



Revista
Educar Mais

Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência nos anos iniciais: um estudo no município de Capão da Canoa

Teaching knowledge in the teaching of children with disabilities in the early years: a study in the municipality of Capão da Canoa

Conocimientos didácticos en la enseñanza de niños con discapacidad en los años tempranos: un estudio en el municipio de Capão da Canoa

Taina Patricia Dias Messerschmitt¹  ; Leandro Forell² 

RESUMO

O presente artigo aborda sobre os saberes docentes no ensino de crianças com deficiência nos anos iniciais, e tem o objetivo de compreender quais são as fontes de conhecimentos que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública, do município de Capão da Canoa, com alunos com deficiência. São utilizadas as concepções de Maurice Tardif (2010) sobre saberes docentes para analisar e refletir acerca desse universo que compõe a prática pedagógica. A metodologia escolhida foi a de caráter qualitativo com abordagem descritiva, que assume a forma de estudos causais comparativos/estudos post facto. O instrumento de coleta dos materiais foi uma entrevista semiestruturada elaborada para três docentes dos anos iniciais de uma escola regular que possuem estudantes com deficiência em suas turmas. A pesquisa revelou que uma forma das professoras buscarem por novos saberes para integrar à prática pedagógica com alunos com deficiência, está ancorada, principalmente, na experiência profissional de outros docentes, assim, o diálogo com professores que estudam sobre educação inclusiva e que trabalham na mesma escola, são uma forma de orientar a prática e originar novos saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação inclusiva; Experiência profissional.

ABSTRACT

This present article addresses about about teacher's knowledge in teaching children with disabilities in the early years and aims to understand what are the sources of knowledge that guide the pedagogical practice of teachers in a public school in the city of Capão da Canoa of students with disabilities. Still, Maurice Tardif's (2010) conceptions about teaching knowledge are used to analyze and reflect on this universe that makes up the pedagogical practice. The methodology chosen was qualitative in nature with a descriptive approach that takes the form of comparative causal studies/post facto studies. The material collection instrument was a semi-structured interview designed for three teachers from the early years of a regular school who have students with disabilities in their classes. The research revealed that a way for teachers to search for new knowledge to integrate into the pedagogical practice with students with disabilities is mainly anchored in the professional experience of other teachers, thus, dialogue with teachers who study inclusive education and who work at the same school are a way of guiding practice and generating new knowledge.

Keywords: Teaching knowledge; Inclusive education; Professional experience.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório/RS - Brasil. E-mail: E-mail: tainamesserschmitt@hotmail.com

² Graduado em Educação Física, Especialista em Coordenação, Mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Osório/RS - Brasil. E-mail: leandro-forell@uergs.edu.br

RESUMEN

Este artículo aborda contenidos sobre saberes didácticos en la enseñanza de niños con discapacidad y tiene como objetivo comprender cuáles son las fuentes de conocimiento que orientan la práctica pedagógica de los profesores de una escuela pública del municipio de Capão da Canoa con alumnos con discapacidad. Aún así, se utilizan las concepciones de Maurice Tardif (2010) sobre la enseñanza del saber para analizar y reflexionar sobre este universo que conforma la práctica pedagógica. La metodología elegida fue de carácter cualitativa con un enfoque descriptivo que toma la forma de estudios comparativos causales/estudios post facto. El instrumento de recolección de material fue una entrevista semiestructurada diseñada a tres docentes de los primeros años de una escuela regular que tienen estudiantes con discapacidad en sus clases. La investigación reveló que una forma de búsqueda de nuevos conocimientos por parte de los docentes para integrarse a la práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad está anclada principalmente en la experiencia profesional de otros docentes, así, el diálogo con docentes que estudian educación inclusiva y que trabajan en la misma escuela son una forma de orientar la práctica y generar nuevos conocimientos.

Palabras clave: Saber didáctico; Educación inclusiva; Experiencia profesional.

1. INTRODUÇÃO

A partir do século XIX, foi iniciado o processo de inclusão das pessoas com deficiências no Brasil (SANTOS, 2005). Assim, após diversos anos de movimentos sociais e políticas públicas elaboradas e reelaboradas que chegamos ao atual cenário da Educação Especial no país. Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº 13 de 2009, da Secretaria de Educação Especial do MEC, e a Resolução nº 4, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, atualmente, os estudantes com deficiência têm direito a estarem na escola regular e terem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, percorrida a etapa de inserção dos educandos na escola regular, foi necessário, também, pensar nos processos atrelados ao ensino e a aprendizagem, dessa forma, os saberes dos professores e suas mobilizações durante a prática, bem como os aportes teóricos e as formações iniciais e continuadas, são elementos relevantes quando se trata da mediação do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência. A inclusão demanda não somente de profissionais preparados como também de uma infraestrutura física e organizacional da escola para receber os educandos público-alvo da educação especial e dar maior suporte aos professores de profissãoⁱ, os quais, encontram diversas dificuldades a serem superadas no dia a dia escolar.

Nesse contexto, o problema de pesquisa "Quais são as fontes de saberes que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública do município de Capão da Canoa com alunos com deficiência?", buscou compreender o universo de saberes que compõem a prática docente com educandos com deficiência, utilizando concepções do teórico Maurice Tardif (2010) para fundamentar o estudo.

