



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARTA GABRIELLI DIAS AZEVEDO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA SOB A
ÓPTICA DE UMA MÃE DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA

JOÃO PESSOA - PB
2023

MARTA GABRIELLI DIAS AZEVEDO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA SOB A
ÓPTICA DE UMA MÃE DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Dra. Thaís Oliveira de Souza

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A994f Azevedo, Marta Gabrielli Dias.

A formação docente no curso de pedagogia sob a óptica de uma mãe de criança com Transtorno do Espectro Autista / Marta Gabrielli Dias Azevedo. - João Pessoa, 2023.

44 f.

Orientação: Thaís Oliveira de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Autismo. 2. Maternidade atípica. 3. Formação docente. 4. Autobiografia. I. Souza, Thaís Oliveira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 616.896(043.2)

MARTA GABRIELLI DIAS AZEVEDO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA SOB A
ÓPTICA DE UMA MÃE DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do grau de Licenciado em Pedagogia.

Data: 06/11/2023

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:



Orientadora: Profa. Dra. Thais Oliveira de Souza, DFE/CE

Examinadora: Profa. Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula (DFE/CE)

Examinadora: Profa. Dra. Karen Guedes Oliveira (DFE/CE)

*Dedico ao meu filho Thiago, e
a sua maneira única e extraordinária de existir.*

AGRADECIMENTOS

Primordialmente minha gratidão direciona-se a Deus, aquele que me formou e me permite sonhar, e como se não bastasse se responsabiliza por realizar cada sonho do meu coração. A Ele que me concedeu a dádiva da maternidade, e escreveu essa história de uma maneira tão singular.

Aos meus pais, minha mãe Maria Elizabeth, meu exemplo perfeito de indesejabilidade, a personificação de resiliência e coragem. Ao meu pai, Joaquim Colaço, que me ensina muito com a sua vida, sinônimo de fé e amor. A vocês que nunca mediram esforços para me ofertar o melhor até quando não podiam, e que mesmo diante de uma historicidade de vida regada por faltas, me nutriram diariamente com força e incentivo.

Ao meu filho Thiago, por me ensinar tanto com sua existência. Se hoje sou forte e destemida é por você.

As minhas amadas irmãs, Gilvandra Dias e Michelli Queiroz. Cumplicidade de uma vida inteira.

Ao meu porto seguro, amigo e esposo, Thiago Ferreira. Que entre todas as alternativas nesses anos de jornada nunca me deu como opção desistir, que por muitas vezes abdicou sem hesitar dos seus sonhos, para sonhar junto a mim, os meus.

A turma da pedagogia, em especial as amigas: Anita Menechino, Bruna dos Santos, Carla Jeanne e Maria Sara. Vocês significaram e trouxeram leveza a toda trajetória acadêmica.

A minha querida orientadora Dra. Thaís Oliveira, por toda paciência, dedicação e ensinamentos dedicados à construção desse trabalho.

A Universidade Federal da Paraíba e ao corpo docente, pelo privilégio de partilhar tantos conhecimentos fundamentais na minha caminhada acadêmica.

A todos, minha gratidão!

“Ver na vida algum motivo pra sonhar, ter um
sonho todo azul, azul da cor do mar.”
Tim Maia

LISTA DE SIGLAS

DMS-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

MEC: Ministério da Educação

MEC/SEESP: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial

TEA: Transtorno do Espectro Autista

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal de refletir sobre a relevância da formação docente e suas implicações na maternidade atípica, mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como seus efeitos dentro e fora do espaço acadêmico. Dessa forma foram delineados os seguintes objetivos específicos: pensar o processo da formação docente atrelada ‘a historicidade de vida’; relatar experiências/contribuições acadêmicas no processo diagnóstico e de aprendizagem de criança TEA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e autobiográfico, onde foram utilizados dados obtidos resultantes do percurso formativo, bem como as contribuições de componentes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nas vivências maternas com uma criança autista. Neste sentido, para a realização da pesquisa dialogou-se com alguns autores entre eles: Nóvoa e Finger (2014); Tardif (2004); Momberger (2016), Bragança (2012), dentre outros que possibilitaram a ampliação do entendimento sobre a temática. Constatou-se que as inúmeras contribuições acadêmicas refletiram de modo significativo na superação de barreiras em diversas áreas vivenciadas, como também a importância da ampliação desse debate dentro do espaço acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Autobiografia. Autismo. Maternidade atípica.

ABSTRACT

The main objective of this study was to reflect on the relevance of teacher training and its implications in atypical motherhood, more specifically Autism Spectrum Disorder (ASD), as well as its effects inside and outside the academic space. In this way, the following specific objectives were outlined: to think about the process of teacher training linked to 'the historicity of life'; to report academic experiences/contributions in the diagnostic and learning process of an ASD child. This is a qualitative, bibliographical and autobiographical study, which used data obtained as a result of training, as well as the contributions of curricular components of the Pedagogy course at the Federal University of Paraíba (UFPB), in maternal experiences with an autistic child. In order to carry out the research, a number of authors were consulted, including: Nóvoa and Finger (2014); Tardif (2004); Momberger (2016), Bragança (2012), among others, who made it possible to broaden our understanding of the subject. It was found that the numerous academic contributions have had a significant impact on overcoming barriers in various areas, as well as the importance of broadening this debate within the academic space.

