só, ele nem fica com vermelho”. Agora, já esse outro que eu falei, o Mateus, eu coloco as atividades semelhantes ao que eu coloco no nas aulas e ele responde por ele. Então, não tem uma adaptação pra atividade pros alunos com autismo. Comigo não. Semelhante, par... é igual. [comentário sobre existirem duas realidades: a que o aluno que consegue fazer bem sozinho e o aluno que você tem que fazer] E não faz! Tem um que ele dorme o tempo todo, já conversei com a mãe. E aí, na hora que acaba ele me entrega uma prova toda babada. Juro, toda babada! Eu tenho que ficar assim [balançando a prova] até secar, sem nada escrito (P2, 2024).

Durante a entrevista, a professora P2 também explicou uma prática comum em suas provas: a criação de provas nominais. Esta ideia surge para ela numa tentativa de evitar práticas como o *bullying*, de modo que todos os alunos recebam suas provas individualmente, não somente aqueles que possuem algum tipo de prova adaptada. Ainda que a mesma não entenda tal atitude como uma tentativa de promover, especificamente, a inclusão em sala, ao realizar tal atividade promove a redução de uma diferenciação que ocorre com alunos que tenham NEE. Assim, apresenta uma alternativa para uma questão que, por vezes, nem mesmo é discutida ao analisar as práticas que podem auxiliar na criação de um ambiente educacional inclusivo.

E aí eu estava falando com as meninas [outras professoras do Ensino Médio], o que que eu faço? Eu tenho muito medo de injustiça social, bullying, essas coisas, é eu... Como tem que dar as provas diferenciadas, e quando é colega [outra professora] que vai aplicar, eu coloco o nome. Então, eu coloco o nome de todos os alunos nas provas. Dos “normais ou não”, com problemas ou sem problemas. A minha prova é nominal, mas não é porque a prova é mais difícil para um mais fácil [para outro]. Eles acreditam nisso, tá? Não é. Eu só troco números, mas é... para aquele que recebe com nome não se sentir diferente. Entendeu? [...] E aí, eles não sei se, se tem efeito, entendeu? Isso, no psicológico dele. Mas eu, eu penso que, em mim, iria mexer. Comigo. Só minha prova, com meu nome (P2, 2024).

Tais relatos evidenciam as diferentes vivências dessas professoras, visto que, mesmo atuando num mesmo ambiente e tendo disponível a mesma estrutura, as turmas e as atuações destas se mostram diferentes entre si. É possível notar, simultaneamente, práticas centradas nas necessidades particulares de cada aluno com NEE e práticas voltadas para uma turma em sua totalidade, sem diferenciação. Contudo, de modo geral, os depoimentos evidenciam um cenário no qual, apesar da conscientização sobre a necessidade de inclusão, as adaptações, quando realizadas, restringem-se a medidas pontuais e superficiais, demonstrando uma lacuna significativa entre teoria e prática (Silva, 2021; Borges, 2020). Além disso, nota-se também a ausência da percepção de certas ações como adaptações, caracterizando a insegurança dessas professoras no processo de adequação dos conteúdos e das avaliações (Ribeiro, 2021).

4.2.3.2 Comunidade Escolar

O educador representa uma parcela de responsabilidade no processo de ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio, mas sua atuação não ocorre isoladamente. Além do professor, outros agentes, como as instituições escolares, o poder público e as famílias, desempenham um papel crucial na construção de um ambiente educativo acolhedor e proveitoso, que propicie a formação de saberes (Torres, 2009; Pretto, 2002). A aprendizagem dos alunos com TEA depende da colaboração de toda comunidade escolar, que somando esforços superam os desafios e promovem o desenvolvimento educacional deste grupo. Com base nisso, esta seção se propõe a investigar as interações entre o professor e os outros entes envolvidos na educação de alunos com TEA no Ensino Médio.

A culpabilização do docente é uma prática sem fundamentos sólidos, visto que é constitucional que a educação é uma responsabilidade compartilhada por todos os agentes que compõem a comunidade escolar (Caldeira; Zaidam, 2013; Torres, 2009; Brasil, 1998). No entanto, por estar diretamente envolvido no ensino de alunos com TEA, o professor muitas vezes carrega, inadequadamente, a totalidade das atribuições, sejam estas positivas ou negativas, relacionadas ao processo educativo desses alunos. Essa sobrecarga de responsabilidade sobre o professor ignora o papel essencial da colaboração entre todos os envolvidos, como a escola,

as famílias e o poder público, para a efetivação de uma educação digna (Torres, 2009; Pretto, 2002).

Na tentativa de compreender a presença dos outros entes da comunidade escolar, sob a perspectiva das professoras entrevistadas, questionou-as acerca da presença da escola ou do sistema de ensino na educação oferecida a alunos com TEA matriculados no Ensino Médio. A professora P4 afirmou que, tanto a escola quanto a secretaria de educação, não disponibilizam orientações ou ações específicas voltadas ao atendimento desses alunos. Por outro lado, a professora P1 mencionou que, embora não tenha informações detalhadas sobre esse suporte, a secretaria da escola oferece trocas de ideias e palavras de apoio que favorecem a construção do saber.

Complementando essa visão, a professora P2 afirmou que a direção da escola na qual a entrevista foi realizada oferece, de forma esporádica, materiais que abordam a temática dos alunos com NEE, mas que esses recursos são superficiais e a diretoria não consegue se aprofundar no assunto com as professoras. Além disso, ressaltou que, embora se esforce para auxiliar seus alunos, P2 considera que a responsabilidade pelo preparo dos docentes para atuarem no ensino dos alunos com NEE é majoritariamente do Estado, uma vez que ela é funcionária do sistema. Portanto, julga que o Estado deveria oferecer o suporte necessário para o desempenho de suas funções, o que não vê acontecer.

É, o Estado deveria preparar os professores. Aqui... Não aqui, por exemplo, a diretora e a coordenadora até, às vezes, põe alguma apostilazinha pra gente ali, dizendo os cuidados, o tipo que é, o que que é, o que que não é. Mas elas também não tem como fazer isso com a gente. Na realidade, elas tinham que estar sentado na sala delas ali trabalhando com essas crianças. Essa é a realidade, só que não tem, entendeu? O Estado... Eu falo Estado porque eu não sou prefeitura, mas eu sei que é pior. O Estado não prepara, a gente. Joga. Se vira. Aí eu, de um tempo para cá, eu falo com as minhas amigas: "O Estado não é problema para mim, eu sou um problema para o Estado. Ele que tem que resolver". O que eu fiz, para que eu fiz concurso, eu sei que eu dou conta. Agora, para as coisas que vêm... [As novas demandas que vão surgindo] Problema dele [do Estado]. [E sempre vai surgir [novas demandas]]. E sempre vai surgir. É. Cada vez mais. A parte tecnológica... Gente, na época da pandemia eu sofri. Eu só sei trabalhar com quadro, dando aula. Eu não sei, né? E... E era muito confuso. Eu comprei quadro para dentro de casa, eu fiquei dando aula ali, fazendo exercícios com os alunos, chamando quem eu sabia que sumia, que ia dormir (risos). É, era uma coisa muito séria, mas eu pensei assim: "Eu não tenho que fazer melhor do que eu consigo. Eu, o Estado que tem que resolver comigo, o que que ele vai fazer comigo", né? Eu faço o que eu posso (P2, 2024).

A professora P3, por sua vez, destacou que não recebe orientações e reforçou sua ideia de que o programa de inclusão representa, para ela, uma ilusão. Segundo P3, a busca por inclusão acaba por aumentar a sobrecarga sobre o profissional da educação, ampliando as responsabilidades e a cobrança pelo desempenho deste profissional, o que pode resultar em culpabilização docente em caso de insucesso, além de uma sobrecarga de atribuições (Barbosa; Cunha; Martins, 2012; Pretto, 2009). Ela observou ainda que as atitudes com sucesso de inclusão partem do interesse e desejo de um professor bem-intencionado que busca avanços no aprendizado dos alunos.

A culpa é sempre nossa. [são citados os entes responsáveis pela educação] Tudo isso! [Ao ser questionada sobre o recebimento de alguma orientação sobre alguma ação específica para trabalhar com esses alunos com NEE] Não, porque como eu falei... não existe inclusão, né? Não existe inclusão, é uma ilusão. Eu simplesmente joga e você que se vire e corra atrás pra trabalhar com isso. Mas tá ali, tá ali pra, pra no documento dizer que tá incluso, pra aparecer que tá incluso. E a gente sabe que a realidade não é essa. E em nenhum momento vem alguém... vem, nada de bom vem de cima pra baixo [falando sobre as relações de poder]! De cima para baixo, só vem coisa de ruim, né? Então, só vem cobrança, só vem cobrança e mais cobrança. De cima para baixo, não tem nada de bom. Quando a escola consegue algum sucesso, como eu falei, o sucesso dessa sala aqui é porque a escola corre atrás, é porque o professor interessado corre atrás... Ai, vem de baixo em cima. Então, se tem a sala de inclusão aqui hoje, é porque teve alguém que se interessou por isso e correu atrás disso, né? E eu não sei bem a história dessas Sala Maker, da onde que veio esse projeto, mas tenho certeza que foi alguém que falou da importância delas. Então, de cima pra baixo, só vem ordem. Você tem que fazer, você tem que dar conta, você tem que fazer, você tem que dar conta. O resto... [Em relação à coordenação da escola] Ela propõe. Eles trabalharam agora até pro Café Literário, trabalharam pesado, e... Mas é o seguinte, na maioria das vezes é tudo sobre a gente. Então, você vai fazer um trabalho diferenciado na escola, tem um projeto na escola? Você que é professor, você tem que dar conta. Você tem que dar conta do projeto, você tem que dar conta da matéria e da sua vida, né? Então, assim, é muito, muito pesado para cima da gente, a cobrança é muito grande, a responsabilidade é muito grande, a culpa também é muito grande. E eu não tô nem aí (risos) (P3, 2024).

Uma vez que o professor não é o único responsável pelo processo educacional, a família também encarrega-se da responsabilidade na educação dos jovens com autismo. Assim, as professoras também foram questionadas acerca das contribuições dos familiares desses alunos em suas práticas educativas.

A professora P4 apontou que os professores quase não têm contato com os familiares dos alunos, mesmo com aqueles que apresentam NEE, citando que, em relação aos alunos com TEA, teve contato apenas com a família de um deles, porém

no Ensino Fundamental. Já a professora P3 informou que, devido à sua presença reduzida na escola durante a semana, não tem informações suficientes sobre a participação dos familiares e sugere que a coordenação escolar seria mais apta a responder esta questão. Entretanto, P3 mencionou que tem um contato ocasional e informal com a mãe de seu aluno atual com TEA, ressaltando que a mãe sempre está presente na escola, mas o contato entre elas é limitado a conversas esporádicas nos corredores.

A professora P1 não comentou especificamente sobre a troca de informações com os familiares dos alunos com TEA, porém destacou ter um aluno cuja mãe sempre está presente e oferece suporte familiar consistente. Este aluno também conta com o apoio de um cuidador, configurando uma rede de apoio que, segundo a professora, contribui para seu bom desenvolvimento no âmbito educacional. Em contrapartida, ela também apresenta alunos que, aparentemente, não contam com esse tipo de rede de apoio, e considera que a ausência da presença familiar e de um cuidador prejudica o aprendizado dos alunos, levando a uma trajetória de aprendizado deficitária (Silva, 2021). No entendimento desta professora, o “sucesso” do aluno com suporte familiar deve-se a essas condições favoráveis, que, dentro do possível, ajudam em sua aprendizagem, corroborando com as ideias de Torres (2009) e Caldeira e Zaidam (2013) sobre o papel dos membros da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. A professora P2 não expressou opinião sobre o tema, e, por respeito à sua autonomia, não foi questionada novamente sobre o assunto.

Para investigar a experiência de professoras que trabalham com alunos com autismo, também buscou-se entender se elas enfrentaram críticas por promoverem atividades ou aulas adaptadas, dado o preconceito e a desinformação que ainda existem sobre o TEA e as NEE (Serra, 2004). A professora P4 relatou que, embora não tenha sofrido críticas diretas, enfrentou julgamentos pela sua iniciativa de adaptar atividades para atender à diversidade e às necessidades específicas dos alunos. Em sua visão, todo aluno presente em sala de aula tem o direito de aprender, e a ideia de que algum aluno não compreenda uma noção construída em sua aula a incomoda. Por isso, ela busca estratégias para facilitar o entendimento e sempre conta com “coisas na manga”. Apesar dos julgamentos, ela se mantém firme em seus princípios e acredita que a autonomia que possui em sala de aula lhe permite continuar nesse caminho.

Às vezes a pessoa não faz, né, mas também não gosta do que você faz, né? Existe, existe muito é, um... É!... Um julgamento. “Tu faz isso para quê? Você está querendo o quê para isso?”. Existe sim, mas eu acho que a aula é sua, né? É um, é uma coisa individual, é o professor que comanda ali dentro da sala de aula, então as práticas dentro da sala de aula são pra que a gente possa mostrar o aquilo que a gente está ali pra fazer, é ensinar. Então, eu sou, eu penso diferente. Eu acho assim, eu não gosto de passar um conteúdo e meus alunos falaram “não entendi nada”. Aquilo me incomoda, mas tem gente que não se incomoda, entendeu? Então, me incomoda, vê-lo dentro da sala de aula sem fazer nada, me incomoda, eu me sinto... mal. Então, se ele não veio? Aí tá tudo certo. Se ele veio, não, ele tem que fazer alguma coisa. Então, eu já trago, tem várias (risos), tudo na manga. Tudo só esperando por ele (P4, 2024).

Algo semelhante ocorreu com P2, que adapta suas avaliações, tornando-as nominais para todos os alunos. Muitos questionam acerca desta prática que consideram trabalhosa e desnecessária. Porém, a professora mantém sua postura, acreditando que essa é uma forma de incluir todos os alunos, sem discriminação, porque considera que é uma forma de tratar todos como iguais. Ela acrescenta que, quanto aos próprios alunos, não houve queixas, pois, de modo geral, todos demonstram carinho pelos colegas com NEE.

Foi até no bimestre passado que eu falei isso pra coordenadora, que eu faço assim. Todo mundo. Aí, todo mundo: “P2, você coloca o nome em todas as provas?”. Coloco. Porque tem turma que só tem um. “Fulaninho, sua prova”. [...] São coisas... Deixa eu te falar isso. “Ah P2, você sempre fez isso?”. Não, no início não fazia isso. Mas é, a minha idade me faz ver um pouco algumas diferenças. Emocional, principalmente, entendeu? (P2, 2024).

As professoras P1 e P3 não responderam especificamente à questão sobre críticas, mas indicaram que, em geral, os comentários negativos sobre o trabalho adaptado para alunos com NEE são infundados. Muitas vezes, há a percepção de que esses alunos poderiam prejudicar o desempenho dos demais, mas, segundo ambas, são, na verdade, os alunos ditos “normais” que podem afetar o progresso dos colegas com NEE, diante das questões comportamentais que aparecem com frequência em sala. Com essas professoras, também foi possível perceber que elas acreditam que os alunos sem NEE podem desenvolver habilidades de socialização, compaixão e espírito de coletividade ao interagirem com colegas com NEE. P3 ainda observou que esses alunos não interferem no andamento das aulas, mas reconhece que gostaria de poder atendê-los de forma mais personalizada.

Eu acho que os ditos normais é que atrasam os outros (risos). Sinceramente, porque, ó... Sim, ignorância, né! Preconceito, né? O preconceito, ignorância. Porque eles não sabem que os filhos deles podem aprender muito mais com o aluno especial do que, né, com os ditos normais (P1, 2024).

Não precisa ninguém atrapalhar, eles mesmos se atrapalham (risos) [resposta ao comentário sobre a crença de que alunos com NEE atrapalham o desenvolvimento dos demais alunos]. Então, como eu te falei, a culpa sempre cai para cima da gente, né? Então, você está ali, você tem que dar conta daquele monte de aluno. E aí, numa reunião de uma escola, por exemplo, aqui não vejo muito isso, mas estamos falando da minha experiência também em outra escola. "Ah, porque o professor tem que fazer, o professor é o responsável, porque o professor e aquilo e aquilo outro". Né? Então, o professor que tem que preparar a atividade, o professor que tem que contornar a disciplina da turma, o professor que tem que dar conta do conteúdo, o professor que tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Em nenhum momento, nenhum aluno especial me atrapalhou na minha sala de aula, mas eu também não pude dar atenção a ele que eu gostaria. Eu já tive aluno surdo, quando eu comecei no Estado. Esse aluno, hoje, ele é casado, tem um filho, não sei se ele ainda trabalha no Super Bom. Mas aquilo me incomodava muito, porque eu não conseguia ajudá-lo, mas ele tinha a intérprete de LIBRAS dele. Mas como que você explica a Matemática utilizando LIBRAS? Só se você tiver um trabalho muito específico pra isso, né? E já tive muitos alunos autistas que as atividades adaptadas são as atividades que você pega da internet e você leva pro aluno. Pra você adaptar o seu conteúdo... Por exemplo, eu estou dando função afim com gráfico, aquilo tudo que vocês sabem, e agora uma revisãozinha de Teorema de Pitágoras e relações trigonométricas. Como que eu adapto isso para um aluno autista? Eu tenho que ter um conhecimento de adaptação, mas também não existe nenhum curso. Existe, gente? Tô mentindo? Algum curso que vai preparar um, o professor de Matemática, pra trabalhar com... Não existe! Com o seu estudo que você vai criando sua maneira de... Exato, você vai criando, você vai inventando, você vai... tentando fazer da melhor maneira possível. E é um espectro, né? Então, cada um tem uma particularidade diferente. Sim, sim! Por isso que é necessário, sim, ter uma sala de recurso na escola, pra um professor... é, específico, né? Para trabalhar, mas um professor que saiba. E aí, ele tem que ter conhecimento, né, do, do laudo dele, ele tem que ter conhecimento do que que ele é capaz de aprender, quais são os métodos que, é, precisa ser utilizado para que ele chegue àquele aprendizado, né? E essa questão do PDI [Plano de Desenvolvimento Individual], que vem desde o Ensino Fundamental, tem que estar a par disso também. Então, assim, é muito complexo a Educação Inclusiva e não dá para ser aplicada em uma sala com 30 e poucos alunos. A gente não dá conta disso tudo, porque eles são muito específicos, né? E a nossa correria, como eu falei para vocês da nossa dificuldade de tempo, é estudar para você se especializar, para você dar conta dos 36 teoricamente normais e do outro que não é (P3, 2024).

Com base nas observações das professoras, fica evidente que a inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio exige a responsabilidade compartilhada entre a comunidade escolar, as famílias e o poder público (Torres, 2009; Pretto, 2002; Brasil, 1998), o que, segundo os relatos, não ocorre na realidade. Diante disso, as práticas inclusivas que efetivamente funcionam são, normalmente, resultados do comprometimento dos próprios professores, que, com recursos e conhecimentos

limitados, buscam atender à diversidade em sala de aula (Ribeiro, 2021). A presença ativa dos familiares auxilia o professor e a escola na construção de estratégias de ensino personalizadas, dada a possibilidade de compartilhar informações valiosas sobre as preferências, limitações e necessidades específicas de cada aluno. Portanto, a rede de apoio familiar é fundamental para o desenvolvimento educacional e emocional desses alunos (Silva, 2021).

4.2.3.3 Sala de Aula e o aluno com TEA

A sala de aula é um espaço de encontro entre múltiplas histórias, habilidades e desafios, onde o papel do professor vai além da mera “transmissão de conhecimentos”. As vivências docentes comportam-se como elementos essenciais para encaminhar o planejamento e o desenvolvimento do trabalho desses profissionais, por auxiliarem no fortalecimento de competências promovendo certa sensação de confiança e autonomia no desempenho de suas funções, especialmente ao trabalharem com alunos com TEA no Ensino Médio (Ferreira; Teixeira; Bringel, 2022; Ribeiro, 2021; Brites; Brites, 2019; Menali, 2015). Ademais, as ações docentes podem ser diretamente impactadas pelas crenças pessoais dos professores sobre esse público e a prática pedagógica, em geral (Ribeiro, 2021). Compreendendo a importância das relações construídas em sala de aula e das percepções docentes em relação aos alunos com TEA e à própria prática pedagógica, esta subseção propõe-se a investigar esses aspectos sobre exercício do magistério com esse grupo de estudantes.

Um tema que sobressai nas discussões, tanto formais quanto informais, sobre o ensino de alunos com TEA no Ensino Médio, especialmente no ensino de Matemática — uma disciplina frequentemente considerada desafiadora —, é a dificuldade enfrentada pelos professores em desempenhar seu trabalho a fim de favorecer uma aprendizagem significativa. Em vista disso, questionamos as professoras entrevistadas sobre os desafios e as facilidades em suas trajetórias profissionais com esse público. Houve uma devolutiva unânime, apontando a falta de capacitação profissional e de conhecimentos específicos para lidar com alunos com TEA como um dos principais obstáculos (Ribeiro, 2021; Brites; Brites, 2019;

Menali, 2015). Entretanto, percebeu-se que essa carência não se limita apenas a essa NEE.

Outra queixa percebida ao longo da entrevista foi relacionada à avaliação. Há uma dificuldade em elaborar instrumentos avaliativos que sejam justos e compatíveis com os conteúdos programáticos dos níveis de escolaridade desses alunos (Jardim, 2023; Chiote, 2021; Borges, 2020). Ainda que alguns estudantes com TEA não apresentem déficits matemáticos significativos, a complexidade do processo avaliativo permanece, refletindo um desafio comum aos professores.

A professora P1 mencionou que a superproteção por parte dos responsáveis de alunos com TEA pode dificultar de certo modo o trabalho pedagógico. Ela compartilhou o caso de um aluno do terceiro ano do Ensino Médio, cuja atitude de comodismo parecia estar diretamente relacionada à superproteção exercida por sua mãe. Esse aluno não realizava as atividades propostas nem copiava os conteúdos do quadro, demonstrando uma postura de desinteresse que se consolidou ao longo de seu percurso escolar. Além da mãe do estudante respaldar constantemente as atitudes autoindulgentes do filho com a coordenação escolar, também questionava as solicitações feitas por P1 para que ele participasse de suas atividades. Segundo a professora, os esforços empreendidos para motivá-lo não surtiram o efeito esperado, sobretudo porque o aluno já se encontrava no último ano do ensino básico. Para P1, reverter um comportamento arraigado ao longo de toda a escolaridade demandaria uma ação conjunta e contínua, não limitada apenas à sua atuação, e considera que tentar impulsionar uma mudança significativa nesse estágio seria desgastante e, provavelmente, não teria impacto.

[...] eu achei também que a mãe muito super protegia ele. Quando eu dei aula para ele, ele já estava no terceiro ano, então ele veio de um comodismo. Quando eu cheguei, eu observei que ele sabia escrever, que ele sabia algumas coisas, mas ele não fazia. Com essa questão dele ter [além do TEA] discalculia e tananã, ele não fazia nada. E aí eu fiquei sem conseguir avaliar absolutamente nada dele... Entende? Até mesmo... Juntou o meu despreparo com o comodismo... [...] E eu fazia umas provinhas assim, bem, "be-a-bazinha", coisinha simplesinha para ele. Mesmo assim, ele não fazia nada, ele colocava o nomezinho dele... Porque na aula ele não copiava e ele sabia escrever. Ele podia copiar o que estava no quadro, porque ele sabia escrever, entendeu? Mas ele não fazia. E aí, eu acredito que isso veio... que quando ele chegou para mim, ele chegou no terceiro ano. Então, eu acho que tudo isso veio desde... Sendo tratado desse jeito? Eu não ia conseguir fazer mudar, ainda mais com a mãe toda a hora "blábláblábláblá", perturbando o pessoal da coordenação da escola, porque eu estava em cima. De vez em quando eu dava uns aperto nele, entendeu, para poder... Mas aí vem a mãe... (P1, 2024).

A entrevistada P3 destacou como uma dificuldade a criação de atividades voltadas para uma intervenção no aprendizado dos alunos com TEA e com outras NEE, visando propiciar a evolução em sua educação. De acordo com ela, esta ação depende de variados fatores para se efetivar, como a sua própria preparação profissional, a identidade e as necessidades específicas do aluno, o PDI e a escolha de métodos plausíveis tanto para este discente quanto para a turma dele na totalidade.

Por sua vez, a entrevistada P4 compartilha da mesma percepção de P3, afirmando que a elaboração de atividades estimulantes e eficazes é a parte mais desafiadora de seu trabalho. Contudo, ela ressalta que considera gratificante quando essas atividades resultam em aprendizagens efetivas, permitindo observar os frutos de seu esforço pedagógico. Já a professora P2 afirmou que, até o momento, não enfrentou nem dificuldades, nem facilidades significativas no trabalho com alunos com TEA. Nota-se que, apesar de o questionamento ter incluído as facilidades encontradas no ensino de Matemática para alunos com TEA, as respostas das professoras apontaram exclusivamente as dificuldades enfrentadas nesse contexto.

Seguindo a linha das dificuldades enfrentadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio diagnosticados com TEA, as professoras foram questionadas sobre as dinâmicas das relações pessoais e interações sociais em suas turmas, visto que uma das características desse transtorno é o déficit na comunicação social (APA, 2022). Além disso, indagou-se sobre as suas posturas diante de situações de desrespeito, com foco nas intervenções realizadas para garantir um ambiente harmonioso.

A professora P1 comentou sobre seus alunos com TEA e NEE, e, em suas falas, foi possível detectar que cada aluno possui uma identidade singular, então a interação é subjetiva. Ela expôs que alguns interagem bem, outros apresentam dificuldades de interação e convivência. Ademais, citou um caso de um aluno com TEA que, embora interagisse de forma limitada, contava com o suporte de um cuidador que barrava qualquer forma de discriminação direcionada a ele.

No diálogo com P3, ela abordou desafios iniciais enfrentados pela turma no contato com alunos com NEE, mencionando a presença de preconceitos e episódios de bullying. Para ela, as intervenções quanto às intolerâncias são essenciais e possíveis de serem realizadas pelos professores, visto que desrespeitar as singularidades em sala de aula fere os princípios de respeito e empatia. Entretanto,

esta professora não detalhou acerca das interações sociais desses alunos com os demais alunos da classe.

P4 também não comentou sobre as interações sociais dos discentes com TEA, mas enfatizou sua postura em relação às intervenções. Apesar de considerar que não foram necessárias intervenções da sua parte, suas falas afirmaram o contrário, pois explicou que conversa com seus alunos sobre as particularidades dos alunos com TEA, sensibilizando-os para evitar comportamentos que possam causar sofrimento, como piadas ou comentários inadequados. Observa-se que, com suas falas, P4 tenta criar um ambiente respeitoso, algo que auxilia o processo educativo de seus alunos na totalidade.

Então, a gente tem que intervir, nessa parte a gente consegue intervir quando você fala de respeito, né, de amor ao próximo. Isso aí a gente consegue intervir, essa intervenção (P3, 2024).

Às vezes a gente conversa com eles, né? Explica que não é uma coisa que ele faz... porque ele quer fazer. Por exemplo, no ano passado, o Lucas, ele gritava, ele falava muito, ele se batia, então eram coisas que a gente tinha que ficar abordando de novo. Por exemplo: "Ah, turma, ó, quando o Lucas ficar fazendo isso, não pode e tal". Então, era um comportamento que às vezes a gente tinha que ficar exigindo um pouquinho deles, né? Com o Lucas, em relação, por exemplo, dar risada não é muito legal. Tinha que explicar porque ele fazia coisas corporais... e as crianças riam, entendeu? Porque para eles [os alunos]... para ele [Lucas], era um momento dele. Ele estava ali sofrendo, né? Mas para eles era engraçado, então a gente tinha que trabalhar assim (P4, 2024).

Nesse quesito, a professora P2 destacou que realiza intervenções diante de reações intolerantes em sua sala de aula. Contou um caso específico envolvendo um aluno com TEA, no qual os demais alunos zombavam dele. De acordo com P2, em um primeiro momento, chamou a atenção dos alunos para o comportamento inadequado. No entanto, quando o episódio se repetiu, ela interrompeu a aula para abordar diretamente a situação, enfatizando a importância do respeito aos colegas, especialmente aqueles com NEE, incluindo os alunos com TEA. Relatou que, após sua intervenção, os alunos reconheceram o erro, pediram desculpas e não houve mais episódios de desrespeito.

Adicionalmente, P2, além de comentar sobre a interação de seu aluno em sala, mencionou outro caso, sendo este relatado por seus alunos, envolvendo um professor de outra disciplina. Os alunos comentaram que o professor apresentava atitudes consideradas "não convencionais" e fizeram julgamentos sobre ele,

principalmente em relação as suas habilidades como professor, pois o mesmo cometia diversos erros gramaticais. Uma semana após o ocorrido, o professor explicou à turma que tinha autismo e que, devido ao transtorno, escrevia ocasionalmente com erros de escrita e se perdia em seus pensamentos. Segundo P2, os alunos compartilharam com ela que se sentiram envergonhados por julgarem o professor antes de compreenderem sua condição. Nesse momento, a professora aproveitou para refletir com os alunos sobre a importância de não emitir julgamentos precipitados e de respeitar as singularidades de cada pessoa, promovendo uma postura mais acolhedora e empática. A professora também disse que o professor não permaneceu muito tempo na escola, mas que não sabe o motivo.

E aí ele tem hora que faz umas coisas que as crianças acha engraçado, ri, entendeu? Já aconteceu duas vezes e aí, a primeira, eu chamei a atenção. Na segunda, eu parei a aula. Parei e, mesmo menino estando ali, abri o verbo com eles. “E se fosse você? Se fosse teu irmão? Daqui pra frente, nós vamos ter muitos casos. E vocês, gostariam? Vocês são... ‘normais’ [faz o movimento de aspas com os dedos] e fazem quanta coisa errada.”. Aí, eu conversei, conversei, conversei. Aí, “Tá certo, professora, desculpa.”. Nunca mais aconteceu, entendeu? Porque o Bruno tem hora que ele... surta e faz as coisas. Só falta virar cambalhota dentro da sala (P2, 2024).