Tardif (2010) em seu livro "Saberes docentes e formação profissional" aborda o conhecimento docente de um ponto de vista holístico, sendo constituído por diversos saberes unificados. Assim, o saber dos professores de profissão é definido como um "[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2010, p. 36). Tardif (2010) também vai dizer que os saberes vão se constituindo ao longo da vida profissional, eles não advêm por completo na formação inicial, sendo, portanto, temporais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No momento em que se iniciou o estudo, adentramos em meio a pandemia de Covid-19, dessa forma, a pesquisa foi configurada para ser realizada de forma online. Neste sentido, a metodologia utilizada foi a abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO et al., 1994), do tipo exploratória (GIL, 2007 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) e com a forma de estudos causais comparativos/estudos post facto (TRIVIÑOS, 1987).

Participaram da pesquisa três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Capão da Canoa. Os critérios de seleção para a participação no trabalho foram os seguintes: (i) lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); e (ii) ter alunos com deficiência na sala de aula. As estratégias de negociação aconteceram virtualmente tendo em vista a pandemia de Covid-19, onde as participantes da pesquisa foram contatadas por meio de uma carta de apresentação via e-mail que contemplou o nome do projeto (Saberes Docentes no Ensino de Crianças com Deficiência nos Anos Iniciais: Um Estudo no Município de Capão da Canoa) e o propósito do mesmo (compreender o universo de saberes que compõem a prática docente com educandos com deficiência). Dessa forma, as entrevistas aconteceram virtualmente pela plataforma Google Meet.

Para a obtenção dos dados foi elaborada uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas para as docentes. Após, as respostas foram transcritas e validadas por elas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), a entrevista

[...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. (GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 74).

Além disso, na entrevista semiestruturada é possível organizar um roteiro de perguntas, e, ainda assim, incentivar e permitir que o entrevistado possa desdobrar mais sobre determinado assunto. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

3. PROFESSORES DE PROFISSÃO: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO

Superada a fase de garantir o acesso dos educandos com deficiência nas escolas regulares, vem, então, o processo de formação dos professores para atuar frente à inclusão. Diante do cenário atual da educação, é preciso compreender o ensino não mais como universal, mas como um ensino que considera as individualidades dos alunos (NOZI; VITALINO, 2017). Para tanto, necessita-se de uma ressignificação das práticas pedagógicas, a qual se dá através de trocas de experiências e formações.

As entrevistas realizadas com as três docentesⁱⁱ dos anos iniciais, que possuem estudantes público-alvo da educação especialⁱⁱⁱ em suas turmas, evidenciaram que suas formações do magistério não forneceram conhecimentos suficientes sobre Educação Especial, elas relatam:

Eu não lembro no magistério de falarem sobre Educação Especial, até porque a Educação Especial é uma coisa bem recente, né! Claro, sempre teve alunos com deficiência, com déficit, só que essas questões não eram mostradas, não tinha nomes, era aquele que não aprendia [...] Na graduação teve sim algumas disciplinas que falaram mais, mas muito vago, é teórico né, tava ali escrito, a gente lia e era aquilo. (PROFESSORA A, 2020).

A parte da Educação Especial eu acho que pouco tive, ou nem tive. Eu não lembro no magistério... [...] Eu devo ter tido alguma coisa pincelada, mas eu tive mais na graduação. (PROFESSORA B, 2020).

Eu tive uma disciplina com uma professora, a Professora R^{IV} [...] Ela é uma pessoa que conseguia colocar em prática tudo que tinha de pesquisa, de inovação, de estudos recentes [...]. Foi na graduação, magistério a gente não falou sobre isso. (PROFESSORA C, 2020).

Desse modo, as professoras exemplificam o que acontece na maioria dos cursos do formato de magistério. Tardif (2000) salienta que esses cursos seguem um modelo aplicacionista onde os estudantes assistem aulas com temas determinados, realizam o estágio aplicando esses conhecimentos e depois seguem suas carreiras sozinhos, onde percebem que os conhecimentos proposicionais do magistério, geralmente, não são suficientes no dia a dia escolar. A Professora A menciona a teoria não relacionada a prática em sua formação inicial, algo que também ocorre nas formações continuadas fornecidas pelo município:

Falando em formação continuada pelo município, é um desastre! [...] Eles vêm com uma visão lá de onde eles moram, com a forma que eles trabalham, então achei ele meio repetitivo... a fala. [...] É sempre a mesma coisa, eu já tô cansada dessas coisas de falar, falar e falar e não ter prática! [...] Essas formações que a prefeitura dá... tudo vago, pra mim não me adianta em nada. A gente tem que buscar! (PROFESSORA A, 2020).

O que eu vou te dizer: eu não sinto qualidade. Eles oferecem, mas o que acontece: quando você vai fazer uma formação pra muita gente, isso fica muito solto, então, eu acredito que seja bastante importante essas formações chegarem nos grupos de escolas, chegarem nas escolas, por exemplo, que essa formação chegue com profissionais que sabem o que estão fazendo, que atuam! Porque uma pessoa que fala de um lugar, só como um teórico, ela não consegue estabelecer uma ponte com quem faz a prática. Então, se não tem essa ponte, se perde, fica tudo no plano das ideias, do idealismo [...]. (PROFESSORA C, 2020).

