

NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE CEARÁ-MIRIM

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF A SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (SES) TEACHER IN CEARÁ-MIRIM

Josiana Maria da Silva Santos¹
Mifra Angélica Chaves da Costa²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades enfrentados na prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma abordagem autobiográfica de uma professora, vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, em Ceará- Mirim/RN. A metodologia é de abordagem qualitativa e pesquisa autobiográfica. Com base na trajetória pessoal da autora, pedagoga, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e atuante no AEE desde 2015, onde são analisadas as barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais que permeiam o cotidiano escolar. A análise é fundamentada em teóricos como Mantoan (2003), Tardif (2002), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2001), que discutem a formação docente e a inclusão escolar. Entre os principais obstáculos estão a escassez de formação continuada, a ausência de apoio institucional e a carência de práticas pedagógicas adaptadas. O estudo também evidencia as estratégias de superação e o papel das práticas colaborativas como caminhos para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Formação Docente; Prática Autobiográfica; Escola Pública.

Abstract

This study aims to analyze the challenges and possibilities encountered in the practice of Specialized Educational Assistance (AEE), based on an autobiographical approach of a teacher, experienced at the Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna in Ceará-Mirim/RN, Brazil. The methodology follows a qualitative and autobiographical research approach. Based on the personal trajectory of the author, a pedagogue graduated from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and active in AEE since 2015, the study analyzes structural, pedagogical, and institutional barriers present in the school context. The analysis is grounded in theorists such as Mantoan (2003), Tardif (2002), Nóvoa (1992), and Perrenoud (2001), who discuss teacher education and school inclusion. The main obstacles identified include the lack of continuous training, absence of institutional support, and scarcity of adapted pedagogical practices. The study also highlights strategies for overcoming these challenges and the role of collaborative practices as pathways toward more inclusive and quality education.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Inclusive Education; Teacher Education; Autobiographical Practice; Public School.

¹ Discente da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: josianamariadasilvas@gmail.com

²Orientadora. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mifra@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ação pedagógica fundamental para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos e/ou Altas Habilidades nas escolas regulares, funcionando como um serviço complementar ou suplementar à formação escolar. Todavia, a realidade vivenciada por professores que atuam nesse campo, especialmente contextos municipais e interioranos como o de Ceará-Mirim/RN, revela inúmeros desafios que comprometem a efetividade desse atendimento.

Este serviço, complementar e/ou suplementar à formação escolar, é um direito previsto em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e representa um instrumento fundamental para o desenvolvimento da equidade educacional. Não se trata apenas de garantir a presença dos alunos com deficiência na sala regular, mas sim de assegurar sua plena participação e aprendizagem em todos os aspectos da vida escolar.

A presente pesquisa nasce da experiência da autora, Josiana Maria da Silva Santos, pedagoga com atuação no magistério municipal há 25 anos, sendo os últimos dez deles dedicados ao AEE na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna. Além de profissional da educação, Josiana é moradora do município onde trabalha construindo uma trajetória de vida e atuação enraizada na comunidade local.

A pesquisa busca compartilhar essa vivência, trazendo à tona questões cruciais para a efetividade do AEE nas escolas públicas. O problema norteador deste trabalho foi: Quais os desafios e possibilidades na atuação de uma docente na sala do AEE de uma escola de Ceará-Mirim?

O objetivo geral traçado para esta pesquisa foi: analisar os desafios e possibilidades enfrentados na prática do AEE, a partir de uma abordagem autobiográfica de uma professora, vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, em Ceará-Mirim/RN. Especificamente, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados na atuação do AEE; discutir as estratégias adotadas para superar tais desafios e problematizar os achados da pesquisa com a teoria da inclusão escolar e os marcos legais no Brasil.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram utilizados seguintes teóricos: Mantoan (2003), que explora a importância da articulação entre profissionais de educação para efetivar a inclusão escolar; Tardif (2002), que discute a formação docente e o impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas; e Gil (2007), que oferece suporte teórico para a metodologia da pesquisa.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa autobiográfica. A metodologia autobiográfica, a qual envolve uma análise reflexiva sobre a prática docente no AEE, utilizando como instrumento de pesquisa as escritas de si, registros e materiais usados no fazer docente.

Academicamente, esta pesquisa contribui para uma maior compreensão das práticas de AEE nas escolas públicas, com ênfase nas dificuldades enfrentadas e nas possíveis soluções. Socialmente, a pesquisa busca destacar a importância da formação de profissionais e do apoio institucional para garantir que a inclusão escolar seja efetiva, proporcionando uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

Direito à Educação: o aporte legal brasileiro

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental na garantia dos direitos sociais no Brasil, entre eles o direito à educação, compreendido como um direito universal e inalienável de todos os cidadãos. No artigo 205, estabelece-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa determinação assegura a todos o acesso a uma educação de qualidade, orientada pelos princípios de igualdade, liberdade e dignidade humana, o que inclui, necessariamente, a população com deficiência.