KEYWORDS: Training. Autobiography. Autism. Atypical motherhood.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	A PEDAGOGIA.....	16
3.	FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS PSICOSSOCIAIS.....	19
3.1	Educação Especial.....	21
3.2	Transtorno do Espectro Autista.....	24
4.	FORMAÇÃO DOCENTE E MEMÓRIA: REVISITANDO O INÍCIO DA TRAJETÓRIA.....	30
5.	CONTRIBUIÇÕES DA ACADEMIA SOB AS VIVÊNCIAS MATERNAS.....	34
6.	TRANSPONDO BARREIRAS: DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS FAMÍLIAS.....	39
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
8.	REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos no processo formativo docente, associamos muitas vezes com o conjunto de saberes e vivências desenvolvidas na trajetória acadêmica de um indivíduo, o que de fato acontece. Sabemos que na rapidez com que a sociedade caminha dentro de uma rotina, por vezes frenética, é possível que não nos atentemos ao processo único, valioso e intransferível que realizamos enquanto parte constituinte do conhecimento produzido na vida acadêmica.

A história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção da narrativa. Temos, assim, uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção dos saberes. (Bragança, 2012. p. 88)

Diante disso, olhar para si como sujeito histórico dentro desse processo, é como ressignificar o percurso trilhado. Este trabalho nasce do anseio da partilha, que é descrito ressaltando a importância desta formação docente em aspectos não apenas formativos, mas também interpessoais dentro do espaço maternal.

Neste estudo buscamos refletir acerca dos impactos e contribuições gerados do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba sob a formação docente de uma aluna/mãe de criança com o Transtorno do Espectro Autista - TEA. A pesquisa norteia-se no campo das experiências e vivências pessoais embasadas aos conhecimentos científicos trazidos por diversos autores acerca da temática, utilizando também da escolha de uma linguagem memorialística.

Para Pimenta (1997), a formação de uma identidade profissional é constituída das ressignificações e reafirmações, incluindo questões teóricas e saberes científicos, mas, todavia, também perpassa pela possibilidade de significação que o docente, enquanto ator e autor, atribui a sua história de vida, anseios e saberes, construindo-se a partir disso o sentido do ser professor. Com isso, o objeto deste trabalho é refletir sobre a relevância da formação docente e suas implicações na maternidade atípica, mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como seus efeitos dentro e fora do espaço acadêmico. Assim, delineamos os seguintes objetivos específicos: pensar o processo da formação docente atrelada ‘a historicidade de vida’; relatar experiências/contribuições acadêmicas no processo diagnóstico e de aprendizagem de criança TEA.

Diante disso, a presente pesquisa traçou seu percurso metodológico em uma abordagem qualitativa. Destacada por Prandov e Freitas (2013, p.70) que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Sendo assim, a necessidade de numerar ou quantificar estaticamente não são aspectos abordados no centro do estudo, na abordagem qualitativa o próprio ambiente naturalmente é a base, no seu processo são validadas ferramentas descritivas, e de subjetividade do pesquisador, a fim de que possa utilizar-se da interpretação da realidade pesquisada associada às técnicas pertinentes para entender o objeto do estudo.

Utilizou-se também de fontes bibliográficas que segundo Severino (2007), realiza-se a partir do levantamento de registros que decorrem de pesquisas anteriores de outros autores, essas em fontes como livros, artigos, documentos, entre outros. Desse modo, o trabalho acontece fundamentado nas contribuições analíticas dos apanhados bibliográficos.

Por fim, a pesquisa apresenta-se em um perfil autobiográfico, onde a narrativa das experiências e vivências estão fortemente presentes. Partindo de que o percurso formativo que contempla também as experiências intra e interpessoais, buscamos através do gênero autobiográfico a possibilidade de desenvolver um olhar único e uma partilha também singular, ampliando a reflexão acerca de entender as significações vivenciadas na formação. Assim, para Nóvoa e Finger (2014), o método autobiográfico oportuniza a percepção do indivíduo sobre a sua própria história de vida, e a identificação daquilo que realmente foi formador. Ainda na visão dos autores:

O método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo possibilita que cada indivíduo compreenda a forma com que se apropriou desses elementos formadores. (Nóvoa; Finger, 2014, p.22)

O interesse pela temática nasceu juntamente com o meu filho Thiago, hoje com seis anos de idade, diagnosticado no ano de 2021 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que desde então apresentou-me o mundo neurodiverso, bem como as suas especificidades, desafios e

alegrias. Hoje encontro-me totalmente envolvida com o Autismo, e partindo da premissa que o conhecimento é inesgotável, busco aprender e debruçar-me diariamente acerca desse tema. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela presença de dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos. (American Psychiatric Association, 2014).