Nesse sentido, as docentes expõem diversas lacunas presentes nas formações continuadas, destacando, principalmente, a falta de qualidade e de contextualização com a realidade. Castro e Alves (2018) assim como Tardif (2010) igualmente se ocupam a falar sobre o modelo tradicional aplicacionista, o qual é uma abordagem utilizada tanto nas formações iniciais como nas continuadas, nessas os “[...] professores especialistas universitários elaboram teorias a serem praticadas pelos professores da Educação Básica [...]” (CASTRO; ALVES, 2018, p. 22).

Tardif (2010) explica esse acontecimento ao dizer que “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2010, p. 235). Em virtude disso, que as formações não representam a realidade do cotidiano dos professores de profissão. Uma das docentes aborda com ênfase essa questão:

[...] precisa de bons profissionais, que se é pra ti assistir uma palestra de gente que fica falando sem conhecer a realidade, não é que tu tem que ser esperançosa e achar que tudo dá, não! Você tem que trazer coisas que possam ser viáveis, clarear e ajudar esse professor, a ideia é ajudar esse professor pra que ele tenha recursos, pra que ele possa ir pra essa sala de aula com um aparato maior de conhecimento pra ajudar essa criança [...]. (PROFESSORA C, 2020).

A fala da Professora C aborda como a formação continuada poderia acontecer, salientando a importância de conhecer o contexto educacional do local em que a formação ocorrerá. Segundo Prieto

(2006, p. 5713^v apud. GRASSI, 2008, p. 3), os sistemas de ensino preocupados com a qualidade educacional “[...] devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais”. Dessa forma, uma formação inicial e continuada de qualidade e coerente com a realidade os auxiliará em sua prática de forma geral. Souza e Rodrigues (2015) afirmam que:

Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas. (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 22991).

Outro ponto destacado pelas docentes referente à formação continuada fornecida pelo município, é na área da Educação Especial, a qual, segundo elas, não são direcionadas aos professores das salas de aula regulares. As docentes relatam:

Em relação à Educação Especial mesmo, só se eles fazem com as professoras da Educação Especial em algum momento do ano. Talvez a prof. do AEE possa te falar melhor isso, mas eu não lembro. (PROFESSORA A, 2020).

Quem sabe formação pra nós poderia ter, sobre Educação Especial, porque a gente lida direto, em todas as salas têm. Isso eu acho que faltaria. Eu penso que falta um pouco mais de formação pra nós. (PROFESSORA B, 2020).

Rodrigues e Passerino (2018) afirmam que investir na formação continuada, principalmente na área da educação inclusiva, é uma forma necessária de se qualificar diante do cenário educacional atual. Ao questionar sobre a procura por conta própria dessa formação uma das professoras comenta:

[...] formação em Educação Especial, não! Eu não busquei. Eu leio artigos, mas isso é uma falha, eu preciso me especializar mais, entender mais sobre questões específicas dessa área [...]. (PROFESSORA C, 2020).

Segundo Grassi (2008), as políticas públicas devem priorizar e ofertar formações contínuas aos “[...] professores para atuação no ensino regular frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo ao sistema público de ensino garantir e prover essa capacitação e não ao professor procurar por ela” (GRASSI, 2008, p. 22). Todavia, as docentes esclarecem que buscam por outras formações além das ofertadas pelo município e as especificamente direcionadas à Educação Especial, existindo, portanto, uma procura individualizada para se obter os conhecimentos necessários. Grassi (2008) em seus estudos salienta:

Entendendo-se formação como processo contínuo e permanente de aprendizagem e desenvolvimento há que se pensar na formação docente enquanto profissionalização em que articule teoria e prática, que envolva a problematização da realidade e a busca por sua resolução e reflexão sobre a práxis pedagógica. (GRASSI, p. 24, 2008).

De acordo com Grassi (2008) e com a análise aqui explanada, fica evidente que o ensino atual demanda de profissionais que estejam em constante aperfeiçoamento, participando de formações continuadas e trocando experiências de sala de aula visto que os saberes da formação inicial não são suficientes para solucionar todos os desafios que aparecem no dia a dia escolar. Além disso, mostra a importância de os sistemas municipais de educação ofertarem formações continuadas coerentes com a realidade e com profissionais capacitados para promover um ensino com qualidade a todos os educandos e dar maior segurança aos professores de profissão diante dos desafios de sua prática.

4. SABERES EM CONSONÂNCIA COM AÇÕES INCLUSIVAS

Almejando proporcionar um ensino com qualidade e equidade aos estudantes com deficiência, assim como um apoio aos professores regentes das escolas regulares, foi instituído em Capão da Canoa, a partir de 2009, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no turno inverso nas salas de recursos multifuncionais. Para esse atendimento acontecer, é necessário ter um profissional especializado nesta área, que além de atender seu público-alvo, também mantém um diálogo e dá subsídios aos professores desses educandos para trabalharem em sala de aula. Esse movimento surgiu em virtude das políticas públicas nacionais como o Parecer do CNE/CEB nº 13 e a Resolução nº 4 sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, o Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

A escola das docentes participantes da pesquisa possui AEE, e as atividades acontecem na sala de recursos multifuncional da escola em que trabalham. O discurso central da fala das docentes em relação a esse atendimento refere-se à qualificação e experiência da profissional que atua nesse ambiente:

[...] ela tem uma carga, uma bagagem enorme, são muitos anos trabalhando com isso e ela foi coordenadora pedagógica do município, trabalhou lá dentro da prefeitura... coordenou as escolas... então ela tem uma bagagem muito grande. (PROFESSORA A, 2020).