Não sei se a diretora falou, que entrou um professor com autismo aqui. Aí, os alunos... era, depois da minha aula, era aula dele, né? Aí, no dia seguinte, o aluno foi e falou pra mim, a aluna: “Professora, olha, o professor escreveu tanta coisa errada, não sei o que”. Eu fui, falei: “Filha, é professor de quê?”, eu nem... Aí, falou assim: “Acho que Português”. Eu falei: “Não, não pode. Vocês falaram com ele? Às vezes, ele podia estar nervoso”. Aí, tá, quando foi na outra semana, que eu vinha, [a aluna disse] “Professora, ó, a nossa cara tá no chão”. Eu falei: “Por quê?”. “Porque o professor ontem falou assim: ‘Olha, gente, às vezes eu escrevo alguma coisa errada, às vezes eu me perco, mas eu sou autista.’. Quando ele falou isso, todos nós ficamos envergonhados.”. Aí, eu falei assim: “Que bom. Que bom que vocês ficaram. Isso quer dizer que você, já está chegando até vocês situações que a gente pode passar pela vida. Então, não, a gente não tem que julgar. A gente tem que saber por que aquilo” (P2, 2024).

Um aspecto que influencia o ensino de alunos com TEA são as percepções de seus professores sobre o potencial de aprendizagem. Quando os professores acreditam em suas capacidades e oferecem estratégias pedagógicas adequadas, os resultados tendem a ser mais positivos (Jardim, 2023; Vicentim, 2020). Para investigar essas percepções e identificar as práticas consideradas eficazes pelos professores, realizaram-se indagações a esses profissionais sobre tal tema.

A professora P3, com base em sua vivência profissional, afirmou que não observou desenvolvimento notório desse grupo. Ela destacou que, conjuntamente

com a turma e com os professores, esses alunos conseguem participar das atividades em sala com bom aproveitamento. No entanto, em avaliações individuais, enfrentam dificuldades para alcançar bom êxito. Apesar de identificar limitações, a docente não apontou intervenções específicas que considera necessárias para superar impedimentos no desempenho da aprendizagem de alunos com autismo.

Quanto a P1 e P2, elas não discutiram esse questionamento ao longo das entrevistas, mas algumas falas de P1 sugerem que ela percebe uma variação no desenvolvimento dos estudantes com TEA, reconhecendo que alguns deles demonstram progressos, enquanto outros não. Para aqueles que demonstram, ela mencionou não se sentir preparada para trabalhar com eles, mostrando, novamente, a questão da especialização e do preparo como grandes empecilhos no trabalho com esse público. Por fim, a professora P4 generalizou afirmando que este grupo é composto por alunos inteligentíssimos. Embora seja uma fala com uma boa intenção, ela reflete um estereótipo associado a pessoas com TEA (Chiote, 2017). Ocorre, assim, a redução das pessoas presentes nesse espectro a uma dicotomia, na qual todas ou são extremamente inteligentes, ou são desprovidas de possibilidades de desenvolvimento cognitivo (Nogueira, 2018; Chiote, 2017; Felício, 2007).

Outro fenômeno que impacta o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA são experiências marcantes que esses profissionais vivenciaram com esse público. Este tipo de vivência pode contribuir positiva e negativamente, dependendo do desfecho e da forma como o professor interpreta o caso para seu aprendizado profissional. Durante as entrevistas, questionou-se, contando também com relatos espontâneos por parte das professoras, sobre eventos marcantes de suas trajetórias.

A entrevistada P1, por exemplo, destacou com ênfase o caso de um aluno cuja mãe demonstrava comportamento superprotetor. Este caso, já mencionado na análise das dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com TEA, revelou-se significativo na carreira da professora, devido ao insucesso observado em sua prática docente, dados aos cuidados parentais excessivos.

A professora P2 relatou a experiência com um aluno que, inicialmente, apresentava comportamento reservado, mantendo-se isolado dos demais colegas em sala de aula e sem interagir com ela. Entretanto, um episódio marcante ocorreu durante uma crise do estudante, quando seus óculos, que a professora acreditava já

estarem quebrados antes do incidente, foram lançados em direção ao quadro. Na ocasião, ela auxiliou prontamente o aluno, juntamente com outros colegas de turma, buscando e reunindo as partes dos óculos, levando, imediatamente, o objeto à direção, onde conseguiu repará-lo com ajuda da diretora da escola com fita adesiva, devolvendo-o em seguida ao aluno.

Segundo o relato, essa atitude pareceu impactá-lo. No final do ano letivo, ao despedir-se da turma, o aluno, por livre vontade, levantou-se, abraçou-a e a beijou. A professora revelou que se emocionou, pois aquele gesto evidenciava uma mudança significativa em relação ao comportamento inicial do aluno, visto que ele não interagia. Atualmente, ela continua sendo professora desse estudante e observa um comportamento completamente diferente: ele interage com ela e com os colegas. Embora reconheça que os avanços no ensino dele sejam modestos, ela destaca a importância desse progresso no desenvolvimento acadêmico e social do aluno. A professora atribui essa transformação ao acolhimento e atenção que dedicou a ele, reafirmando o impacto positivo de uma postura sensível e empática, na prática docente.

Eu só tenho um que consegui ensinar alguma coisa, ele até já... cada exercício que ele faz, ele vai lá, ele mostra. Quer dizer, deve ser, é, nível um, sei lá. Eu não entendo muito bem nada disso. E porque ele... a primeira reação dele assim, ele não falava nada na sala, ele, nem presença, né? Nada. Separado. Aí, o ano passado, um dia aconteceu do óculos dele quebrar, o... já estava quebrado a perna e eu só vi quando bateu no quadro e eu olhei para ele, ele estava muito assim [agitado] e eu cheguei de perto. "O que que houve, João? Cadê seu óculos?", aí ele me mostrou todo jururu. E eu: "E cadê, cadê a, cadê a perninha do óculos? Aqui.". Aí as crianças me ajudaram, eu achei a perninha do óculos. Fui pra direção, fui lá na diretora. "Pelo amor de Deus, me ajuda a prender essa perna do óculos", porque ele tem dificuldade de visão. Quando ele, o óculos... e eu penso que já veio rebentado, sabe? [Parecendo] Como alguém tentou colar? E ele ficou muito irritado. Aí, a diretora enrolou bastante [a perna do óculos], que eu voltei. Isso mexeu um pouco com ele, que eu entreguei o óculos, ele continuou copiando. Já era quase final de ano e no último dia de aula, eu tenho mania de, de falar com meus alunos, abraçar, aquela coisa assim, né? Eu falei, ele se levantou e me abraçou. É, ele levantou, me deu um beijo e me abraçou, o menino Mateus, e eu chorei porque ele não interagia com ninguém. E depois disso, esse ano, ele é meu aluno, ele tá falando comigo, "D2, chega aqui", entendeu? Agora, eu não fiz nada diferente com ele do que com os outros. Foi a partir do óculos (P2, 2024).

Em contraste, a professora P3 destacou que não vivenciou experiências consideradas marcantes em sua trajetória docente com alunos com TEA. Por outro lado, a professora P4 complementou essa perspectiva ao enfatizar que cada aluno possui sua individualidade, afirmando que todos têm um "brilho" único. Essa visão

sugere que, para ela, todos os estudantes são igualmente significativos. Mesmo assim, a mesma considera o momento no qual eles conseguem alcançar os objetivos propostos nas aulas como aqueles de enorme satisfação.

Acho que... por exemplo, é, é porque é tão individual assim, né? O... Cada um tem um... como eu digo? É um brilhaço. Cada um tem um brilhaço diferente, então eles desenvolvem diferente. Acho que quando eles conseguem alcançar aquele objetivo que está ali na atividade, é gratificante demais. Levanta o ego da gente lá em cima (risos), porque você consegue, antes, avaliar que ele não consegue fazer aquilo, e quando você consegue avaliar novamente, ver que ele desenvolveu ali é muito... (P4, 2024).

Investigou-se, também, os sentimentos e percepções das professoras em relação ao ensino de Matemática para alunos com TEA no Ensino Médio, destacando a importância de compreender o lado humano por trás dessas profissionais no exercício de suas funções. Dessa forma, é possível identificar entraves emocionais e educacionais que esses professores enfrentam, oportunizando o suporte necessário ao seu crescimento profissional e pessoal.

Quando questionada acerca de seus sentimentos e percepções, a professora P1 comentou sentir-se perdida em seu trabalho, devido à falta de preparação para lidar com esse público, apontando que essa lacuna dificulta a execução eficiente de sua prática docente. A professora reconhece a necessidade de se especializar para inovar sua abordagem pedagógica, mas a mesma demonstrou insatisfação com sua carreira educacional e mencionou o desejo de migrar para o ramo alimentício.

Agora, a questão do TEA, eu, assim, eu não tenho preparação nenhuma. É... digo a você, porque eu estou encarando assim, uma dificuldade gigantesca. E assim eu fico muito perdida mesmo...eu penso, né, que é um... Para apli... Eu penso que eu teria que voltar para a faculdade, fazer uma pós-graduação... Estudar de novo. Porque assim, do nada eu tirar esse tipo de coisa. Eu não vou conseguir. Não tem como (P1, 2024).

A professora P2 expressou frustração com seu trabalho pela não valorização da profissão por parte do Estado, refletida principalmente na baixa remuneração. Ela sinaliza que, se optar por investimento em especialização para aperfeiçoar seus ofícios, poderia prejudicar outros segmentos de sua vida pessoal.

Olha, em relação aos alunos, eu me sinto frustrada. Muita frustração, porque... Primeiro, a gente ganha mal, vocês sabem disso (risos). Se eu for investir em conhecimento, nessa altura, eu não pago meu plano de saúde, que é muito caro. Ou... eu tenho que fazer opções. E... em relação ao

Estado, o professor estadual, eu também me sinto frustrada, porque eu penso em muita coisa. No início, era cheio de ilusão, entendeu? Mas não é a realidade nossa, é se vira cada um. Então, isso me incomoda, que eu penso que eu poderia ser melhor do que eu sou (P2, 2024).

Em sua resposta, a professora P3, revelou um sentimento de insignificância em relação à sua atuação a despeito do processo educativo deste grupo de alunos. Ela conta que se sente desconfortável porque não consegue dar apoio apropriado a esses alunos, sensação gerada pela falta de formação específica, pelo curto tempo semanal dedicado às turmas e pela sobrecarga de conteúdos a serem ministrados, limitando a atenção que poderia dedicar aos alunos com necessidades específicas.

É o cocô do cavalo do bandido! (risos) Mas eu me sinto teoricamente... Eu me sinto mal, porque eu não tenho condições de tá dando aquele suporte a ele naquele momento. Você vê, a gente tem 50, 100 minutos de aula, né, uma hora e quarenta minutos de aula pra gente dá quantos capítulos? Que não dá tempo (P3, 2024).

Em contraposição às professoras P1, P2 e P3, a professora P4 sente-se bem em trabalhar com alunos com autismo, pois entende que esses estudantes têm um propósito na sala de aula, e suas condições não são uma escolha, mas algo que transcende suas vontades. Essa professora manifestou sentir satisfação ao contribuir para pequenas evoluções no desenvolvimento educacional desses alunos, no entanto, reconhece que não tem certeza sobre a adequação de suas práticas. Apesar disso, afirmou que se esforça para oferecer o melhor de si.

Aos, aos poucos foram aparecendo essas pessoas, né? Esses, essas crianças. Mas eu me sinto bem com eles. Não tenho problema nenhum com eles, não. Eu me sinto confortável com eles junto a mim, dentro da sala. É... Às vezes, algumas pessoas reclamam, mas eu me sinto confortável porque eu sei que ele está ali para uma condição, né? Não é uma coisa que ele gostaria de estar assim, ninguém gostaria, ninguém... É, ninguém escolhe ter, mas ele consegue... Ele conseguir fazer alguma coisa, seja uma pintura, seja qualquer coisa que ele consiga desenvolver num jogo... qualquer coisa já é gratificante para mim e tudo que eu busco fazer para eles é estimular. Não sei se é o certo, mas eu tento (risos) (P4, 2024).

Diante da compreensão de que adquirem conhecimentos ou percepções sobre como assistir tais alunos no processo de ensino e aprendizagem a partir de suas vivências, as professoras foram questionadas sobre a construção de suas identidades profissionais com alunos com TEA na fase do Ensino Médio ao longo de sua carreira. Vale ressaltar que nem todas as professoras responderam este

questionamento considerando seu propósito inicial. Reforça-se que tal atitude não foi contestada, respeitando a autonomia das professoras ao longo da entrevista.

A professora P1, apesar de suas experiências, reforçou o sentimento de despreparo para lidar com alunos com TEA no Ensino Médio. Com base em uma experiência originada em outra escola, com uma turma de Ensino Fundamental na qual usou atividades diferenciadas auxiliadas por tecnologias digitais, a mesma relatou que tem desejo de trabalhar com atividades diferenciadas com suas turmas, pois considera que assim suas aulas poderiam ficar mais produtivas e envolventes, tanto para os alunos com TEA quanto para os demais.

Então, eu, eu me considero uma pessoa totalmente despreparada para... trabalhar com esse assunto, né? Tenho vontade sim, de ter contato com atividades diferenciadas, de poder trazer coisas novas, coisas diferentes, de fazer coisas diferentes. É... eu acho que as aulas ficam mais produtivas. Eu tô tendo até a oportunidade, lá na prefeitura, que eles fizeram um torneio, o "Mais Matemática", né? Com os tablets e tal. E, e aí, eu tô usando, entendeu? [...] Então, assim, são coisas diferentes e eu tenho vontade, sim, de aprender a trabalhar com atividades, assim, manuais, coisas que você pode manusear. Com alunos especiais e até mesmo com os alunos ditos normais, porque eles também não sabem fazer esse tipo de atividade, entendeu? Porque eles vão aprender tanto quanto os ditos não normais (P1, 2024).

Já a professora P2, apesar da frustração já citada em relação ao seu despreparo, autoavaliou-se como uma profissional realizada, pois, em grande maioria, seus alunos a respeitam e têm apreço por ela. Isso é considerado uma vitória, pois, em sua concepção, boa parte dos alunos não tem simpatia pela disciplina de Matemática, criando, conseqüentemente, certa antipatia pelo professor. Além disso, sente-se orgulhosa quando consegue resgatar um aluno do estado de descompromisso com os estudos.

Respondendo apenas em relação a sua construção como professora de Matemática, a professora P4 sinalizou que começou sua carreira muito nova, atuando, a princípio, com a Educação Infantil, e sempre teve muita vontade de aprender, buscando o melhor para seus alunos. Diante dessa e de outras falas, entende-se que essa atitude ainda permeia suas práticas pedagógicas, pois esse acolhimento é justamente o constatado, atualmente, nas suas relações e no ensino dos seus alunos com TEA.

Em relação à professora P3, ela comenta que começou a sua jornada de trabalho muito nova, e sua experiência foi adquirida na prática, o que, em conjunto

com sua empolgação de início de carreira e a ausência de filhos, auxiliou no aperfeiçoamento de seu ofício. Ela declara que sempre tentou fazer seu melhor com as ferramentas que tinha e dentro de suas limitações. Entretanto, sempre se cobrou muito para fazer o melhor, mas por fatores externos e internos ao ambiente escolar, foi desanimando com o tempo. Mesmo perante as adversidades, a mesma alega que nunca deixou de sonhar em buscar ser uma profissional melhor, pois a busca pelo aperfeiçoamento em seu trabalho é benéfico para ela e para todos os seus alunos. Ela declara que fatores pessoais, como cuidados com os filhos, prejudicaram de certo modo seu trabalho, e compreende que existem profissionais exemplares nesse quesito, mas ela quer ser melhor, porque acredita que sempre é possível evoluir.

Então, como eu te falei, eu comecei sem experiência nenhuma, experiência a gente ganha em sala de aula. E aí, naquela época, eu tinha muito mais pique do que hoje, não tinha filhos, né? Então, assim, eu ia... Eu sempre fui para a escola com vontade de trabalhar, de fazer meu melhor. Os problemas que eu tenho hoje, eu sempre tive também lá atrás, né, mas eu sempre tentei fazer o meu melhor com o que estava na minha mão para ser feito, né? E o tentar correr atrás do que dá para correr atrás, pra fazer melhor ainda. Hoje em dia, nessa caminhada, eu lembro que, hoje, eu sou uma pessoa um pouco mais tranquila com relação a isso, porque eu já me cobrei muito! Eu já me cobrei muito! E, devido essas coisas que vêm de fora para dentro da escola, a gente fica desanimado. Não que a gente deixe de sonhar. Como eu tô te falando, tem duas vertentes para eu me especializar e eu posso encaixar uma na outra. A gente não deixa de sonhar, de ser melhor profissional, porque a gente entende que aquilo vai fazer bem primeiro para a gente, depois pro que vier na nossa frente, né? Mas, hoje em dia, não sou mais uma pessoa que vou me cobrar porque o aluno, o meu aluno, conseguiu aprender... há casos e casos. [...] Mas eu não deixei de sonhar ainda não, vocês vão me encontrar por aí (risos)... (P3, 2024).

As vivências docentes relatadas evidenciam como a falta de capacitação específica, aliada a fatores como superproteção parental, preconceitos sociais e dificuldades na elaboração de estratégias pedagógicas, impactam tanto o desempenho dos alunos quanto o papel do professor (Jardim, 2023; Chiote, 2021; Ribeiro, 2021; Borges, 2020; Brites; Brites, 2019; Menali, 2015). Apesar das adversidades, os relatos mostram que práticas acolhedoras, intervenções respeitadas e um olhar atento às singularidades de cada estudante podem promover avanços significativos, reforçando a importância de ações conjuntas entre os professores, as famílias e as instituições. Assim, a inclusão no contexto educacional não apenas beneficia os alunos com TEA, mas transforma as relações escolares,

reafirmando a necessidade de um ensino que valorize o respeito, a empatia e a individualidade.

4.2.4 Espaço Livre

Ainda que pudessem se expressar livremente durante toda a entrevista, ao final desta foi reservado um espaço destinado à manifestação das professoras em relação ao trabalho do professor de Matemática que ensina alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É essencial oportunizar um momento para possíveis contribuições que a entrevistada pudesse oferecer e que não tivessem sido abordadas ao longo dos questionamentos. Esse momento foi concebido como uma zona de livre expressão, na qual as professoras poderiam compartilhar recados, desabafo, desejos, mensagens ou reflexões relacionadas à temática discutida. Além disso, esse espaço foi planejado como uma forma de acolhimento, permitindo que as professoras se sentissem ouvidas, proporcionando-lhes a oportunidade de deixar mensagens relevantes para professores em exercício e para futuros docentes.

Nesse espaço, a professora P1 revelou o desejo de retomar seus estudos acadêmicos, mencionando a intenção de ingressar novamente na faculdade e aprofundar sua formação. Ela destacou seu apreço por estudar, afirmando sentir falta dessa rotina intelectual e de poder se dedicar aos estudos. Além disso, manifestou o interesse em realizar pesquisas, especialmente pesquisas de campo, visando desenvolver trabalhos de cunho acadêmico. A professora comunicou ainda o seu interesse em se reinventar, como, por exemplo, na elaboração de atividades inovadoras e diferenciadas, identificando como uma oportunidade relevante a realização dessas pesquisas nos atuais componentes curriculares do Novo Ensino Médio.

É, eu, assim, eu tenho desejo, né? De retornar à faculdade, de refazer algumas coisas. De refazer essa parte de, de estudo de campo, né? De... Eu sinto muita falta de estudar (risos), eu, eu gostava de estudar. Eu era muito estudiosa, eu gostava muito de estudar. Eu sinto falta de estudar. É... De fazer essas pesquisas, de montar trabalhos. Assim, esses dias eu reencontrei uma professora, né, da época, ela tá até trabalhando na UFF de Niterói... E é isso. Tenho, assim, essa, esse desejo de voltar, de fazer coisas novas, de trazer atividades novas, diferenciadas, entendeu? Até mesmo agora, né, no Ensino Médio, com esses componentes malucos que tem aí (risos)... (P1, 2024).

Quanto à professora P2, esta expressou orgulho pelo trabalho desenvolvido pelas entrevistadoras e por suas escolhas em ingressar na profissão. Em sua fala, aconselhou-as a não se deixarem frustrar pelas dificuldades da carreira, reconhecendo que a docência enfrenta inúmeros problemas e insatisfações. Ao refletir sobre os seus mais de quarenta anos trabalhando com a educação, ressaltou que grande parte da responsabilidade recai sobre o professor, principalmente no que se refere aos alunos com NEE, sendo constantemente necessário pensar, agir e investir recursos próprios para desempenhar sua função, muitas vezes sem reconhecimento ou valorização. Para ela, ainda existe muito preconceito em relação a esses alunos, e mesmo quando há o aceite das necessidades educacionais apresentadas, a responsabilidade sempre é direcionada ao professor. Apesar dessas dificuldades, a mesma não planeja sair da sala de aula e destacou que ser professora de Matemática contribuiu positivamente para sua autoestima e que não consegue se imaginar em nenhuma outra profissão.

Aqui, ó, eu vou falar para vocês o seguinte. Eu bato palma para vocês, mas o conselho, assim, de uma já... idosinha, né? É, não se frustrem muito, porque... conversando com colegas que trabalham no particular, também está tendo muito problema. Muito! Muita insatisfação, porque nós temos que nos virar, nós temos que pensar, nós temos que fazer, nós temos que gastar. Para isso. Ninguém tá importando. Hoje, tem pais que aceitam que o filho tem um problema, mas joga pra escola, resolvido. Então, eu acho que vocês são corajosas, principalmente ser professoras (risos). É, mas tem um lado bom, tem um lado que... ajuda na autoestima, né? Principalmente se vocês falarem "Sou professora de Matemática e trabalho com crianças com autismo, TD... essas letrinhas aí.". Porque, às vezes, eu fico assim olhando, chega assim alguém e fala: "Ela é pessoa de matemática!", parece que eu sou a rainha Elizabeth (risos)! Pior que é verdade. "Matemática?! Você fez matemática?!". Então, parece que eu sou assim, né? Maravilhosa. Que isso, eu não sou... tem coisas que eu não sei, tem muitas tendências. Não, mas não se deixe levar por isso (P2, 2024).

[...] eu gosto, o que eu gosto de fazer, é ensinar. O que eu gosto? Adolescente. Adoro. Problemático, e tá, tá, tá? Adoro. Se eu ganhar na loteria hoje, eu continuo sendo professora. Porque eu gosto (P2, 2024).

Em relação à professora P3, esta apresentou uma visão crítica e reflexiva sobre sua experiência docente, marcada pelos desafios de lidar com a autocobrança, as demandas da profissão e a necessidade de equilibrar sua vida pessoal e profissional. Em suas falas, destacou o impacto do trabalho no Ensino Médio sobre sua saúde mental, relatando ter enfrentado dificuldades como a sobrecarga de turmas e a conciliação do trabalho com responsabilidades familiares.

Como consequência, a professora demonstra que ela e outras colegas de trabalho optam por focar sua dedicação principalmente nos alunos que mostram interesse em aprender, numa tentativa de otimizar seus esforços diante de recursos limitados, como tempo e energia. Apesar das questões apresentadas, ela também não se imagina em outra profissão.

Então, a nossa preocupação, acho que é minha e das outras colegas, é a mesma, a gente vem tentando fazer o nosso melhor pra aquele aluno que quer aprender. Aquele aluno que não quer aprender, e eu estou trabalhando com o 1º. ano do Ensino Médio, eu não vou ficar em cima. [...] E aí gente, eu não me cobro mais. Eu quero, sim, ser cada dia melhor, né, em tudo que eu faço, não é só na minha profissão, mas em tudo que eu faço. Só que eu não me cobro mais, eu sou mais tranquila. Ano passado, eu quase morri aqui nessa escola, eu tive três 3º. anos, um era o meu alívio e os outros dois eram... E eu fui parar no psicólogo, vários... diversos fatores, né? Problemas na escola, né, problemas em casa, questões de administração de tempo com criança pequena e mais trabalho, e pega estrada e vem de volta, eu tava ficando doida. E aí, em certo momento, você precisa parar pra se cuidar. Até falei pras meninas na escola aqui semana passada, se a gente não parar pra se cuidar, a gente vai surtar. E se surtar, deu fufu. Principalmente pra gente e pra nossa família. Então, eu parei, tipo, a minha prioridade, hoje, sou eu, a minha filha, a minha família. Meu trabalho vem depois. Meu trabalho nunca vai vir na frente da minha vida, porque se ele vier na frente da minha vida, ele vai acabar com a minha vida (P3, 2024).

A gente sai da faculdade achando que é tudo lindo e maravilhoso. A gente estuda todos aqueles autores, né, ainda mais Paulo Freire, Piaget. A gente estuda todo mundo, acha aquilo tudo lindo e maravilhoso. Mas quando você chega na realidade, é totalmente diferente. E aí, com o tempo, essa realidade vai ficando cada vez mais difícil. Vocês já conversaram com outros professores, elas têm mais anos de carreira do que eu, elas têm mais anos de casa do que eu, então elas sabem direitinho como é. Mas assim, eu hoje eu ainda gosto da sala de aula, né? Porque eu tenho... Eu gosto mais da sala de aula do que trabalhar numa sala de quatro paredes, com uma, duas pessoas, ou até sozinha. Então, eu falo muito isso com a minha mãe, eu nasci... Ela sempre falou que eu ia ser professora, e eu falava: "Deus me livre!". Mas eis-me aqui (P3, 2024).

Embora reconheça os desafios e insatisfações que permeiam a carreira docente, a professora P3 demonstra resiliência ao lidar com as dificuldades, mantendo a intenção de continuar buscando excelência em seu trabalho, mas sem a cobrança excessiva que antes marcava sua rotina. A valorização da convivência com os alunos é outro ponto de destaque, pois, mesmo diante da constante desvalorização da profissão docente, visa transmitir alegria e criar um ambiente acolhedor em sala de aula, mesclando momentos de descontração e seriedade. Em seu relato, há um comentário marcante, no qual P3 diz que os alunos a veem como a única professora que não reclama nem utiliza a defasagem dos salários em

comparação ao trabalho efetuado como ponto de crítica em seus sermões. Para ela, não é correto culpabilizar os alunos por problemas na profissão que não decorrem deles. Assim, evidencia reflexões importantes sobre a dinâmica entre professor e aluno, na qual a convivência harmoniosa é tão relevante quanto o conteúdo pedagógico, sendo ambos essenciais para o aprendizado.

Outra coisa que eu sempre coloco na minha mente, né? É, a vida, ela já é tão puxada... Os alunos falaram assim comigo esses dias: "Você é a única pessoa que não reclama do salário". Eu falei:

— Gente, presta atenção numa coisa. Eu não tô aqui para culpar vocês pelo pouco que eu ganho. Eu escolhi ser... escolher eu não escolhi muito não, Deus me jogou aqui dentro, mas eu gosto de estar com vocês, né? Posso não ser professora que explica muito bem...

— Não, você explica muito bem! — eles falam, né!

— ... mas vocês não vão me ver dia nenhum sem um sorriso no rosto, a não ser que eu esteja pensando por um problema muito difícil. Vocês vão me ver sempre brincando, pegando no pé um do outro, mas a hora do sério é a hora do sério, porque a gente tem que aprender a conviver. Então, eu sou professora de vocês, vou me relacionar com vocês, em momentos, como se eu fosse igual a vocês, mas vai ter momentos que eu vou querer que vocês prestem atenção no que eu estou falando, porque eu trago para vocês e eu tento trazer o melhor. Então, acho que essa, essa, esse balanceado, né... (P3, 2024).

Por sua vez, a professora P4 afirma que trabalhar com esse público não deve ser uma questão de preferência, mas sim de compromisso com a educação, destacando também que alunos com NEE demandam uma atenção diferenciada e sensibilidade por parte dos educadores. Segundo P4, o papel do professor é o de abrir “janelas” de oportunidades, atuando como uma ferramenta de transformação. Ela alerta que, se o docente não exerce sua função com prazer e propósito, ele próprio se torna uma “janela fechada” para seus alunos, limitando as possibilidades de aprendizagem. Assim, considera que, principalmente para alunos com TEA, é indispensável a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, além de uma visão sensível às dificuldades e necessidades específicas.

Então, eu acho que é, é uma questão não só de você gostar, né? É você saber que aquele, aquela pessoa que está ali é um ser humano, né? Como qualquer outro e que precisa da sua atenção mais do que outros. É você se colocar sempre no lugar deles e pensar no que eles poderiam desenvolver mais, né? É você abrir janelas aonde elas estão fechadas, as janelinhas estão todas fechadas, mas você consegue aos poucos abrir um pedacinho da janela, né? Jogar um pouquinho para frente (risos). Dar alguma... trazer ferramentas diferentes, que eu acho que o professor é uma ferramenta. Ele está dentro da sala de aula, ele é a ferramenta! Se ele está ali sem prazer de estar ali, ele é uma porta fechada. Mas quando ele está ali com prazer de estar ali, ele é uma ferramenta, né? Então, trazer também essa ferramenta

para esse aluno com um olhar diferenciado, saber enxergar as dificuldades, é... observar, é... os níveis diferentes, né, porque existem vários tipos. Saber fazer a preparação dele para que ele desenvolva aquelas atividades (P4, 2024).

Por fim, a mesma chama atenção para a importância da empatia no trato com esses alunos, destacando que ainda existe muito preconceito. Muitos, conforme a professora, subestimam a capacidade dos estudantes com TEA e questionam a necessidade de sua educação. Contudo, ela acredita que é possível promover o desenvolvimento dos estudantes com TEA, reforçando que sua presença na escola possui um propósito significativo.

Eu acho que precisa muito de pessoas com mais empatia. Em relação a eles, tem muita gente que ainda tem preconceito... infelizmente... E tem gente que acha que eles estão ali, ó, que fica lá, não precisa fazer nada para eles não. Deixa lá no canto igual "Deus dará", fica lá sem fazer nada. Tem muita gente que acha ainda que não é possível desenvolver aqueles alunos, mas eu não penso assim. Eu penso que, se eles estão ali, tem um propósito para que eles estejam ali, né? Então, é o mínimo que eu posso fazer. Do meu jeito (risos)... Não tem nenhum manual, mas, do meu jeito, eu busco sempre fazer o melhor para ele (P4, 2024).

As falas das professoras entrevistadas revelam diferentes perspectivas sobre o papel docente, os desafios da profissão e a abordagem ao ensino de alunos com TEA. As respostas evidenciam que a prática docente exige não apenas competência técnica, mas também resiliência, empatia e comprometimento com o desenvolvimento integral dos alunos, particularmente daqueles com TEA. Assim, cada docente, ao se expressar livremente no espaço proposto, abordou aspectos específicos de suas experiências e reflexões, proporcionando uma visão abrangente das complexidades que permeiam o trabalho educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a escola se apresenta como um direito apenas de grupos privilegiados, uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (Brasil, 2008). No Brasil, as pesquisas sobre a Educação Inclusiva de pessoas com autismo ainda são muito tímidas, fazendo com que as experiências, principalmente as docentes, sejam essenciais para a mediação e promoção do aprendizado dessas pessoas (Silva, 2021; Serra, 2004).