Ao regulamentar os princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça o compromisso de ampliar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, contemplando a diversidade dos estudantes. A LDB, em seu artigo 59, explicita a obrigatoriedade de oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE deve ser realizado preferencialmente na própria escola, assegurando recursos e apoios pedagógicos que complementam ou suplementam a formação desses educandos. Esse dispositivo legal demonstra que a inclusão não se resume ao ingresso na escola, mas implica na criação de condições reais para a aprendizagem e o desenvolvimento.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um avanço ainda mais expressivo na consolidação dos direitos educacionais. A LBI garante, em seu texto, a educação inclusiva em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino, em igualdade de condições e oportunidades. Essa legislação reconhece

a necessidade de apoios específicos, como recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e formação de professores, de modo a possibilitar a plena participação e aprendizagem das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

É importante destacar que, ao longo do tempo, o ordenamento jurídico brasileiro buscou superar a visão assistencialista e segregadora da deficiência, substituindo-a por uma perspectiva de inclusão e cidadania. Tanto a Constituição, quanto a LDB e a LBI não se limitam a reconhecer o direito formal à educação, mas atribuem ao Estado a responsabilidade de garantir meios concretos para que esse direito se efetive na prática. Nesse contexto, a legislação não pode ser compreendida apenas como um marco normativo, mas como um instrumento de transformação social, que exige a implementação de políticas públicas, formação continuada de professores, reorganização curricular e a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Assim, pode-se afirmar que os três documentos Constituição de 1988, LDB e LBI formam uma base legal robusta e coerente, que fortalece o compromisso do Brasil com a inclusão escolar. Todavia, observa-se que ainda existem lacunas entre o que está previsto em lei e a realidade vivida nas escolas públicas e privadas, especialmente quando se trata da garantia de recursos adequados, infraestrutura acessível e valorização do trabalho docente. Nesse sentido, a efetivação do direito à educação inclusiva permanece como um desafio, exigindo a constante luta de educadores, famílias e sociedade civil para que os princípios legais se traduzam em práticas pedagógicas transformadoras e emancipadoras.

Inclusão Escolar e o Trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A inclusão escolar constitui um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação brasileira nas últimas décadas. Seu objetivo central é garantir o direito de todos os alunos à educação em ambiente comum, sem segregações, assegurando a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e sociais que dificultam ou impedem a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Mantoan, 2003; Sassaki, 2003). Esse paradigma rompe com a lógica integracionista, que limitava o acesso dos alunos com deficiência a classes ou instituições especiais, e propõe uma escola inclusiva, capaz de acolher a diversidade e reconhecer o valor da diferença como princípio pedagógico.

Nesse contexto, o AEE ocupa lugar de destaque, pois oferece suporte pedagógico complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com Pereira (2015) e Mazzotta (2012), o AEE não se configura como substitutivo do ensino regular, mas como um recurso indispensável para a superação das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. Seu papel é identificar, elaborar e organizar estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a autonomia, a participação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Assim, o AEE atua em articulação com o ensino comum, constituindo-se como um serviço que fortalece a efetivação da inclusão escolar.

A relevância do AEE está diretamente relacionada à formação dos professores que o executam. Como destacam Fiorentini (2004) e Tomlinson (2001), a formação docente é essencial para que o professor desenvolva práticas diferenciadas, adaptando metodologias, conteúdos e avaliações às especificidades de cada estudante. Isso implica não apenas domínio técnico, mas também uma postura ética e inclusiva, fundamentada no reconhecimento do direito à educação de qualidade para todos. A formação continuada, nesse sentido, representa um dos principais fatores para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, capaz de dialogar com a realidade concreta da sala de aula.

Além disso, é importante compreender que a inclusão escolar e o AEE não se resumem à mera presença física do aluno na escola. A inclusão efetiva exige o desenvolvimento de currículos flexíveis, a utilização de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos, a reorganização de tempos, espaços escolares e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, professores do AEE, gestores e famílias. O sucesso desse processo depende de uma rede de apoio que ultrapassa os limites da sala de recursos multifuncionais e se estende a toda a comunidade escolar.

Por fim, cabe ressaltar que o AEE deve ser compreendido como parte de uma política educacional mais ampla, que busca garantir o direito à educação inclusiva conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei nº 9.394/1996) e na LBI (Lei nº 13.146/2015). Entretanto, ainda há desafios significativos na efetivação desse direito, como a insuficiência de recursos materiais, a falta de acessibilidade nas escolas, a ausência de formações contínuas de qualidade e a resistência de alguns profissionais em relação à inclusão. Superar esses obstáculos é tarefa coletiva e exige compromisso político, institucional e pedagógico para que o AEE cumpra plenamente seu papel de promover a aprendizagem e a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

A Formação Docente como Alicerce da Prática Inclusiva

A formação docente é o pilar que sustenta qualquer proposta de educação inclusiva, pois é por meio dela que os professores se tornam capazes de compreender a diversidade presente na escola e de construir práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças. Como ressalta Fiorentini (2004), não basta reconhecer a existência da diversidade: é necessário desenvolver competências pedagógicas e humanas que permitam acolher essa diversidade no cotidiano escolar, por meio de metodologias ativas, flexíveis e centradas no aluno.