[...] o AEE ali é posto em prática, ela tem muito conhecimento e as dicas que ela me deu me ajudou demais [...]. (PROFESSORA B, 2020).

Já com relação a nossa professora de AEE, é fundamental uma pessoa capacitada, uma pessoa forte, cada escola é uma escola, cada escola tem um contexto e o nosso contexto, precisa de uma pessoa no AEE como a Professora X^{vi} [...] Tudo acontece por causa de uma profissional experiente que pontua, que sabe do seu papel e sabe os contatos. (PROFESSORA C, 2020).

Nesse sentido, as professoras atribuem a qualificação profissional da professora do AEE, sua compreensão e apropriação do seu papel como educadora especial à variedade de saberes experienciais adquiridos durante sua carreira. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010), os saberes experienciais formam os fundamentos das competências dos professores, ou seja, é a partir deles que conseguem julgar sua formação inicial e continuada, os métodos de ensino mais adequados para sua prática, etc. Ao falar das principais características do saber experiencial, Tardif (2010) destaca, dentre elas, que esse "É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho." (TARDIF, 2010, p. 109)

As características mencionadas pelas professoras sobre a profissional do AEE têm grande impacto no ensino e na aprendizagem que acontece na sala de aula:

Quando vem outra profissional que não tem esse olhar que a Professora X tem, a gente fica perdida, é complicado. [...] Não é que todos os profissionais precisam trabalhar da mesma forma, mas tu precisa ter esse olhar, tem que ver que ano passado foi uma coisa e esse ano é outra. [...] Naquele momento que tu te compromete com aquilo ali tu tem que fazer o teu melhor. Às vezes, por outros colegas, a gente acaba não conseguindo ter um trabalho bom, né, porque uma coisa depende da outra. (PROFESSORA A, 2020).

A gente tem uma professora com experiência e apropriada do seu papel na instituição, porque uma outra professora que chega ali, ela pode simplesmente cumprir o seu horário e aí não ter uma ação efetiva, que é o que a Professora X tá tendo. [...] A gente nunca recebia auxiliar, a não ser que viesse com laudo, então a gente sempre tinha essa demanda de crianças e não tinha apoio, porque o laudo ia sair só no 2º ano se tivesse uma professora de AEE boa, porque se tivesse uma professora de AEE desqualificada pra função, ela não ia dar conta e essa criança ia chegar no 2º ano sem um trabalho feito de acompanhamento dessa criança, sem uma ideia do que a gente pode fazer, como a gente pode ajudar, que apoio a gente tem que dar pra essa criança... (PROFESSORA C, 2020).

As docentes, em suas falas, ressaltam a boa relação e o profissionalismo da professora do AEE e como não ter um profissional capacitado influencia no processo de inclusão e dos direitos dos alunos com deficiência. Para tanto, a escola como um todo precisa mobilizar-se para promover condições da inclusão integral dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma inclusão que perpassa os muros da escola e que chega até a comunidade e outros ambientes.

Ademais, é fundamental que o professor do AEE mantenha uma troca constante com as professoras das salas de aula. Oliveira (2015) afirma que a troca de experiências permite ao docente do AEE analisar e investigar o que o professor regente observou dentro da sala de aula, partindo disso que se inicia o estudo de caso do aluno com deficiência e que se dá seguimento para construir as melhores estratégias de ensino. As docentes entrevistadas salientam que existe essa troca quando há dificuldades em mediar alguma aprendizagem aos alunos com deficiência:

[...] às vezes converso com a Professora X: "Professora X ele não tá entendendo dessa forma, o que que tu acha?", daí ela diz: "faz com o alfabeto móvel quem sabe", "trabalha de outra forma", ela vai te dando um respaldo do que tu poderia fazer em sala. (PROFESSORA A, 2020).

Esses momentos de conversa entre as docentes favorecem para mobilizar saberes e integrá-los à prática pedagógica na sala de aula, visto que "[...] os saberes da experiência adquiridos na articulação dessas relações em diversos espaços vão (re)significando outros saberes e (re)orientando a prática docente" (SILVA, 2014, p. 93). Além disso, o ensino em si tem a característica de ser um trabalho interativo, onde há relações entre professores e alunos. (TARDIF, 2010)

As professoras de profissão, em seus relatos, destacam a importância do olhar individualizado aos alunos, no qual reconhecem que não há como generalizar o ensino visto que cada aluno possui sua particularidade e não aprendem da mesma forma. Uma delas relata:

[...] vendo agora de uma forma diferente, de que forma o aluno trabalha melhor, pra ele ter progresso? É com um material mais concreto? É com material... né! Esse olhar com o aluno mais direcionado. Eu faria agora diferente, igual eu iniciei o ano... eu iniciei errado! Eu estudaria mais o aluno, como ele aprende [...]. olha quanta besteira eu fiz! A forma que eu tentei ensinar não foi a melhor. Talvez se eu tivesse agora, como eu to fazendo curso, eu teria muito mais progresso dos alunos, não só daquele com deficiência, mas no geral [...]. (PROFESSORA A, 2020).