Assim nesse trabalho questionamos como as experiências formativas vivenciadas dentro do curso de pedagogia da UFPB contribuem para a construção do conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista, bem como sua contribuição na maternidade atípica. A pesquisa apresenta os desafios de contemplar simultaneamente a vida materna e acadêmica, refletindo aspectos como: sobrecarga, preconceitos, e falta de estratégias frente a problemáticas. Em contrapartida, aponta as diversas contribuições dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia no período pré e pós diagnóstico do autismo, e as possibilidades de experiências ímpares durante o percurso. Pretendendo desse modo, afirmar a relevância dessa formação docente, bem como suas implicações no contexto materno atípico, constatando assim a importância desse debate dentro do espaço acadêmico.

No capítulo inicial irei conceituar a pedagogia, colocando-a como um amplo campo na sistematização da educação, contextualizando-a mais à frente em uma perspectiva enquanto como curso da Universidade Federal da Paraíba, atribuindo seu papel enquanto contribuinte em uma formação de qualidade. No capítulo seguinte a discussão se voltará para os aspectos psicossociais dentro da formação docente, bem como sua importância e contribuições positivas nesse processo, visto que a formação está intrinsecamente ligada ao sujeito e a sua forma singular de significar seus conhecimentos, os aspectos tangentes às suas subjetividades refletirão diretamente em suas práticas e nas construções dos seus saberes.

Dando seguimento ao segundo capítulo, os subcapítulos que o compõem trarão discussões acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, alguns de seus aspectos legais e importância, como também o conceito do TEA, suas características, atributos diagnósticos e compreensão acerca do transtorno. No terceiro capítulo embasado pelo método biográfico e autobiográfico irei abordar resgates de memórias pessoais que compõem o início do trajeto acadêmico que foram relevantes na formação. Em seguida no quarto capítulo trarei as diversas contribuições voltadas a maternidade atípica que a formação propiciou, para isso pontuarei componentes curriculares do curso de pedagogia que possibilitaram a expansão dos conhecimentos acerca do autismo e que foram cruciais para a mudança de perspectiva e

enfrentamento da realidade vivenciada. Por fim, a discussão se voltará aos desafios vivenciados pelas famílias ligadas ao Transtorno do Espectro Autista.

2. A PEDAGOGIA

Durante muito tempo a ideia pré-concebida do que é a Pedagogia vem atrelada tão somente a ação de ensinar, transmitir e alfabetizar, sobretudo crianças, segue consolidada nas sociedades, e apesar dos muitos avanços dessa área ainda é comum nos dias de hoje a permanência desse senso comum sobre esse campo. Uma das razões que pode justificar a manutenção desse pensamento, pode ser dado pela própria etimologia da palavra Pedagogia, de origem Grega “paidós” significa (criança) e “agogé” (condução), isto porque de fato nos primórdios era o pedagogo, esse um escravo, que assumia o papel de preceptor, guia e que conduzia de fato as crianças daquela época rumo ao conhecimento. (Ghiraldelli,1991)

É primordial a quebra dessa concepção mais voltada ao senso comum, pois pensar de tal modo é tratar a Pedagogia de maneira reducionista, desconsiderando todo seu caráter de amplitude. Esse campo de conhecimento possibilita o crescimento do debate que o configura enquanto ciência da educação, com múltiplas possibilidades, áreas de atuação, intencionalidade e ação. Para Libâneo (2004, p. 30) a Pedagogia “é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’”.

Ainda na visão do autor o conceito da Pedagogia pode ser definido como:

[..] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. (Libâneo, 2001, p.6).

Partindo disso, pode-se afirmar que se há diversidade de práticas educativas, haverá também diversidade de pedagogias, reafirmando sua dimensão nas possibilidades de atuação nos diversos segmentos sociais, e de que a Pedagogia escolar não universaliza todo o conceito, sendo uma parte constituinte da área. Desse modo, é fundamental entender e reafirmar a Pedagogia esse lugar da sistematização educacional, entendendo que, interligadas com práticas humanas e educativas, resultam na formação das relações sociais. Enquanto ciência seu objeto de estudo é a educação, como suas práticas, teorias e fenômenos, utilizando por muitas vezes da própria ação prática para entender os processos, bem como questioná-los, a fim de buscar

meios para propor bases, princípios e fornecer direcionamentos agregadores para a educação. (Libâneo, 2001).

Dentre as múltiplas possibilidades atribuídas a esse campo do conhecimento, a Pedagogia também assume o de possuir um caráter político, isso porque mantém uma relação intrínseca com a sociedade, refletindo diretamente nas suas transformações e sendo ferramenta por muitas vezes para práticas intencionais de poder. Sabemos que ao lidar com o antagonismo de interesses sociais, é comum a presença de ações que busquem a consolidação de um projeto político de sociedade, e com isso o surgimento de relações de exclusão e desumanização dos seus sujeitos, como já muito discutido por Paulo Freire (1987, p. 39):

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando os a esta situação, melhor os domine. Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade.