Nessa perspectiva, esse trabalho, com abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, foi desenvolvido com objetivo de descrever as dinâmicas que estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De modo a cumprir tal objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, a fim de coletar os relatos dos docentes acerca de suas vivências com alunos com TEA no Ensino Médio. Visando obter um registro detalhado e compreensível dessas narrativas, a gravação das entrevistas e a observação dessas professoras durante esse encontro também foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados. Para a realização da coleta de dados, foi realizada a seleção de 4 docentes da rede estadual atuantes no Ensino Médio que tivessem experiência com alunos com TEA. Assim, foi possível assegurar que tais professores apresentassem as vivências necessárias para contribuir com esta pesquisa.

Com a análise dos dados coletados por meio das vivências das professoras entrevistadas e nas pesquisas de cunho teórico, pode-se perceber que há uma escassez de informações para nortear a prática docente do professor de Matemática que leciona no Ensino Médio regular quanto ao trabalho com alunos com autismo (Jardim, 2023; Rodrigues. Sales, 2018; Menali, 2015). Essa lacuna deve-se à limitada produção de pesquisas em relação a esse assunto e a recente efervescência do Transtorno do Espectro Autista nas pautas educacionais e sociais (Silva, 2021; Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016). Ademais, considerando a pluralidade identitária que se desenvolve nesse grupo pelo espectro, é árduo estabelecer práticas direcionadas com precisão para esse trabalho docente, visto que cada indivíduo com TEA possui características que dificultam o estabelecimento de

conhecimentos específicos para o trabalho com esse público (Jardim, 2023; Ferreira; Teixeira; Bringel, 2022; Vicentim, 2020).

Além disso, para esse profissional desempenhar suas obrigações com qualidade, é necessário que ele possua conhecimentos adequados sobre sua disciplina e, principalmente, experiências que favoreçam sua interação e atuação com os alunos, especialmente aqueles com NEE. Todavia, como observado por meio dos relatos das professoras, elas não se sentem devidamente preparadas para trabalhar com alunos com TEA, dificultando suas práticas.

Conclui-se, pelas falas das docentes e pela pesquisa teórica desenvolvida, que os cursos de Licenciatura em Matemática abordam a temática da Educação Especial e da Educação Inclusiva superficialmente, sem tratar, efetivamente, de saberes práticos essenciais para os professores atenderem às demandas de alunos com NEE. Dessa forma, os cursos de formação inicial não abrangem a heterogeneidade das salas de aula, deixando de formar profissionais capacitados para lidar com o diverso. Em vista disso, percebe-se a necessidade da reformulação dos cursos de Licenciatura para atender tais questões sociais e educacionais.

Uma alternativa para superar esses desafios é a busca por formação continuada, permitindo que os professores se especializem e aperfeiçoem sua atuação com alunos com NEE. No entanto, esta especialização, embora seja importante, depende do interesse do próprio docente, e, caso ele não tenha a intenção de se aprofundar nessa temática, essa será dificilmente realizada (Menali, 2015). Além disso, como evidenciado nas entrevistas realizadas, por mais que o professor tenha pretensão de se especializar, fatores como a elevada carga de trabalho, os custos financeiros e questões pessoais podem dificultar tanto o ingresso quanto a permanência em cursos de formação continuada (Chiote, 2017; Rodrigues, 2010). Vale salientar que essa especialização necessita ser significativa e associada com a prática para surtir efeitos positivos (Momo; Silvestre; Graciani, 2012; Pacheco; Shimazaki, 1999). Apenas o acúmulo de cursos de especialização não garante o desenvolvimento de conhecimentos específicos necessários para efetivar o processo de ensino nem proporciona a segurança necessária para lidar com esse público (Nozi; Vitaliano, 2017).

Por meio das vivências docentes, encontra-se uma forma de apropriar a eficiência desse ofício, explorando na prática métodos e ferramentas que atendam ao ritmo e às particularidades dos alunos com TEA e de sua turma. No entanto, esse

processo apresenta um paradoxo: para melhorar a prática, é necessário acumular experiências com esse público, mas para atuar com esse público é importante ter experiências. Assim, compreende-se que o aprimoramento ocorre gradualmente, ao longo da atuação presente, e como o espectro é único em cada aluno, esse processo envolverá, inevitavelmente, erros e acertos. Contudo, tais erros são parte essencial do aprendizado do professor, servindo como indicativos para ajustar e remodelar sua prática. Eles não devem ser encarados como fracassos, mas como etapas naturais do desenvolvimento profissional.

Como o professor está a frente no ensino e desempenha um papel de protagonismo, a eficiência e a ineficiência do ensino do aluno com autismo é direcionada a ele, ocasionando o que chamamos de culpabilização docente, fenômeno no qual o professor é considerado o principal responsável pelos acontecimentos educacionais (Pretto, 2002; Torres, 2009; Caldeira; Zaidam, 2013). Como evidenciado tanto nas falas das professoras quanto na fundamentação teórica, um ensino efetivo exige o envolvimento de toda a comunidade escolar; isso inclui os professores, as famílias desses alunos, a equipe escolar na totalidade e, principalmente, o responsável pelo sistema de ensino, que nesse contexto é o Estado.

Logo, os “sucessos” e “fracassos” do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA no Ensino Médio não são uma noção que depende apenas do professor (Torres, 2009). Nesse sentido, as professoras entrevistadas apresentam a noção de que, para alcançar resultados positivos no ensino de alunos com autismo e promover uma educação, de fato, efetiva e inclusiva, é indispensável a mobilização conjunta de todos os atores envolvidos no processo educativo, é um ato que vai muito além do papel do professor. Afinal, assim como “uma andorinha só não faz verão”, um professor sozinho não pode atender plenamente às demandas e aos desafios presentes nas turmas sem o suporte de uma comunidade escolar engajada e bem estruturada.

O professor, entretanto, carrega uma parcela de responsabilidade pelo ensino desse grupo, pois, como profissional, ele tem funções e obrigações relacionadas ao seu trabalho (Brousseau, 1996; Nozi; Vitaliano, 2017; Silva, 2021). Então, quando ele trabalha com alunos com TEA, ele tem compromissos sobre o processo de ensino e aprendizagem deles, precisando assumir um papel ativo nesse contexto. Contudo, nem sempre o professor dispõe de informações e ferramentas adequadas

para conduzir esse ensino, devido a uma série de fatores, como limitações estruturais ou lacunas em sua formação profissional (Menali, 2015; Vicentim, 2020; Jardim, 2023). Quando as condições necessárias não são oferecidas, o professor enfrenta desafios que dificultam o desempenho harmonioso de suas funções.

No entanto, tratando de educação básica pública, é raro encontrar cenários ideais para a prática docente (Mantoan, 2014), mas isso não abstém o professor de sua responsabilidade em educar esses alunos. Como a professora P4 sinaliza em suas falas, se os alunos estão na sala de aula, é porque têm um propósito, o que não pode ser ignorado. Desse modo, dentro de suas possibilidades, o professor deve buscar recursos e estratégias para ajudá-los, encontrando formas de abrir janelas onde elas estão fechadas. Assim, percebe-se pelos relatos que, mesmo sem preparação específica, é possível promover, mesmo que o considerando como mínimo, o aprendizado dos alunos com TEA, motivando-lhes a progredir em seus processos de aprendizagem (Ferreira; Silva, 2018; Nogueira, 2018).

Quando o professor nota que seu aluno está desenvolvendo competências e habilidades a partir de seu trabalho, especialmente aqueles alunos com NEE, isso se torna um encorajamento para continuar aprimorando sua prática pedagógica e adaptá-la às necessidades de seus alunos. Entretanto, como observado no caso da professora P3, é essencial que o educador saiba estabelecer limites entre sua vida profissional e pessoal, cobrar-se excessivamente pode comprometer tanto sua saúde física quanto mental. Afinal, de nada adianta auxiliar os alunos enquanto se prejudica nesse processo. O importante, para a versão profissional do professor, é tentar fazer a diferença nas limitações, refletindo sempre sobre o impacto da prática docente em seu bem-estar.

Como relatado, é importante lembrar que a responsabilidade pelo processo educativo não recai exclusivamente sobre o professor. Ademais, um aspecto que muitos profissionais acabam esquecendo é que nunca será possível atingir a perfeição em um trabalho que envolve seres humanos, com toda sua subjetividade. Compreende-se, então, que nem sempre o professor conseguirá fazer o seu melhor ou atender seus alunos do jeito que deseja, situação que é aceitável, pois o essencial é fazer o melhor possível diante das condições disponíveis.

Assim, este trabalho representou um marco significativo na trajetória acadêmica das autoras, ao proporcionar a oportunidade de mergulhar em uma temática relevante e desafiadora, como a inclusão de alunos com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) no ensino de Matemática no Ensino Médio. Por meio dessa pesquisa, foi possível aprimorar as habilidades de escrita, pesquisa e outras competências relacionadas à investigação científica, como a análise crítica de dados e a interpretação de dinâmicas escolares. O contato com as professoras atuantes e suas vivências ampliou o entendimento e compreensão das autoras sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, assim como a importância do compartilhamento e realização de práticas pedagógicas inclusivas e do papel do professor no processo de aprendizagem.

É importante ainda ressaltar que, durante a busca de trabalhos relacionados para fundamentar esta pesquisa, notou-se uma carência de estudos na área de Matemática que abordassem alunos com TEA no Ensino Médio. Isso, juntamente com as narrativas apresentadas pelas docentes entrevistadas, reforçam a importância desta pesquisa para o campo da Educação Matemática e da Educação Inclusiva.

Espera-se que este trabalho proporcione reflexões críticas importantes acerca da inclusão de alunos com NEE e, especificamente, de alunos com TEA no Ensino Médio. Diante da carência de estudos sobre a temática já citada, há a expectativa de fornecer uma pesquisa norteadora para os profissionais em busca de novos conhecimentos. Assim, por meio dos relatos descritos e das informações apresentadas, visamos fornecer uma fonte de informações para que os docentes, com enfoque nos profissionais que não possuem tais experiências ou não se sentem preparados para atuar com o público da Educação Inclusiva, possam aprimorar suas práticas e desenvolver novas pesquisas.

Dessa forma, por meio dos dados coletados durante a pesquisa, foi possível cumprir com o objetivo desta e responder à questão de pesquisa “Quais dinâmicas estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no ensino para alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?”. Para trabalhos futuros, sugere-se a investigação das vivências dos docentes de Matemática acerca de outras NEE, assim como a análise do uso de tecnologias assistivas na área da Matemática no contexto da inclusão de alunos com TEA e do processo de culpabilização docente no ensino de alunos com NEE. Destaca-se também a ideia de investigar o impacto da formação inicial e continuada na prática docente dos professores de Matemática no que se refere ao público da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação Matemática em um contexto inclusivo. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 18., 2009, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2009. Disponível em: https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.__12_.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

ALVES, Angela Karenine Saraiva; ALVES, Thamy Saraiva. O Autismo e o psicólogo na Psicologia Clínica. **REASE**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 201–218, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4162>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ANDRADE, Sonia Cristiana da Silva. A inclusão escolar e o Transtorno do Espectro Autista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44294>. Acesso em: 13 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 1. ed. Washington: APA, 1952. 132 p. Disponível em: <http://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/dsm-1952.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 3. ed. Washington: APA, 1980. 494 p. Disponível em: <https://aditpsiquiatriaypsicologia.es/images/CLASIFICACION%20DE%20ENFERMEDADES/DSM-III.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 3. ed., ed. rev., Washington: APA, 1987. 567 p. Disponível em: https://archive.org/details/diagnosticstatis00amer_1. Acesso em: 13 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 4. ed. Washington: APA, 1994. 886 p. Disponível em: <https://img3.reoveme.com/m/2ab8dabd068b16a5.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 5. ed. Washington: APA, 2013. 947 p. Disponível em: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)**. 5. ed., ed. rev., Washington: APA, 2022. 1050 p. Disponível em: <https://www.mredscircleofftrust.com/storage/app/media/DSM%205%20TR.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; MARTINS, Verônica. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, n. 2019, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/578>. Acesso em: 11 nov. 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/578/341>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 226 p.

BENDER, Laretta. Autism in children with mental deficiency. *In: AAMD - American Association on Mental Deficiency. American journal of mental deficiency*, Albany, v. 64, n. 1, p. 81-86, 1959. Disponível em: https://www.neurodiversity.net/library_bender_1959.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643331>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BORGES, Tatiane Daby De Fatima Faria. **Ensino da Matemática e Aprendizagem da pessoa autista**: contribuições da Teoria Instrucional de Robert Gagné. 2020. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30933/1/EnsinoMatem%C3%A1ticaAprendizagem.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizada até a EC n.º 131/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p.1, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º. do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2014a. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b. 86 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015b. 1586 p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.370, de 12 de dezembro de 2016. Altera o § 3.º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 238, p. 1, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/12/2016&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=224>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 80, p. 2, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/04/2017&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=184>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 138, p. 1, 19 jul. 2019. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2019&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=261>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.977, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências (Lei Romeo Mion). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 6, p. 1, 09 jan. 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=09/01/2020&totalArquivos=99>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.626, de 19 de julho de 2023. Altera a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei n.º 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 137, p. 1, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=20/07/2023&totalArquivos=278>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRITES, Clay; BRITES, Luciana. **Mentes únicas**. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019. 192 p. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/mentes-unicas.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. Tradução: Maria Emilia Quaranta. In: PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996. cap. 4, p. 54-78. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/RM23muPxM7u8MQCDD23qB75jknXVWQ7kKKGKZ4tEryYNRbHPU2TaAp4Upv8Zr/didatica-matematica-reflexoes-psicopedagogicas.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paidéia**: Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatto. **A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstreams/7c79fd3a-7530-45c3-9cff-62b595220b40/download>. Acesso em: 14 dez. 2023.

COLL, César *et al.* (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2007. 367 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c1v0x0v>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CORREA, Willian Ayala *et al.* Inclusão do aluno com transtorno de espectro autista na escola regular: analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 69007-69027, jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32623>. Acesso em: 08 dez. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 1996. 112 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Armadilha da Mesmice em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 18, n. 24, p.95-109, set. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10500/6914>. Acesso: 18 jan. 2024.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: a história do autismo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 664 p.

FELICIO, Viviane Cintra. **O Autismo e o Professor**: um saber que pode ajudar. 2007. 56 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39188-O-autismo-e-o-professor-um-saber-que.html>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202487>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FERREIRA, Eliana Lobo; SILVA, Fabio Colins da. Aprendizagem Matemática na Deficiência Intelectual. *In*: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2018, Marabá. **Anais** [...]. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2018. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPEE/COMUNICACAO_ORAL/APRENDIZAGEMMATEMATICA.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

FERREIRA, Geovana Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima; BRINGEL, Maricelia Félix Andrade. A Inclusão do Aluno Autista na Educação Matemática na Perspectiva da Aprendizagem através do Lúdico. **Id on Line Rev. Psic**, [S. l.], v.16, n. 64, p. 38-57, dez. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3631/5702/14409>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GAIATTO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 2. ed. São Paulo: nVersos, 2018. 256 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005. 80 p.

JARDIM, Maria Das Dores Soares Damaceno. **Adaptação pedagógica e elaboração de materiais didáticos no ensino de matemática para aluno com transtorno do espectro autista**. 2023. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3575/TCC_Adapta%C3%A7%C3%A3o_Elabora%C3%A7%C3%A3o_Materiais_Matem%C3%A1tica_Aluno_Autista.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2024.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, v. supl. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbCsndB9Sf5ph5KBYGD/#>. Acesso em: 09 de dez. 2023.

LIBERALESSO, Paulo. Transtorno do Espectro Autista: Evidências Científicas no Campo das Intervenções Terapêuticas. In: MATOS, Elyse; MENDES, Marlla (org.). **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. p. 13-26. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2023.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Qualidade e Inclusão no Ensino Médio. **Revista Pátio Ensino Médio**, Porto Alegre, ano VI, n. 22, p. 6-9, set./nov. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MELICIO, Rose Kelly Irene Santos da Conceição; VENDRAMETTO, Oduvaldo. **Autista no mercado de trabalho**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2021. 106 p. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/495>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros. **Autismo**: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007. 104 p. Disponível em: https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

MENALI, Sabrina Marques Garcia. **Autismo e professor**: desafios educacionais e reflexões no processo de inclusão. 2015. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=512766>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ano.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2023.

MENÉNDEZ, Ramón. Autismo: uma questão de ciência ou de ideologia? Tradução: Elisa Rennó dos Mares Guia. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 38, p. 115–124, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n38/n38a13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MIZAEEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o picture exchange communication system (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v19n04/v19n04a11.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MOMO, Aline Rodrigues Bueno; SILVESTRE, Claudia; GRACIANI, Zodja. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2011. 60 p.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Educação especial, Inclusão e Educação Matemática nos anos iniciais de escolarização. *In*: BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; CRUZ, Magna do Carmo Silva (org.). **Ciclo de Palestras**. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 54-67. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/265>. Acesso: 18 jan. 2024.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445004>. Acesso em: 30 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. 1. ed. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, Paula Flávia Martins; MORAIS, Marluce Lima. Educação Inclusiva: uma breve reflexão do cenário brasileiro. **Revista SOMMA**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 69–80, jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/91>. Acesso em: 6 dez. 2023

PACHECO, Edilson Roberto; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Matemática para alunos com necessidades especiais. **RECEN**, Paraná, v. 1, n.1, p. 87-94, 1999. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/RECEN/article/view/542/710>. Acesso: 18 jan. 2024.

PAULA, Cristiane Silvestre de *et al.* Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 2–5, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/cSqWJfBv4QKm44TWjn6dnd/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede!. **Rev. Bras. Educ.**, Brasília, n. 20, p. 121-131. maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY653wjMnKTnszBNWhtfNpF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 342–357, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742/156574>. Acesso em: 6 dez. 2023.

RIBEIRO, Arly Leite. **Autismo e o ensino de potenciação e radiciação**: um estudo a partir da resolução de problemas. 2021. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Universidade Federal de Tocantins, Arraias, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2956>. Acesso em: 6 dez. 2023.

RODRIGUES, Thiago Donda. Educação Matemática Inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 84-92, set./out./nov./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/620/584>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RODRIGUES, Jorge de Menezes; SALES, Elielson Ribeiro de. Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva: percepções de professores e alunos deficientes visuais. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 58, p. 23-33, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24324/1/Rodrigues2018Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. 512 p.

SANDIN, Sven *et al.* The Familial Risk of Autism. **JAMA**, Suécia, v. 311, n. 17, p. 1770-1777, maio, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4381277/pdf/nihms607276.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SANTOS, Flavia Naiara Zacarias dos; TEIXEIRA, Maria Eduarda Nogueira. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, v. 29, n. 84, p. 1-8, ago. 2024.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

SILVA, Rozélha Barbosa da. **Prática Pedagógica de professores Que Ensinam Matemática Para Alunos Com Transtorno de Espectro Autista**. 2021. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3949/1/DISS_2021_Rozelha%20Barbosa%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, Ana Vitória da; GOMES, Maxwell Lopes. Os desafios do diagnóstico psicológico precoce do transtorno do espectro autista (TEA). **Revista de Casos e Consultoria**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/31093/16896>. Acesso em: 16 fev. 2024.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. 1. ed. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga, 2010. 36 p.

TORRES, Maria Portes. **Políticas de educação e formação de professores: experiências de inclusão no município de São Gonçalo/RJ**. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

VICENTIM, Maria de Nazaré Sales. O papel do professor no processo ensino-aprendizagem do aluno: uma revisão de literatura. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v.1, ed. 193, 2020. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/44-nazare-publicacao-1artigo_.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

WHO - World Health Organization. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. *In*: WHO - World Health Organization. **International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics**. 11. ed. Geneva: WHO, 2022. cap. 6. p. 385-591. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/Downloads/Download?fileName=print_en.zip. Acesso em: 17 dez. 2023.

XAVIER, André Felipe de Almeida. **Matemática no Ensino Superior: a avaliação da prática docente**. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3086633#. Acesso em: 18 jan. 2023.

ZABALA, Antoni. A Avaliação. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, cap. 8, p. 195-221. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso: 31 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Formação Inicial e Continuada

1.1 Comente sobre sua formação acadêmica e atuação profissional. (Qual instituição cursou o Ensino Superior, qual seu curso e ano de formação, o tempo de atuação em sala de aula)

1.2 Em sua formação inicial, houve algum trabalho ou disciplina voltada para a Educação Especial ou Educação Inclusiva? Ocorreram abordagens específicas sobre o TEA?

1.3 Você possui algum tipo de especialização voltada para a sua área de atuação, seja da Matemática ou da Educação? Pretende se especializar na vertente da Educação Inclusiva?

1.4 Você considera que algumas circunstâncias dificultariam o início ou a continuidade de sua participação nos cursos de especialização? Foi oferecido algum tipo de incentivo para a realização de tais atividades?

2. Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

2.1 O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que está sendo cada vez mais discutido, principalmente no ambiente escolar. Você conhece tal transtorno? Você obteve, de alguma forma, conhecimentos práticos ou teóricos sobre como trabalhar com alunos com autismo no Ensino Médio?

2.2 Como você avalia o processo de divulgação de conhecimentos acerca do trabalho docente com os alunos com TEA?

2.3 De modo a promover uma educação de qualidade para as pessoas com autismo e outras deficiências ou necessidades educacionais específicas, é necessário que haja inclusão nas escolas. Com base em seus conhecimentos, no geral, qual a sua visão sobre a inclusão? Considera que os alunos com TEA estão incluídos nas escolas que atua ou atuou?

2.4 Analisando os bancos nacionais de dados, há pouca informação sobre alunos com TEA que estão cursando o Ensino Médio. Segundo as suas vivências, quais as suas concepções sobre a presença de alunos com TEA no Ensino Médio?

3. Atuação docente no Ensino Médio e o TEA

3.1 Métodos de Ensino

3.1.1 O que você considera importante no momento em que elabora atividades pedagógicas para turmas que tenham alunos com TEA?

3.1.2 Em relação ao currículo, é realizada alguma adaptação para os alunos com TEA? Em caso afirmativo, como essa adaptação é realizada?

3.1.3 Você conhece ou utiliza alguma dinâmica ou abordagem diferenciada de Educação Matemática para turmas que tenham alunos com TEA?

3.1.4 O uso de materiais manipuláveis pode ser uma potente ferramenta para o ensino. Você possui alguma experiência com a utilização ou criação de materiais didáticos para o Ensino Médio? Qual a sua experiência na utilização destes com alunos com TEA?

3.1.5 Como você elabora o processo de avaliação do aluno com TEA no Ensino Médio?

3.2 Comunidade Escolar

3.2.1 Apesar da situação de culpabilização docente ser encontrada em diversos ambientes escolares, sabemos que o professor não é o único responsável pelo processo educacional do aluno com TEA. Nas escolas onde trabalhou, existiu alguma orientação ou ação específica, seja por parte da escola ou da Secretaria de Educação, para o trabalho com o aluno dentro do TEA no Ensino Médio?

3.2.2 A relação entre família, professores e escola também é de grande importância para o processo educativo e, para os alunos com TEA, isso não seria diferente. Em suas experiências, houve troca de informações com a equipe escolar ou com a família sobre o aluno?

3.2.3 Muitos ainda possuem a ideia de que uma aula com adaptações para os alunos com NEE atrapalharia os demais alunos. Você, em algum momento como professor, sofreu críticas da comunidade escolar ao promover aulas ou atividades adaptadas?

3.3 Sala de Aula e o aluno com TEA

3.3.1 De acordo com suas vivências como docente, quais são os desafios ou facilidades encontradas em seu trabalho educativo visando os alunos com TEA no Ensino Médio?

3.3.2 Uma vez que uma das características apresentadas por pessoas com TEA é a dificuldade em interações sociais, como ocorrem as interações, em geral, desses alunos na sala de aula? Em algum momento já foi necessária a sua intervenção como professor(a)?

3.3.3 Qual sua opinião acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas? Caso existam impedimentos no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, o que você considera que deve ser feito?

3.3.4 Na sua trajetória profissional, você vivenciou alguma experiência marcante com alunos com TEA?

3.3.5 Quais são seus sentimentos e percepções sobre o trabalho com esse público no Ensino Médio?

3.3.6 Como você analisa a sua construção como professor(a) de Matemática atuante com alunos com TEA no Ensino Médio?

4. Espaço Livre

4.1 Para finalizar, deixamos esse espaço para que você possa comentar abertamente sobre a temática, sejam recados, desabafos, desejos, mensagens ou comentários sobre assuntos relacionados a este diálogo.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Nós, Mariana de Azevedo da Conceição e Thaiza da Silva, licenciandas do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro (IFF), estamos realizando uma pesquisa sob orientação das professoras Dr.^a Sabrina Ferreira Mendonça e Dr.^a Mylane dos Santos Barreto, cujo objetivo é descrever as dinâmicas que estão sendo vivenciadas por professores de Matemática em uma escola pública de Campos dos Goytacazes (RJ) no processo educativo de alunos do Ensino Médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a realização da pesquisa, solicitamos sua contribuição na participação desta entrevista, permitindo assim a coleta das respostas por meio da gravação do áudio. Assim, pedimos sua autorização, por meio do presente termo, para a utilização dos resultados coletados e, posteriormente, para sua publicação.

Esclarecemos que a sua participação neste estudo é voluntária e não acarretará nenhum gasto ou compensação financeira. Sua identidade será preservada no momento da divulgação dos dados coletados e todas as informações que permitam identificá-lo(a) serão omitidas. Informamos ainda que esta pesquisa tem fins exclusivamente acadêmicos e que a sua participação será de grande auxílio para a compreensão da temática estudada.

Quaisquer dúvidas ou perguntas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por nós, pessoalmente ou por meio de nossos e-mails: mariana.azevedo@gsuite.iff.edu.br e t.silva@gsuite.iff.edu.br.

Eu, _____,
concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa acima descrita, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

Campos dos Goytacazes, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1

Thaíza (T): Qual foi a ideia minha e de Mariana? A gente queria saber o que estava sendo feito em sala de aula, porque nas matérias da faculdade a gente só vê muito a teoria. “Ah, a gente pode fazer assim, a gente deve fazer assim, a gente não deve fazer isso”... E a gente ficou curioso de saber o que realmente está acontecendo. Então, foi até o que Mylane e a nossa orientadora falaram muito com a gente, é... deixar sempre bem claro: a ideia não é criticar, falar “Você não está fazendo isso” ou “Você está fazendo isso errado”. A ideia é realmente a gente saber o que está acontecendo e entender, pois ainda não entramos para sala de aula como professoras, então entender o que ele viveu, é uma coisa que a gente acaba não vendo na faculdade.

Professora P1: Uhum.

T: E aí você tem liberdade para parar a entrevista em qualquer momento, não responder alguma questão se você não quiser... E a entrevista... a gente, né, buscou a escola³, buscou vim aqui, porque aqui a gente sabe que tem uma rotatividade muito grande de alunos com TEA, mas na entrevista a gente vai perguntar no geral. Então, se você tiver tido experiências no Ensino Médio em outras escolas, em outros lugares, pode falar da entrevista também. A gente não está se resumindo a essa escola. E, se você não entender alguma pergunta ou algum termo, só falar com a gente, porque eu e Mariana, a gente tem tendência a escrever muito, e de ser muito formal na hora de escrever as coisas. Então, às vezes, na hora de falar, de ir da escrita para fala, acaba não batendo muito bem. Então, podemos começar?

P1: Podemos!

T: A gente separou em bloco a nossa entrevista para ficar mais fácil na hora da gente analisar, porque analisar TCC é um negócio chato (risos). E aí, primeiro, a gente quer falar um pouco com você sobre a sua formação. Então, a gente queria saber um pouco da sua formação acadêmica e da sua atuação profissional.

P1: Então, eu me formei em... Eu entrei na faculdade em 1970 e... não, 1980... 95? 96. Formei em 2000, não é? E, é... Naquele momento, terminei a faculdade, fiquei assim... perdida. É, e agora? Não tenho emprego (risos). Fiquei assim: “Meu Deus, que que eu vou fazer?”. Na minha época, não era só formação em Matemática, a faculdade era Ciências com habilitação em Matemática. Aí eu... Só que no meu último ano de faculdade, eu trabalhei numa bolsa primeiro emprego da prefeitura e... nessa bolsa primeiro emprego, a gente trabalhava com, tipo assim, meio que alfabetizando as crianças da, da prefeitura.

P1: Aí tinha a coordenadora, né, que eu, a gente conhecia, que era o que dava suporte e tal, não sei o que lá. Aí eu fui até... Aí assim, eu andando na rua com currículo na mão, tipo assim “Meu Deus, estudei tanto, me dediquei tanto, e agora? O que fazer?”, desempregada. Aí lembrei dessa pessoa. Fui lá na prefeitura. Na época, a sede da prefeitura era ali no Palácio da Cultura, levei meu currículo para ela, encontrei com ela lá, levei meu currículo para ela, aí ela rodou para cá, rodou

³ O nome da escola foi suprimido para manter o anonimato.

para lá. Ela falou assim “Olha só, eu tenho uma vaga para professor de Ciências lá em Tocos, você aceita?”. Falei que aceitava, né? (risos) Não é o que eu queria...

T: (risos) É longe, mas vamos...

P1: Não, não é nem questão de ser longe, é porque eu, é... Meu foco era ser professor de Matemática, né? Eu tinha habilitação para dar aula de ciências, mas assim... Vou, né? (risos)

Mariana (M): O financeiro tava mandando. (risos)

T: Né, a gente entende bem isso... fim de faculdade.

P1: Na época, também, meu marido estava com problemas... estava desempregado, então era tudo um histórico complicado. Enfim, fui. Fiquei lá, acho que uns 4 anos lá, de... E aí saiu o concurso para o Estado. Fiz o concurso, né? Eles ofereceram 13 vagas. Eu fiquei em 21º colocação no concurso, ou seja, não fui chamado na primeira convocação. Aí fiquei [como professora de Ciências em Tocos]. É, aí depois saiu o contrato, no outro ano saiu o contrato pro Estado. Lógico né, porque tinha vaga. Aí fiquei trabalhando com Matemática, como professor contratado no Estado. É, trabalhei no 15 de novembro, trabalhei no Máximo de Azevedo, na Penha. Não [como professora] de Matemática, como Física, né? Porque também aí eu já gostava de dar aula de Física, sempre gostei.