Desse modo, ao considerar as particularidades dos alunos, entendendo seu contexto de ensino-aprendizagem, a forma que aprende, suas potencialidades e limitações é possível proporcionar práticas educativas com significado, uma vez que a inclusão não se faz apenas colocando o aluno na sala de aula, mas o aceitando como é e possibilitando sua participação nas atividades (GRASSI, 2008). Tardif (2010, p. 129) apresenta que "A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta

as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos". Para isso, é necessário saber ensinar, ou seja, conseguir mobilizar, integrar e dominar os saberes necessários para atingir seus objetivos pedagógicos (TARDIF, 2010).

A forma que o docente mobiliza os saberes em sua prática pedagógica para mediar o ensino e a aprendizagem tem grande impacto na efetivação da inclusão na sala de aula. Com relação a isso, as docentes relatam:

Eu já pequei muito, fiz aluno fazer atividade tudo igual mesmo sabendo que aquele aluno não conseguia e aí, às vezes, a gente sobrecarrega o aluno, porque as vezes tu é leiga, tu não tem experiência [...]. (PROFESSORA A, 2020).

[...] quando tu trabalha com uma proposta diferente, cada um com o seu interesse, e daí tu começa a ter um processo diferente que ao invés de alguém dizer "tu não sabe fazer!", entra a cooperação: "tu não quer que eu te ajude?". [...] às vezes, oportunidades que vem com cooperação e não com comparação, elas se tornam reais no ambiente. Então funcionou, ali foi uma prova de que havia inclusão o tempo todo. (PROFESSORA C, 2020).

O que a Professora A comenta está relacionado à temporalidade do saber, visto que, com o passar do tempo, novos saberes podem ser agregados e as práticas educativas modificadas em função do contexto educacional e da experiência. Já a Professora C evidencia que o trabalho em prol da inclusão estava acontecendo de fato. Os saberes

[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional além de fases e mudanças. (TARDIF, 2010, p. 70).

Segundo Tardif (2010, p. 209) "Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer". Assim, pensando na qualidade do ensino e da aprendizagem, as professoras abordam as fontes de saberes que recorrem quando possuem dificuldades de mediar o ensino e a aprendizagem aos alunos com deficiência:

Agora eu procuro muito a Nova Escola^{vii}, como ela tá abordando muitos planos de aula voltado pra BNCC, bem específico ali sabe? Às vezes eu leio ali o objetivo da BNCC só que, às vezes, ele é muito complexo, meio vago também, daí eu coloco no Google lá e a Nova Escola vem, daí eu começo a ler o planejamento deles, de que forma estão abordando aquele assunto, e as vezes é um jeito simples, a forma que eles colocam ali é de fácil entendimento, é muito bom! (PROFESSORA A, 2020).

Eu gosto muito de conversar e ouvir a Professora C^{viii}, ela, a Professora X... a Professora C é uma pessoa que tem muito conhecimento, muito conhecimento científico, de neurociência, então, ela é uma pessoa que eu sempre procurei observar muito e conversar muito. (PROFESSORA B, 2020).

[...] quando tem algum caso específico eu vou buscar algum artigo ou algo que fale exatamente daquela dificuldade que a criança tem ou que eu imagino que ela tenha, se é uma dificuldade motora, se é uma dificuldade na linguagem, eu vou buscar recursos que eu possa entender a criança, que possa me ajudar a ter entendimento sobre ela, sobre o processo que ela tá passando, porque daí eu consigo preparar recursos ou de que forma que eu vou mediar, que eu vou criar condições pra ela ter mais conforto nesse processo pra poder criar alternativas de aprendizagem? Entende? Eu vou buscar especificamente o que eu observo, aí eu vou buscar artigos, em cima deles eu vou dar uma lida e vou trazer isso pra prática do Montessori, que já é uma prática que vê a criança de forma individualizada. (PROFESSORA C, 2020).

Desse modo, os relatos das professoras explicitam que cada uma possui uma fonte de busca de saberes quando há dificuldades. A Professora A recorre ao site Nova Escola, o qual possui uma linguagem acessível, sendo mais objetivo e de fácil entendimento. Tardif (2010) salienta que as pesquisas universitárias sobre o ensino possuem uma linguagem acadêmica, que geralmente, não são de simples entendimento para os professores que estão fora da comunidade acadêmica, “[...] ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão” (TARDIF, 2010, p.239).

A Professora B recorre à outra profissional da educação, ou seja, ela busca por uma troca de experiências e conhecimentos com seus pares. Tardif (2010) em seus estudos defende a tese de que professores são produtores de conhecimento e não apenas meros transmissores.

Já a Professora C busca por artigos científicos, mas os contextualiza dentro de sua prática pedagógica uma vez que os professores são atores que podem apropriarem-se de pesquisas e introduzi-las à sua realidade escolar, levando em consideração suas necessidades individuais. (TARDIF, 2010).