Tardif (2002) acrescenta que a prática docente é fruto de um processo contínuo de construção, que envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada. No entanto, quando se trata de educação inclusiva, a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, pois muitos cursos de licenciatura não contemplam de forma aprofundada disciplinas que abordem a Educação Especial e o AEE. Nesse sentido, a formação continuada surge como caminho indispensável para suprir tais ausências, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática, ressignificar sua atuação e se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos que o ajudem a promover a inclusão.

Tomlinson (2001) reforça que uma das competências fundamentais do professor inclusivo é a capacidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica. Diferenciar não significa apenas adaptar conteúdos de forma simplificada, mas organizar o ensino de modo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver suas potencialidades. Isso inclui a diversificação de atividades, a flexibilização curricular, o uso de recursos de tecnologia assistiva, além da criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a participação de todos.

Os documentos orientadores do MEC/INEP também enfatizam a relevância da formação docente para a efetivação do AEE e da prática inclusiva. De acordo com essas diretrizes, cabe ao professor da sala de recursos multifuncionais planejar, em articulação com o professor da sala comum, estratégias pedagógicas que eliminem barreiras à aprendizagem e promovam a autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse trabalho colaborativo só é possível quando há formação específica e continuada, que permita ao professor atuar de forma crítica, criativa e fundamentada.

Outro aspecto a ser considerado é que a formação docente não se limita ao acúmulo de conhecimentos técnicos ou teóricos, mas envolve também a construção de

uma postura ética e política. O professor inclusivo deve estar comprometido com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade, reconhecendo-se como agente de transformação no processo de democratização da escola. Dessa forma, a formação não apenas instrumentaliza, mas também sensibiliza o professor para atuar em prol da inclusão como direito e não como concessão.

Por fim, é preciso reconhecer que, apesar dos avanços normativos e das iniciativas de formação oferecidas pelo poder público, ainda existem desafios consideráveis. Muitos professores se sentem inseguros diante da inclusão, seja pela falta de preparo adequado, pela ausência de condições de trabalho ou pelo acúmulo de responsabilidades que a função exige. Superar tais obstáculos requer investimento consistente em políticas públicas de formação docente, valorização da carreira, condições materiais adequadas e fortalecimento de redes de apoio entre professores, gestores e famílias. Só assim a formação docente poderá, de fato, cumprir seu papel de alicerce da prática inclusiva, possibilitando uma escola que ensine a todos e para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e a escolha pela metodologia autobiográfica. Conforme destacam Minayo (2001) e Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa permite compreender significados, experiências e contextos, sendo especialmente indicada quando se busca interpretar realidades complexas, como a vivência docente e os processos de inclusão escolar.

Para além da abordagem qualitativa, este trabalho adota os pressupostos da pesquisa autobiográfica, reconhecendo a legitimidade do relato de experiências pessoais como instrumento de investigação científica. A partir das contribuições de Delory-Momberger (2006), Passeggi (2008, 2011) e Josso (2010), compreende-se que narrar a própria trajetória, com intencionalidade reflexiva, é também construir conhecimento, na medida em que se articulam vivências individuais com contextos sociais, históricos e educacionais.

Assim, ao narrar suas vivências com a inclusão escolar, com o AEE e com a formação docente, a autora não apenas compartilha sua trajetória, mas contribui para o debate sobre a prática pedagógica inclusiva, articulando memória, experiência e produção de saberes. Trata-se de uma metodologia que valoriza a experiência vivida como fonte

legítima de conhecimento, e permite uma abordagem mais sensível, crítica e contextualizada do cotidiano escolar. Constitui-se como um elemento legítimo de produção de conhecimento e compreensão da realidade educacional.

Um breve passeio por Ceará-Mirim

Ceará-Mirim é um município potiguar com aproximadamente 74 mil habitantes, distante cerca de 28 km de Natal. O nome Ceará-Mirim vem da expressão indígena "Siará-Mirim", que significa "pequeno Ceará", carregando em si um traço histórico-cultural significativo para a região (PPP, 2023).

A cidade é marcada por forte identidade cultural, com raízes indígenas, coloniais e afro-brasileiras que ainda hoje se manifestam nas tradições locais, festividades, religiosidade e nas práticas comunitárias. A educação no município reflete esse contexto histórico-social, enfrentando desafios comuns às cidades do interior nordestino, como limitações orçamentárias, deficiências na infraestrutura escolar e necessidade de formação continuada para os professores.