Aqui no Brasil a Pedagogia tem como primeiro marco legal o Decreto – Lei nº.1.190 de 4 de abril de 1939, esse que institui o curso como parte da Universidade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Podemos destacar a década de 30 como um marcador de diversos movimentos em torno do contexto educacional, esses que elevaram o debate para criação de universidades brasileiras.

Tais modificações podem ser justificadas pelo cenário de intensas mudanças econômicas, sociais e políticas nessa época, que exigiam um outro modelo de sociedade. Dentro do processo de modernização vivenciado, a demanda que emergiu foi pela qualificação de recursos humanos, para educação restou o encargo de assumir o treinamento e especialização de mão de obra para o trabalho, a fim de se gerar a expansão econômica. (Romanelli, 2014).

A história do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB – campus I – João Pessoa, se deu pela Lei Estadual nº 341, de 01.09.1949, autorizada pelo Decreto nº 30.909 de 27.05.1952 e reconhecida pelo Decreto Presidencial nº 38.146 de 25.10.1955. Inicialmente esse curso era associado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1969 passou a ser denominada de Faculdade de Educação. Após sua extinção, no ano de 1976, passou a fazer parte do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde sua desvinculação, em abril de 1979, tornou-se do Centro de Educação.

No recorte temporal atual, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ofertado pela UFPB, caracteriza-se como uma graduação que contempla as propostas educacionais de maneira muito satisfatória, com um currículo voltado para a compreensão da educação em sua amplitude, norteador por seu Projeto Político Pedagógico (2006), o Centro de Educação engloba os múltiplos conhecimentos, voltados para a aproximação e entendimento dos fenômenos educativos, com áreas de aprofundamento e oportunidades ímpares de vivências com o que subentende-se como tripé da educação: o ensino, a pesquisa e a extensão.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS PSICOSSOCIAIS

Ao pensar na formação docente deve-se considerar a temporalidade que a educação está inserida dentro de cada contexto histórico, e diante disto é cabível a reflexão de que o ato de formar para a educação é moldado por meio dos processos sociais, dos métodos e significações de cada época vigente. Não é necessário ir muito distante para ser perceptível a forma mutável com que as instituições de formação se adequam, inovam, e inserem novas práticas dentro do currículo formador, afinal estamos no século das transformações, este que exige constante modificações para acompanhá-lo.

Para Saviani (2019), cada período dentro da história de formação no recorte brasileiro, demandou um aspecto voltado ao atendimento de interesses, esses de forma predominantemente políticos, causando assim um direcionamento para resultados intencionais dentro da conjuntura social. Na atualidade encontramos mais aberto o campo da possibilidade de refletir o percurso e o resultado do processo formativo, o que sem dúvida repercutirá muito nos profissionais e nas relações sociais destes para além da vida acadêmica.

Partindo disso, podemos citar as palavras de Freire (1979, p.14) quando ele nos afirma que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Onde podemos entender que a educação nos demanda também a prática de pensar sobre nós mesmos e sobre nossa natureza dentro do processo educativo, o conhecimento adquirido no processo de formação atrela-se diretamente com nossa leitura e visão para com o mundo. Afinal, somos sujeitos históricos e culturais e são das nossas relações que se ampliam e direcionam as nossas práticas.

Todavia o que majoritariamente encontramos é a consolidação de uma concepção tradicional frente a essa formação docente, onde os saberes muitas vezes são invalidados quando relacionados com as práticas e subjetividades desse sujeito em processo formativo, isso pode ser justificado por acredita-se que o saber só pode ser reconhecido quando atrelado a sua teorização e quando produzido fora de vivências práticas e pessoais, elevando-o a um lugar apenas institucionalizado.

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (Tardif, 2004, p.237).

O processo formativo e à docência caracterizam-se pela manutenção da relação dialógica de saberes, entendendo que teorias, práticas e subjetividades não ocupam um lugar individualizado, pelo contrário, juntas elas viabilizam e enriquecem ainda mais o percurso de cada sujeito. Reiterando assim que o trabalho de formação deve objetivar o alcance de uma reflexão aos futuros docentes sobre os seus próprios processos de aprendizagens, e sobre as suas marcas enquanto aprendentes ao longo do percurso. Evidenciando a necessidade de repensar as possíveis questões didáticas e metodológicas nessa formação. Tardif (2004).

Nesta direção, os processos que envolvem conjuntamente os aspectos psicológicos e sociais ocupam um lugar central, visto que a formação para a docência não demanda apenas o domínio cognitivo de área específica do conhecimento, mas o alcance do entendimento da própria constituição desse sujeito em formação, bem como de sua identidade profissional e das relações desenvolvidas com o outro nos diferentes espaços de seu processo. Para (Alves; Francisco, 2009, p.770).