Essa análise apresenta práticas que ajudaram e ainda ajudam na efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola regular das docentes entrevistadas, sendo algumas delas: possuir e colocar em prática o AEE, ter um profissional especializado para atuar na sala de recursos, realizar um trabalho em conjunto para garantir um ensino com qualidade ao educando com deficiência, compreender que cada aluno possui sua particularidade e que é um sujeito protagonista da sua própria aprendizagem e considerar os conhecimentos dos professores de profissão e trocar experiências. Também, se evidenciou que a prática pedagógica com alunos com deficiência é orientada, principalmente, pela troca de saberes experienciais com outros docentes que estão inseridos no mesmo contexto educacional. Além disso, cada momento e contexto exige a mobilização de saberes diferentes e a remodelação das práticas educativas.

5. A REALIDADE DO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino requer não somente atualizações dos professores como também necessita de uma estrutura organizacional para atender a todos os alunos. As políticas públicas da educação teorizam um ensino com qualidade, infraestrutura e respeito às individualidades, que atenda a todos, porém, nem sempre o que a legislação prevê acontece na prática. Geraldo (et al., 2016, p. 12165) expõe em seu estudo que “[...] a educação básica como um todo, tem passado e passa por percalços, devido a planos compostos de políticas transitórias, falta de profissionais capacitados e baixa contratação, salas lotadas, gestões escolares com déficits, entre outras mazelas”.

Nesse contexto, uma das dificuldades presentes no ensino atual do município, de acordo com as docentes, é justamente uma questão administrativa e organizacional, algo que não está ao alcance das professoras de profissão, mas que compete ao Conselho Municipal de Educação:

A turma tem 26 alunos, temos apenas um autista, mas tinha mais quatro alunos sendo encaminhados para o AEE. (PROFESSORA A, 2020).

[...] a gente sabe que não pode ter mais que 20 alunos na sala de aula, mas a gente tem mais que 20 alunos na sala porque não tem pra onde essas crianças irem [...] Eu acho que eu tinha 25 alunos... [...] Essa é uma das questões que eu acho complicada,

que embora a lei prevê determinada situação, na prática não acontece e, às vezes, não é nem por má vontade da escola, é que vem uma decisão e tu tem que colocar, tem que cumprir a ordem judicial. Daí que eu acho que falta diálogo, pra ver o que tá acontecendo, porque acaba sendo um depósito, não tem uma qualidade. (PROFESSORA B, 2020).

Esse ano eu tava com 25 alunos [...] Com encaminhamento é evidente! Um com laudo desde que chegou, porque tinha laudo desde os três anos. Eram quatro! Quatro com esse! Três em processo... (PROFESSORA C, 2020).

Assim, há divergência quanto a lotação da turma estipulada pelo Parecer nº 25 de 2005 do Conselho Municipal de Educação de Capão da Canoa, o qual discorre que as turmas dos anos iniciais que possuírem alunos com deficiência devem ter no máximo até 20 estudantes, sendo até três com a mesma deficiência e dois quando forem deficiências distintas. Além disso, é informado também que cabe à mantenedora organizar a oferta dessas vagas (CAPÃO DA CANOA, 2005). Ainda, em consonância com esse parecer, a Resolução nº 01 de 2016 do conselho do município reforça esse enunciado a respeito do número de estudantes com deficiência nas turmas do ensino regular, evidenciando que as escolas devem obedecer à distribuição definida na legislação. Assim, diante do exposto pelas professoras é perceptível que as legislações sobre inclusão preveem algo que na realidade não há condições de ser efetivado, tendo em vista que as escolas nem sempre possuem estrutura adequada para receber os educandos com deficiência. O Parecer nº 18 de 2012 que estabelece normas para a oferta do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Capão da Canoa, aponta que "O Poder Público deve desenvolver políticas públicas que levem à execução de ações destinadas a corrigir as situações de exclusão" (CAPÃO DA CANOA, 2012), desse modo, deve levar em consideração diversos aspectos, como: o índice de matrículas, as condições de trabalho dos docentes, a autonomia e a flexibilidade educacional. (CAPÃO DA CANOA, 2012). Sobre o número de alunos nas turmas e a relação com a inclusão, as professoras relatam:

[...] eu ficava sozinha com todos os alunos e tinha que dar conta de todos e me cobravam muito... só que daí eu percebi que eu não tenho que dar conta de tudo, não tenho porque não tem como! (PROFESSORA A, 2020).

A gente tem muitas inclusões que demandam uma questão psicológica também de maturidade, a gente não pode encher essa sala de aula com crianças com transtorno, porque o que acontece: você não dá condições de trabalho pra essa professora coordenar esse ambiente e, pra que haja aprendizagem, precisa do mínimo de condições necessárias. (PROFESSORA C, 2020).

Para haver um espaço inclusivo é necessário considerar as condições do ambiente que irá receber estes estudantes. Tardif (2010, p. 217-218) menciona que "[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado", não somente a metodologia de ensino como a estrutura física da sala de aula, os materiais de apoio disponíveis, dentre outros recursos e apoios, também influenciam na mobilização dos saberes dos professores de profissão, ou seja, todo o contexto do trabalho docente.