Conhecendo a Escola pesquisada

Destaca-se o esforço da equipe gestora e pedagógica em integrar a comunidade escolar, promovendo reuniões, atividades socioculturais e projetos que incentivam a participação das famílias no processo educativo. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 776 estudantes oriundos majoritariamente de áreas urbanas. Sua infraestrutura conta com 11 salas de aula, sala de leitura, quadra de esportes, banheiros adaptados, secretaria, sala de professores, direção, recepção, almoxarifado, depósitos, cozinha e, principalmente, uma sala de AEE equipada com recursos pedagógicos adaptados. Além disso, desenvolve ações como projetos de leitura, atividades lúdicas e inclusivas, festa junina, semana da criança, e jogos escolares, buscando fortalecer os vínculos entre escola e comunidade. Essas atividades são integradas ao currículo e visam promover uma escola mais alegre, democrática e acolhedora. A escola é assim constituída:

- 11 salas de aula;
- 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 1 sala de leitura;

- Secretaria, sala de professores, direção, recepção, almoxarifado, cozinha, depósitos, banheiros adaptados, pátios, quadra de esportes e guarita.

A sala de AEE é equipada com recursos pedagógicos adaptados e busca ser um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento para os alunos com necessidades educacionais específicas (PPP, 2023).

Ensaio sobre o eu: pessoal, acadêmica e profissional

Como se trata de uma pesquisa autobiográfica, informo que neste tópico farei uso dos verbos na primeira pessoa do singular para apresentar os momentos mais marcantes e significativos da minha formação nas dimensões: pessoal, acadêmica e profissional.

Sou, Josiana Maria da Silva Santos, pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e atuo no AEE desde 2015. Sou natural de Taipu/RN. Mãe de dois filhos, esposa e avó, papéis que, aliados à sua prática pedagógica. Decidi seguir a carreira docente após uma experiência inicial em outra área. Concluí o curso técnico em Contabilidade, mas percebi que não me identificava com aquela profissão. Em busca de um caminho com o qual realmente me conectasse, optei por cursar o magistério. Foi nesse momento que descobri minha verdadeira vocação: a educação. A convivência com os meus alunos, o ambiente escolar e o prazer em ensinar despertaram em mim uma paixão genuína pelo trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Quatro anos após essa decisão, fui aprovada em concurso público e ingressei como professora na Prefeitura Municipal de Ceará-Mirim, iniciando sua trajetória no serviço público com dedicação e compromisso à educação de qualidade, tento ser coerente com a minha prática cotidiana, motivando uma análise profunda da realidade enfrentada por profissionais do AEE, que lidam com a falta de recursos, a insuficiência de formação continuada e a necessidade constante de adaptação pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos.

Com atuação no magistério municipal há 25 anos, sendo os últimos dez deles dedicados ao AEE na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna. Minha trajetória na educação inclusiva iniciou-se em 2006, quando realizei o curso Educação Inclusiva, um Direito de Todos, com carga horária de 80 horas, promovido pela Prefeitura Municipal de Ceará-Mirim. Em 2012, concluí o curso Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão, ofertado pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN), com duração de 180 horas. Posteriormente, em 2019, participei do curso Tecnologias e Educação Inclusiva, também pela UFRN, com carga de 63 horas.

No ano de 2022, ampliei meus conhecimentos ao realizar o curso A Tecnologia Assistiva e as Possibilidades para Práticas Pedagógicas I, com 120 horas, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Ainda nesse período, entre 2022 e 2023, concluí o curso Educação Especial no Contexto da Escola Inclusiva, com 180 horas, pela UFRN. Já em 2023, participei do curso Apoio Educacional de Estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), ofertado pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com duração de 120 horas.

Seguindo esse percurso, entre 2023 e 2024, finalizei o curso de aperfeiçoamento Educação Especial Inclusiva na Educação Básica, ofertado pela UFRN, com 180 horas. Mais recentemente, em 2024, concluí o curso EDU ESP, INCL: Acessibilidade na Perspectiva do Desenho Universal, também pela UFRN, com carga horária de 170 horas.

Apesar das dificuldades, busco ser comprometida com a inclusão, pois é alimentado por um forte senso de responsabilidade e empatia com os estudantes. Mesmo diante da ausência de materiais pedagógicos adaptados ou apoio técnico constante, busco na criatividade, na troca com colegas e na formação autodidata alternativas para garantir um atendimento significativo.

Essa experiência como professora do AEE partiu de uma experiência transformadora em sua trajetória na educação. O interesse pela área surgiu quando recebi da escola, a proposta para participar do curso "Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão", ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ao longo dessa formação, fui me identificando cada vez mais com os princípios da inclusão, com as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência e com o papel do educador especializado no apoio ao desenvolvimento desses alunos.