[..] uma perspectiva psicossocial, tenta compreender a complexidade do ser humano em seus processos de troca e no desenvolvimento de ligações baseadas nas experiências construídas. A adoção dessa estratégia exige a consideração do permanente intercâmbio das áreas social e psíquica na construção da subjetividade. Segundo tal concepção, compreende-se o mundo objetivo não como fator de influência para legitimar a subjetividade, mas como pertinente a sua construção. Assim, acredita-se, o ser humano é permanentemente afetado pelas histórias que o constituem como sujeito no mundo, histórias que permeiam suas ações e relações, criando modos de subjetivação e de sofrimentos.

Logo, essa perspectiva concebe a validação de aspectos fundamentais desses sujeitos sociais, a partir do momento que se valida toda sua historicidade de vida, suas relações individuais e grupais, bem como sua forma singular de produção de saberes. O que repercutirá diretamente nas reflexões e práticas destes para a com a sua formação, e atuação profissional. Como afirma “As práticas e/ou concepções dos professores se subsidiam em fontes de saberes diversos, construídos ao longo de suas histórias pessoais e profissionais, que justificam suas ações e reflexões.” André e Placco (2007, p. 342). Ainda na visão das autoras:

[..] Ao mesmo tempo, manifestam-se em formas relacionais que não são compatíveis apenas com suas subjetividades individuais, mas, também, com o sistema de relações sociais do qual participam. Compartilham a constituição, que é histórica, dos modos de existir de cada um e de todos os sujeitos em um dado contexto.” (André; Placco, 2007. p. 341)

Somos seres sociais e diante disso, tecemos nossas relações com o outro constantemente, mesmo que por algumas vezes essas sejam naturalizadas e imperceptíveis no cotidiano, elas atravessam e implicam diretamente nas nossas práticas, valores, e na formação de nossa identidade. A socialização é naturalmente parte constituinte da essência humana. Segundo Savoia (1989), o processo de socialização constitui-se de fatores inatos e adquiridos, entende-se, por fatores inatos, aquilo que herdamos geneticamente dos nossos familiares, e os fatores adquiridos os que provêm da natureza social e cultural.

Desse modo, a orientação psicossociológica dentro da formação viabiliza e contribui para um maior enriquecimento dessa formação, visto que ela considera as subjetividades de modo singular e coletiva dos indivíduos, legitimando aspectos relevantes para estes. Nessa perspectiva a validação de uma formação psicossocial resultará positivamente, tanto na construção dos saberes, bem como seus reflexos futuros na vida pessoal e acadêmica.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A sociedade por um longo período esteve configurada para distancia-se e sentenciar os destinos das pessoas com deficiência, seja por concepções morais, religiosas ou médicas, e mediante a isso um longo caminho se percorreu para que direitos humanos básicos fossem alcançados, visto que o panorama social era de uma completa exclusão.

A Educação Especial no Brasil foi muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência. Essa deficiência não tinha uma finalidade educativa. O processo educativo, na visão de muitos, era considerado inviável e até mesmo impossível. O que acontecia era apenas um atendimento clínico. A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade (Mazzotta, 2005, p. 12).

Hoje pode-se afirmar que muito se avançou no quesito inclusão, porém ainda é comum a possibilidade de se vivenciar situações e práticas, sobretudo em espaços educacionais onde a percepção da deficiência está à frente ao da pessoa com deficiência, e é nesse contexto que uma educação fundamentada na inclusão, torna-se fundamental para equidade de oportunidades e

direitos de todos os seus indivíduos, viabilizando a aplicabilidade de direitos adquiridos como resultado de uma longa trajetória de lutas.

A Educação Especial é conceituada de acordo com o Ministério da Educação (MEC) como:

[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 2013, p. 33-34).

Para uma melhor compreensão dos avanços e conquistas vivenciados no âmbito da educação especial torna-se necessário contextualizá-la em a partir dos recortes e marcos vivenciados em cada período histórico. Segundo (Mazzota, 2005) a história da educação especial no Brasil pode ser dividida em três períodos: o primeiro deles de 1854 a 1956, período em que ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas; o segundo de 1957 a 1993, quando surgiram as iniciativas oficiais de âmbito nacional; e o terceiro a partir de 1993, com o início de uma nova fase, caracterizada pelos movimentos em favor de fato da inclusão escolar.

Ainda sobre os períodos vivenciados até o alcance da inclusão Sasaki (1997, p.12) afirma:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Durante um longo período na história o direito a escolarização era uma realidade distante ao alcance das pessoas com deficiência, uma das justificativas para tal era a concepção formada de que ter deficiência era sinônimo de total dependência, portanto o indivíduo seria incapaz de executar qualquer função dentro da sociedade. Dessa forma, ser um indivíduo com deficiência era estar sujeito as inúmeras ações excludentes, como também aos repetidos negligenciamentos da esfera política, explicitando a dificuldade da aceitação e convivência com os aspectos

tangentes as diferenças, e as ações de adequações necessárias para oportunizar a igualdade de direitos.