P1: E aí foi assim, aí saiu o concurso, eu fui pra prefeitura de Campos. Mesmo perrengue, 40 vagas, fiquei em 53º colocação, chorei horrores, porque aí eu trabalhava de contrato na Prefeitura, né? Os contratados iam sair para os concursados entrarem. Chorei, chorei, chorei, chorei. Saí de lá de Tocos assim, arrasada, porque eu ia ficar sem emprego, né? Nisso que eu estou dentro de casa, chorando, chorando, chorando, chorando, eis que bate na minha porta uma colega da área de Português que fez faculdade na mesma época que eu. Morava perto, a gente pegava o Sete e ela fazia contrato, trabalhava de contrato no Colégio Agrícola e a diretora do Colégio Agrícola estava precisando muito de um professor de Matemática. Não tinha.

T: Foi tudo calhando de...

P1: Assim, ali... Isso foi em quê?... Em março. Aí, no outro dia, eu fui lá no Colégio Agrícola, né, levando meu currículo, tal. Aí, a mulher já me contratou ali na hora, já fui contratada, já no outro dia já comecei a trabalhar no Colégio Agrícola. Aí, quando foi em julho, no mesmo ano, aí saiu a minha convocação para o Estado. Mesmo assim, eu cumpri, né? Me virei nos 30, cumpri meu contrato no Colégio Agrícola para não deixar ninguém na mão até o final do ano, e entrei aqui na escola. Tive a sorte de não ter que ir para roça, fiquei aqui, aí fiquei na escola.

P1: E no ano seguinte saiu minha convocação no meu concurso da... do município de Campos, da Prefeitura de Campos. Fui... Também não fui para roça, porque eu fui para... lá para o Santa Rosa. Tinha, eu tinha, porque eu trabalhava aqui de manhã. Eu tinha opção de ir para Tocos, que era a escola que eu já conhecia, né, que eu gostava de lá, apesar de não ser muito perto. Mas lá a entrada lá era

12h20min e eu saia daqui 12h30min, não ia dar tempo. Então, eu tinha 2 opções para tarde, porque como é que eu trabalhava de manhã, eu só poderia trabalhar na prefeitura à tarde. Então, eu tinha 2 opções para tarde: Farol, Tocos ou lá em Santa Rosa. Farol, impossível, né? Aí eu falei assim, vou pra Santa Rosa, né? E... Santa Rosa, eu não ia de ônibus mesmo, eu ia de carro. Tipo, de carro, 15 minutinhos daqui, dentro da cidade. Tô lá até hoje, 20 anos. E 21 aqui. Não pretendo sair nem de um, nem de outro. Vou aposentar nos 2 lugares.

P1: E assim. E aí logo depois da faculdade, em 2003, eu fiz uma pós-graduação em Educação Matemática. 2 anos de pós-graduação em Educação Matemática. Em 2007, eu... 2007 não, 2006. Eu comecei a me preparar para fazer o mestrado lá no, no... na UERJ. Comecei a me preparar para fazer o mestrado na UERJ, fiz 6 meses de aula como aluno especial, né? Aí em dezembro eu ia fazer a prova... Era uma prova escrita e era inglês e tal. Eu estava fazendo cursinho de inglês já há 2 anos, me preparando aí para a questão do inglês e tal. Só que aí veio o meu filho, né? Quando foi em outubro, nas vésperas da prova, eu fiquei grávida. Assim, foi uma gravidez de risco e tal, e aí eu não podia ficar fazendo Campos-Rio, Campos-Rio...

M/T: Com certeza!

P1: Aí eu acabei abandonando a questão da, do...

M/T: Do mestrado...

P1: ... do mestrado e não fiz. E aí a vida ficou indo. As questões financeiras, né? Dificultando. Eu tendo que trabalhar muito tempo não foi me permitindo. E aí não, não fiz. Há um tempo para trás eu tive, é, a oportunidade de trabalhar no programa do PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] do IFF. Foi muito bom, é, foi assim, extremamente gratificante trabalhar com os alunos do, do PIBID, aprendi muito com eles...

T: Ela é... [apontando para Mariana].

M: É muito legal! Tanto pro professor quanto pra gente, porque a gente passa a ter uma experiência e entender como que é a sala de aula, porque a gente vê na faculdade uma coisa muito idealizada...

P1: É...

M: Aí, quando a gente vai pra realidade mesmo, tem aquele choque. A gente, vendo essa realidade dentro da faculdade é melhor do que a gente ver depois de formado, porque dentro da faculdade, com programa de PIBID ou Residência, a gente tem o suporte do professor.

P1: Sim, e eu assim... eu entrei no programa PIBID muito também porque, quando eu fiz a minha faculdade, quando eu trabalhei na, na questão da bolsa primeiro emprego da prefeitura, né, eu tive essa experiência.

M: Foi algo similar.

P1: Entendeu porque foi assim... é... a realidade da faculdade e a realidade da realidade mesmo, que é totalmente diferente! Então, eu achei interessante o PIBID porque eu pude passar para os alunos do PIBID o que eu aprendi, para mostrar para eles que aquela idealização da universidade não se aplica totalmente ali, que é uma coisa totalmente diferenciada.

M: Eu fiquei na escola X⁴, totalmente fora do real. A gente não conseguia aplicar nada que via na faculdade lá.

P1: É, exatamente!

T: Na primeira semana, ela só mandou mensagem: “Gente, eu estou sem voz. Não consegui dar nada que eu planejei”.

P1: É, assim. Então, assim... eu tenho certeza assim, é... porque, como eu já vivi isso, entendeu, eu... os meus, os meus estudantes do PIBID, eles foram muito felizes comigo porque eu soube comandar os alunos de forma a eles conseguirem fazer as propostas deles. Eu tenho certeza que todos os meus alunos do PIBID, eles conseguiram fazer todas as atividades que eles quiseram, né? Que eles propuseram lá, porque eles me tiveram como comando.

M/T: Sim...

P1: Eu até tenho vontade de voltar, mas eu acabo perdendo as datas de inscrição.

M: Ai, volta na próxima! Deve abrir novamente.

P1: Mas aí eu preciso que alguém me... que eu queria fazer...

M/T: A gente faz, a gente avisa!

P1: Eu queria fazer pra trazer aqui pra escola.

T: Eu falei com mamãe há pouco tempo que abriu, mas tinha aberto só pra, pra, pra... Ciências, na época. Eu nem lembrei que você também dá aula de Física. Mas deve abrir por agora, porque a bolsa dela [Mariana] encerrou em abril.

P1: Então, que aí eu queria abrir para trazer aqui para a escola.

T: Uhum, com certeza vai ser muito bom.

P1: E é isso?

T: E aí você comentou um pouquinho que você teve, né, a questão da sua gravidez, que dificultou você a continuar com seu projeto de mestrado. É, além dessa, teve alguma outra coisa que dificultou? Você imagina, questão do tempo, do serviço, que dificultou você a participar, realizar esses cursos? Ou então foi oferecido algum tipo de incentivo para você realizar esse tipo de curso?

⁴ Nome suprimido para manter o anonimato.

P1: Não, aí é a questão realmente assim do, do tempo, né? Do... da questão do financeiro, de eu ter que trabalhar mais horas, entendeu? E aí, filho pequeno, cobrança de marido, de ter que dar conta dos filhos pequenos, não “dos”, mas porque o outro já era bem mais velho. Mas desse que agora está com 17 anos, que agora ele está independente. Mas até então... Quer dizer, agora eu posso sair para uma aventura dessa, entendeu? Mas, no momento, o meu financeiro ainda não tá totalmente coberto como eu quero, entendeu? Então, por exemplo, eu trabalho muitas horas, então eu não tenho como. E, hoje em dia, eu já nem tô mais, assim, querendo ficar na área da, da educação, eu já tô querendo mudar de área.

T: Qual área você pretende, tem a ideia, assim, se pudesse ir para alguma área?

P1: Então, eu tenho um histórico, indo dos 105 quilos para os 58, por isso eu tô pensando em fazer nutrição, trabalhar com a questão da alimentação. A minha ideia era montar uma empresa de alimentos para pessoas que, como eu, trabalham o dia inteiro e têm dificuldade, porque eu tenho muita dificuldade de preparar minha alimentação. Então, eu queria montar uma empresa facilitadora para pessoas que trabalham o dia inteiro e precisam de uma alimentação adequada para conseguir, né, manter um plano alimentar direitinho.

T: Sim, eu sou uma pessoa dessas, eu preciso admitir (risos). Enquanto ela [Mariana] tá comendo fruta na faculdade, eu tô lá com um lanche pronto, um biscoito. É bem complicada essa questão mesmo...

P1: Então, essa empresa seria exatamente isso. Pra você tá lá adquirindo o seu lanche, né? A todas essas coisas saudáveis.

T: E aí você comentou que na sua época a formação era Ciências com habilitação em Matemática, né?...

P1: Isso, e a... na minha faculdade... Quando eu comecei a minha faculdade, era Ciências com habilitação em Matemática. Meu primeiro ano. No segundo ano, mudou (risos).

M/T: (risos) Justo no primeiro ano.

P1: É aí quando a gente entrou no segundo ano, já, o curso já não era mais Ciências, era Matemática. Aí, a gente já não tinha mais aulas de Ciências, aí a gente só tinha aula de Física e de Matemática. Aí no terceiro ano e no quarto ano, a gente só teve aula de Matemática. Então ficou um curso meio que...

T: Meio misturado.

P1: ... indeciso, entendeu? Meio que embolado ali. Aí, quem entrou depois de mim, entrou como curso de Matemática, licenciatura de Matemática. Mas o meu ficou aquele curso...

T: Um pouquinho de um, um pouquinho de outro.

P1: É, ficou um curso indeciso. Aí, tanto que o meu diploma, eu posso dar aula de Matemática, eu posso dar aula de Biologia, posso dar aula de Física, eu posso dar aula de Química, eu posso dar aula de um monte de coisa, entendeu? Tipo assim, uma doideira. Mas, enfim, eu dou aula só de Matemática e Física.

T: E aí, nessas disciplinas que você teve no meio dessa confusão toda, você teve alguma disciplina que fosse voltada para Educação Especial ou Educação Inclusiva, dependendo de como que a pessoa chama?

P1: Não.

T: Nada, nada, nada. Falar em TEA, então?

P1: Nem pensar.

T: Nem pensar.

P1: Nem na pós-graduação que eu fiz, que foi, né, que foi em Educação Matemática, né? A pós em Educação Matemática não, não teve. A única, a única coisa que eu me lembro de Educação Especial, assim, que eu tive, foi alguns pequenos cursos que eu fiz de Educação Matemática, sabe? Aqueles cursos que têm anualmente, você escolhe lá. Ah, aí, até faz tempo que eu não faço, tô querendo fazer esse ano, se vocês pudessem [avisar] “Apareceu um curso lá”, dá um toque para poder ir. Eu fiz um acho que foi com Márcia Valéria, para alunos com... deficiência visual?

M/T: Deficiência visual?

P1: Não sei se fala deficiência visual...

M/T: Baixa visão?

P1: Baixa vis... não, não é baixa visão não. Aluno que não vê mesmo.

T: Não vidente.

P1: Eu não... Não videntes! É porque os termos vão mudando...

M/T: Uhum, vai mudando muito com o tempo.

P1: ... a gente fica meio sem...

T: Saber o que que a gente tá usando agora.

P1: ... saber o que a gente fala, né? E... para alunos não...

M/T: Não ouvintes.

P1: Não ouvintes. E é isso. Agora, a questão do TEA, eu, assim, eu não tenho preparação nenhuma. É... digo a você, porque eu estou encarando assim, uma dificuldade gigantesca. E assim eu fico muito perdida mesmo...

M/T: Imaginamos...

P1: Muito perdida mesmo... Eu já tive uma aluna, né, um tempo atrás que ela era... tinha um problema auditivo, mas ela frequentava o...

T: A sala de recursos?

P1: A APOE [Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais]. Então, ela, ela sabia escrever, ela sabia ler e ela fazia leitura labial. Então, se você falasse olhando para ela, ela entendia perfeitamente o que você estava falando. E era levada! Enfim, pra você ter uma ideia, ela é tão danada que óbvio que eu ia chamar atenção dela igual eu chamava com os outros, né? Eu tinha que tratar ela igual eu trato todos os outros. Sabe o que ela fazia? Ela fechava o olho (risos).

M: Ah, não acredito.

T: Aí fica complicado.

P1: Então, você tava brigando com ela, ela não ouve, ela fecha o olho... Tô brigando com ninguém!

T: Complicado (risos).

P1: Dorme com o barulho desse... É sobre isso.

T: Você falou do TEA [sobre não ter preparo]... A gente ficou muito na dúvida do que que a gente ia estudar exatamente, porque, querendo ou não, TCC, você começa com uma ideia muito grande e só vai diminuindo. Aí a gente decidiu justamente porque é uma coisa que tá sendo mais discutido agora, não tinham tantas discussões sobre o TEA antigamente. E mesmo na faculdade, a gente vê muito pouco. Eles falam assim: “Existem, têm tais características, é isso”.

P1: E eu acho assim, seria até muito interessante, por exemplo, nesses encontros que tem, né? Por exemplo, ah, tem encontro de Matemática, aí tem assim, aqueles vários minicursos, né? Seria interessante de ter uns minicursos voltados a esses assuntos pra gente ir aprendendo alguma coisa, né, e algumas técnicas, algumas coisas, porque a gente é muito cru, né? E assim, por exemplo, pessoal das antigas, como eu, que não viu isso em lugar nenhum... porque a gente fica sem saber como lidar com os meninos. Como eu, é... como a diretora ⁵ falou: “Ah, vai para *internet*, vai... vai pesquisar”. Mas olha só, ontem...

T: Não é a mesma coisa [que um curso].

P1: Não, não é nem questão de ser a mesma coisa. Presta atenção. Ontem, pra você ter uma ideia, eu trabalhei aqui até 12h30min. Eu cheguei em casa, almocei, aí eu tive um problema no banco. Aí eu almocei, vesti minha roupa de academia, fui pro banco. Saí do banco, era 14h40min. Corri um cadinho na academia, saí da academia 16h. Até chegar em casa, tomar banho, comer uma coisinha, 18h eu já

⁵ Nome suprimido para manter o anonimato.

tinha que tá aqui na escola. Sai daqui 21h30min. Qual a minha disposição mais para mim ir lá... catar coisinhas diferentes, tananã, para hoje de manhã estar aqui encarar tudo isso de novo o dia inteiro.

T: Nenhuma.

M: Querendo ou não, a vida da gente não é só trabalho.

T: É. E a rotina... A gente precisa de uma rotina, mas a rotina também acaba com a gente, de... acontece uma coisa fora, tem que resolver. Ou então a própria rotina já é corrida. E aí o cansaço bate, não tem jeito.

P1: Entendeu? E aí, agora já vai começar a questão de avaliações. Aí eu já tenho que pensar na, eu tenho os alunos especiais, aí eu já tô, já tô aqui pensando: "Meu Deus, eu tenho que preparar a avaliação normal e já tenho que preparar uma avaliação mais simplesinha pros alunos que têm dificuldades".

T: São muitas avaliações a serem pensadas de uma vez.

P1: Entendeu? E aí...

T: A gente até quis vir logo, né, justamente para não bater na época de avaliação, porque a gente sabe que fazer prova, corrigir prova é... é complicado.

T: E aí você começou a falar dos seus alunos, né? É, a gente sabe que a questão da inclusão é uma coisa muito difícil, né? De ter uma inclusão, de ser realmente uma inclusão. E a gente queria saber de você, qual é a sua visão sobre a questão da inclusão e se você acha que no Ensino Médio, especificamente, é se você... o que que você observa dos alunos com TEA. Se eles são incluídos no Ensino Médio, se você vê uma quantidade muito pouca comparada com o Fundamental, o que que você percebe como professora do Ensino Médio?

P1: Então, vou te falar do primeiro aluno que eu tive, que eu encontrei com o TEA. E ele, além do autismo, ele tinha discalculia, né... Inclusive, até a mãe dele fez Pedagogia para tentar ajudá-lo, mas eu achei também que a mãe muito super protegia ele. Quando eu dei aula para ele, ele já estava no terceiro ano, então ele veio de um comodismo. Quando eu cheguei, eu observei que ele sabia escrever, que ele sabia algumas coisas, mas ele não fazia. Com essa questão dele ter discalculia e tananã, ele não fazia nada. E aí eu fiquei sem conseguir avaliar absolutamente nada dele... Entende? Até mesmo... Juntou o meu despreparo com o comodismo... E ele... Assim, eu percebi, né, que ele, óbvio que os, é, os autistas, né, existem os níveis, né? Ele não tinha autismo severo, tá? Ele convivia muito bem com os outros, ele tinha uma socialização muito boa com os outros alunos. E então quer dizer que ele não tinha, né, o autismo dele era um nível assim, né? Era um...

T: Um grau que a gente considera um grau mais básico de suporte.

P1: Né, e... E aí o que eu percebi é que ele fazia uso, né, dessa questão do autismo, da discalculia pra, é, ele ir passando ali. Tem o laudo...

T: Até o, a própria questão da mãe que você comentou, né, que fica muito ali... abraçando.

P1: A mãe ficava ali, né... E a mãe ficava mandando mensagem pra escola, mandava mensagem pra OE⁶ [orientadora educacional]. Na época, a diretora, que era coordenadora, ficava: “P1, a mãe de...”, de, era que ... Carlos Eduardo⁷? Carlos, Carlos... É, Carlos (risos). “A mãe de Carlos está ligando que o Carlos está nervoso, que vai ter prova de Matemática, que não sei o que, que papapa, pipipi”. E eu fazia umas provinhas assim, bem, “be-a-bazinha”, coisinha simplesinha para ele. Mesmo assim, ele não fazia nada, ele colocava o nomezinho dele... Porque na aula ele não copiava e ele sabia escrever. Ele podia copiar o que estava no quadro, porque ele sabia escrever, entendeu? Mas ele não fazia.

T: Ele se acomodou no jeito que tratavam ele.

P1: E aí, eu acredito que isso veio... que quando ele chegou para mim, ele chegou no terceiro ano. Então, eu acho que tudo isso veio desde...

M: Mudar esse processo não é simples e nem você ia conseguir fazer isso...

T: No último ano.

M: ... porque depois de anos e anos e anos, no último ano mudar?

P1: Sendo tratado desse jeito? Eu não ia conseguir fazer mudar, ainda mais com a mãe toda a hora “blábláblábláblá”, perturbando o pessoal da coordenação da escola, porque eu estava em cima. De vez em quando eu dava uns aperto nele, entendeu, para poder... Mas aí vem a mãe...

P1: Enfim, esse foi o primeiro contato, né, com o autismo. E esse ano, de novo, né... Aí eu peguei de novo, esse ano, é, tem o Júlio⁸, que tá no primeiro ano. Só que ele tá extremamente inteligente. Júlio se supera. Ele presta muita atenção na aula, ele faz muitas perguntas e aí ele fica assim “Professora, você vai fazer uma prova especial para mim, né?”. Eu falo assim: “Vou”. Dou a mesma prova a ele, igual os outros. “Vai fazer prova especial para mim, né, professora?”. “Vou, vou te dar uma prova especial, a sua, vai ser especial”. Mentira, é a mesma prova. E ele tira nota melhor que os outros. Mas na cabeça dele....

M: É especial.

P1: ... a prova dele é diferente, entendeu? Eu boto até de múltipla escolha... Assim, eu boto de múltipla escolha, boto uma letra um pouquinho maior. Uma coisa assim...

T: Faz umas mudancinhas, mas...

P1: É, mas a prova é a mesma, entendeu? Porque ele tem capacidade. Ele é extremamente inteligente. Ele tira nota maior do que os outros ditos, né?...

⁶ Nome suprimido para manter o anonimato.

⁷ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

⁸ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

T: Que a gente diz que é regular

P1: É. E assim eu adoro trabalhar com o Júlio. E tem a Bia⁹, que, infelizmente, no dia da minha aula ela, ela falta porque ela vai para o APOE. Ela assistiu uma aula minha, mas Bia, ela não escreve. Ela fica com, com lápis de cor, ali... Eu não sei nem o que preparar para a Bia. Fazer o quê? Fazer um desenho relacionado a Física, que eu dou aula de Física para eles. Fazer o quê? Não sei o que fazer para a Bia.

P1: E tenho Maria Luísa¹⁰ que não sabe ler e escrever. Maria Luísa, não, não tem nenhum laudo. Eu não sei o que que a Maria Luísa tem, eu não sei se ela tem retardo, eu não sei se ela tem autismo. Eu acho que ela não tem autismo não, eu acho que ela tem retardo. Ela não escreve, ela não, ela não sabe copiar, ela não sabe escrever o nome dela, ela só sabe passar por cima. Aí, tem vezes que eu vou lá, vou lá naquela, quando tenho tempo, né, eu vou lá na internet, pego aquelas atividazinhas de alfabetização que tem lá pra passar por cima. Imprimo, trago pra Maria Luísa pro dia da minha aula, pra ela fazer. Mas ela não gosta, ela quer fazer, ela acha ruim. Ela quer fazer o que está no quadro, que os outros alunos fazem. Aí ela quer que eu copie no caderno dela, o que está no quadro, pra poder ela passar por cima, só que não dá tempo.

T: Gente! Na turma de 40 alunos, como é que você lida...

P1: Pensa bem. Com 2 autistas, uma pessoa com retardo e outros extremamente levados.

T: Não é fácil, nem um pouco.

P1: Né, é tenso. Sem contar a falta de preparo...

T: Mas isso que você falou de buscar também é muito complicado, porque a gente, quando foi escrever a parte teórica do nosso TCC, a gente tinha decidido desde o início que a gente queria fazer sobre pessoas com autismo no Ensino Médio. E aí a gente foi procurar textos para poder escrever. E a gente achou zero textos. A gente não achou nenhum texto que falasse de alunos com autismo no Ensino Médio e voltado pra Matemática. A gente não achou literalmente nada. Isso é até uma tabela do nosso TCC, que a gente pegou os quatro maiores bancos de dados que a gente achou, fizemos a pesquisa e a gente não achou nada, nada, nada. Aí a gente ficou assim: "Gente, não é possível! Eles estão no Ensino Médio". Fomos pegar um pouquinho de cada texto, aí muitos autores falam que a presença no Ensino Médio é muito menor do que a presença no Ensino Fundamental. E aí, a gente ficou pensando, o que que o professor, o que que ele percebe? Realmente é menor a presença no Ensino Médio do que no Fundamental?

P1: O que que acontece, o que que eu, o que que eu percebo... Esses alunos, o que que a escola pública faz? Eu não sei na escola particular. O que que a escola pública faz? Ah, o aluno tem laudo de autista? Ele fica ali dentro da sala como

⁹ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

¹⁰ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

figuração. O professor vai lá, dá a média e ele vai embora. Passa. Acabou. Porque eles visualmente pensam que dali não vai sair nada. Alguns, tipo o Carlos é, acho que Carlos Eduardo, tipo o Carlos Eduardo, entendeu? Agora, nós temos um caso totalmente diferente, que é o Júlio, entendeu? Porque o Júlio é um menino que é interessante você estarem estudando, porque ele é um menino assim... e a mãe dele é super dedicada. Ela procura, ela, ela... Assim, se tiver dificuldade, ela paga aula particular para ele e ele assim, ele é muito dedicado. Se ele está com dúvida, ele “Professora, me explica isso aqui direito”. Aí eu vou lá na mesa dele, explico de novo, entendeu? Então, ele é assim, até o cuidador, ele, ele ajuda. Ele vai lá na onde eu estou “Ó, o Júlio entendeu isso aqui, assim, assim”. Aí eu explico pra ele e ele vai lá e explica pro Júlio, entendeu? Então, assim, uma rede de apoio que Júlio tem que faz com que ele siga em frente.

T: É muito complicado, né? Porque, querendo ou não, é quando a gente fala de transtorno de desenvolvimento, quando a gente fala de deficiências, é, normalmente, tem um padrão, né? Normalmente tem. A questão da deficiência física, é, na maioria das vezes, locomoção. Mas o autismo, cada pessoa com autismo pode ter características muito diferentes, realidades muito diferentes como todo mundo tem. E aí eu imagino que, como professor, você pensa “Hum, pra tal, pra tal tipo de aluno, eu posso planejar uma atividade desse jeito”, mas quando a gente fala do TEA, meio que não dá pra usar a atividade de um pro outro, né?

P1: Não dá, concordo. A Bia. O que que eu faço para Bia? Relacionada à Física. O que que eu vou fazer para Bia? Bia não escreve assim, ó, fica assim com o lápis [mostra uma postura errada ao segurar uma caneta]. E, ela também, ela é muito... até cuidadora estava falando que ela não aceita muito assim a proximidade, entendeu? Disse que levou um tempo para ela aceitar a proximidade da cuidadora, entendeu?

T: Uhum, até pegar confiança.

P1: E aí assim... e até a questão dela ir pro APOE no dia da minha aula... Lá, uma vez ou outra, que ela... semana passada, que ela apareceu na minha aula. Aí eu fiquei assim, a gente fica... mal. Porque fica aquele aluno ali e você não faz nada por ele. Que nem a questão da Maria Luísa, que eu te falei, né? Que eu trago as folhinhas, porque ela só passa por cima e ela acha ruim, porque ela quer fazer o que os outros estão fazendo, mas ela quer passar por cima. Eu não tenho como.

M: Quando você consegue preparar as aulas, você toma alguns cuidados ao preparar as aulas, no planejamento das atividades?

P1: Como assim?

M: Alguns pontos que você considera importante na hora do planejamento?

T: Por exemplo, “Eu estou indo pra aula pra dar aula numa turma que tem tal aluno com TEA. Não, eu preciso me atentar a questão na hora de fazer uma atividade”, ou então “Se eu quiser fazer uma atividade diferente, tem certas coisas que eu consigo, eu não consigo fazer.”. Por acaso, isso é uma coisa que vem na hora que você

pensa em fazer o planejamento? Seja planejamento de uma atividade, de uma prova. Um planejamento no geral.

P1: Então, é... No caso da 1002, eu, assim, não tenho muito esse... Meu maior problema é a Maria Luísa. Eu nem penso muito na Bia, porque ela falta muito, esses dias que ela apareceu. E Júlio dá conta, entendeu? E aí, quando ele tem, entre aspas, “algumas dificuldades”, eu dou mais atenção a ele. Então, assim, quando eu preparo as atividades, eu dou mais atenção a ele. E as questões das avaliações, como eu falei, né, eu diminuo um pouco a quantidade de questões dele, aumento a letra, o coisa, mas as questões são as mesmas porque o nível de conhecimento dele bate.

M: No Ensino Médio, você teve experiências apenas com esses 3 alunos?

P1: Sim.

M: Entendi.

T: Querendo ou não...

P1: Que eu, que eu me recorde...

M/T: ... é um tempo de carreira muito grande, pra uma experiência muito...

P1: Pequena. Assim, que eu me recordo. Pode, pode até, posso até ter tido...

M: Que passou despercebido talvez...

P1: Mas...

T: Ou, às vezes, não tinha laudo.

P1: E assim, e também essa questão está sendo mais questionada...

M: Atualmente.

P1: Atualmente, entendeu? Então, a gente está prestando mais atenção nesses, a esses alunos a partir de um tempo... a pouco tempo para cá. Porque o Carlos, o Carlos Eduardo, ele foi meu aluno em 2018, entendeu? Então é tipo assim...

M/T: Recente comparado ao tempo de carreira que você tem

P1: Exatamente, entendeu? Então eu posso ter tido muitos outros que eu não tenha percebido. E tipo assim, “Ah, é aluno de laudo”, porque... tiveram vários, né? Você bota assim, “Ah, aluno de laudo, laudo a gente bota lá 50 [média da escola]” e a gente... A realidade é essa.

M: Nas suas aulas, você utiliza alguma dinâmica ou abordagem diferentes nas turmas que tenham esses alunos? O uso de algum material...

P1: Então, como, como é uma coisa muito recente pra mim, eu ainda não tenho esse, esse hábito, né? Como eu te falei, o Carlos Eduardo foi em 2018, paramos, pandemia e eu estou tendo de novo contato agora este ano. Um ano que, como eu tô falando com você, extremamente atribulado para mim, assim... Eu até tava vendo ali para colega um uns tabuleiros de coisa, mas assim, uma coisa que não se aplica para Júlio talvez se aplicaria para Bia... Eu até pensei em comprar, que é um negócio, fazer linha... Coisinha assim, sim, sim.

T: Sim, sim. E, querendo ou não, o pensar se funciona é um processo. Aplicar é um processo. Ver se tem resultado é um processo... São muitos processos a passar e, querendo ou não, a gente ainda está num período de tempo muito curto. O período entre provas, entre atividades, é um período muito curto.

M: E viemos de um período conturbado também, que foi o pós-pandemia.

P1: Exatamente, e é uma questão assim que, no meu... eu penso, né, que é um... Para apli... Eu penso que eu teria que voltar para a faculdade, fazer uma pós-graduação... Estudar de novo. Porque assim, do nada eu tirar esse tipo de coisa. Eu não vou conseguir. Não tem como.

T: E a gente fala que a gente dentro da faculdade já fica perdido...

P1: Porque eu não tive nenhuma preparação para esse tipo de situação. Nenhuma, nenhuma.

M: A gente está falando especificamente de você como professora, né? Você está falando sobre seus papéis, sobre suas responsabilidades, mas a gente sabe que, no processo de educação desses alunos, o professor não é o único. Existe vários agentes ali por trás.

P1: Sim. E aí é o que eu falo, por que que o Júlio, ele é tão bem? Porque ele tem uma mãe que corre atrás. O Júlio sempre teve cuidador. O Júlio tem orientação. Então, o Júlio, ele tem toda uma rede de apoio.

T: E isso é muito importante.

M: Sim, por isso que o desenvolvimento dele é tão bom.

T: Com certeza isso influenciou na hora de, de ele ter o desenvolvimento das habilidades dele, com certeza.

P1: Entendeu? Agora nós temos um aluno, João, que é da turma 1004... Eu não dou mais aula, eu não dou aula na 1004... que é um aluno, que ele, ele é, ele é assim. Ele não tem cuidador, um aluno que precisava ter cuidador. E ele é um aluno assim que você tem que ir assim: "João, faz isso". Aí ele pega e ele faz. Coisinha simplezinha, tipo assim, você dá uma continha, $2+2$, $5+4$, entendeu? As coisinhas... coisa. Mas, se você não falar nada com ele, ele fica assim [fica parada encarando o nada]... o tempo todinho.