A dedicação demonstrada durante o curso e o envolvimento com o tema despertaram o reconhecimento de meus colegas e da gestão escolar, que me convidaram para atuar diretamente na sala de AEE. Desde então, passei a investir continuamente em sua formação na área da Educação Especial, participando de diversos cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Minha escolha pela docência especializada consolidou-se não apenas como um caminho profissional, mas como uma missão de vida pautada no

compromisso com a inclusão, o respeito às diferenças e a promoção da aprendizagem de todos.

Relato de Experiência: O caso de Lucas

Ao iniciar a atuação no AEE, em 2015, acompanhei o processo de aprendizagem do aluno Lucas, com deficiência visual. O nome “Lucas” é fictício, adotado para preservar a identidade do aluno, conforme princípios éticos da pesquisa em educação.

O trabalho começou com a introdução ao sistema *Braille*, mesmo sem ter formação específica sobre o método. Com apoio do Instituto dos Cegos e da Secretaria de Educação, que posteriormente forneceu materiais como a máquina *Perkins* e lupas, o atendimento evoluiu. O caso de Lucas ilustra como a inclusão verdadeira envolve recursos, adaptações, formação, empatia e, acima de tudo, muita escuta e acolhimento. O progresso do aluno e a superação da resistência inicial da família demonstram que, com ações concretas e comprometidas, é possível transformar a trajetória escolar de estudantes com deficiência.

Além disso, a prática da professora reafirma a ideia defendida por Perrenoud (2001), de que o bom professor é aquele que desenvolve competências para lidar com o imprevisto e a diversidade. A atuação colaborativa, ainda que limitada, foi essencial para garantir avanços na inclusão. A autora buscou dialogar com os professores das turmas regulares, propor adaptações curriculares e sensibilizar a equipe escolar, conforme aponta Tardif (2002), sobre a importância da articulação entre saberes da formação inicial, da experiência e do contexto profissional.

A experiência evidencia que a inclusão vai além da presença física: implica participação efetiva nas atividades pedagógicas e na vida escolar. A inclusão é um processo que pode começar com pequenas ações transformadoras, sustentadas pela esperança, pela escuta e pelo compromisso com uma educação verdadeiramente democrática.

Minha prática atravessada por momentos de profunda realização: as pequenas conquistas diárias, o acolhimento das famílias, os sorrisos dos alunos, as parcerias que se fortalecem no cotidiano escolar. Ainda que a resistência de alguns docentes ainda seja um entrave, destaco que mudanças culturais demandam tempo e formação. Por isso, tenho me envolvido em formações continuadas e realizado cursos voltados à educação inclusiva, compreendendo que meu papel também é formar, inspirar e dialogar com

meus pares. Vejo na autoformação e na partilha de experiências uma forma potente de crescimento profissional.

Experiência de ensinar uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Tive a primeira experiência com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3 e não verbal, marcou profundamente a minha trajetória como professora do AEE. Naquele momento, a escola ainda não havia recebido crianças com esse perfil, o que tornou o desafio ainda maior. Era tudo novo para a equipe, para a instituição e, principalmente, para mim.

Desde os primeiros atendimentos, ficou evidente a complexidade do caso. A aluna não estabelecia contato visual, não verbaliza, apresentava comportamentos repetitivos e demonstrava forte resistência ao novo ambiente escolar. Compreendi que não se tratava apenas de aplicar técnicas, mas de construir, com paciência e sensibilidade, uma conexão significativa com a criança.

A partir de sua formação na área da Educação Especial e das experiências acumuladas em cursos de inclusão, passei a planejar atividades individualizadas, baseadas em estímulos visuais, sensoriais e lúdicos. A comunicação alternativa foi incorporada gradualmente, respeitando o tempo e os limites da aluna. Cada pequena conquista como permanecer mais tempo na sala, manipular objetos ou sorrir durante uma atividade foi celebrada como uma grande vitória.

Atualmente na sala de AEE são atendidos 22 alunos no turno vespertino. Devido à alta demanda e à diversidade de necessidades educacionais dos estudantes, o atendimento é organizado em dois formatos: em grupo e individual. Os encontros em grupo ocorrem regularmente, permitindo o desenvolvimento de atividades coletivas e a promoção da interação social entre os alunos. Além disso, cada estudante é atendido individualmente uma vez por semana, com duração de 50 minutos, momento em que são realizadas intervenções pedagógicas mais específicas, planejadas conforme as particularidades e os objetivos de aprendizagem de cada um. Essa estrutura busca garantir o direito ao atendimento especializado de forma equitativa, respeitando os princípios da inclusão e do atendimento personalizado.

No AEE foram realizadas diversas ações voltadas para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. Planejo junto ao professor regente, sempre que necessário, estratégias pedagógicas e adaptações que

favoreçam o aprendizado desses estudantes. Além disso, faço orientações aos cuidadores, promovendo um alinhamento importante entre escola e família para melhor atendimento aos alunos. Também trabalho diretamente na sala de aula, lado a lado com o professor, atuando de forma colaborativa para acompanhar o processo educacional e oferecer o suporte necessário em tempo real.