Os paradigmas da inclusão moldaram durante o passar do tempo a maneira a qual a deficiência era vista e enfrentada pelas sociedades, são eles: a exclusão, segregação, integração e atualmente estamos inseridos no paradigma da inclusão. Essas fases não aconteceram simultaneamente ou abrangeram todos os segmentos populacionais, tampouco os paradigmas anteriores ao da inclusão foram extintos, visto que ainda hoje pode-se ver a exclusão e segregação sendo praticadas, como também a prática da integração gradativamente ocupando o lugar da inclusão nos diversos espaços. Sasaki (1997).

Sobre o processo histórico excludente direcionado a pessoa com deficiência Miranda (2008) afirma:

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. (Miranda, 2008, p. 36)

O paradigma da exclusão manteve-se por muitos séculos, intacto e mantido continuamente dentro dos modelos de sociedades, ele é composto por vários momentos, uma vez que durou da antiguidade até o século XIX. Um fator comum as épocas em que predominou este paradigma era a prática naturalizada da exclusão total e a taxação de invalidez direcionada a pessoa com alguma deficiência, os colocando sempre a margem social.

Posteriormente o paradigma da segregação surge com a demanda do fornecimento de alguma atenção a pessoa com deficiência, pelo próprio nome percebe-se que a maneira como acontece esse suporte é a parte, com distanciamento dos demais indivíduos. As Instituições que nessa fase iam se preparando para atendimentos por tipo de deficiência, moldavam-se para reproduzir todos os serviços possíveis, os quais a sociedade não aceitava receber das pessoas com algum tipo de deficiência, vale salientar que esse paradigma possuía um caráter assistencialista. Segundo (Sasaki, 1997, p.30): “A década de 60, por exemplo, testemunhou o

boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais [...]”.

Rodrigues (2006) afirma que: “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”. No período de integração a pessoa com deficiência foi incorporada ao contexto social, todavia os espaços se mantiveram com inúmeras barreiras que não viabilizavam a participação plena dos indivíduos nesses espaços, a exemplo uma escola que não se adequa às necessidades e especificidades demandadas pelas deficiências de seus alunos, não os integra, visto que o caminho estaria na contramão ao proposto por esse paradigma, o aluno se adaptando a escola.

Contrapondo os modelos anteriores o paradigma da inclusão emerge da compreensão de que o problema não está na pessoa com deficiência, e sim no ambiente que apresenta inúmeras barreiras de acesso, fazendo dessa constatação a razão de luta para a inclusão e garantias de direitos baseados na equidade. Segundo (Sasaki, 1997, p. 3):

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

De acordo com Rezende (2022, p.164), "a trajetória voltada à educação inclusiva é uma conquista recente, alicerçada em estudos e discussões que iniciaram na década de 1980 e impulsionada posteriormente pela Conferência Mundial de Educação para Todos” na década de 1990. Buscando uma realidade diferente, o movimento pela educação inclusiva emerge com ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, na luta para garantir o direito de uma educação que oportunize o ensino coletivo, participativo, e sem discriminação para todos os seus indivíduos. MEC/SEESP (2008).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (MEC/SEESP, 2008, p.5)

Conforme descrito no artigo 27 da lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é direito garantido à pessoa com deficiência uma educação ampla, efetiva e voltada às suas necessidades:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva baseia-se que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.” (Ainscow,2009. p.11). Ainda de acordo com (Miranda, 2008):

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. (Miranda, 2008, p. 36)

Dessa maneira se faz necessário a erradicação de uma falácia inclusiva, que mais se assemelha com aspectos integrativos e que mantém o alcance distante de uma verdadeira prática que promova a inclusão. Quando pensamos em um modelo de educação inclusiva, entendemos que por meio dela se oportuniza a formação de sujeitos autônomos e mais conscientes de seus direitos, bem como de uma escola que se volta a desempenhar seu papel para além do dito possível, e que se torna ferramenta para o alcance da oportunidade, igualdade, e que compreenda a inclusão como sinônimo da própria condição do ser.

3.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A origem do termo autismo vem do grego “autos”, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (Cunha, 2012, p.20). Diante disso, o termo autismo era classificado para descrever a condição dos casos de esquizofrenia da época.

Décadas após, mais precisamente em 1943 o também psiquiatra Leo Kanner traz contribuições sobre o autismo, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, o que possibilitou a ampliação do entendimento sobre o transtorno, as características de isolamento presentes nas crianças avaliadas em seu estudo, o levaram a sugestão de que esse comportamento estava presente desde o início da vida, tratando-se de um distúrbio inato e as denominando de “autistas”.

As descrições de Kanner estabeleceram dois critérios definidores para a síndrome autística: tendência à solidão e necessidade de rotina. Com a possibilidade de um quadro clínico, as questões avançam na tentativa de desvendar sua etiologia. E nessa rastreio contata-se diversas teorias explicativas que vão desde aspectos da afetividade materna, passando pela influência do ambiente, até a possibilidade genética. (Evêncio; Fernandes. 2019). Dessa maneira, as constatações de Kanner possibilitaram a diferenciação de características, bem como o estudo separado dos casos de autismo, isolados dos de esquizofrenia.