Devido às diversas legislações da Educação Especial, Capão da Canoa passou a incluir nos concursos públicos e processos seletivos o cargo de auxiliar de Educação Especial. O edital de abertura do Concurso Público nº 01/2019 apresenta que para esse cargo é necessário ter o ensino médio concluído e, dentre as diversas atribuições deste profissional está:

Auxiliar os professores de educação especial, infantil e fundamental nas rotinas que se referem à higiene pessoal das crianças; observar a saúde e bem estar das crianças, levando ao conhecimento dos profissionais titulares quando necessário, para atendimento médico e ambulatorial assim como, qualquer acidente ou dificuldade ocorridas; [...] auxiliar as crianças com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação com os demais colegas; auxiliar a criança com múltiplas deficiências, graves comprometimentos mentais e ou condutas típicas de síndromes, incluindo-as na organização de suas atividades escolares; auxiliar crianças com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma maior participação no ambiente escolar oportunizando um desenvolvimento independente; [...] trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala de recursos multifuncional, sem que assuma atividades de escolarização ou de atendimento educacional especializado; contribuir na elaboração dos pareceres dos alunos; atuar como mediador do processo de ensino aprendizagem seguindo as orientações do professor titular e ou outros técnicos contribuindo na aquisição de conhecimentos [...]. (CAPÃO DA CANOA, 2019, p. 52).

Assim, a função mais exercida pelos auxiliares de educação especial na escola das professoras entrevistadas é justamente a de mediar o ensino e a aprendizagem aos educandos com deficiência. As professoras entrevistadas salientam quão significativo é ter esse profissional na sala de aula do ensino regular:

[...] eu tive uma auxiliar, entrou a Auxiliar E^x, a primeira auxiliar da nossa escola, e ela foi minha auxiliar, daí eu vi como foi diferente o trabalho porque daí eu direcionava as coisas [...] Uma colega que ta ali pra te ajudar, porque as vezes uma coisa que tu não vê, ela ta ali do lado né, ela acaba vendo e já te passa [...]. (PROFESSORA A, 2020).

Esse ano ia ser diferente, eu tinha um aluno que é autista e tem laudo. Ele foi meu aluno e eu tinha auxiliar, muito boa, muito querida, com paciência, didática pra ajudar ele. (PROFESSORA B, 2020).

[...] cada turma é uma turma, cada caso é um caso, precisa que essa pessoa que seja coordenadora, ou essa professora de AEE ou essa professora, da mesma forma que ela seleciona o auxiliar que tem um perfil mais adequado pra apoiar essa criança pra ficar ali num processo de, não de fazer por ela, que é algo que a gente vai ter que falar bastante sobre o auxiliar, esse auxiliar que fica mediando num apoio, mas que não é uma bengala pra essa criança [...]. (PROFESSORA C, 2020).

Assim, tendo esse profissional na escola as docentes se sentem menos sobrecarregadas e conseguem proporcionar um ensino com maior qualidade a todos os estudantes. As professoras relatam durante a entrevista que a distribuição dos auxiliares de educação especial é feita da seguinte forma:

Quando a gente tem três auxiliares, a gente tem que colocar elas com os autistas, que por lei^x tem que ter e daí aquela prof. que tem um Hiperativo, fica sem. Só que daí aconteceu de prof. ter dois alunos Autistas porque tem auxiliar e isso também sobrecarrega uma prof. sobrecarrega a auxiliar, a turma em si [...] Então, a divisão que as gurias faziam era isso, onde tinha auxiliar... "ah tem três auxiliares? Vamo então ter que distribuir mais ou menos com que eles fiquem com essas auxiliares!", então ano passado... foi um ano muito bom que a gente teve uma em cada turma, tinha até sobrando... foi ótimo! (PROFESSORA A, 2020).

A Professora B (2020) enfatiza em sua fala que "[...] auxiliar é só quando o aluno tem laudo [...]". Dessa forma, as docentes mostram a necessidade do laudo médico para receber este profissional, entretanto, não foi encontrado nas legislações municipais documentos declarativos desse enunciado. A Nota Técnica nº 19 de 2010 que dispõe sobre os profissionais de apoio para estudantes com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, define que "A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes." (BRASIL, 2010). A Resolução nº 01 de 2016 do Conselho Municipal de Educação de Capão da Canoa determina que haverá auxiliar de Educação Especial quando for aprovado que a necessidade do aluno com deficiência não está sendo atendida na sala de aula regular. Ainda, essa resolução afirma que compete à escola e sua equipe juntamente com a SME avaliar esta necessidade e que esse profissional deve trabalhar visando a autonomia do educando. (CAPÃO DA CANOA, 2016).

Por fim, através dessa análise é possível compreender como algumas políticas públicas inclusivas estão sendo executadas no município. A pesquisa revela que há divergências quanto ao determinado nas legislações e o que acontece na prática. Essas divergências são o que dificultam a efetivação do processo de inclusão visto que não é possível proporcionar aos educandos com deficiência qualidade no ensino e um ambiente físico adequado. Ademais, as evidências de aspectos do cargo de auxiliar de Educação Especial mostram que este profissional tem um papel significativo na vida escolar do aluno com deficiência já que suas atribuições vão desde cuidados pessoais à mediação do ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão na rede regular de ensino possui muitos dilemas e questões a serem estudadas e aprimoradas. Assim, os docentes que estão diariamente com os educandos, se constituem como grandes agentes no processo de inclusão, pois é através da mediação deles que os educandos com deficiência, como os sem deficiência, se tornam sujeitos autônomos, críticos e reflexivos que reconhecem que ocupam um lugar no mundo e que podem transformá-lo.