P1: Porque eu cheguei a dar aula pra essa turma umas três vezes. E ele fica assim, o tempo todinho. Não tem cuidador, quer dizer, ele é um menino que ele não tem uma rede de apoio. Talvez, se ele tivesse uma rede de apoio, ele poderia se desenvolver, porque ele consegue fazer uma continha, ele consegue escrever umas palavrinhas.

M: E por parte da escola e da Secretaria de educação? Eles orientam o trabalho com eles?

T: Tem alguma orientação geral? Algum apoio que você recebe?

M: Algum indicativo?

P1: Não sei dizer...

M: Nem da Secretaria escolar da escola?

T: Você já recebeu, por exemplo, “Ah, você pode fazer isso...”. Ou então, qualquer tipo de apoio. Qualquer tipo mesmo de uma palavra ou um material, seja do, do mais geralzão, né, que a gente fala que a Secretaria...

P1: Palavra, sim. O pessoal fala “Não, o João, o João faz isso assim, assim. Prepara uma atividadezinha, assim, assim. Prepara umas continhas, prepara...”. Até, inclusive, a professora de Matemática, ela tem um caderno. Não sei se vocês vão entrevistar a professora P4...

M/T: Vamos!

P1: Então, aí vocês vão saber. Parece que ela tem um caderno de Matemática que ela faz para ele e tal. Aí ela vai dar instituições melhores a respeito do João.

M: É... Muitas pessoas têm a ideia de que ter um aluno com necessidade educacional específica atrasam os demais alunos dentro de sala de aula, porque acham que promover, por exemplo, uma atividade adaptada, uma aula mais específica para esse aluno estaria atrasando os demais. Você recebeu alguma crítica por atuar com esses alunos, de modo específico?

T: A gente das leituras, a gente viu muito isso. Declarações de pais que falavam: “Ah, mas por que que tá na mesma turma do meu filho, por que que meu filho tem que fazer esse tipo de atividade?”. E aí foi até uma pergunta que fizeram pra gente, pra gente perguntar aos professores, se, em algum momento...

P1: Eu acho que os ditos normais é que atrasam os outros (risos). Sinceramente, porque, ó...

M: A gente leu muito, que muitos pais acham realmente isso.

P1: Sim, ignorância, né!

T: É, querendo ou não, é uma coisa muito recente, tem pouca informação. Então a gente ficou assim, será que [o professor] já passou por [uma situação dessas]?

P1: Preconceito, né? O preconceito, ignorância.

M: É muito aquele estereótipo ali por trás, né?

P1: Porque eles não sabem que os filhos deles podem aprender muito mais com o aluno especial do que, né, com os ditos normais.

T: E aí, já que Mari começou a falar da, falou de relação, né, a gente ficou curiosa, porque uma das dificuldades que a gente vê como característica do TEA é a dificuldade de interação social. Então, a gente queria saber como que é a interação desse aluno dentro de sala de aula. Se você, como professor, já teve que intervir em algum momento numa situação boa ou ruim? Como que são esses alunos dentro de sala?

P1: Então, é... Como eu falei, Júlio, ele interage mais ou menos. Ele, ele é meio caladão, mas ele interage um pouco com... com os outros. É assim, o cuidador dele é um cara muito descolado. Então, ele, assim, não deixa também que os outros façam, assim, piada, sabe? Então, o Júlio não tem problemas. Maria Luísa, ela... eu acho que ela não tem autismo, eu acho que ela tem retardo, mas ela se dá bem com... Ela não tem problema de convivência. Bia tem problema de convivência. Ela não convive com os outros. É só ali, ela e a cuidadora. Ela não, ela não fala com os outros colegas, muito mal só com cuidadora. E quando ela vem. O João também. Como eu falei, eu não tive muito contato com o João, quem vai saber falar melhor vai ser, é, a professora P4. O João também, ele fica ali, tipo, numa bolha. Ele não conversa com os outros, os outros também não, não...

T: Não tem esse contato com ele.

P1: ... interação, não tem esse contato com ele. É já o, o que eu falei anteriormente, o de lá de 2018 [Carlos Eduardo], ele era descolado, conversava, dava aula inclusive (risos). É, era todo... entendeu?

T: E aí, pra terminar essas questões sobre o TEA no geral, a gente queria saber sobre você mesmo, o como você analisa você como professora de Matemática, que atua no Ensino Médio, que atua com alunos com TEA. Seja isso a percepção que você tem com você no passado, onde você trabalhava anteriormente, ou na faculdade, de você agora, ou o que você pretende pro futuro, que você espera pro futuro. No, no geral, o que que você se vê como professora de Matemática nesse ambiente?

M: É a sua avaliação, no caso.

T: É, tipo, faça uma autoavaliação sobre você (risos). É complicado, né? Falar sobre si mesmo, avaliar a si mesmo...

P1: Então, em relação a quê? Em relação à...

T: Ao seu trabalho no geral. Você sendo professora de Matemática e tendo essas experiências. Por exemplo, sem querer induzir a resposta, mas dando um exemplo talvez pra facilitar: “Ah, eu acho que eu não consegui trabalhar e eu realmente não gosto de trabalhar com isso”. Isso é possível, isso é uma visão. Ninguém é obrigado a gostar de nenhuma área específica para trabalhar. Ou então: “Eu gosto muito, mas eu sinto que eu não tenho preparo”. Ou então: “Pra mim é como dar aulas para as turmas normais”, “Eu espero que eu consiga ajudar mais”, ou então “Eu acho que eu já estou conseguindo ajudar” e é isso. É mais uma, uma avaliação geral do que você considera.

P1: Tá. Então, eu, eu me considero uma pessoa totalmente despreparada para... trabalhar com esse assunto, né? Tenho vontade sim, de ter contato com atividades diferenciadas, de poder trazer coisas novas, coisas diferentes, de fazer coisas diferentes. É... eu acho que as aulas ficam mais produtivas. Eu tô tendo até a oportunidade, lá na prefeitura, que eles fizeram um torneio, o “Mais Matemática”, né?

M/T: Sim, sim.

P1: Com os tablets e tal. E, e aí, eu tô usando, entendeu? E assim... tá rendendo, eles tão gostando, eles ficam animados. Então, é uma coisa, assim, é uma coisa simples, diferente. E aí tem, aí tem, né, as perguntas da Matemática, né, que às vezes tinha coisas que eu nem trabalhei. Aí eles vem perguntando, porque eles querem passar, né, de fase. E aí é interessante que eles vêm perguntar: “Isso aqui é como? E assim? Tal, tal. Ah, é isso, tal.”. Assim, são coisas bem legais, eu to trabalhando com o nono ano, lógico. Então, assim, são coisas diferentes e eu tenho vontade, sim, de aprender a trabalhar com atividades, assim, manuais, coisas que você pode manusear. Com alunos especiais e até mesmo com os alunos ditos normais, porque eles também não sabem fazer esse tipo de atividade, entendeu? Porque eles vão aprender tanto quanto os ditos não normais.

M: É, a gente já está finalizando a nossa conversa aqui, mas a gente deixou um espaço aberto para você deixar alguma mensagem, falar algum recado, um desabafo, uma coisa que você queira mesmo contar para gente.

P1: Então, eu vou assim... É, eu, assim, eu tenho desejo, né? De retornar à faculdade, de refazer algumas coisas. De refazer essa parte de, de estudo de campo, né? De... Eu sinto muita falta de estudar (risos), eu, eu gostava de estudar. Eu era muito estudiosa, eu gostava muito de estudar. Eu sinto falta de estudar. É... De fazer essas pesquisas, de montar trabalhos. Assim, esses dias eu reencontrei uma professora, né, da época, ela tá até trabalhando na UFF de Niterói... E é isso. Tenho, assim, essa, esse desejo de voltar, de fazer coisas novas, de trazer atividades novas, diferenciadas, entendeu? Até mesmo agora, né, no Ensino Médio, com esses componentes malucos que tem aí (risos), a gente tá fazendo...

T: (risos) Tá complicado?

P1: Fazer coisas assim diferentes, né. Produzir umas atividades diferentes dos alunos, já que a gente tem isso aí e fazer essas coisas?

M: Se você tiver interesse, pode até pedir a gente, universitários (risos). Estamos à disposição!

T: Vamos passar os cursos quando soubermos. O PIBID, quando abrir, a gente avisa também...

P1: Por favor, por favor.

M/T: E então a gente queria agradecer muito você ter aceitado participar!

P1: Que nada, que nada!

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2

Thaíza (T): Eu vou explicar um pouquinho do porquê da nossa pesquisa. É... Mariana, não era muito fã não, eu sempre fui muito fã de parte de educação inclusiva. E aí uma coisa que a gente reclamava muito é que na faculdade a gente só vê “Ah, existe isso, a característica é isso. Faz o quê?” Não, não, a gente não vê.

Professora P2: Nunca.

T: E a gente ficou assim: “Tá, mas o que que os professores que já trabalham há muito tempo, o que que eles têm como visão?”. Porque, querendo ou não, quando o professor conversa com a gente, a gente aprende muita coisa. Então a gente ficou assim: “Hum, será que sabendo das vivências deles, seria uma maneira interessante de saber um pouco mais sobre isso?”.

P2: Com certeza!

Mariana (M): Por isso que a gente decidiu fazer o TCC. E aí, a gente sabe que o professor sempre leva crítica, né. Sempre tudo culpa do professor, o professor é o culpado de tudo.

P2: Só jogado [de lado]. Ainda mais no Estado.

T: Então, assim, desde o início, a gente sempre fala que a nossa entrevista é realmente para saber a realidade. Seja uma realidade bonitinha, seja uma realidade que não é bonitinha. Não estamos aqui para julgar (risos), a diretora¹¹ não vai saber dessa entrevista depois (risos).

P2: Pode até ver, tem problema nenhum (risos).

T: Então, assim, a gente realmente quer saber...

P2: Eu sou muito sincera, assim, nas coisas que eu falo.

T: Mas assim que é bom! E aí você tem liberdade para não responder alguma pergunta se você não quiser, de parar a entrevista a qualquer momento que você quiser. A gente pede que não, pra ajudar o TCC a dar certo (risos)...

P2: Se não for indecente (risos).

M: Aí, a nossa entrevista a gente tá fazendo aqui, né? Porque aqui a gente sabe que tem uma rotatividade muito grande de alunos com laudo.

P2: Muito.

M: Que todo mundo que pode ir para algum lugar vem para cá, basicamente. Mas toda essa entrevista, tudo que a gente perguntar a você, você pode responder no geral, não precisa ser necessariamente, é... sobre aqui. Pode ser uma experiência em uma outra escola, em um outro lugar. E, se você não entender alguma pergunta

¹¹ Nome removido para preservar a identidade.

ou algum termo, porque eu e Mariana, a gente tem mania de “escrever difícil” (risos), é só falar que a gente explica de novo, tudo bem?

P2: Tudo bem, vamos lá!

T: A gente dividiu nossa entrevista em...

Momento de interrupção causada pelos barulhos dos alunos ao organizarem os projetos do evento que acontecia na escola naquele dia.

M: Deixa até eu fechar a porta pra não nenhum aluno atrapalhar.

P2: Muito barulho.

T: A gente dividiu a nossa entrevista em blocos pra gente fazer a nossa análise mais fácil, mas a gente vai fazer as perguntas corridas, não é aquele negócio só pergunta, responde, pergunta, responde. Você fala o quanto você quiser. E aí, pra começar, a gente queria saber um pouco da sua formação acadêmica e da sua atuação profissional.

P2: Eu tenho pós em Matemática, fui até a pós só. O mestrado eu já não quis e o porquê? Quando eu fiz a faculdade, é... a licenciatura, eu comecei com 48 anos. Então eu já tinha uma idade e que hoje... já não dava mais. Quando eu deixei a pós e tal, [alguém disse] “Ah, vamos fazer o mestrado”, eu falei, não, eu não quero mais. Eu já tava cansada e já, como eu já trabalho há muito tempo no Estado, eu vejo que... é muito em vão. Não é valorizado, você não tem suporte nenhum. Você é jogado aos leões. Se vira. E aí, eu não tive mais interesse.

T: Uhum e você, quando você se formou, já era licenciatura em Matemática, foi licenciatura em Ciências com habilitação?

P2: Ciências, é... era Matemática... Tava fazendo a transição, uhum. Saindo de Ciências, né, assim, para Matemática pura. Mas eu ainda peguei um pouco, um pedacinho.

M: Foi na FAFIC [Faculdade de Filosofia de Campos]?

P2: Foi na FAFIC.

M: Todo mundo (risos), nossos professores, a diretora¹² daqui, todo mundo é [formado] FAFIC.

P2: Agora, eu falo para você, pelo que eu conheço. Não é porque eu fiz FAFIC não, mas a melhor era a FAFIC. Hoje já tem a UENF [Universidade Estadual do Norte Fluminense], já tem o IFF [Instituto Federal Fluminense], antes não tinha. E aí, não é preconceito não, presta atenção, mas professores que vieram da Universo, vieram boiando!

T: A gente sabe como é isso. Sabemos bem (risos).

¹² Nome suprimido para manter o anonimato.

P2: Que eu ficava com... Perguntas bobas, fazia para a gente. Coisas assim, que qualquer um deveria saber e não sabia. Então, eu tenho orgulho da FAFIC. Muito.

M: Foi em que ano?

P2: Foi em 90, eu comecei em 98, terminei em 2001.

T: Você está há quanto tempo em sala de aula?

P2: Eu já estou, quer dizer, já tenho na outra matrícula e com essa 40 e alguma coisa.

T/M: Nossa!

P2: Comecei, comecei com primeira a quarta [série].

M: Ahh, pedagogia?

P2: Não.

T: Normal Médio?

P2: Era professor... Normal e como é que falava?

T: Era Normal Médio?

P2: Não era, mas tinha alguma coisa a mais que eu fiz...

T: FORDOC [Programa Especial de Formação de Docente]?

P2: Tinha um curso assim que você fazia pra você trabalhar com sexto ano, com quinto, mas não lembro o que que era.

T: Acho que sei qual é, mas o nome não...

P2: Só que eu, na época, quando eu terminei o Normal, eu fiz pra alfabetização, entendeu? Adicional. Eu tinha só isso. E aí eu comecei a trabalhar de primeira a quarta [série]. Só que mudou, né? Aí falou "Ah, vai ter que ter faculdade, vai ter que ter terceiro grau". Aí, eu resolvi por matemática. Eu sempre perdi em Matemática, eu não sabia nada de Matemática (risos), fui aprender.

T: E aí, na sua faculdade, se você lembra, teve alguma matéria específica voltada para Educação Especial, Educação Inclusiva?

P2: Não, nem falava nisso.

T: TEA então, nem se fala.

P2: Nunca! Nem mesmo o que eu acho que deveria ter: Português.

M: Não tinha?

P2: Não. E a maioria da turma... Sempre... Eu gostei, sempre gostei muito de Língua Portuguesa, eu sou apaixonada e eu poderia ter feito a faculdade, né? Mas Matemática faltava, professor e eu queria mudar minha vida. E aí eu fiz Matemática, mas assim, a maioria não sabe nem escrever direito. Erros absurdos

M: A gente vê isso até hoje.

P2: É um absurdo, professor de Matemática escreve coisas absurdas.

T: É, a gente tem 2 semestres de Português, mas é uma situação complicada mesmo depois desses 2 semestres.

P2: É gente, tem que ter. É nossa língua.

T: Aí, você já falou que você tem pós, que você não teve interesse em fazer mestrado. É, você, na época, teve alguma dificuldade para começar ou continuar com a sua pós? Ou teve algum incentivo para poder fazer?

P2: Não, eu tive arrependimento na questão de saber, porque a minha pós, lá na FAFIC, eram quase os mesmos professores. Só eram 3 ou 4 de fora, e os tinham sido meus professores, a gente levava já o caderno de casa. Era a mesma coisa que ele estudou com a gente, as mesmas atividades, tudo. E aquilo era uma decepção muito grande...

T: Parecia que você estava indo para continuação da sua aula.

P2: Eu quis até parar, porque eu estava pagando. A minha amiga que não deixou. "Não, agora vamos terminar" (risos).

M: (risos) Pelo menos conta pro currículo.

P2: É, pois, é.

T: Agora a gente vai falar um pouquinho sobre TEA, especificamente, né? A gente percebe que o TEA está sendo mais comentado agora, é uma coisa muito recente ainda. E a gente queria saber, o que que você tem de conhecimento sobre esse transtorno e de que maneira você obteve esse conhecimento, se foi na prática, se foi estudando alguma coisa...

P2: Eu, na realidade, não tenho muito conhecimento, porque eu sempre me interessei muito pela esquizofrenia, uma doença neurológica. Por quê? Porque eu tenho na minha família 3 primos esquizofrênicos. Então, tudo que eu vejo, eu leio, eu quero saber, porque pode ser que eu tenha um dia que sabe também, né? Seja genético. Agora, a partir do momento que eu comecei a trabalhar com esses alunos, e trabalhar entre aspas, né! Por quê? É mais figuração. Eu não sei trabalhar, eu tento ler alguma coisa, mas eu não sei adaptar, assim... esse é isso, esse aquilo, entendeu? Não tenho conhecimento, melhor falar isso.

T: E você acha que é fácil achar essas informações, que é difícil achar? O problema está no acesso à informação ou é a questão mesmo que a gente sabe que a gente tem a rotina, que é cansativo?

P2: Não, não, não. Eu acho que as informações... não é difícil não, mas são muito... pessoal. Assim são as informações de cada um. Aí, um fala uma coisa, o outro, fala outra. E você que é leiga...

M: Como diferenciar, o que que funciona, o que que não funciona?

P2: Como? O que que tá falando ali, o que que não é? Eu posso até pensar. Olho para o meu aluno “Aquele cara falou isso, isso e isso. Tá parecendo. Mas o outro já falou outra coisa”.

T: Uhum, e é muito complicado, porque aqui também vocês não têm só alunos com TEA, vocês têm...

P2: Não, é uma mistura. Ah, inclusão, inclusão social. Agora, inclusão para aprendizagem? Não. E vocês sabem que nós temos uma sala aqui [sala de recursos multifuncional], nós temos a diretora, nós temos a coordenadora¹³, que estudou também. Mas não tem como trabalhar.

M: Não dá conta.

P2: Não dá conta pra trabalhar. E outra, Estado? Prefeitura? Não tá nem aí. Governo? (dá de ombros)

T: E aí, por que que a gente perguntou também sobre o conhecimento? Logo quando a gente começou... A gente sempre começa, né, TCC, com uma ideia muito grandona, aí vai e vai (aproxima as mãos para representar diminuição). A gente começou querendo estudar todos os transtornos, aí pensamos: “Precisamos definir um”. A gente sabia que a gente queria no Ensino Médio, aí a gente definiu o TEA. Fomos ler para fazer a parte teórica da TCC, e a gente não achou nenhum trabalho. Nenhum trabalho, nenhum trabalho que falasse de alunos com o TEA no Ensino Médio em Matemática. A gente não achou nada e aí pegamos um pedacinho...

P2: Não vai achar. Eu acho que não.

T: Não achamos! Olhamos em 4 bancos de dados, pegamos CAPES, pegamos IFF... Pra fazer o trabalho, tem que fazer aquele trabalho de formiguinha, sabe? Ir catando os farelinhos.

P2: Imagino.

M: Pra gente escrever a parte teórica do TCC, a gente usou 80 referências. Só na parte teórica.

P2: Hoje lá no IFF... lá na Licenciatura, vocês já têm aula?

¹³ Nome suprimido para manter o anonimato.

M/T: A gente tem...

P2: Assim, uma disciplina falando sobre esses transtornos?

M: Muito superficial, é...

P2: Mesmo porque quem está aplicando não deve ter...

T: Eles falam que existe, eles falam quais são as características e que a gente pode tentar trabalhar de tal maneira. Aí, a avaliação final era a gente fazer um plano de aula, mas fazer um plano de aula e esse plano de aula funcionar, são duas coisas completamente diferentes (risos). Então, assim, eu e Mariana, nosso trabalho foi sobre Educação Indígena. Aí teve o pessoal que ficou com Educação Especial. Mas é muito, muito, muito, muito superficial até hoje.

M: Tem uma matéria também que fala sobre parte teórica, que fala sobre discalculia, dislexia, mas de novo só características. Tipo assim, um slide, cabou.

P2: Ó, isso minha [época] também tinha, mas eu nem me lembro, assim, o que que era, as definições, era muito... muito decorado.

T: Então, assim, a gente não achou nada. O que a gente achou foram muitas pessoas falando que a gente percebe que agora tem um, uma percepção maior sobre alunos com o TEA, mas que normalmente essa percepção é no [Ensino] Fundamental. Se a gente vê dez alunos no Fundamental, você vê um no Ensino Médio. E aí eles perguntam, eles falam, né, "Por que que isso acontece?". A gente queria saber se você tem essa visão. Você acha que poucos alunos com TEA chegam até o Ensino Médio?

P2: Olha, não tenho nem noção do Fundamental não. Assim, como são e tal... Eu vejo algumas crianças aqui. O que eu vejo assim, porque a cada dia aumenta mais o número de alunos do Médio com esses, essas TEA aí, sei lá o que que é.

M: Estão vindo do Fundamental?

P2: Estão vindo. Mas a maioria, por exemplo, dos que eu tenho, eu acho que todos eles vieram da escola particular. Não vieram da escola pública, entendeu? E cada um com características diferentes.

P2: Eu só tenho um que consegui ensinar alguma coisa, ele até já... cada exercício que ele faz, ele vai lá, ele mostra. Quer dizer, deve ser, é, nível um, sei lá. Eu não entendo muito bem nada disso. E porque ele... a primeira reação dele assim, ele não falava nada na sala, ele, nem presença, né? Nada. Separado. Aí, o ano passado, um dia aconteceu do óculos dele quebrar, o... já estava quebrado a perna e eu só vi quando bateu no quadro e eu olhei para ele, ele estava muito assim [agitado] e eu cheguei de perto. "O que que houve, João? Cadê seu óculos?", aí ele me mostrou todo jururu. E eu: "E cadê, cadê a, cadê a perninha do óculos? Aqui.". Aí as crianças me ajudaram, eu achei a perninha do óculos.

P2: Fui pra direção, fui lá na diretora. “Pelo amor de Deus, me ajuda a prender essa perna do óculos”, porque ele tem dificuldade de visão. Quando ele, o óculos... e eu penso que já veio rebentado, sabe? Como alguém tentou colar? E ele ficou muito irritado. Aí, a diretora enrolou bastante [a perna do óculos], que eu voltei. Isso mexeu um pouco com ele, que eu entreguei o óculos, ele continuou copiando. Já era quase final de ano e no último dia de aula, eu tenho mania de, de falar com meus alunos, abraçar, aquela coisa assim, né? Eu falei, ele se levantou e me abraçou. É, ele levantou, me deu um beijo e me abraçou, o menino Mateus¹⁴, e eu chorei porque ele não interagia com ninguém. E depois disso, esse ano, ele é meu aluno, ele tá falando comigo, “P2, chega aqui”, entendeu? Agora, eu não fiz nada diferente com ele do que com os outros.

M: Foi cuidado, atenção, talvez, que você deu.

P2: Foi, foi a partir do óculos.

T: É porque, querendo ou não... eu acho que o grande ponto que faz o TEA ser complicado pra muita gente é que, por exemplo, quando a gente pensa em pessoas com baixa visão, qual é, o que a gente faz? Aumenta a letra, aumenta a letra, faz ficar mais fácil de enxergar. O TEA são muitas características que aparecem de muitas maneiras diferentes...

P2: Eu não sei nem assim...

T: ... que a pessoa...

P2: ... às vezes eu acho que tem, olho pra um e acho que tem. Eu não, não tenho conhecimento nenhum, né? A ignorância é terrível. E outros que eu acho que não tem, que têm laudo. E aí, eu estava lendo essa semana assim, uma reportagem falando, pedindo aos médicos para ter muita precaução na hora do laudo, porque tem muito laudo que não é a realidade. TDH, um negócio assim... TDAH...

T: É, que é déficit de atenção e hiperatividade.

P2: A maioria diz que a criança tem e na realidade não tem, então, está tendo muitos laudos.

M: Às vezes é negligência dos médicos até.

P2: Dos pais, de alguém.

M: De ficar dando laudo por dar.

P2: Criança levada, mas não tem o problema. Então, e esses laudos? É, vai na vida da criança, ah, tem que ter uma provinha diferente, tem que ter isso, tem que ter aquilo e só piora.

T/M: Uhum.

¹⁴ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

P2: E eu acredito nisso.

T: O nosso trabalho quer entender o que o professor tá fazendo ali em sala de aula, ...

P2: Nada (risos).

T: ... (risos) entender a realidade dele ali.

P2: Nada. Eu... tenho só um olhar assim, carinhoso. Me chama, eu fico prestando muita atenção neles. Para que não tenha bullying, para que não aconteça... Chamo a atenção dos outros. Mas ensino, aprendizagem, nada. Porque eu não sei. Eu não fui preparada, eu não sei como. Não sei! E me faz mal isso, muito mal... porque a maioria fica ali...

M: Só existindo em sala de aula.

P2: Só existindo.

M: E você toma algum cuidado na hora de preparar suas aulas... pra eles?

P2: Pra eles? An-an [não]. Gente, 36, 40 alunos. Um com problema. E eu não, não tenho nem, nem sei como preparar.

M: Então, não há nenhuma adaptação curricular ali, porque fora da realidade...

P2: Sim, fora da realidade.

M: É isso, é só...

P2: Comigo.

M: ... precisamos fazer, mas não temos como fazer.

P2: Não sei, entendeu? Mas eu não faço.

M/T: Sim.

P2: Porque eu não saberia fazer isso. Se eu soubesse, com certeza.

M: Utilizar então uma dinâmica diferenciada, uma abordagem...

P2: Vish!

M: São aulas tradicionais mesmo.

P2: Tem nem tempo, são 3 aulas de matemática.

M: São muitos alunos e...

P2: Muitos alunos!

M: E não tem só aula, a gente vive também, né!

P2: Sim!

M: Vai passar o dia todo fazendo? Preparar a vida preparando aula, preparar a vida trabalhando, não dá.

P2: Papel e... E eu sou muito contra papel, essa parte burocrática. Isso me irrita profundamente.

T: Aqui é a diferença, ó [mostra o roteiro nas versões digital e impresso] (risos). Eu vou no daqui, ela, ela gosta de papel.

P2: Eu, eu, eu não sou dessa época da tecnologia, né? Então, eu não sei muito bem. Tentei aprender, mas eu só aprendo o que me interessa, o resto eu não tenho essa... Agora, é... eu gosto, o que eu gosto de fazer, é ensinar. O que eu gosto? Adolescente. Adoro. Problemático, e tá, tá, tá? Adoro. Se eu ganhar na loteria hoje, eu continuo sendo professora. Porque eu gosto.

M: E é difícil de ver isso.

P2: Gosto muito. Eu vou fazer 70 anos, né, gente! E tô na sala de aula.

T: Eu não diria que você vai fazer 70 anos, juro para você! Quando você falou 40 e tantos anos, eu fiquei “Calma, você não tem 40 e tantos anos?” (risos).

P2: Vou fazer 70 anos que vem, ano que vem, vou chamar 70 pessoas pra comer comigo (risos). Mas, entendeu? Eu poderia ter saído da sala de aula, mas me alimenta vir, estudar com eles.

M: É o prazer mesmo.

P2: É um prazer, é o que eu faço com prazer!

M/T: Uhum.

M: A gente já falou da aula. E na avaliação, como que você pensa ali a avaliação?

P2: Olha só, eu faço sempre uma avaliaçãozinha dentro do conteúdo, de marcar e peço para eles marcar a lápis, porque quando eles marcam nada certo, eu apago uma, duas e faço e dou a média cinco. Só tem um grande problema nisso. Eu sei, né, mas tem mães que acha que o filho é muito inteligente. “Olha só, ele nem fica com vermelho”.

R: Mal sabe...

P2: Vou falar o quê?

R: ... que é a situação.

P2: Né? Agora, já esse outro que eu falei, o Mateus, eu coloco as atividades semelhantes ao que eu coloco no nas aulas e ele responde por ele.

M: Então, não tem uma adaptação pra atividade pros alunos com autismo.

P2: Comigo não.

M: É semelhante, então?

P2: Semelhante, par... é igual.

T: E aí, você tem as duas realidades, né. Você tem o aluno que consegue fazer bem sozinho e o aluno que você tem que fazer...

P2: E não faz! Tem um que ele dorme o tempo todo, já conversei com a mãe. E aí, na hora que acaba ele me entrega uma prova toda babada.

M/T: (risos) Meu Deus do céu, nossa Senhora.

P2: Juro, toda babada! Eu tenho que ficar assim [balançando a prova] até secar, sem nada escrito.

P2: E aí eu estava falando com as meninas [outras professoras do Ensino Médio], o que que eu faço? Eu tenho muito medo de injustiça social, bullying, essas coisas, é eu... Como tem que dar as provas diferenciadas, e quando é colega [outra professora] que vai aplicar, eu coloco o nome. Então, eu coloco o nome de todos os alunos nas provas. Dos “normais ou não”, com problemas ou sem problemas. A minha prova é nominal, mas não é porque a prova é mais difícil para um mais fácil. Eles acreditam nisso, tá? Não é. Eu só troco números, mas é... para aquele que recebe com nome não se sentir diferente. Entendeu?

M: E querendo não, é uma maneira de, de promover ali, a...

P2: Uma igualdade. São iguais!

M: ... uma relação melhor dentro da sala. São coisas simples, que não é nada de leitura, de teoria...

P2: É, eu até... Foi até no bimestre passado que eu falei isso pra coordenadora, que eu faço assim. Todo mundo. Aí, todo mundo: “P2, você coloca o nome em todas as provas?”. Coloco.

M: Se não, eles podem até se sentirem incapaz, mas eles não são incapazes.

P2: Não são! E aí, eles não sei se, se tem efeito, entendeu? Isso, no psicológico dele. Mas eu, eu penso que, em mim, iria mexer. Comigo. Só minha prova, com meu nome.

M/T: Uhum.

P2: Porque tem uma turma que só tem um.

T: Pior que é verdade! Justamente, “Não, você é essa prova aqui, ó.”

P2: “Fulano, sua provinha”.

M: Com certeza.

P2: Entendeu? Aí, eu tenho...

T: Caramba, realmente! Isso é uma coisa que a gente nunca pensou nisso. Ela [Mariana] foi bolsista de, de Residência Pedagógica, então ela assumiu, deu prova em turma. Você não chegou a dar aula pra alunos com laudo, né?

M: Não que eu saiba.

T: E aí, a gente sempre pensa assim... e ela foi [bolsista] numa escola estadual. Por isso que eu falei, parece que todo mundo vem para cá. Mas essa é uma coisa que a gente nunca pensa.