Os avanços da Neurociência e da Bioquímica possibilitaram novas leituras, entretanto ainda falta um modelo teórico mais abrangente para dar conta das diferentes formas de classificação. Trata-se de um distúrbio de desenvolvimento tão complexo que nenhum modelo ou abordagem clínica, poderia por si mesmo, esgotar o assunto. Ainda não há total clareza sobre o autismo. (Cunha, 2012, p.26).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela presença de dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos. (American Psychiatric Association, 2014). Desse modo o TEA reúne desordens tocantes ao desenvolvimento dos seus indivíduos, e pode afetar áreas comuns, todavia em intensidades diferentes a cada um deles.

Sua causa ainda não é satisfatoriamente conhecida, porém até o momento constatou-se cientificamente que o TEA é um distúrbio de base genética e que também sofre interferência do meio. Segundo (Araújo et al. 2019, p. 3):

Apesar de claramente importantes, os fatores genéticos não atuam sozinhos, sendo sua ação influenciada ou catalisada por fatores de risco ambiental, incluindo, entre outros, a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema dos cuidados da criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer.

O autismo não se apresenta de maneira uniforme, em alguns casos os sinais aparecem ainda nos primeiros meses após o nascimento, e se intensificam por volta de 12 a 24 meses de vida justificado pelo aumento da percepção de traços autísticos pelos cuidadores, visto que conforme as demandas sociais aumentam naturalmente os atrasos no desenvolvimento a serem superados também se tornam maiores e mais visíveis.

Apesar dessa percepção, o diagnóstico ocorre, em média, aos 4 ou 5 anos. Esses dados refletem uma situação lamentável, já que a intervenção precoce pode diminuir significativamente os danos cognitivos e aumentar o nível de adaptação da criança. Além disso, alguns estudos sugerem que o autismo não potencializa seus danos completamente no indivíduo após a intervenção por conta da plasticidade cerebral. (Araújo et al., 2019).

O desenvolvimento infantil é norteado por marcos, esses que a cada etapa sinalizam o avanço nas aquisições de habilidades importantes, esses marcos podem ser notados logo após o nascimento, e ao decorrer dos meses surgirão demandando novas habilidades a serem adquiridas. É crucial o olhar atento quando uma ou mais habilidades não se apresentarem no tempo esperado, isso porque lacunas no desenvolvimento poderão aparecer. No autismo ocorre dessa forma, algumas habilidades não são adquiridas de maneira esperada ou no tempo estimado do desenvolvimento. Diante de um cenário de atrasos é primordial a intervenção precoce para o alcance de superação das disfunções e ganho de melhorias na qualidade de vida.

Ainda sobre a intervenção precoce:

No campo do desenvolvimento, da aprendizagem e do comportamento infantil, a intervenção precoce consiste em buscar, por meio de um processo sistematizado e embasado em experiências positivas, remediação ou correção de atrasos ou anormalidades dos vários tipos de eixos do desenvolvimento neuropsicomotor ou comportamental. Sua finalidade principal é permitir que a criança consiga superar problemas em seu desenvolvimento tão cedo possível que, se não resolvidos, surtirão grandes deficiências nos processos de aprendizagens futuras mais complexas. É permitir que esta atinja habilidades ainda ausentes e que serão pré-requisitos para novas aprendizagens. (Neurosaber, 2016, p.1).

O diagnóstico do TEA acontece de maneira clínica, e envolve a participação de multiprofissionais, onde os mais indicados para a conclusão diagnóstica são os neurologistas e psiquiatras. O Diagnóstico é baseado em relatos trazidos pelos familiares e nas observações de comportamento dos pacientes, baseados em critérios estabelecidos pelo DSM – V.

Quadro 1. Critérios utilizados para diagnosticar o Autismo considerando o espectro das características:

Critérios	Características
(A) Deficiências persistentes na comunicação e interação social:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.
(B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente
(C) Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.	
(D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas sociais, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.	

(Fonte adaptada: American Psychiatric Association, 2014, p. 50)

Tratando-se da perspectiva inclusiva da pessoa autista, pode-se afirmar que o TEA se configura enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento, todavia nos parâmetros da lei brasileira, foi conquistado a posse de igualdade de direitos das demais pessoas com deficiência como afirma (Belo; Fonseca, 2020, p.119):

O TEA também não é considerado uma deficiência, pois sua caracterização não se remete a nenhum déficit da capacidade cognitiva ou intelectual, embora existam casos que apresentem comorbidades. No entanto, para efeitos legais no Brasil, a partir da Lei n. 12.764 de 2012, a pessoa com TEA passou a ter os mesmos direitos da pessoa com deficiência. Implicando, por exemplo, na obrigatoriedade de as escolas regulares receberem a criança autista.