As entrevistas realizadas com as três professoras tiveram suas falas sobre inclusão diversificadas onde cada uma mostrou que existe alguns aspectos que lhe são mais relevantes e em outros elas compartilham do mesmo pensamento.

A pesquisa revela que uma forma das professoras buscarem por novos saberes para integrar à prática pedagógica com estudantes com deficiência, está ancorada, principalmente, na experiência profissional de outros docentes, ou seja, o diálogo com professores que estudam sobre inclusão e que trabalham na mesma escola, são uma forma de orientar a prática e dar origem a novos conhecimentos. Essa troca de experiências entre as docentes tem grande significado, pois uma compreende e conhece a realidade da outra e, quando falamos em ensino e aprendizagem, é preciso considerar os contextos e as realidades dos educandos.

Tardif (2010) apresenta em seus estudos que os professores de profissão são sujeitos capazes de realizar suas próprias formações, visto que possuem um saber fazer oriundos de sua própria experiência profissional, sendo assim, são sujeitos produtores de conhecimentos e devem apropriarem-se de pesquisas da educação. Além disso, no dia a dia escolar é importante saber e aprender a mobilizar os conhecimentos teóricos, adaptando-os a realidade da qual o docente faz parte.

Por conseguinte, tendo em vista que a pandemia de Covid-19 tornou mais complexo o estudo, a pesquisa ainda teria muito a ser percorrida tendo em vista que as negociações realizadas de forma

online com as possíveis entrevistadas, acabou limitando o número de participantes, bem como também tornou mais lento o processo da coleta dos dados. Ainda, refletindo sobre a educação especial no município de Capão da Canoa, onde se tem o cargo de auxiliar de educação especial, poderia ter sido mais desenvolvido no que se relaciona aos dilemas profissionais, uma vez que se faz presente na fala das docentes entrevistadas. Dessa forma, o estudo desenvolvido serve como uma base para pesquisas futuras sobre saberes docentes e Educação Especial.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 23 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. In: orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasil, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Distrito Federal: Ministério da educação, 13 jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 025/2005.** Fixa parâmetros para a oferta de educação especial no Sistema Municipal de Educação. Capão da Canoa: Conselho Municipal de Educação, 07 dez. 2005. Disponível em:

- http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/pareceres/pareceres2005-025.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.
- CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01, de 13 de julho de 2016 – CME/CC.**
- CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de educação. **Parecer n.º18/2012.** Transcreve e altera o Parecer 02 de 2006 que “estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa/RS. “. Disponível em:
http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/pareceres/pareceres2012-018.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.
- CAPÃO DA CANOA. Estado do Rio Grande do Sul. **Concurso público nº 01/2019.** Edital de Abertura. Disponível em:
http://publicacoes.fundatec.com.br/portal/concursos/editais/edital_39340728099e2.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.
- CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista e-Mosaicos:** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, v. 7, nº 16, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emosaic/article/view/38786/28362>. Acesso em: 26 dez. 2021.
- GERALDO, Ana Paula; BONASSINA, Ana Lucia Berno; BANAS, Julia Cristina Bazani. Inclusão escolar: uma realidade inacabada. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2016. **Anais [...]** Faculdade da Indústria, 2016, p. 12160 – 12175. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22932_12450.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel et. al. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel et al. **Métodos de Pesquisa.** 1º edição. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p 65-87. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2020.
- GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes:** uma reflexão necessária, Paraná, p. 1-44, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza org. et al. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Naira Maria Da Silva. **O professor do Atendimento Educacional Especializado:** atuação e representações sociais. 2015, 49 f. Especialização – Universidade de Brasília - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Brasília, 2015. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15889/1/2015_NairaMariaDaSilvaOliveira_tcc.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. Processos inclusivos, formação continuada de professores e educação profissional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 170- 197, out. 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188559>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. História da educação especial no Brasil: dos primórdios aos dias atuais. In: VIII Semana de Mobilização Científica. **Anais [...]** – UCSAL, Salvador: 2005, s/p. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2741/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel et al. **Métodos de Pesquisa. 1º edição**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p 65-87. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. In: XII Congresso Nacional De Educação, 12º ed., 2015, Paraná, Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais [...]** - PUCPR, Paraná: 2015, p. 22985 - 22994. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1º ed. São Paulo: Atlas S.A., 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/TrivinosIntroducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

Submissão: 27/01/2022

Aceito: 27/04/2022

Notas:

ⁱ De acordo com Tardif (2010) professores de profissão são aqueles que trabalham diretamente com os estudantes nas salas de aula.

ⁱⁱ As professoras entrevistadas serão mencionadas por letras: "Professora A", "Professora B" e "Professora C" prezando o anonimato acordado.

ⁱⁱⁱ A Lei nº 12.796 estabelece em seu capítulo V o público-alvo da Educação Especial, sendo os "[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 2013)

^{iv} "Professora R" se designa ao nome da docente da graduação da Professora C.

^v PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

^{vi} Visando o anonimato acordado com as entrevistadas, a “Professora X” se designará ao nome da professora do Atendimento Educacional Especializado.

^{vii} FUNDAÇÃO LEMANN. Nova Escola. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>.

^{viii} Professora B menciona a outra docente entrevistada.

^{ix} Visando o anonimato de professores e funcionários da escola, a auxiliar de educação especial que a docente entrevistada cita, será designada como “Auxiliar E”.

^x Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.