P2: São coisas... Deixa eu te falar isso. “Ah P2, você sempre fez isso?”. Não, no início não fazia isso. Mas é, a minha idade me faz ver um pouco algumas diferenças. Emocional, principalmente, entendeu? E o adolescente é muito problemático, emocionalmente. Hoje. Não sei se vocês são (risos)... Mas, na minha época, resolvia com a sandália havaiana, com cinta? Resolvia, esses problemas. Hoje não. Então, eu, eu tenho muito... entendeu? Cuidado nisso. Quero tratar todo mundo igual, exijo que todo mundo seja respeitado, quem quer que seja.

M: É, o professor é um grande responsável ali, né, no processo de educação do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Só que o professor, ele não é o único responsável. Existem vários entes ali por fora. Tem a Secretaria, a família, o Estado...

T: Mas a culpa é sempre nossa (risos).

P2: É, o Estado deveria preparar os professores.

M: Ah, isso que eu queria saber, tem alguma orientação? Por parte da família ou da Secretaria de Educação, do Estado ou das coordenações das escolas que você trabalhou? Em relação ao trabalho com o aluno com TEA?

P2: Aqui... Não aqui, por exemplo, a diretora e a coordenadora até, às vezes, põe alguma apostilazinha pra gente ali, dizendo os cuidados, o tipo que é, o que que é, o que que não é. Mas elas também não tem como fazer isso com a gente. Na realidade, elas tinham que estar sentado na sala delas ali trabalhando com essas crianças. Essa é a realidade, só que não tem, entendeu? O Estado... Eu falo Estado porque eu não sou prefeitura, mas eu sei que é pior. O Estado não prepara, a gente. Joga. Se vira. Aí eu, de um tempo para cá, eu falo com as minhas amigas: “O

Estado não é problema para mim, eu sou um problema para o Estado. Ele que tem que resolver”. O que eu fiz, para que eu fiz concurso, eu sei que eu dou conta. Agora, para as coisas que vêm...

M: As novas demandas que vão surgindo, ele tem que...

P2: Problema dele [do Estado]!

T: E sempre vai surgir [novas demandas].

P2: E sempre vai surgir.

M/T: É.

P2: Cada vez mais. A parte tecnológica... Gente, na época da pandemia eu sofri. Eu só sei trabalhar com quadro, dando aula. Eu não sei, né? E... E era muito confuso. Eu comprei quadro para dentro de casa, eu fiquei dando aula ali, fazendo exercícios com os alunos, chamando quem eu sabia que sumia, que ia dormir (risos). É, era uma coisa muito séria, mas eu pensei assim: “Eu não tenho que fazer melhor do que eu consigo. Eu, o Estado que tem que resolver comigo, o que que ele vai fazer comigo”, né? Eu faço o que eu posso.

M: A família também é muito importante, né, ...

P2: Muito!

M: ... no trabalho com esses alunos. É, tem alguma troca de informação entre o professor, a Secretaria da escola e a família do aluno ali?...

P2: Olha só, às vezes...

M: ... Alguma conversa, diálogo assim?

P2: Não. Às vezes, quando há algum problema com o... “meu filho”, né? Aí a mãe vem, o pai, o responsável vem, vai na coordenação e depois chega, às vezes, até o professor. Muitas vezes não fico nem sabendo. Outras vezes... já teve caso de mãe vir direto, mas para reclamar comigo. Por exemplo, eu não permito celular, não. De espécie alguma, entendeu? E, e, como que eu tento fazer essa punição? Tem que punir, porque se não o aluno não tá nem aí. E aí, a mãe veio reclamar comigo que a filha não poderia ficar sem o celular.

T: Ué?

P2: Falei com ela assim: “Ó, é lei e eu sigo lei”. E ela: “É, mas nesse país ninguém segue lei”. Foi o que a mãe me respondeu. Eu falei pra ela: “Ninguém, eu não sei não, porque eu sigo. Eu sigo as leis, os outros não me interessam. Agora, se a senhora acha que a sua filha tá certa, a senhora veio aqui reclamar de um problema, acha que a sua filha também tem que seguir? Quando ela tiver 15, 16 anos, ela estava no nono ano, a senhora vai ter o troco, vai ver o que a senhora ensinou pra

sua filha”. E também não abro mão. Até então, o antigo diretor¹⁵ me dava muita força, entendeu? E eles... a maioria. Por exemplo, eu não vou dizer que todos os alunos gostam de mim, mas a maioria gosta e me respeita. Entra um aluno novo: “Ó, não pode celular.”, já passo todos os detalhes.

M: Isso é importante.

P2: Isso é importante, para mim isso é muito importante. São muito carinhosos comigo, eu não tenho problema com aluno. Tem aquele que não gosta, entendeu? Que eu vejo que não gosta. Não é obrigado, né? É, mas eu não tenho bate-boca, problema de disciplina. Não tem, porque eu corto desde cedo.

M: É, tem muito preconceito, né, em relação ao aluno que tem uma necessidade educacional especial dentro de sala de aula. Durante sua trajetória profissional, em algum momento você sofreu algum tipo de preconceito por trabalhar com esses alunos? Achar que eles atrapalhariam os demais alunos por você promover algum tipo de tratamento para eles?

P2: Não, não, nunca! E os alunos, os outros, têm muito carinho com esses.

M: Nem por parte dos pais? Tem muitos pais que acreditam que vai atrasar os filhos deles.

P2: Nenhum, nenhum. Nunca tive reclamação, graças a Deus.

T: E aí, você já comentou, né, que, é, você tenta promover sempre a questão da turma não ter preconceitos.

P2: Isso.

T: Você já teve que intervir em algum momento, em alguma situação?

P2: Já, já. Eu tenho um que é muito, assim... Eu não sei se é nível, não sei como é que é o grau, como é que...

T: Sim, sim, pode falar da maneira que quiser.

P2: E ele sempre fica o tempo todo assim [movimentos repetitivos com as mãos]. Nada com nada. E aí ele tem hora que faz umas coisas que as crianças acha engraçado, ri, entendeu? Já aconteceu duas vezes e aí, a primeira, eu chamei a atenção. Na segunda, eu parei a aula. Parei e, mesmo menino estando ali, abri o verbo com eles. “E se fosse você? Se fosse teu irmão? Daqui pra frente, nós vamos ter muitos casos. E vocês, gostariam? Vocês são... ‘normais’ [faz o movimento de aspas com os dedos] e fazem quanta coisa errada.”. Aí, eu conversei, conversei, conversei. Aí, “Tá certo, professora, desculpa.”. Nunca mais aconteceu, entendeu? Porque o Bruno¹⁶ tem hora que ele... surta e faz as coisas. Só falta virar cambalhota dentro da sala.

¹⁵ Nome suprimido para manter o anonimato.

¹⁶ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

M: As pessoas hoje não têm aquela empatia em relação às pessoas.

P2: Não sei se a diretora falou, que entrou um professor com autismo aqui.

M/T: Uhum, sim.

P2: Aí, os alunos... era, depois da minha aula, era aula dele, né? Aí, no dia seguinte, o aluno foi e falou pra mim, a aluna: “Professora, olha, o professor escreveu tanta coisa errada, não sei o que”. Eu fui, falei: “Filha, é professor de quê?”, eu nem... Aí, falou assim: “Acho que Português”. Eu falei: “Não, não pode. Vocês falaram com ele? Às vezes, ele podia estar nervoso”.

T: Uhum.

P2: Aí, tá, quando foi na outra semana, que eu vinha, [a aluna disse] “Professora, ó, a nossa cara tá no chão”. Eu falei: “Por quê?”. “Porque o professor ontem falou assim: ‘Olha, gente, às vezes eu escrevo alguma coisa errada, às vezes eu me perco, mas eu sou autista.’. Quando ele falou isso, todos nós ficamos envergonhados.”. Aí, eu falei assim: “Que bom. Que bom que vocês ficaram. Isso quer dizer que você, já está chegando até vocês situações que a gente pode passar pela vida. Então, não, a gente não tem que julgar. A gente tem que saber por que aquilo”. Mas ele não ficou não.

M: Ele já foi, ele saiu da escola?

P2: Saiu.

M: Ele estava em outra escola estadual, não sei se tá lá ainda. As crianças estavam rindo dele.

P2: Tadinho. Ele, na sala dos professores lá, ele ficava... vinha a hora do intervalo ele vinha e ficava parado assim: [fez um gesto representando acanhamento]. Aí, não falava com ninguém, sabe? E só assim, ó [gesto representando retração]. O tempo todo. E aquilo incomodava até a gente, né. Mas ele não se sentiu bem não.

T: É...

P2: Ó gente, eu falo demais.

T: Não, minha garganta, que eu fui falar e falhou (risos). É, e aí a gente queria saber também se você percebe algum desafio, alguma facilidade encontrada trabalhando com eles, especificamente no Ensino Médio. Alguma coisa que você perceba de mais diferente, se existe.

P2: Não, ainda não tive.

T: E sobre o desenvolvimento da aprendizagem deles? Óbvio que cada um é diferente, né? Mas, dentro do que você já vivenciou, como que foi o desenvolvimento da aprendizagem deles, se é que você considera que teve?

P2: É, eu só posso falar sobre o Mateus, né? É? Eu achei que foi assim, lento, mas a partir do momento que ele...

M: Teve aquela virada, né.

P2: ... deu aquela virada, ele ficou mais... tranquilo. Até mesmo com os colegas. Ele já senta perto do grupo, ele já dá risada de quando fazem uma palhaçada. Porque antes ele era sério, isolado. Isso que eu percebia, mas não percebia assim... tinha percepção nenhuma de nada que chamasse atenção.

T: E aí, pra gente terminar de falar de TEA, a gente queria... Vamos lá, é difícil, né. Mas que você fizesse uma alta avaliação, ...

P2: Nossa...

T: ... seja do passado, de você quando começou, seja de você agora, seja de você pros próximos anos que você quer continuar trabalhando. Como que você se enxerga como uma professora de Matemática que atua no Ensino Médio e que acaba atuando também com alunos com TEA?

P2: Olha, em relação aos alunos, eu me sinto frustrada. Muita frustração, porque... Primeiro, a gente ganha mal, vocês sabem disso (risos). Se eu for investir em conhecimento, nessa altura, eu não pago meu plano de saúde, que é muito caro. Ou... eu tenho que fazer opções. E... em relação ao Estado, o professor estadual, eu também me sinto frustrada, porque eu penso em muita coisa. No início, era cheio de ilusão, entendeu? Mas não é a realidade nossa, é se vira cada um. Então, isso me incomoda, que eu penso que eu poderia ser melhor do que eu sou.

P2: Mas, me autoavaliando como pessoa professora de Matemática, que é o que os alunos têm medo porque não gostam de Matemática, tem pavor a professor de Matemática, então a maioria odeia o professor por conta da disciplina. Eu me sinto realizada, porque 99% dos meus alunos gostam de mim e são assim, amorosos, respeitosos. E mais, tem aqueles alunos que não querem nada, que a gente diz que não quer nada. Eu consigo muito puxar esse aluno, então... Eu falei para eles agora mesmo. Semana passada eu parei para agradecer, porque eu tenho um aluno que, no início, saía da sala, blá blá blá e não queria nada, e hoje ele senta na frente, faz todas as atividades e me pede. Quer dizer, resgatei um. Então, isso me dá um orgulho, né? Mas no geral, eu me sinto um pouco frustrada.

M: É, a gente já está finalizando a nossa conversa, só que a gente deixou um espaço aberto pra você mandar uma mensagem...

P2: Pra quem?! (risos)

M: (risos) Pra gente, professores que estão se formando. A gente fala mensagem, mas pode ser um recado, talvez, um desabafo, um comentário sobre o ensino do aluno com o TEA no Ensino Médio e o nosso diálogo de hoje.

P2: Aqui, ó, eu vou falar para vocês o seguinte. Eu bato palma para vocês, mas o conselho, assim, de uma já... idosinha, né? É, não se frustrem muito, porque...

conversando com colegas que trabalham no particular, também está tendo muito problema. Muito! Muita insatisfação, porque nós temos que nos virar, nós temos que pensar, nós temos que fazer, nós temos que gastar. Para isso. Ninguém tá importando. Hoje, tem pais que aceitam que o filho tem um problema, mas joga pra escola, resolvido. Então, eu acho que vocês são corajosas, principalmente ser professoras (risos).

P2: É, mas tem um lado bom, tem um lado que... ajuda na autoestima, né? Principalmente se vocês falarem “Sou professora de Matemática e trabalho com crianças com autismo, TD... essas letrinhas aí.”. Porque, às vezes, eu fico assim olhando, chega assim alguém e fala: “Ela é pessoa de matemática!”, parece que eu sou a rainha Elizabeth (risos)!

T: (risos) Pior que é verdade. “Matemática?! Você fez matemática?!”.

P2: Então, parece que eu sou assim, né? Maravilhosa. Que isso, eu não sou... tem coisas que eu não sei, tem muitas tendências. Não, mas não se deixe levar por isso.

M: A gente queria agradecer por você ter aceitado participar. Muito obrigada, mesmo pela atenção, vai contribuir muito pra gente e pro nosso trabalho!

P2: Eu espero que vocês... quero ainda ouvir falar de vocês! Se Deus quiser, vou ouvir. E positivo!

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P3

[Antes da entrevista começar, a professora P3 nos perguntou sobre os planos após a faculdade, nos incentivando a começar o mestrado e falando um pouco sobre os antigos planos acadêmicos dela]

Professora P3: [Após falar que ela havia começado o mestrado]... no segundo ano, no mestrado, eu adquiri uma doença no braço, começou como uma lesão no punho. E eu não conseguia escrever, de tanto que doía... Fiquei de licença aqui e na outra escola seis meses.

Thaíza(T): Nossa!

Mariana (M): Caramba! E foi na [mão] direita?

P3: Foi na direita! Porque lá você escreve muito, né? Você tem que resolver muita coisa.

T: Ih, eu tô ferrada, então. Eu já tenho um problema no braço antes de começar... (risos)

P3: (risos) Mas aí você vai pra academia, faz uma musculação! E aí depois isso desencadeou uma série de problemas, tô aqui hoje sentindo dor, assim, aquela dorzinha fina de articulação. E aquilo me atrapalhou no dia da prova de Cálculo, eu perdi. A professora de Álgebra fez de tudo, pra mim ir na recuperação, mas a professora de Cálculo não me ajudou em nada. E assim, eu falei que eu ia voltar, já se passaram mais de três anos, eu não voltei ainda. Fiz ano passado o processo seletivo do IFF, mas como também eu tava muito crua, pelo menos a primeira etapa eu passei. Então, eu estou pensando no que eu vou fazer ainda, mas nesse meio tempo eu me inscrevi num curso na Academia do Autismo.

M/T: Uhum...

P3: Eu comecei a fazer esse curso, né, era terapia, Terapia ABA para Pais e Educadores. Então, assim, a gente nunca pode desistir de, de continuar aquilo que a gente sempre acreditou. E aí, a gente vai, agora vamos, eu vou responder às suas perguntas (risos). Era só pra falar de vocês mesmo (risos). Tudo que vocês puderem fazer antes de começar a trabalhar, gente, façam!

T: Foi assim que minha mãe me fez começar a Pedagogia no... Porque o IFF, a gente entrou quando começou a pandemia, então a gente entrou em... entrou em março, na teoria, mas a gente só foi ter aula em outubro, uma matéria. Aí, minha mãe virou para mim e falou: "Você não vai ficar parada, né? Começa uma faculdade online". E foi assim que eu terminei a Pedagogia antes de terminar o IFF (risos).

M: O negócio do PROFMAT [Mestrado Profissional em Educação Matemática em Rede Nacional] é que a gente só entra... tem mais chances de entrar trabalhando.

P3: Mas aí, se você tiver numa escola particular com carga horária menor... e você provar também... Porque pra trabalhar em escola pública agora só se for com

contrato, né, que eu não sei se tem aberto, ou com concurso, mas como vocês também não terminaram a faculdade, não tem como [assumir]...

T: E concurso... Veja Maricá. Maricá, foram uns 6005 inscritos só para Matemática, eu fiz.

P3: Eu não quis fazer não...

M: O negócio era que era muito longe...

T: Eu fiz porque minha mãe falou: “Faz, Thaíza. Vai que no futuro alguma vez chama?”. Era muito longe. A minha sorte é que eu tenho família no Rio. Então, assim, a gente foi visitar a família e eu fiz a prova no Rio.

P3: Mas o salário valia a pena, né?

M/T: É, o salário valia muito a pena.

P3: Só que assim, eu já tô em Quissamã, esse ano faz 12 anos. Aí, a gente tava analisando, né, o nosso líquido em relação ao líquido de lá. A diferença era muito pouco para você, né, mudar sua vida inteira.

T: Ter um todo transtorno.

P3: É, pra você ter todo um transtorno de mudar a sua vida inteira com diferença muito pouca, aí eu não quis fazer também não. O Estado também, eu falei que não largo. Gente, eu posso reclamar o que for, são dois diazinhos pela manhã aqui, né. Meu salário tá defasado, muita coisa, mas eu moro aqui do lado. Eu não largo, tô aqui nessa escola¹⁷, não deixo, só mesmo se alguém me mandar embora de lá.

M/T: A gente tá dando “sorte” apesar da greve do IFF, porque agora tá muito, tá tendo muito concurso. Agora. Então teve Maricá, teve São Fidélis. Vai abrir Macaé, São Francisco. Porque é difícil abrir muito concurso na mesma época.

P3: Faz, pelo menos. Mas vocês não deixem de tentar o PROFMAT não.

T: Acabou que a gente tá conversando e isso mesmo já era a primeira pergunta que eu ia fazer pra você! A gente ia perguntar sobre a sua formação e sua atuação profissional (risos).

P3: Eu sou licenciada em Matemática. A minha licenciatura é plena, que eu fiz ela na UFF de Pádua há... Quantos anos de formada eu tô formada, já perdi até as contas. Eu terminei em 2006... 18 anos de formada. E... fiz lá, e a licenciatura lá, na época, era plena. Então, eu só... eu já... eu posso dar aula da primeira série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Só que eu nunca quis dar aula pro Ensino Fundamental. Eu sempre... Na verdade, eu não queria nem ser professora, né, gente (risos). Fiz concurso pra Caixa Econômica, pro Banco do Brasil, pra Petrobras, pros TRs da vida, mas eu só passei em concurso de Educação, era porque era pra eu entrar. Aí, Estado, eu passei em 2007, teve um concurso, eu passei, mas o

¹⁷ Nome suprimido para manter o anonimato.

concurso foi cancelado. Não, 2008 foi o concurso foi cancelado, eu já tinha passado. Aí, teve uma outra prova, na época acho que vazou a prova ou algo assim... Teve a prova no mês seguinte de novo, aí, eu passo melhor ainda. Só que eu só fui chamada no ano seguinte, em 2009. Só fui chamada em outubro de 2009. E aí, eu entrei lá na outra escola que eu trabalho¹⁸. Eu dei aula... eu já entrei com meus 12 tempos de aula, não tinha experiência nenhuma de sala de aula, e eu ainda peguei mais 19 tempos de GLP de uma professora de Matemática que incluía Matemática e Física.

M/T: Meu Deus!

P3: Eu dava aula pro 1º., 2º. e 3º. de Matemática e Física, e eu dava aula à noite também de Matemática e Física. Eu nunca tinha dado aula de Física na minha vida, mas eu tinha, tenho Física no meu histórico, 120 horas de carga horária. Hoje não pode mais, mas naquela época podia. Então, foi um desafio pra mim muito grande, e foi também um desafio muito bom, porque eu aprendi, como você falou, a prática só na sala de aula. A gente sai da faculdade achando que é tudo lindo e maravilhoso. A gente estuda todos aqueles autores, né, ainda mais Paulo Freire, Piaget. A gente estuda todo mundo, acha aquilo tudo lindo e maravilhoso. Mas quando você chega na realidade, é totalmente diferente. E aí, com o tempo, essa realidade vai ficando cada vez mais difícil. Vocês já conversaram com outros professores, elas têm mais anos de carreira do que eu, elas têm mais anos de casa do que eu, então elas sabem direitinho como é.

P3: Mas assim, eu hoje eu ainda gosto da sala de aula, né? Porque eu tenho... Eu gosto mais da sala de aula do que trabalhar numa sala de quatro paredes, com uma, duas pessoas, ou até sozinha. Então, eu falo muito isso com a minha mãe, eu nasci... Ela sempre falou que eu ia ser professora, e eu falava: "Deus me livre!". Mas eis-me aqui. E tô aí, vai fazer, no Estado, esse ano, eu faço 15 anos, e na prefeitura de Quissamã, 12 anos. São experiências diferentes, já fiz muita aula diferenciada, já me esforcei um pouco mais quando eu tinha um pouco mais de tempo, né? Agora, a gente com criança pequena, é tudo mais difícil, né, mas a gente ainda tenta. E aí, como diz Cortella, a gente tenta, né. Faça o seu melhor com o que você tem, até que você tenha condições melhores de fazer melhor ainda.

P3: E ontem o aluno estava me perguntando: "Professora, você não vai levar a gente mais pra especial de informática?" e eu falei assim: "Vocês não estão merecendo, porque se nem o básico vocês querem fazer... Não tem porque desprender de tempo para apresentar outra coisa para vocês, porque isso aqui é o básico. Isso aqui vocês têm que aprender". E eu aprendi com uma colega minha também que tipo assim: "P3, não fica inventando muita moda não, porque eles têm que aprender a fazer conta". Nossos alunos não sabem fazer conta, eles chegam no Ensino Médio sem saber escrever, organizar um caderno. Sem ter responsabilidade com eles mesmos. E aí, depois vai, não sei quando, nesses... me desculpa a sinceridade. Eu sou em parte a favor das cotas, em parte contra, porque acho que todo, todo tipo de programa, né, que vem para beneficiar a gente tem que ter algum tipo de cobrança. Se não tiver nenhum tipo de cobrança, é o que eu tava falando com uma colega minha, a gente tem Bolsa Família, mas qual era a cobrança? Seu filho só tem que estar na escola, mais nada. O desempenho dele pode ser qualquer

¹⁸ Nome suprimido para manter o anonimato.

que for, desde que ele não falte. Né! Aí, vem agora o tal de Pé de Meia, não sei nem para que que é isso direito. Sem nenhuma cobrança, sem nenhuma exigência, então tudo vem muito fácil hoje. Isso atrapalha os alunos a terem eles mesmos a perspectiva de vida para correr atrás do sonho deles. Isso acaba fazendo o quê? Matando muitos sonhos. Ou nem... nem acendendo, nem despertando, porque é tudo mundo, tudo muito “Vem a mim” e o “vosso reino” nada. Então, a nossa dificuldade hoje é essa, né?

T: E aí você comentou que você fez licenciatura plena, né? É, por acaso, você lembra se na época você teve alguma matéria voltada pra Educação Especial, Inclusiva, né, cada lugar fala de uma maneira...

P3: Na época, não. Na época, a gente tinha Metodologia do Ensino de Matemática, Fís... Matemática, Ciências, Geografia, Estudos Sociais, Português. E eu tive que fazer estágio de tudo isso, né? E... Mas eu fiz uma... E outra coisa, te falar de uma outra formação minha. Eu tenho uma pós-graduação em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática. E em nenhum momento, nem na minha faculdade, nem na minha, na minha pós foi abordado a questão da inclusão. E aí, se a gente quiser saber alguma coisa, tem que procurar, você procurar por fora. É isso.

T: (risos) Você já adiantou minha próxima pergunta, que eu ia perguntar se você tem alguma especialização e se você tem alguma voltada para a área de Educação Inclusiva. Você comentou que você tá fazendo um curso...

P3: Eu já fiz um curso pela CEDERJ [Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro], de extensão, não sei se foi a diretora¹⁹ que fez comigo... acho que foi a coordenadora²⁰. Que nós fizemos um curso, Educação Especial e Inclusiva, pelo CEDERJ na época da pandemia. Então, tudo muito teórico, né? A gente, sim, muitas discussões pelo fórum, mas eu vou te falar, lembro muito pouco do que eu estudei porque eu não apliquei. A questão da aplicação é muito importante. Mas eu tenho. Se eu te falar pra vocês que eu nem sei onde tá o certificado, mas eu tenho. Vou mandar uma mensagem pro CEDERJ. Mas eu tenho. E tô fazendo esse agora, mas é bem recente também.

T: E fazendo esses cursos, você falou que a questão do ser é muito teórico, dificulta, não é? Teve mais alguma coisa que dificultou você fazer os cursos? Ou então alguma coisa que te ajudou? Teve algum incentivo, alguma dificuldade que foi muito forte?

P3: O incentivo, foi tipo assim, a gente já em sala de aula, vendo a necessidade, né, de aprender um pouco sobre isso, a gente corre atrás, né? Só que a gente, em sala de aula, como a gente já conversou aqui, a gente tem mais de 30 alunos numa sala de aula. E aqui eu tenho uma sala de aula com 30 e poucos alunos e, dentro dessa mesma sala, 3 alunos inclusos. Uma que é praticamente analfabeta, ela só sabe escrever a letrinha do nome dela e copiar, copiar só o nome dela. Hoje ela queria que fizesse uma coisa por ela na sala de aula, eu falei assim: “Tenta olhar e fazer igual”. E, tem umazinha, tadinha, que não acompanha nada mesmo, ela nem... E tem o autista, né, que, apesar de ser muito esperto para alguns assuntos, mas ele

¹⁹ Nome suprimido para manter o anonimato.

²⁰ Nome suprimido para manter o anonimato.

tem a dificuldade dele. Então, assim, essa questão da gente, desse incentivo é mais porque a gente vê a necessidade e a dificuldade de aplicação, porque você tem que lidar não só com a ministração do conteúdo, mas a gente agora tem que educar filho dos outros, né? Eles já vêm de casa sem uma noção de respeito, de educação, não sei o que tem acontecido. A família tem perdido as rédeas, então acho que hoje é o filho que manda na casa e não os pais, é o filho que manda.

M: E você tem vontade de se especializar ainda?

P3: Mais um pouco? Tenho. Esse mestrado é... um dos dois vai ser meu próximo... Assim, a gente... qual meu próximo, mas eu comecei a fazer tal curso, né, até falei com meu marido. E é assim, se você for seguir os módulos, o curso, ele é muito extenso. O curso que eu tô fazendo é na Academia do Autismo, ministrado por um psicólogo, que é mestre na teoria, na terapia ABA [Análise do Comportamento Aplicada, no Brasil]. E o que acontece? Eu estou fazendo um curso básico, ele tem diversos outros cursos, inclusive cursos aplicados lá na clínica dele, em São Pedro da Aldeia, chamada Mosaico. Então, isso também pode ser algo, uma outra vertente para mim. Mas eu não desisti da minha vertente, né, da Educação Matemática? Eu tenho duas coisas pra seguir, mas aí eu tenho o que que eu vou fazer primeiro (risos).

T: (risos) Não dá pra fazer tudo de uma vez!

P3: Não sei se eu vou me, me aventurar esse ano a prestar o PROFMAT de novo, não sei. Porque eu... só de pensar, meu braço dói! Né, mas, talvez, assim... começar a estudar a questão da, da Educação Inclusiva, depois tentar um mestrado, Novas Tecnologias lá, né, no, no IFF, né, Ensino e suas Tecnologias, voltado para Inclusão. Pode ser também, né? Então, a cabeça da gente, ela vai voando, ela não pode é parar. Então, você tem que dar um caminho, mas por enquanto eu não sei pro que que eu vou seguir não. Por enquanto, a minha, a minha prioridade é minha filha (risos).

T: A gente perguntou se você teve alguma matéria voltada, você falou que não. Imagino então que o TEA nem era comentado na época, né? Porque é uma coisa muito recente...

P3: Não, não tinha isso! Gente, pra vocês terem noção, 18 anos de formada! A faculdade que eu fiz na época, o currículo dela foi o currículo que perdurou 24 anos. Quando eu saí da faculdade, no ano seguinte eles mudaram o currículo da faculdade. E aí, essa parte teórica foi acabando, mais para a parte... Aí, começou a abrir aula de, é, programação no ensino da Matemática, né, naquela época se chama Computação no Ensino da Matemática, e outras grades que não tinham, não tinham na minha. Então, lá, hoje, já não é mais licenciatura plena, é licenciatura em Matemática. Não tem o plena mais, pra você ver, o currículo é antigo.

T: E aí, quando a gente fala de autismo com os professores, muitos deles falam da questão de, dos conhecimentos. De como entender, de onde ler, o que fazer. E aí, você acha que é fácil a questão do achar textos, assuntos, discussões que falem sobre ou ainda é uma coisa que não é muito divulgada?

P3: Eu acho que hoje em dia já tá mais divulgado do que antigamente, porém, pra você entender um pouco melhor isso, você tem que se empenhar. Sentar e estudar, porque são várias vertentes, cada caso é um caso. Eu tenho um enteado que é autista, o Pedro²¹, ele tem 14 anos, ele estuda no Estado e eu tava, um dia desses a gente foi buscá-lo, era aniversário dele e a gente foi buscá-lo, e eu perguntando para ele: “Pedro, você tá estudando o que em Matemática?”. E ele: “Tia, tô estudando monômio”. É o que eu tô dando pro meu 8°. ano. E aí, fui perguntando as coisas e ele foi respondendo. Então, eu vejo nele que ele é um autista leve, a dificuldade dele não é de interação, não é de aprendizado, mas ele tem uma dificuldade que eu ainda não sei, eu não sou psicólogo, né, pra analisar, mas é muito leve. A fala dele, a dependência dele. A fala dele dificulta, né? Ele precisava de um tratamento com fono, né, de alguém que tivesse disponibilizado para isso. Ele consegue sim estudar, mas ele tem uma orientadora para ensinar as matérias. Mas na escola, a gente pergunta lá e ele é um ótimo aluno, ele tem comportamento, a interação social dele é surreal, ele interage com todo mundo. Mas ele fica, ele é muito agitado, ele chega lá em casa, ele arruma uma coisa para fazer. Ele lava... louça, ele limpa o ventilador, ele arruma o quintal pra limpar, esses dias até a bola de Pilates ele lavou (risos). Por quê? Porque ele fica muito no celular, na casa dele. Então, ele também tem essa questão... Inteligentíssimo pra programação, ele conhece linguagem de programação que eu nunca ouvi falar.