A importância da escuta ativa, do planejamento colaborativo e do respeito às singularidades é constantemente reforçada por mim, que vejo no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola uma ferramenta essencial para consolidar práticas inclusivas e democráticas o PPP destaca a função complementar e/ou suplementar desse serviço ao ensino regular, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, assegurando que o atendimento seja realizado preferencialmente no contraturno e com a utilização de recursos e estratégias pedagógicas individualizadas.

O texto do PPP também enfatiza a importância da formação continuada dos professores, da colaboração entre o professor da sala comum e o professor do AEE, e da valorização de práticas pedagógicas mediadas por recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e materiais adaptados. Reconheço que, ao sair da minha zona de conforto e olhar para a minha própria trajetória, passei a compreender com mais profundidade a missão do AEE: transformar vidas. Acredito que o AEE não é apenas uma sala ou um serviço, mas um lugar simbólico de possibilidades, de reinvenção da prática, de esperança e de reconstrução de caminhos para todos os sujeitos da escola.

Empecilhos no caminho e novas rotas

No contexto escolar em que atuo, os principais desafios enfrentados no AEE é a carência de infraestrutura adequada, de materiais didático-pedagógicos, pois a falta de recursos pode impactar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e dificultar a implementação de práticas inclusivas.

Além disso, observa-se a falta de formação continuada específica para os profissionais que atuam no AEE, o que compromete a qualidade do atendimento prestado. Sem capacitação constante, os educadores enfrentam dificuldades para planejar e aplicar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada aluno, impactando negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, destaca-se que a profissional busca capacitações por iniciativa própria, visando aprofundar seus conhecimentos no AEE. Ela mantém-se

constantemente atualizada por meio do estudo de materiais específicos, cursos e outras fontes de formação, adotando uma postura proativa que contribui significativamente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Apesar das dificuldades enfrentadas, foram identificadas diversas possibilidades de superação no AEE desta escola. Entre elas, destaca-se a adaptação criativa de materiais didáticos, que me permite contornar a falta de recursos pedagógicos adaptados, proporcionando atividades mais acessíveis e significativas para os alunos.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento dos vínculos com os alunos e suas famílias.

Tento manter uma boa relação com as famílias, buscando sempre alinhar as estratégias pedagógicas e o acompanhamento às necessidades específicas de cada criança, garantindo uma comunicação aberta e colaborativa que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, utilizo jogos, os quais busca continuamente, como recursos pedagógicos para enriquecer as atividades e favorecer o aprendizado dos alunos. Essa prática contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e inclusivas. Por fim, a colaboração entre os professores é apontada como um caminho essencial para a inclusão, pois promove o compartilhamento de saberes e o planejamento conjunto de ações que atendam às demandas diversas da turma, potencializando o sucesso do processo educacional inclusivo.

Carência de infraestrutura e recursos pedagógicos adaptados

Logo no início de minha jornada no AEE, percebi que a escola não possuía a estrutura necessária para apoiar o atendimento. Embora o AEE seja considerado uma política pública garantida pela legislação, na prática, a falta de recursos, materiais pedagógicos adaptados e espaços adequados na escola dificultavam a realização de um trabalho eficiente. O apoio da gestão escolar e da comunidade escolar também foi uma questão desafiadora. Muitas vezes, o trabalho realizado no AEE não era suficientemente reconhecido, e a colaboração entre os professores do ensino regular e o profissional do AEE acontecia de forma esporádica, o que limitava a efetividade da inclusão.

Conforme Mantoan (2006) ressalta, "não basta ter uma política inclusiva, é preciso que ela seja efetivamente implementada nas práticas cotidianas das escolas, com o compromisso de todos os envolvidos". Essa realidade ficou evidente em sua prática,

pois, mesmo com as diretrizes de inclusão, a falta de apoio institucional dificulta a efetivação do AEE de forma plena.

Falta de Formação Continuada específica para o AEE

Outro desafio significativo foi a falta de formação continuada tanto para o AEE quanto para os professores do ensino regular. Embora tenha havido esforço próprio para se manter atualizada e buscar novas formas de adaptação e recursos pedagógicos, o apoio institucional para a capacitação continuada foi mínimo. A formação inicial na área de Educação Especial, que recebi, não foi suficiente para lidar com a diversidade dos alunos e com as necessidades específicas de cada um. A falta de capacitação dos docentes do ensino regular também dificultou a articulação entre os diferentes profissionais, prejudicando a integração necessária para que os alunos com necessidades específicas tivessem um acompanhamento contínuo e eficaz.

Tardif (2002) destaca que a formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam as competências necessárias para lidar com as diversas realidades das salas de aula. No seu caso, a escassez de oportunidades de formação continuada impediu que eu aprimorasse as minhas práticas pedagógicas de maneira mais eficaz.