P3: E aí, você tem um aluno, eu tenho um aluno aqui que eu vejo que é muito inteligente também, mas tem uma dificuldade um pouco maior, né? Não sei o que que acontece. E a gente tem... Já passei por diversos alunos autistas graves, outros não, né? Uns que eu nem sabia que era. Eu tenho umzinho lá na minha sala que ele não é autista, parece muito. Perguntei se ele tinha laudo e disseram que não tem, mas ele é muito na dele, muito retraído. Ele quase não conversa com ninguém, mas ele faz tudo direitinho na sala de aula. Então, assim, essa questão de identificar também, você precisa... estudar, né?

T: E aí, por que que a gente te perguntou isso? A gente sempre começa TCC com uma coisa muito grande e vai diminuindo, né. Aí, quando eu e Mari, a gente decidiu estudar o TEA, a gente falou: “Beleza, vamos procurar para escrever a parte teórica do TCC”. A gente não achou nenhum texto sobre o nosso tema. Nenhum artigo que falasse de autismo no Ensino Médio e que falasse sobre Matemática. Nada, nada, nada. Rodamos IFF, rodamos CAPES, rodamos todos os bancos de dados famosos e grandes, a gente não achou nada, nada. Tanto que nosso trabalho, o nosso projeto de TCC, teve 80 referências, porque a gente teve que pegar um pedacinho de um, pedacinho de outro.

M: Um trabalho de formiguinha.

T: Aí, o que que a gente encontrou que eles falavam? Que tem uma diferença muito grande da presença no Fundamental e no Médio, em questão de quantitativo de alunos. E a gente queria saber o que que você percebe. Os alunos, eles estão incluídos no Ensino Médio? O que que acontece com esses alunos quando chegam no Ensino Médio?

²¹ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

P3: Inclusão não acontece em lugar nenhum. Inclusão é um programa do nosso país de ilusão. Não é inclusão, é ilusão. Na outra escola que eu trabalho, que eu trabalho com Ensino Fundamental, eu não tenho aluno autista. O aluno autista que tá na minha listagem frequenta diretamente a sala de recursos [multifuncionais], porque lá tem umas meninas, né, que fazem todo, todo o levantamento, fazem o PDE [Plano de Desenvolvimento da Escola], aquela coisa toda e já vai adaptando as atividades que eles são capazes de resolverem na sala de inclusão, que é até por trás da biblioteca. Na minha sala de aula eu não tenho, mas eu já tive. E aí, é... Desculpa, mas a pergunta fugiu. O que que eu tava respondendo mesmo (risos)?

T: A gente estava falando sobre, se eles estão incluídos no Ensino Médio.

P3: Isso, a presença deles.

M: E a presença deles no Ensino Médio.

P3: Então, a presença no Ensino Médio realmente é menor ainda. É menor ainda, mas eu só trabalho aqui, eu não trabalho numa outra escola que tenha Ensino Médio. Então, aqui, para mim, eu, desses... Nesses anos todos que eu estou aqui, que eu dei aula pro Ensino Médio, poucos autistas eu encontrei. A gente vê assim, um com laudo de TDAH, um com laudo disso, daquilo. Laudo de autista é... pouquíssimos. E aí, eu já não sei o porquê, porque no Ensino Fundamental tem muito.

M: Você acompanhou algum deles do Ensino Fundamental?

P3: Até o Ensino Médio? Não, porque lá eu trabalho até o 9º. ano. Eu acompanhei... Teve um aluno do 9º. ano que ele ganhou o soletrando da cidade, né? E depois ele foi para outra escola, que é uma escola do Estado, e eu não sei mais o que aconteceu com ele. Aí eu não sei qual foi... Isso já tem tempo, ele já deve estar fazendo não sei o que da vida. Mas eu não consegui acompanhar até o Ensino Médio. E aí, esse ano, eu peguei esse aluno, do 1º. ano, e eu também, no primeiro dia eu não percebi que ele era autista. Não percebi. Depois, com o tempo que eu fui percebendo. E eu fui vendo o mediador em sala de aula. E eu falei assim: "Mas esse menino é autista?". Ele copia, não perfeitamente bem, mas ele copia as coisas, ele respondia às coisas. Agora, de um tempo pra cá que eu vi que ele deu uma caidinha também, no desenvolvimento dele...

T: Também, são várias características que aparecem de muitas maneiras diferentes...

P3: Agora eu vou fazer uma pergunta pra vocês!

M/T: Pois diga!

P3: Autistas no IFF?

M: Não temos.

T: O IFF, ele tem o núcleo de atendimento, né, que é o NAPNE [Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas]...

M: Ah, o IFF no geral ou no nosso curso?.

P3: No geral.

T: No curso de Matemática, a gente não tem conhecimento de nenhum.

M: Eu acho que tem um...

T: Pode ser, mas que a gente tenha conhecimento mesmo, nenhum. Se eu não me engano, no total no IFF, o pessoal do NAPNE tinha comentado com a gente, tem uma das professoras do NAPNE que ela é especialista em autismo, nos falaram que eram cerca de 80 alunos, 80 e alguma coisa. Isso no IFF inteiro.

P3: Isso é... e são de que curso?

T: A maioria dos cursos técnicos tem muito pouco na graduação.

P3: Que legal!

T: Muito pouco na graduação, mas a maioria nos cursos técnicos. E tem alguns que são atendidos no IFF, mas não fazem parte do IFF.

M: É porque eles abrem para a comunidade.

P3: Mas olha só, olha o avanço. Você ter um autista já num curso técnico, num Ensino Médio do IFF. Porque pra entrar lá, a não ser que tenha sido naquela época de sorteio ainda, mas pra entrar lá, você tem que fazer o processo seletivo.

T: Se eu não me engano, eu não tenho certeza, mas a maioria era do curso de mecânica, a maioria.

T: A gente até quando a gente foi falar de fazer pesquisa, né, a gente teve que tomar esse cuidado porque vamos entrevistar professores. A gente decidiu o Estado por causa do Ensino Médio, mas a gente não podia pegar ninguém do IFF, porque o IFF é uma experiência completamente diferente, por ter NAPNE, por ter todo... É uma estrutura muito maior do que as estruturas das escolas estaduais. Então, a gente teve que tomar esse cuidado também.

M: Eu tô pensando aqui, acho que na graduação, em todas as licenciaturas, a gente não tem conhecimento de nenhum.

P3: Aqui eu já acho que temos um avanço muito grande com essa Sala *Maker*. Porque eu acho que nenhuma outra escola você vai ver isso não.

M: Eu fui bolsista pela CAPES numa escola estadual.

P3: E aí, tem lá?

T: Quando a gente fala que aqui é muito diferente, é porque as turmas que ela deu aula não têm, não tinha um aluno com laudo. É difícil você pegar alguma turma que não tenha um laudo.

M: Poderia até ter alguns alunos com TDAH, com autismo, mas a gente não conseguia identificar. Porque pensa só numa turma de 50, 60.

P3: Lá tem essa quantidade toda de aluno?

M: Minha maior turma, acho que, sei lá, tinha uns 57, mais ou menos. E eu assumi essa turma por um ano, né? É, um ano. Eu saía de lá sem voz.

P3: Imagino, eu aqui com 34 já tô quase morrendo.

T: Aqui foi, foi um achado pra gente, né? A sorte também de ter um contato fácil, porque a gente tentou o contato com outras escolas e elas não tinham nem listagem de alunos com laudo com laudo. Enquanto aqui, teve a listagem com os CID [Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde]...

P3: Mas você sabe que tem um dedinho da gestão da escola nisso, né? (risos)

T: (risos) Sei.

P3: Porque elas se especializaram nisso [Educação Inclusiva] e pra gente foi muito bom, porque traz um diferencial pra escola. Todo mundo quer colocar os filhos aqui, e quando a gente fala pra eles, eles não acreditam.

M: Primeiro que já tem várias pessoas querendo fazer trabalhos aqui, por conta disso. Estão pedindo indicação pra gente (risos).

T: É porque eles não conheciam a escola. Então, a gente fazendo, é... Quando a gente apresentou os nossos projetos de TCC, a nossa coorientadora mesmo, que é a única professora, uma das únicas professoras da Matemática que tem uma especialização voltada pra, que tem o interesse voltado para Educação Inclusiva, ela já falou: “Ah, eu tenho tal trabalho que a gente pode fazer ali. Tal trabalho...”.

M: Já quer botar um monte de trabalho de, de monografia, TCC aqui. E aplicações do LEAMAT [Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Matemática].

T: E elas [as orientadoras] querem jogar meu, meu mestrado para cá (risos). “Não, faz pesquisa de mestrado lá na escola mesmo”, já tem trinta mil projetos para fazer.

P3: Gente, a cabeça delas voa, né (risos).

M/T: Uhum.

P3: O Laboratório de Matemática também é surreal. Vocês conhecem o laboratório da professora Ana Kaleff, da UFF?

M/T: Não.

P3: Ela tem até, acho que ela tem uma página no *Facebook*, *Instagram*, não sei, e tem uma página dela também. Mas é surreal.

T: A gente deu o azar que, quando a gente fez o LEAMAT, a professora responsável por essa linha estava no afastamento do doutorado e aí não teve [a linha de] Educação Inclusiva.

M: Mas foi por causa da pandemia também.

P3: Mas nunca é tarde pra vocês procurarem [o laboratório]...

T: Eu sou bolsista do LEAMAT hoje (risos)!

P3: Que maravilha!

T: Ela foi pra Residência, eu fui para o LEAMAT.

M: Nosso trabalho veio pra área da Educação Inclusiva porque a gente não teve a vertente de Educação Inclusiva lá.

T: E aí, a gente pensou: “Vamos fazer um TCC então sobre isso!” (risos).

P3: Ótimo! Quanto mais trabalho, já que não tem um documento, né... A gente vê, sim, uma coisa ou outra, mas nada fundamentado pra você fazer uma pesquisa...

T: A gente não queria fazer sequência didática, porque sequência didática é para um aluno, principalmente quando a gente fala de autismo, de TEA. É para aquele aluno, com as características dele. Então, assim, resolver para aquele aluno, e, se desse sorte, para um aluno com as mesmas características. A gente, falando das vivências do professor, a gente vê que: “Não, isso aqui está acontecendo. Eu posso encontrar com tal situação, tal situação...”.

P3: E eu tava pensando aqui agora, dessa questão que você falou dos artigos, a gente não, realmente, na área da educação, você não encontra. Você encontra psicólogos falando, né? Eu tô estudando sobre essa terapia ABA, entendendo melhor, né, dos conceitos, das aplicações, de que tudo é... É uma rodinha, né? Você faz a identificação, você começa o trabalho, você segue uma certa rotina, né, um certo parâmetro. Aí, se aquilo ali não der certo, você revê o trabalho. Então, é um trabalhozinho de formiguinha mesmo. Mas vale a pena.

M: A gente quis separar um momento pra falar sobre a sua atuação em sala de aula como aluno com autismo. No preparo de suas aulas, você toma alguns cuidados ao preparar atividades ou mesmo na explanação de conteúdo para as turmas que têm esses alunos?

P3: Sinceramente, não. Não porque eu não tenho preparo para isso, como eu tô te falando. Eu não sei por onde começar e tudo que você procura, o que você encontra

são só aquelas atividadezinhas já muito basiczinhas. E também por não ter conhecimento do que esse aluno é capaz de alcançar e como ele é capaz de alcançar. No primeiro bimestre, esse aluno que é autista, de uma das turmas que eu trabalho, a prova dele eu fiz adaptada dentro do conteúdo que eu tinha explicado na minha linguagem, na linguagem mais fácil possível. Eu estava trabalhando com conjuntos, teoria de conjuntos, era mais fácil dele entender, né? Agora estou trabalhando em função, fazendo uma revisãozinha de Teorema de Pitágoras. E aleatoriamente ele pega um assunto que não tem nada a ver, né, mas enfim, mas eu dou aula normal e essa prova, eu só fiz, é, pra ele, adaptada, a prova. Dentro da linguagem que pedia... O currículo não, preparação de currículo não.

M: Atividade diferenciada, uma abordagem diferente...

P3: Dá tempo não, minha filha. Dá tempo não...

M: Materiais manipuláveis, então, nem pensar.

P3: Não dá nem tempo, por isso que eles têm a sala de recursos aqui. E eles estão frequentando, porque leva tempo, né? Você vai dar uma aula de Matemática com material manipulado pra um e para outro, você tem que... Porque, na verdade, a gente, a gente lida com o embate aqui, né? Aquele embate, se a gente está no 1º. ano do Ensino Médio, é uma educação básica, também é uma preparação para o Enem.

M: Eles estão vindo de uma transição também, né?

T: Tem essa questão do novo Ensino Médio, que agora tem os componentes também...

P3: Essa questão do componente eu não peguei essa parte não, porque graças a Deus a Matemática tem bastante tempo de aula então, né? (risos) Não tive como, não peguei isso. Mas, por exemplo, aqui você tá vendo algumas, o ábaco ali, por exemplo, né. A gente tem alguns outros materiais aqui, alá, o Tangram [A entrevista foi realizada dentro da sala de recursos multifuncionais da instituição]. Mas em que momento eu vou usar isso para algum aluno com outros todos botando fogo na sala?

M: Então, com a turma, no geral, não tem o uso, né?

P3: Não, você não consegue fazer nada, porque tudo que você vai fazer diferente com eles, eles bota a casa abaixo. Você vai fazer o quê? Vai perder tempo preparando uma aula...

T: E são muitos alunos?

P3: 36, 37 alunos, nessa... Por exemplo, hoje eu entrei numa turma pra dar aula, eles estavam se organizando pra fazer uma prova e não tinha espaço pra sentar. Como que você vai ter espaço para fazer algo diferente? 35, 37, 38 alunos, 40. No Ensino Fundamental, 40 e poucos numa salinha pequena. Porque, tudo bem, a legislação diz que você pode colocar numa sala de aula no mínimo 30 alunos, mas

não bota um máximo, né? Só que você tem que considerar que cada escola é uma escola. Se você for pra essa outra escola que trabalho, as salas lá são imensas, principalmente as do segundo andar. São imensas as salas, então, cabe 30 alunos, 35 alunos. As salas daqui são minúsculas, então, vai enfiar os alunos ali dentro. E o sistema vai enfiando, enfiando, enfiando sem saber. Como que vai ser o seu trabalho? Você se vira, tem que ter.

M: É, nesse processo de ensino do aluno com autismo, o professor não é o único responsável, né? Porque atribuem muito ali à culpabilização, que é o talvez o sucesso e o fracasso da aprendizagem de um aluno, é do professor...

P3: A culpa é sempre nossa.

M: ... a culpa é do professor, mas a, mas sabemos que a responsabilidade não é só do professor, é da família, é da escola, é do Estado, é da Secretaria de Educação.

P3: Tudo isso!

M: Você recebeu alguma orientação sobre alguma ação específica para trabalhar com esses alunos?...

P3: Não, porque como eu falei...

M: Nem por parte da Secretaria?

P3: ... não existe inclusão, né? Não existe inclusão, é uma ilusão. Eu simplesmente jogo e você que se vire e corra atrás pra trabalhar com isso. Mas tá ali, tá ali pra, pra no documento dizer que tá incluso, pra aparecer que tá incluso. E a gente sabe que a realidade não é essa. E em nenhum momento vem alguém... vem, nada de bom vem de cima pra baixo [falando sobre as relações de poder]! De cima para baixo, só vem coisa de ruim, né? Então, só vem cobrança, só vem cobrança e mais cobrança. De cima para baixo, não tem nada de bom. Quando a escola consegue algum sucesso, como eu falei, o sucesso dessa sala aqui é porque a escola corre atrás, é porque o professor interessado corre atrás... Aí, vem de baixo em cima. Então, se tem a sala de inclusão aqui hoje, é porque teve alguém que se interessou por isso e correu atrás disso, né?

P3: E eu não sei bem a história dessas Sala *Maker*, da onde que veio esse projeto, mas tenho certeza que foi alguém que falou da importância delas. Então, de cima pra baixo, só vem ordem. Você tem que fazer, você tem que dar conta, você tem que fazer, você tem que dar conta. O resto...

M: Então, a coordenação da escola, ela ajuda?

P3: Ela propõe. Eles trabalharam agora até pro Café Literário, trabalharam pesado, e... Mas é o seguinte, na maioria das vezes é tudo sobre a gente. Então, você vai fazer um trabalho diferenciado na escola, tem um projeto na escola? Você que é professor, você tem que dar conta. Você tem que dar conta do projeto, você tem que dar conta da matéria e da sua vida, né? Então, assim, é muito, muito pesado para

cima da gente, a cobrança é muito grande, a responsabilidade é muito grande, a culpa também é muito grande. E eu não tô nem aí (risos).

M: Em relação à família, tem alguma troca de informação entre a família ou a equipe escolar mesmo em relação a esses alunos?

P3: Então, por estar na escola só dois dias na semana, não sei te dizer, né? Quem te responderia melhor a isso seria a própria coordenação, se existe a participação da família, se existe essa troca de informação com a família. Eu sei que a mãe desse aluno meu, ela era presente, ela tá sempre por aqui. É, a gente conversa de vez em quando, mas é, é, de conversa de corredor. Você encontrou, você conversa. E, na maioria das vezes, também, quando a escola marca uma reunião de pais, não dá pra todo mundo estar junto, e enfim. Não tem como ter essa troca se a gente tá em rodízio na escola.

M: Muitos acreditam, né? Que há ali é um preconceito por trás dos alunos com necessidades educacionais especiais, porque acreditam que aqueles alunos ali atrapalham o desenvolvimento dos demais alunos em sala de aula...

P3: Não precisa ninguém atrapalhar, eles mesmos se atrapalham (risos).

M: ... porque tem muito aquele preconceito, estereótipo ali por trás. Em algum momento você sofreu alguma crítica por trabalhar com esses alunos? Por realizar alguma atividade adaptada, promover algo...

P3: Então, como eu te falei, a culpa sempre cai para cima da gente, né? Então, você está ali, você tem que dar conta daquele monte de aluno. E aí, numa reunião de uma escola, por exemplo, aqui não vejo muito isso, mas estamos falando da minha experiência também em outra escola. "Ah, porque o professor tem que fazer, o professor é o responsável, porque o professor e aquilo e aquilo outro". Né? Então, o professor que tem que preparar a atividade, o professor que tem que contornar a disciplina da turma, o professor que tem que dar conta do conteúdo, o professor que tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Em nenhum momento, nenhum aluno especial me atrapalhou na minha sala de aula, mas eu também não pude dar atenção a ele que eu gostaria. Eu já tive aluno surdo, quando eu comecei no Estado. Esse aluno, hoje, ele é casado, tem um filho, não sei se ele ainda trabalha no Super Bom. Mas aquilo me incomodava muito, porque eu não conseguia ajudá-lo, mas ele tinha a intérprete de LIBRAS dele. Mas como que você explica a Matemática utilizando LIBRAS? Só se você tiver um trabalho muito específico pra isso, né?

P3: E já tive muitos alunos autistas que as atividades adaptadas são as atividades que você pega da *internet* e você leva pro aluno. Pra você adaptar o seu conteúdo... Por exemplo, eu estou dando função afim com gráfico, aquilo tudo que vocês sabem, e agora uma revisõzinha de Teorema de Pitágoras e relações trigonométricas. Como que eu adapto isso para um aluno autista? Eu tenho que ter um conhecimento de adaptação, mas também não existe nenhum curso. Existe, gente? Tô mentindo? Algum curso que vai preparar um, o professor de Matemática, pra trabalhar com...

M: Não.

P3: Não existe!

T: Com o seu estudo que você vai criando sua maneira de...

P3: Exato, você vai criando, você vai inventando, você vai... tentando fazer da melhor maneira possível.

M: E é um espectro, né? Então, cada um tem uma particularidade diferente.

P3: Sim, sim! Por isso que é necessário, sim, ter uma sala de recurso na escola, pra um professor... é, específico, né? Para trabalhar, mas um professor que saiba. E aí, ele tem que ter conhecimento, né, do, do laudo dele, ele tem que ter conhecimento do que que ele é capaz de aprender, quais são os métodos que, é, precisa ser utilizado para que ele chegue àquele aprendizado, né? E essa questão do PDI [Plano de Desenvolvimento Individual], que vem desde o Ensino Fundamental, tem que estar a par disso também. Então, assim, é muito complexo a Educação Inclusiva e não dá para ser aplicada em uma sala com 30 e poucos alunos. A gente não dá conta disso tudo, porque eles são muito específicos, né? E a nossa correria, como eu falei para vocês da nossa dificuldade de tempo, é estudar para você se especializar, para você dar conta dos 36 teoricamente normais e do outro que não é.

Momento de interrupção causada pelo sinal que indica o fim do intervalo.

T: A gente tá quase terminando, tem problema a gente continuar?

P3: Não, fica à vontade.

T: E aí, pra gente terminar de falar um pouco sobre essa questão do, da sala de aula, a gente queria saber o que que você vê, como os desafios ou então facilidades que você encontrou, é, atuando nessas turmas, se já foi necessário você intervir como professor em alguma situação com esses alunos...

P3: Às vezes essa questão mesmo que ela [Mariana] falou. Inicialmente, até eles, eles, eles entendem, eles têm um preconceito, eles fazem bullying entre eles mesmos. E aí, tava tendo um problemzinho com um dos alunos dessa turma, de uma discriminação, mas ela não é autista, eu acho. Não sei também se ela não é autista, ela é analfabeta, isso eu sei. E estava tendo uma certa, um certo preconceito. Então, a gente tem que intervir, nessa parte a gente consegue intervir quando você fala de respeito, né, de amor ao próximo. Isso aí a gente consegue intervir, essa intervenção. Mas uma intervenção no aprendizado, para fazer com que esse aluno cresça, né, e suba um degrau de cada vez, é muito difícil. Como eu te falei, tem que ter esse estudo específico, de você conhecer o laudo, o PDI, a metodologia, pra você conseguir fazer intervenção.

M: Em relação só ao aluno com autismo, não?

P3: Não, só deles não.

T: Assim, tem coisas que acontecem em sala de aula que marcam a gente, sejam positivas ou negativas. Então, às vezes, acontece de acontecer uma coisa muito boa ou uma coisa muito ruim, é, isso com qualquer aluno. Você já teve alguma experiência desse tipo, marcante, em relação aos alunos com TEA? Já aconteceu com você alguma coisa desse tipo?

P3: Não.

T: Então, a gente queria saber como você se sente, qual é a sua percepção de atuar com eles no Ensino Médio, no geral?

P3: É o cocô do cavalo do bandido! (risos) Mas eu me sinto teoricamente... Eu me sinto mal, porque eu não tenho condições de tá dando aquele suporte a ele naquele momento. Você vê, a gente tem 50, 100 minutos de aula, né, uma hora e quarenta minutos de aula pra gente dá quantos capítulos? Que não dá tempo. E aí, eu tava falando com uma aluna mais cedo também, há um tempo atrás, né, quando eu estudava, a gente tinha obrigação de comprar o livro, de levar o livro pra escola. Professor só explicava, você acompanhava no livro, e você fazia o exercício no livro. Hoje em dia também a gente tem essa dificuldade, né, já por parte dessa maioria e com essa dificuldade, agrava as outras dificuldades que um aluno especial, aluno com TEA, seja ele o que for, né? Então, assim é difícil.

T: E aí a gente queria saber um pouquinho do perfil dos alunos que você já atuou, se você acha... Com certeza eles foram diferentes, mas sobre o desenvolvimento da aprendizagem deles, se teve alguns que você considera que: “Não, eles conseguiram aprender alguma coisa” ou se os alunos foram: “Não, realmente ele... eu não consegui, ele não conseguiu desenvolver conhecimentos matemáticos na minha aula”.

P3: No Ensino Médio? Deixa eu ver se consigo puxar alguma coisa lá de trás... Especificamente pra aluno com o transtorno... Não vi nenhum desenvolvimento assim notório deles não. A gente vê, né, que na hora da aula eles participam e tudo mais, mas quando você vai avaliar, sozinhos, eles não conseguem fazer. É complicado.

T: Pra gente terminar a parte das perguntas com Matemática, porque ninguém aguenta Matemática, você ainda vai dar mais aula, aula de Matemática (risos)...

P3: Vocês podiam dar [aula agora] pro 1º. ano, é relações trigonométricas no triângulo retângulo! (risos)

M/T: Todo mundo que vai pra ter entrevista quer que a gente dê aula, não é? Fizeram a mesma sugestão ontem. “Vocês não querem dar aula para mim, não?”.

T: É, a gente queria... é complicado, né, mas a gente queria que você fizesse uma avaliação, não sei se seria bem uma autoavaliação, né. A gente quer saber o que que você vê da você do passado pra você do presente, e o que espera pra você do futuro, sobre a sua atuação com esses alunos.

P3: Então, como eu te falei, eu comecei sem experiência nenhuma, experiência a gente ganha em sala de aula. E aí, naquela época, eu tinha muito mais pique do que hoje, não tinha filhos, né? Então, assim, eu ia... Eu sempre fui para a escola com vontade de trabalhar, de fazer meu melhor. Os problemas que eu tenho hoje, eu sempre tive também lá atrás, né, mas eu sempre tentei fazer o meu melhor com o que estava na minha mão para ser feito, né? E o tentar correr atrás do que dá para correr atrás, pra fazer melhor ainda. Hoje em dia, nessa caminhada, eu lembro que, hoje, eu sou uma pessoa um pouco mais tranquila com relação a isso, porque eu já me cobrei muito! Eu já me cobrei muito! E, devido essas coisas que vêm de fora para dentro da escola, a gente fica desanimado. Não que a gente deixe de sonhar. Como eu tô te falando, tem duas vertentes para eu me especializar e eu posso encaixar uma na outra. A gente não deixa de sonhar, de ser melhor profissional, porque a gente entende que aquilo vai fazer bem primeiro para a gente, depois pro que vier na nossa frente, né?

P3: Mas, hoje em dia, não sou mais uma pessoa que vou me cobrar porque o aluno, o meu aluno, conseguiu aprender... há casos e casos. Eu tenho uma turma, todas elas bem alvoroçadas, e nessas turmas a gente dá aula para quem? Pra quem quer aprender. Então, a nossa preocupação, acho que é minha e das outras colegas, é a mesma, a gente vem tentando fazer o nosso melhor pra aquele aluno que quer aprender. Aquele aluno que não quer aprender, e eu estou trabalhando com o 1º. ano do Ensino Médio, eu não vou ficar em cima. "Você quer? Você quer. Você não quer? Posso fazer nada". Pra aquele aluno que quer aprender, se for preciso, eu vou na, ele vem na minha mesa e eu dou aula particular na minha mesa, porque eu sei que ele está interessado. Mas aquele aluno que não quer nada...

P3: E aí gente, eu não me cobro mais. Eu quero, sim, ser cada dia melhor, né, em tudo que eu faço, não é só na minha profissão, mas em tudo que eu faço. Só que eu não me cobro mais, eu sou mais tranquila. Ano passado, eu quase morri aqui nessa escola, eu tive três 3º. anos, um era o meu alívio e os outros dois eram... E eu fui parar no psicólogo, vários... diversos fatores, né? Problemas na escola, né, problemas em casa, questões de administração de tempo com criança pequena e mais trabalho, e pega estrada e vem de volta, eu tava ficando doida. E aí, em certo momento, você precisa parar pra se cuidar. Até falei pras meninas na escola aqui semana passada, se a gente não parar pra se cuidar, a gente vai surtar. E se surtar, deu fufu. Principalmente pra gente e pra nossa família. Então, eu parei, tipo, a minha prioridade, hoje, sou eu, a minha filha, a minha família. Meu trabalho vem depois. Meu trabalho nunca vai vir na frente da minha vida, porque se ele vier na frente da minha vida, ele vai acabar com a minha vida! Mas eu não deixei de sonhar ainda não, vocês vão me encontrar por aí (risos)...

M: Você falou em cobrança, teve alguma cobrança externa?

P3: Pra mim?

M: É.

P3: Eu acho que não. Acho que teve mais cobrança interna, de mim mesma. De querer ser o melhor, de querer fazer melhor.

M/T: É sempre a gente que se cobra mais.

P3: Mas assim, esse sentimento vocês vão sempre ter, gente.

T: O lema meu e de Mari no TCC é: a gente não vai deixar de fazer nada do que a gente tá fazendo pra escrever TCC. Porque a gente vê, a gente mesmo ficou muito ansiosa na época de começar. “Meu Deus, fazer o TCC. É o término da faculdade”.

P3: Mas melhor é assim, não tem que ficar... Vou te falar que a minha faculdade foi tão antiga que nem TCC eu tive, né? (risos) Foi uma monografia muito pequena, que eu desenvolvi na época que eu trabalhei no laboratório de informática da faculdade e foi acho que um relatório sobre aquilo ali. Nem lembro mais, sei nem onde tá, se existe aquilo ainda. Se existe, tá com a minha mãe. Mas enfim, o importante é que o diploma tá guardado comigo (risos)! Mas assim, nunca coloque a sua vida, a sua saúde na frente de nada que você vai fazer, porque essas outras coisas, elas tomam a nossa energia, elas roubam a nossa saúde e a gente sem saúde, a gente não faz nada, né?

P3: Hoje em dia, eu não deixo de ir para academia porque eu tenho que preparar aula. Eu não deixo de cuidar da minha filha porque eu tenho que trabalhar. Se eu tiver que voltar... Ó, segunda-feira. Tava cheia de coisa para fazer em casa, fui vacinar ela. De esperta, fui no postinho lá atrás do [shopping] Boulevard. Saí de lá, fui passear com ela. Quando eu cheguei em casa, ela dormiu, né, porque ela não dormiu de tarde, aí eu fui preparar minha aula da semana, entendeu? Mas também eu não tenho caderninho de planejamento da semana não, ó, depois de um tempo está aqui [aponta para a cabeça]. Já tive. “Essa semana vou fazer isso e isso. A atividade...”. Depois de um tempo, você pega um negócio assim, ó, você vai na cabeça, aí, eu vou fazer aqui. O importante é que eu tenho que dar aquele conteúdo daquele jeito pra aquele aluno, entendeu? Depois, com o tempo, você vai fazendo isso.

P3: É claro que existe os professores que são surreais, né. Que são exemplos pra minha vida, de organização, de tudo. Mas é tudo de acordo com aquilo que você pode fazer. Cada um tem a sua dificuldade, cada um leva de um jeito, assim... Eu falei com a diretora, esses dias: “Quando eu crescer, eu quero um pouco da sua paciência”, porque ela tem toda uma diplomacia em falar, ela não briga com ninguém. Ela não briga com ninguém, ela fala direitinho com todo mundo.

Eu falo pra ela: “Você sempre foi uma referência para mim no, no portar”, né? Em saber falar, em saber... Porque eu sou totalmente [balança a cabeça em negação], saio atropelando as coisas, né? Mas nunca deixe de fazer as coisas de vocês pra fazer qualquer outra coisa, né? A prioridade é a gente. Em casa eu falo, prioridade primeiro é o Senhor, depois a família, depois o trabalho, depois o resto, né? Mas se gente não cuidar da nossa cabeça, do nosso físico... Minha mãe tá com 64 anos, com duas matrículas em Macaé como técnica de enfermagem, dando plantão, terminando uma faculdade de enfermagem. Deixou parado de lado, mas ela está fazendo uma de Letras online. Ela...

M: Nossa!

P3: É, 64 anos. Eu tenho uma vó acamada em casa, e, apesar do meu pai estar aposentado lá ajudando com tudo, mas a cabeça da casa é ela. É muita coisa para... fora os cachorros. Então, assim, é uma pessoa também de, para mim ,mamãe, a diretora e tem outras pessoas que vêm abaixo [gesticula com as mãos ao enunciar cada palavra, representando um pódio], mas também são pessoas com mais experiência, né, mais vividas, enfim. E a gente vai levando pra vida da gente aquilo que a gente vai querendo. A gente quer ser melhor por quê? Porque dá para ser melhor. E não precisa ser toda vida grosseira. Para você ter ideia da, da criança que eu sou, gente, peguei uma cadeira hoje para botar num lugar na, na sala de aula, fui fazendo agachamento (risos). “Que é isso, hein, professora? Faz 10 vezes!”. Faço mais, gente!

T: (risos) Eu adoro que ela já respondeu a nossa próxima pergunta!

M: É isso! A gente ia pedir exatamente isso. A gente separou um espaço final para você deixar algum recado, um comentário, um desabafo, um desejo em relação a nossa conversa.

P3: Outra coisa que eu sempre coloco na minha mente, né? É, a vida, ela já é tão puxada... Os alunos falaram assim comigo esses dias: “Você é a única pessoa que não reclama do salário”. Eu falei:

— Gente, presta atenção numa coisa. Eu não tô aqui para culpar vocês pelo pouco que eu ganho. Eu escolhi ser... escolher eu não escolhi muito não, Deus me jogou aqui dentro, mas eu gosto de estar com vocês, né? Posso não ser professora que explica muito bem...

— Não, você explica muito bem! — eles falam, né!

— ... mas vocês não vão me ver dia nenhum sem um sorriso no rosto, a não ser que eu esteja pensando por um problema muito difícil. Vocês vão me ver sempre brincando, pegando no pé um do outro, mas a hora do sério é a hora do sério, porque a gente tem que aprender a conviver. Então, eu sou professora de vocês, vou me relacionar com vocês, em momentos, como se eu fosse igual a vocês, mas vai ter momentos que eu vou querer que vocês prestem atenção no que eu estou falando, porque eu trago para vocês e eu tento trazer o melhor.

P3: Então, acho que essa, essa, esse balanceado, né... Eu já me estressei com minha filha antes de sair de casa hoje, imagina se eu chego na escola soltando tudo nos alunos? Ela arrumou uma implicância comigo hoje pela manhã, que eu me estressei com ela, minha filha de 3 anos. “Mamãe, pede desculpas, você fez coisa errada”. “Você que fez coisa errada com a mamãe, não foi a mamãe que fez coisa errada com você”... Aí, eu já cheguei estressada com ela, porque está vendo... Aí, eu chego aqui, eu vejo uns alunos espevitados, eu brinco, eu converso, eu enchi o quadro, né? Enquanto eles copiavam, eu chamei a atenção deles, falei: “Gente, pelo amor de Deus, vou tirar ponto de vocês”, mas nem tirando ponto eles ficam quietos. Mas vocês não vão me ver, só se eu tiver passando por um problema muito grave mesmo, que eu vou estar de cara fechada, que eu vou estar mal-humorada, nem TPM hoje em dia mais me... Mas é isso!

M/T: A gente queria agradecer você por ter aceitado participar! Inclusive, eu fiquei muito surpresa quando a gente começou, porque ela logo citou Cortella. E a gente fez uma lembrancinha pra vocês com uma frase de Cortella!

P3: Ah!!! O chocolate eu gosto mais que do Cortella (risos)!

P3: Então, a gente tenta fazer uma educação provocativa, provocar a curiosidade, o conhecimento. Essa é a nossa dificuldade, porque a gente sabe, primeiramente, que os processos seletivos de cima para baixo não são nada provocativo. Eles são tradicionais. E a gente trabalha numa Educação Básica, a gente fica nesse impasse entre você provocar o conhecimento do seu aluno e você preparar o seu aluno para entrar no IFF. Vocês sabem que a prova do IFF não é nada de provocativo, né, é bem tradicional. O ENEM até tenta, mas também não é. Então, eu acho que a educação, para ela mudar e transformar de vez a vida de uma, de uma pessoa e fazer essa pessoa criar, inventar e não se repetir, ela primeiro precisa mudar de cima para baixo. Só que não é mudar dando as coisas sem nenhuma cobrança, como os governos têm feito. É mudar de forma que você incentive o aluno a querer estar ali por conta própria, né. Porque vocês quiseram entrar no IFF? Uma universidade de alto peso, né? E ali vocês sabem que vocês vão construir conhecimento, embora prática seja fora dali, para qualquer profissão. Só que o processo pra entrar é tradicional. E a gente na... A Educação Básica, o Ensino Médio, Ensino Fundamental, fica nesse impasse. A gente tá na outra escola, eu de novo citando a outra escola porque também eu fico mais tempo lá do que aqui, são dois dias inteiros, e a gente citando lá... A gente quer trabalhar um projeto, como eu falei: “Professora, não vai levar a gente pro laboratório de informática não?”, fiz um trabalho com eles no mês passado, onde fiz tipo uma competição, né? Então, botei as coisas que eu tinha dado na sala de aula e levei para lá. Eles amaram. Mas eu falei com eles: “Se vocês fizessem, se o comportamento de vocês fosse interessado na sala de aula do mesmo jeito que é por lá, a gente teria mais prazer, porque primeiro você precisa aprender aqui pra depois você saber aplicar lá. Não adianta eu levar você para lá se você não sabe mexer, se você não tem noção, entendeu? Mas o comportamento de vocês parece até bicho não”. Bicho não, que o bicho é civilizado.

M/T: (risos)

P3: Mas enfim, meninas, foi muito boa nossa conversa!

M/T: Muito obrigada, novamente por aceitado!

APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P4

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P4

Thaíza (T): Então a gente decidiu fazer o nosso TCC pensando em conversar com os professores para saber justamente o que, que está acontecendo na sala.

Professora P4: Na educação dos alunos especiais?

T: Isso! E aí a nossa pesquisa é voltada para os alunos com TEA, porque, querendo ou não, no TCC a gente começa com algo muito grande e tem que ir diminuindo, porque não dá tempo de escrever tudo. E [a pesquisa será realizada] no Ensino Médio, é por isso que eu vim aqui na escola, vi que quase todos os professores ou tem ou já tiveram alunos [com TEA] no Ensino Médio. E aí a gente está aqui realmente, a ideia é realmente saber o que está acontecendo, seja “está acontecendo tudo bonitinho, como no papel”, seja “não está acontecendo nada do que está no papel, tá tudo horrível e a gente não tem o que fazer”. A ideia é de realmente não criticar o professor, mas saber o que está acontecendo.

T: E aí você tem a liberdade para não responder e parar a entrevista no momento que você quiser. E a pesquisa vai ser sobre toda a sua carreira, então se você tiver alguma experiência fora dessa escola que você lembre e queira falar sobre, fica à vontade. E se você não entender alguma pergunta ou tiver alguma dúvida, só falar.

P4: Uhum.

Mariana (M): Alguma dúvida?

P4: Não, pode falar (risos).

T: Primeiro, eu queria saber um pouquinho sobre a sua formação acadêmica e sua atuação profissional.

P4: Então, eu sou professora há 18 anos, no Estado [Rio de Janeiro], mas eu já comecei a trabalhar aos meus 16 anos dentro de uma escola. Tô com 39 anos hoje, mas comecei aos 16 dentro de uma escola (risos).

M: (risos) Nossa, que cedo! Bem novinha.

P4: É, por quê? Porque eu sempre quis ter a minha independência e enxergava aquele, aquela oportunidade e agarrava todas as oportunidades. Então eu já fiz de tudo já. A minha formação acadêmica é Matemática, né, com licenciatura. Eu fiz pós-graduação em Ciências da Natureza com é... como eu posso dizer... fiz outra pós-graduação também em Ciências da natureza, mas envolvendo Física e Química. Então, essas são as minhas formações, mas a minha experiência está aí ao longo dos 18 anos no Estado.

T: E aí, tanto na sua formação, na inicial, quanto na continuada, você lembra se você teve alguma matéria que abordasse Educação Especial ou Educação Inclusiva?

P4: Não, não, nunca tive.

M: Falar sobre o TEA então...

P4: Não, não. Na verdade, a gente nem, nem teve nenhuma preparação, né? Nem na parte acadêmica e nem do Governo em si para que a gente pudesse trabalhar com essa inclusão, né?

T: E aí, você falou que você tem, né, especialização. Você possui planos de ter mais alguma especialização, de fazer mais alguma especialização? Ou no momento não, não é o que você pretende?

P4: Então, o meu plano era fazer um mestrado. Já até comecei a, a pesquisar, mas aí depois eu tive os filhos primeiro. Ai eu falei, vamos fazer os filhos primeiro, depois vem o mestrado (risos), porque em conjunto não ia dar muito certo. Então, mas eu tenho ainda, o sonho ainda de, é.

T: Então isso foi um fator que dificultou? Você acha que isso foi um fator, que você fala, que a gente pode considerar que dificultou o início, né?

P4: Uhum.

T: E teve alguma, algum incentivo de você começar? Seja incentivo de uma escola, incentivo do Estado, incentivo da sua família?

P4: Teve, teve muito incentivo sim. Também teve de uma professora, logo quando eu me formei, das minhas pós-graduações, né? Ela me incentivou muito a fazer, até me deu uma carta recomendando para a universidade e tal para fazer. Só que, na, época eu estava com um bebezinho de 1 ano e estava meio difícil (risos). Eu comecei até a fazer, mas depois eu dei uma parada porque realmente não deu para concluir mesmo não.

T: É complicado conciliar muita coisa mesmo (risos). E aí, falando um pouquinho agora sobre TEA, né? É, querendo ou não, está sendo uma coisa muito discutida agora, é uma coisa considerada recente, é, você teve de alguma forma, seja prática ou seja, teórica, conhecimento de como trabalhar com alunos com TEA no Ensino Médio?

P4: Então, no caso não, né? Mas... eu acho que a gente, como professor, quando a gente se forma professor e tá ali naquela profissão porque a gente realmente gosta do que a gente faz, a gente tenta, da melhor maneira, acolher esses alunos, né? É um acolhimento, porque o TEA, né, cada um tem uma evolução diferente. O aluno é individual, né? Os outros alunos são individuais? São, mas você consegue trabalhar de forma coletiva, já eles [os alunos com TEA] não. Você tem que trabalhar de forma individual, às vezes de uma turma para outra. O transtorno de um é mais, mais baixo, do outro é mais forte. Um desenvolve na escrita, o outro não desenvolve, né? O outro é mais trabalho manual, então...

M: É até complicado a questão da especialização na Educação Inclusiva por causa disso?

P4: É, uhum!

T: E aí, depois que a gente decidiu fazer sobre TEA o TCC, a gente começou a pesquisar pra fazer aquela parte teórica, né? Fomos no banco de teses da CAPES, em um monte de banco de teses. A gente não achou um trabalho. Nenhum, nenhum trabalho que falasse de autismo, falasse no Ensino Médio e falasse voltado para Matemática, não tinha nenhum trabalho. Olhamos... 10000 trabalhos, não achamos nada! E aí a gente ficou assim, será que existe uma falta de divulgação, de conhecimento? Ou então, por ser uma coisa muito recente? O que você acha sobre a questão do, da divulgação sobre as características do TEA, sobre o que lidar com o TEA?

P4: Eu acho que é muito vago, né? A gente tá, assim, a gente... o que a gente faz dentro da sala de aula com aquele aluno, não tem um porquê, tem uma vontade nossa de querer que aquele aluno evolua. Então, quando eu, o primeiro contato que eu tenho com ele, eu sempre trago algumas coisas para avaliar ele, para saber o que que ele sabe. Se ele é verbal, se ele não é. Se ele consegue escrever, se ele tem raciocínio. Por exemplo, tem um aluno aqui na turma 1004, chama João²². Ele tem um pouco, né, assim, de, de raciocínio. Ele consegue desenvolver algumas coisas, mas a gente vê que são características individuais, né? Não é uma coisa assim que eu posso compará-lo a outros. Então, ele tem dificuldade de fazer certo tipo de cálculo, mas os cálculos simples, ele faz, entendeu? Eles têm estímulo.

P4: E assim, o que eu posso perceber do autista, na sua maioria, é que eles têm sempre alguma coisa que eles têm um foco maior. Então, a gente procura, assim, eu procuro sempre trabalhar em cima do foco maior dele. Então, se ele gosta de eletrônico, eu vou trazer tudo de eletrônico. Tudo o que estimula ele a participar daquela aula. Então, se ele gosta de trabalhos manuais, tudo manual. Se ele gosta de, é... pintar, tudo em cima da pintura. Então assim, ... é uma avaliação que a gente faz e que a gente não tem suporte para isso. Não tem ninguém que falou assim “Ah, eu fiz uma coisa assim, ficou legal”, entendeu? É uma coisa da gente mesmo.

T: Não é uma coisa de “Não, olhei ali e parece legal, vou fazer isso”. Tem de ser na prática.

P4: É, não tem, se você “fazer” uma pesquisa na internet, uma coisa assim, não tem nada, não acha nada.

M: E aí, você falou que você faz essa avaliação, então nas aulas também você faz essa adaptação para o aluno?

P4: Né, nas aulas também.

M: E aí quando a gente fala de avaliação e currículo, você sente que você consegue fazer essa adaptação? Você prepara uma aula, que é, você pensa na aula, aplica a aula e na hora você vê como você vai adaptar, ou você pensa antes “a aula vai ser assim e eu vou fazer uma adaptação assim”?

²² Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

P4: É, então, eu busco sempre, é, relacionar algumas coisas, quando é possível. Por exemplo, na turma 1004, que é o João, eu estou dando gráficos e função, então o, os trabalhos de João vêm com aquelas continhas básicas, óbvio, que é o que ele consegue desenvolver, mas também tem, por exemplo, cole quadrinhos no gráfico, entendeu? Então, eu busco também o básico, mas em cima também do conteúdo. Não só o conteúdo, mas o que eu puder ajudar ele lá atrás para enriquecer aquele, é... porque ele sabe, né? Dar mais informação para ele, eu busco também.

M: E aí, você falou, né, que você busca essas atividades diferentes. Você já chegou a criar alguma coisa ou utilizar jogos, alguma coisa nesse sentido ou mais esse tipo de atividade que você comentou, de ver qual é o foco maior dele e buscar encaixar matemática naquilo?

P4: É então, eu sempre trago assim, é... esses joguinho de, de dado, é... Outro dia, eu fiz uma brincadeira com ele que eu botei uma lista e botei o zero no meio, era a marcação do gráfico, pontos positivos e negativos e ele tinha que jogar o dado. Então, são, é... é como se fosse, assim, eu inventando as brincadeiras para ele, para poder estimular ele a desenvolver aquela atividade, entendeu?

M: Sim! E, foi... agora não lembro quem foi... acho que foi a professora P1. Ela comentou que você tem, né, o João na sua turma, que você tem um caderninho com ele?

P4: Tenho.

M: É o caderninho de atividade dele? Como que funciona esse caderno?

P4: Então, o João já não... É no caderno dele, normal, mas antes, ano passado, eu tenho... eu fiz caderninhos pra eles coloridos, é, com recorta e cola. Por exemplo, tem uma conta de mais aqui, qual é a resposta? Tá na chave, aqui é o cadeado, a chave tá aqui separada. Ele tem que associar uma coisa a outra, então são atividades lúdicas mesmo.

T: Muito legal!

P4: Coisas de lã, eu trago às vezes pedacinhos de lã, colo assim, com os números para ele desembaralhar, botar na hora, na sequência, os pares dos ímpares. Eu faço bastante coisa, assim. O que eu posso fazer, né? Para não deixar... porque eu acho assim é, pelo meu olhar de mãe. Não falando como professora, mas pelo meu olhar de mãe, eu ficaria muito triste se meu filho fosse para a escola e não fizesse nada. Então, acho que a inclusão vai além de você estar ali junto, né, com as pessoas, que às vezes até nem interagem. Mas é você ser acolhido pelo professor, é, é demonstração do carinho do professor por você, né? Eu acho que é um, é uma coisinha tão pequenininha, né? Em cima de muita coisa que a gente pode fazer, é.

M: E aí você comentou que é meio que você pensando no que fazer, né? Você não recebe alguma orientação, alguma ação específica nem do do macro, que seria a Secretaria de Educação, nem de Secretaria de escola, coordenação de escola?

P4: Não, nada.

M: E em relação à família? Você teve essa experiência ou já aconteceu de você ter um contato com a família para buscar fazer alguma atividade para esse aluno? Ou você sente que na maioria das vezes a família fica mais afastada? Como que é essa relação com essa família?

P4: Então, na verdade, a gente quase não tem muito contato com a família, né? É, a gente busca mesmo é fazer... Eu, né, busco mesmo em fazer uma a minha parte dentro da sala de aula. Esse contato com a família dele, assim, não. Eu tinha muito contato com [a família] o do Lucas²³, mas Lucas é do Ensino Fundamental, né, não tá no Médio.

T: Entendi, e aí você falou da questão da inclusão, né? Que é complicado. É, você sente que em relação a, a escola, os seus alunos com TEA, seja o João ou alunos anteriores, eles estavam incluídos? Seja a inclusão bonitinha, como a gente vê [na teoria], ou a inclusão que você vê, que é a inclusão que acontece na escola.

P4: Com a turma?

T: Isso. Como que você vê isso?

P4: Então, é muito engraçado isso, porque a gente tem uma imaginação, né, que os alunos vão lá, vão fazer aquela coisa linda, né? E eles gostam do jeito deles, né? É um jeito diferente do nosso, né? Mas eles aceitam assim muito bem, tratam ele muito bem. A gente no... no início, a gente tinha aquela preocupação, como que vai ser, né? São alunos novos, estão encontrando no primeiro momento... de proteger, aquela proteção que a gente faz mesmo, normal. Mas eu acredito que eles conseguem, sim.

T: Você já teve que intervir em algum momento como professor, em alguma situação de interação dentro de sala de aula?

P4:

Então, acho que não... Acho que não... Às vezes a gente conversa com eles, né? Explica que não é uma coisa que ele faz... porque ele quer fazer. Por exemplo, no ano passado, o Lucas, ele gritava, ele falava muito, ele se batia, então eram coisas que a gente tinha que ficar abordando de novo. Por exemplo: "Ah, turma, ó, quando o Lucas ficar fazendo isso, não pode e tal". Então, era um comportamento que às vezes a gente tinha que ficar exigindo um pouquinho deles, né? Com o Lucas, em relação, por exemplo, dar risada não é muito legal. Tinha que explicar porque ele fazia coisas corporais... e as crianças riam, entendeu? Porque para eles [os alunos]... para ele [Lucas], era um momento dele. Ele estava ali sofrendo, né? Mas para eles era engraçado, então a gente tinha que trabalhar assim.

T: A gente sabe que ainda existe muito preconceito, não só com autismo. Com tudo que aparenta ser diferente, existe um preconceito muito grande. E quando a gente tava lendo os textos, a gente encontrou muitos relatos de professores que foram julgados por fazer atividades diferenciadas, por trabalhar com esses alunos. Você já

²³ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

sofreu algum tipo de crítica, seja ao promover uma aula diferente ou só trabalhar com esses alunos?

P4: Eu acho que crítica, não. Acho que, é... Às vezes a pessoa não faz, né, mas também não gosta do que você faz, né? Existe, existe muito é, um...

M: Um julgamento?

P4: É!... Um julgamento. “Tu faz isso para quê? Você está querendo o quê para isso?”. Existe sim, mas eu acho que a aula é sua, né? É um, é uma coisa individual, é o professor que comanda ali dentro da sala de aula, então as práticas dentro da sala de aula são pra que a gente possa mostrar o aquilo que a gente está ali pra fazer, é ensinar. Então, eu sou, eu penso diferente. Eu acho assim, eu não gosto de passar um conteúdo e meus alunos falaram “não entendi nada”. Aquilo me incomoda, mas tem gente que não se incomoda, entendeu? Então, me incomoda, vê-lo dentro da sala de aula sem fazer nada, me incomoda, eu me sinto... mal. Então, se ele não veio? Aí tá tudo certo. Se ele veio, não, ele tem que fazer alguma coisa. Então eu já trago, tem várias (risos), tudo na manga.

T: (risos) Tudo só esperando chegar.

P4: Tudo só esperando por ele.

M: E aí você comentou, você dá aula no Ensino Fundamental também, né?

P4: Também.

T: Outra coisa que a gente reparou é... a gente teve que fazer trabalho de formiguinha nesse TCC. A nossa parte teórica teve 80 referências, porque a gente não achou um texto que falasse exatamente de tudo (risos). E aí, no meio desses muitos textos, a gente também viu que, quando a gente encontra professores que trabalham tanto Fundamental quanto com o Médio, eles percebem que há uma presença menor no Ensino Médio, normalmente, de alunos com TEA quando comparado ao Fundamental. E aí eu queria saber sua opinião, você já percebeu isso, é uma coisa que você nunca reparou, mas agora, falando e pensando, você percebe ou você acha que é o contrário?

P4: Eu acho, sim, é, é bem grande, é bem gritante sim. A diferença, né? No Ensino Fundamental, a gente tem muitos, e no Ensino Médio não tantos. Mas eu acho que é a questão familiar mesmo. Eu acho que as pessoas da família desistem disso, né? Há uma desistência, né? Da inclusão, de estar lá dentro da sala de aula, de fazer parte daquele ambiente. Então... de ter rotina de levantar, de ir pra escola tal. Eles desistem disso no Ensino Médio, muito fácil.

T: Por isso que a gente acaba tendo essa quantidade menor?

P4: Muito pouco, uhum.

T: Você já comentou um pouco do que você vive dentro de sala de aula, mas você acredita que existem, muito fortes, questões de desafios ou facilidades quando você

vai trabalhar com ele dentro de sala de aula? O que que é o mais desafiador, se existe, né? E se não existe, o que que é o mais fácil de fazer?

P4: Eu acho que o mais desafiador... Ah, eu acho que... é muito gratificante, eu acho. Quando você consegue perceber que ele... você fez uma coisa com ele e ele está estimulado a isso. É uma gratificação que não precisa ninguém elogiar. É uma gratificação sua mesmo, dentro da sala de aula. Você se sente feliz por aquilo ali. E assim... quando você começa a trabalhar bastante com isso, você começa a ver que ele está evoluindo e o outro... o outro de fora consegue enxergar aquela evolução e ele fala “caraca, o João faz isso?”. Então, ele não... o, os próprios alunos mesmo, chega perto e fala “João faz isso?”. Faz e ele arrasa. Então, o próprio estímulo é... traz essa, esse sentimento, né? De você saber que um pouquinho, todo dia, está fazendo diferença na vida dele.

M: E aí, né, não precisa ter uma especialização para isso.

P4: Não, não precisa.

T: Você acha isso que seria interessante? Ter uma especialização não só para o para o autismo, mas para Transtorno Globais do Desenvolvimento no geral, você teria?

P4: Eu acho, eu acho que a gente na, enquanto professor, a gente está sendo muito mal preparado. A gente poderia ter sim, deveria conter essas disciplinas na, na graduação, onde a gente vai se formar, porque... é o mínimo, né? A sala de aula é uma inclusão, né? É o mínimo. Você ter ferramentas, saber ferramentas de como você conduzir aquilo que você está ali disposto a ensinar para que ele também acompanhe é o mínimo.

T: Eu falo porque eu sempre tive interesse nessa área de Educação Especial, Educação Inclusiva, ela [outra entrevistadora] nem tanto, sempre foi muito “da Matemática”. Então, quando a gente começou a pensar em TCC, ela queria uma coisa mais matemática e eu queria a parte mais de inclusão. Quando a gente começou a ver as matérias, que viu que não estava tendo nada, que ela começou a ir para residência, ela percebeu assim, tá, não é o... a minha paixão, mas é uma coisa que eu tenho interesse. Porque, querendo ou não, a gente pode ter pessoas que trabalhem, mas que não tenham interesse em fazer. Então, é... justamente, se você tivesse oportunidade... de questão de tempo... de a questão do o que te dificulta fazer uma pós, um mestrado, se não existisse, você teria interesse em fazer algo nessa área?

P4: Com certeza. Eu gosto de trabalhar com eles.

T: Você já teve alguma experiência marcante com qualquer aluno com TEA? Qualquer coisa que tenha te marcado, seja boa ou ruim. Como, por exemplo, uma situação dessas que você ficou feliz dele ter aprendido alguma coisa ou uma situação que você ficou muito triste por algo ter acontecido.

P4: ... Acho que não. Acho que... por exemplo, é, é porque é tão individual assim, né? O... Cada um tem um... como eu digo? É um brilhaço. Cada um tem um

brilhinho diferente, então eles desenvolvem diferente. Acho que quando eles conseguem alcançar aquele objetivo que está ali na atividade, é gratificante demais. Levanta o ego da gente lá em cima (risos), porque você consegue, antes, avaliar que ele não consegue fazer aquilo, e quando você consegue avaliar novamente, ver que ele desenvolveu ali é muito...

T: E você considera que... óbvio que existem casos e casos, mas que é possível ter um desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças? Criança não, que eles já são tudo adolescente (risos).

P4: (risos) Ah sim! Eles são inteligentíssimos? Sim, sim.

T: A gente vê que existem casos e casos, mas a gente encontra.

Momento de interrupção causada pelo sinal que indica o fim do intervalo.

T: Faltam 2 perguntas, a gente pode continuar ou...

P4: Não, pode continuar!

T: Eu queria saber um pouquinho de como que você se sente trabalhando com esse público e, apesar de ser difícil, fazer, né, uma autoavaliação de como que você enxerga a professora do passado, quando começou a trabalhar, a professora agora trabalhando, e a professora do futuro?

P4: Então, eu entrei muito nova, né? Como acabei de falar, né? Eu entrei com 21 anos no Estado. Então, vamos dizer... porque eu, com 21 anos, experiências mínimas. Que eu trabalhava com Educação Infantil, não trabalhava com Ensino Fundamental nem Médio, experiência mínima. Mas com muita vontade de aprender. Eu sempre fui muito assim, em busca do, de fazer o melhor por aquelas crianças que estavam ali. E eu busquei dar sempre o meu melhor ali naquilo. Acho que não sei se é essa a resposta da pergunta. Se eu quiser repetir a pergunta, até.

T: Para saber como você se sente trabalhando com alunos com autismo?

P4: Aos, aos poucos foram aparecendo essas pessoas, né? Esses, essas crianças. Mas eu me sinto bem com eles. Não tenho problema nenhum com eles, não. Eu me sinto confortável com eles junto a mim, dentro da sala. É... Às vezes, algumas pessoas reclamam, mas eu me sinto confortável porque eu sei que ele está ali para uma condição, né? Não é uma coisa que ele gostaria de estar assim, ninguém gostaria, ninguém...

M: Escolhe, né?

P4: É, ninguém escolhe ter, mas ele consegue... Ele conseguir fazer alguma coisa, seja uma pintura, seja qualquer coisa que ele consiga desenvolver num jogo... qualquer coisa já é gratificante para mim e tudo que eu busco fazer para eles é estimular. Não sei se é o certo, mas eu tento (risos).

M: E para terminar, para terminar a entrevista, a gente quis deixar um espaço aberto, porque a ideia desse trabalho é justamente trazer as vivências dos professores mais experientes para quem não tem tanta experiência. Então, a gente queria deixar um espaço aberto para você ou comentar sobre a nossa discussão, ou fazer um recado, um desabafo (risos), um desejo para os professores que vão entrar em sala de aula e que aos poucos vão encontrar com pessoas com TEA, pessoas com outros transtornos de desenvolvimento. Então, queria deixar esse espaço aberto pra você falar.

P4: Então, eu acho que é, é uma questão não só de você gostar, né? É você saber que aquele, aquela pessoa que está ali é um ser humano, né? Como qualquer outro e que precisa da sua atenção mais do que outros. É você se colocar sempre no lugar deles e pensar no que eles poderiam desenvolver mais, né? É você abrir janelas aonde elas estão fechadas, as janelinhas estão todas fechadas, mas você consegue aos poucos abrir um pedacinho da janela, né? Jogar um pouquinho para frente (risos). Dar alguma... trazer ferramentas diferentes, que eu acho que o professor é uma ferramenta. Ele está dentro da sala de aula, ele é a ferramenta! Se ele está ali sem prazer de estar ali, ele é uma porta fechada. Mas quando ele está ali com prazer de estar ali, ele é uma ferramenta, né?

P4: Então, trazer também essa ferramenta para esse aluno com um olhar diferenciado, saber enxergar as dificuldades, é... observar, é... os níveis diferentes, né, porque existem vários tipos. Saber fazer a preparação dele para que ele desenvolva aquelas atividades, então trazer um ambiente. “Ah, eu vou passar uma atividade aqui para, para eles todos e você vem cá, senta aqui do meu lado. Acolher aquele aluno de forma diferenciada. E eu gosto de fazer isso. Eu chamo “vem cá, senta aqui do lado da tia aqui, senta aqui”. Às vezes do jeitinho deles, levanta e dança e volta e senta, mas a gente deixa, entendeu? E observar o todo assim. Eu acho que precisa muito de pessoas com mais empatia.

P4: Em relação a eles, tem muita gente que ainda tem preconceito... infelizmente... E tem gente que acha que eles estão ali, ó, que fica lá, não precisa fazer nada para eles não. Deixa lá no canto igual “Deus dará”, fica lá sem fazer nada. Tem muita gente que acha ainda que não é possível desenvolver aqueles alunos, mas eu não penso assim. Eu penso que, se eles estão ali, tem um propósito para que eles estejam ali, né? Então, é o mínimo que eu posso fazer. Do meu jeito (risos)... Não tem nenhum manual, mas, do meu jeito, eu busco sempre fazer o melhor para ele.

M/T: É isso, muito obrigada por ter aceitado participar!

P4: Imagina, foi nada!