Mantoan (2003) aponta que a atuação do AEE requer a presença de uma equipe multidisciplinar para atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes. A ausência desses profissionais na sua escola comprometeu a qualidade do atendimento especializado e impediu que a inclusão fosse feita de maneira integral.

Estratégias e Possibilidades

Apesar dos obstáculos enfrentados, experimentei momentos de superação e encontrei possibilidades de transformação. O uso de estratégias criativas e de adaptação pedagógica foi essencial para dar suporte aos estudantes. Percebi que a flexibilidade nas metodologias de ensino e o uso de recursos acessíveis eram fundamentais para garantir que todos os alunos pudessem aprender de acordo com suas necessidades. Além disso, quando havia colaboração entre os professores do ensino regular e o AEE, os resultados eram visivelmente melhores, o que mostrou que a articulação entre os profissionais é uma das maiores possibilidades para o sucesso da inclusão escolar.

Como Tardif (2002) afirma, "O professor é o principal agente da transformação educacional, e seu papel é decisivo para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem de maneira inclusiva". Essa reflexão foi chave para mim compreender que, apesar das limitações, o meu trabalho como educadora pode, sim, promover mudanças significativas, especialmente quando há colaboração e comprometimento de todos.

Fortalecimento de vínculos com os alunos e suas famílias

O fortalecimento dos vínculos com os alunos e suas famílias foi uma prática constante realizada. Para isso, mantive uma comunicação frequente e aberta com as famílias, por meio de reuniões, contatos telefônicos e troca de mensagens, visando alinhar estratégias pedagógicas e compartilhar informações sobre o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, busquei compreender o contexto familiar e as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente de confiança e parceria entre escola e família. Essa aproximação facilitou a articulação de ações conjuntas, contribuindo para um atendimento mais eficaz e para o fortalecimento do processo inclusivo.

Adaptação criativa de materiais didáticos

Diante da carência de recursos pedagógicos adaptados no contexto do AEE, desenvolvi estratégias de adaptação criativa de materiais didáticos para atender às necessidades específicas dos alunos. Essa prática consistiu na modificação e elaboração de recursos que tornassem o conteúdo acessível, significativo e estimulante para os estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Utilizei materiais simples e acessíveis, como cartolinas, EVA, objetos do cotidiano e recursos recicláveis, para criar jogos pedagógicos, painéis visuais e suportes táteis. Por exemplo, adaptei livros e textos com letras ampliadas, uso de símbolos e imagens para facilitar a compreensão, além de confeccionar tabuleiros e cartões que promoviam o reconhecimento de cores, formas e conceitos matemáticos de maneira lúdica.

Essa adaptação não se limitou à reprodução dos conteúdos convencionais, mas envolveu a criatividade para tornar as atividades mais interativas e alinhadas aos interesses dos alunos. A elaboração de jogos educativos personalizados foi uma

ferramenta importante para estimular a participação ativa dos estudantes, reforçando habilidades cognitivas e sociais.

A prática da adaptação criativa está em consonância com os princípios defendidos por Goulart e Nunes (2012), que ressaltam a importância da flexibilização dos materiais pedagógicos para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (1992), a inovação pedagógica surge da capacidade do professor em criar e reinventar recursos que atendam à diversidade da sala de aula.

Colaboração entre professores como caminho para a inclusão

A colaboração entre professores é um elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar, especialmente no contexto do AEE. Reconheço que a troca constante de informações, experiências e estratégias pedagógicas entre os educadores possibilita um trabalho mais integrado e eficaz, beneficiando diretamente os alunos com necessidades educacionais específicas.

Na prática, participei de planejamentos conjuntos com os professores regentes, discutindo as características e necessidades específicas dos alunos atendidos pelo AEE. Essa colaboração permitiu a elaboração de adaptações curriculares e a implementação de estratégias diferenciadas, alinhadas às demandas da turma e aos objetivos educacionais. Por exemplo, em situações onde determinados alunos apresentavam dificuldades de atenção, os professores ajustavam o tempo das atividades e introduziam recursos visuais para facilitar a compreensão.

Além do planejamento, a autora promoveu e participou de reuniões pedagógicas e momentos de formação interna, favorecendo o diálogo e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados na inclusão. Essa interação fortalece o sentimento de responsabilidade compartilhada, reduzindo a sobrecarga do profissional do AEE e ampliando o suporte ao aluno dentro da sala regular.

A literatura educacional destaca a importância dessa colaboração. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre de forma social e mediada, e a cooperação entre profissionais potencializa a construção do conhecimento. Moreira e Câmara (2010) ressaltam que o trabalho colaborativo entre professores é um dos pilares para a inclusão eficaz, pois permite o planejamento interdisciplinar e a adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Além disso, Lopes (2015) aponta que a formação continuada e o compartilhamento de saberes entre docentes favorecem a superação de preconceitos e o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade. A colaboração fortalece a cultura escolar inclusiva, tornando-a mais sensível às diferenças e mais comprometida com a equidade no processo educativo.

As experiências deste escrito foram analisadas à luz dos estudos de Mantoan (2003), defensora da educação inclusiva como princípio ético e político; Tardif (2002), que aponta a importância dos saberes da experiência e do conhecimento profissional docente; Perrenoud (2001), que propõe o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o imprevisto na prática pedagógica; e Nóvoa (1992), que enfatiza a formação contínua, o trabalho colaborativo e a auto formação como práticas indissociáveis da atuação docente.

Busco dialogar com os teóricos mencionados a partir de sua prática cotidiana, compreendendo que o conhecimento não é algo acabado ou fixo, mas uma construção em constante movimento e transformação. Essa perspectiva encontra respaldo em Paulo Freire (1996), que enfatiza a formação do educador como um processo contínuo de construção de saberes, em que o sujeito é sempre um “ser inacabado”.

Freire (1996) destaca que a formação dos educadores deve considerar a sua historicidade, seus contextos e experiências, entendendo que o professor é um sujeito que está em permanente processo de aprendizagem e transformação. Para ele, os saberes necessários ao educador vão além do conteúdo técnico; envolvem também a capacidade de reflexão crítica, a sensibilidade para compreender a realidade dos educandos e o compromisso ético com a transformação social.

Partindo dessa concepção, reconheço que a minha atuação no AEE exige constante atualização, autocrítica e abertura para aprender com as situações práticas e com os próprios alunos e suas famílias. Assim, a formação profissional não se encerra em cursos ou certificações, mas se desenvolve no diálogo permanente entre teoria e prática, numa relação dialógica que potencializa o crescimento pessoal e profissional.

Essa visão freiriana reforça a importância da formação continuada, da colaboração entre professores e do fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar, elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os desafios e as possibilidades enfrentados na prática do AEE, a partir da abordagem autobiográfica de uma professora, vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, localizada em Ceará-Mirim/RN. A experiência vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna revela um panorama desafiador, mas também repleto de possibilidades transformadoras. O cotidiano da sala de AEE reflete limitações estruturais e institucionais, especialmente no contexto das redes públicas municipais, como a escassez de recursos e a carência de formação.

Entretanto, este trabalho evidencia que o compromisso ético, a sensibilidade humana e a criatividade pedagógica podem ressignificar práticas e promover avanços significativos, mesmo em contextos adversos. A trajetória profissional comprova que a inclusão escolar não depende exclusivamente de condições ideais, mas da construção coletiva de um olhar sensível e acolhedor sobre a diversidade.

A prática docente no AEE, pautada pela escuta ativa, respeito às singularidades e busca constante por estratégias eficazes, transforma-se em um ato político e formativo. Assim, torna-se imprescindível que o poder público e as instituições de ensino assumam

A valorização do AEE ainda precisa avançar, sobretudo no reconhecimento institucional e nas políticas públicas. No entanto, a prática diária da autora demonstra que é possível transformar realidades a partir da escuta, da criatividade e da empatia. A inclusão exige um olhar sensível e um compromisso coletivo. A presença e permanência dos estudantes com deficiência só se efetivam com o envolvimento da comunidade escolar, com a colaboração dos professores da sala comum, com a participação ativa das famílias, e com a coragem de professores, que não desistem.

Este trabalho é, portanto, uma viagem pela cidade de Ceará-Mirim, pela escola Dr. Júlio Gomes de Senna, pelas vidas que se entrelaçam na sala de AEE e, sobretudo, pela alma de uma professora que aprendeu a ver no outro a potência de ser. É também um convite à reflexão sobre o papel do educador na construção de uma escola pública inclusiva, crítica, humana e transformadora.

Conclui-se que a inclusão efetiva exige mais do que espaços físicos adaptados ou legislações bem elaboradas: demanda sujeitos comprometidos com a construção de uma escola democrática e plural. O AEE, quando conduzido com sensibilidade e competência, torna-se um território fértil para o florescimento de uma educação que verdadeiramente reconhece e valoriza as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Reinaldo. *Educação inclusiva e atendimento especializado: estratégias e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2014.

BOSA, Claudia. *Inclusão escolar e participação da família*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva*. Brasília: INEP, 2010.

FIORENTINI, Dirce. *Formação de professores e diversidade na escola inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOULART, Edivaldo; NUNES, Sônia. *Adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Maria Aparecida. *Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: teoria e prática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

MAZZOTTA, Cibeles. *Atendimento educacional especializado e inclusão escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MOMBERGER, M. N. *Histórias de vida e formação: fundamentos epistemológicos e metodológicos*. Natal: EDUFRN, 2006.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGII, M. C. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGII, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, A. L. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PEREIRA, Fernanda. *Atendimento educacional especializado: fundamentos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 17. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria: ASCD, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.