A Lei n. 12.764 de 2012 – Berenice Piana é um marco muito importante para toda a comunidade autista, visto que direitos antes inexistentes foram alcançados, como seu sancionamento o TEA passa a ser validado diante da legislação como deficiência e apoiados nela determinou-se as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que assegura direitos fundamentais nas esferas sociais.

Diante da complexidade que demanda entender o TEA, torna-se fundamental o processo informativo e de disseminação de conhecimentos sobre o que já se conhece, desmistificando “achismo” e falsas informações acerca do autismo. A busca pelo diagnóstico é um ponto a destacar visto que o pontapé inicial para uma maior compreensão é exatamente o da percepção de que o desenvolvimento na infância merece uma maior atenção e quando necessário intervenções. Desse modo, vale ressaltar que diagnóstico não é sentença e que dentro das diferenças encontra-se uma infinidade de potencialidades e possibilidades.

4. FORMAÇÃO DOCENTE E MEMÓRIA: REVISITANDO O INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Olhar para a própria história de vida entendendo o quão formador um processo foi é atribuir sentido a todo o caminho percorrido, e é exatamente assim que me sinto ao visitar o início de minha formação em Licenciatura em Pedagogia. Com convicção, posso afirmar o quão extraordinário foi viver essa graduação, e de como não tinha dimensão da proporção com que a educação evidenciaria essa história e ressignificaria toda a trajetória.

Este trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa de cunho biográfico. O método biográfico fundamenta-se no processo da construção pessoal do indivíduo, das suas percepções e significações, e de como toda essa ação de subjetivação reflete nas relações não apenas de si, mas também socialmente. Vale salientar que como característica ele traz a partilha de sua investigação com outras correntes do conhecimento, e que é importante entender que o foco desse método é o próprio biográfico bem como as suas implicações sócio individuais.

O campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social. (Mombberger, 2016. p. 136).

Essa metodologia teve sua notoriedade nas últimas duas décadas, e a passos lentos pouco se tinha sobre a produção nacional dentro do método, o cenário modifica-se após a organização do método (auto)biográfico e a formação proposto por Nóvoa e Finger (1988) em Portugal, e a partir dos anos 90 a produção de trabalhos nessa perspectiva ganham força no Brasil, despertando o interesse sobre o conhecimento da formação e profissionalização docente, visto que o contexto na época destacava o papel e contribuição desse profissional na perspectiva de um novo formato de escola e educação. (Wiercinski, 2014. p. 3).

De acordo com Mombberger (2016) a respeito do método biográfico, “a temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem.” (Mombberger, 2016. p. 136). Partindo da concepção que os seres humanos tecem suas experiências dentro do movimento de sua constituição na temporalidade em que estão inseridos, e de que somos resultantes do que nos atravessa nas vivências durante o tempo, esse método norteia-se no entendimento de que é o tempo um fator crucial na dimensão biográfica, pois é ele quem significa, e possibilita mediante a ferramenta da narrativa a integralização e acumulação da historicidade em cada indivíduo, criando o processo de gênese sócio individual.

A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo porque os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais. (Momberger, 2016. p. 138).

A ação de descrição da atividade biográfica demanda a revisitação daquilo que foi vivenciado muitas vezes na inserção simultânea de espaços sociais ocupados, e assim transformados em experiências para cada indivíduo em uma percepção única de cada ser, resultando no seu modo de entender e atribuir significado aos atravessamentos de suas experiências de vida. Segundo Momberger (2016), o método biográfico utiliza-se da “biografização” definida como o conjunto de operações e comportamentos de um indivíduo na sua forma de perceber a si próprio, e que reflete também no modo que os demais indivíduos o perceberão, de maneira autorreferencial a biografização possibilita a identidade da narrativa. Sobre o campo biográfico, ele pode ser utilizado por diversos olhares e abordagens, dentre eles o do estudo discursivo voltado para a dinâmica da constituição individual, bem como na sua “dimensão psíquica e social, psíquica e simbólica, política e educativa” (p.140) dos sujeitos.

A construção de saber desse método concentra-se no ato linguístico do relato, do falar sobre si próprio, e é utilizando da própria ferramenta da narrativa que o sentido do método se fundamenta. O produto do biográfico carrega interpretação e valida aquilo que se diz, bem como as ações narradas. “A narrativa não é então apenas o produto de um “ato de narrar”, ela tem também um poder de efetivação sobre o que ele narra.” (Momberger, 2016. p. 141).

A presente pesquisa utilizou dados registrados em um caderno de memórias. Os referidos dados compreendem acontecimentos acadêmicos e pessoais, por considerar que não há como compreender a complexidade da formação docente, sem incluir o sujeito em sua completude.

As entrevistas narrativas, as narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em situação, uma compreensão do interior das vivências humanas. Eles têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência. (Momberger, 2016. p. 144).

Numa dimensão coletiva e relacional a biografia acontece fazendo o pesquisador ocupar um lugar de contribuição social, tendo em vista que quando partilhadas e debatidas, essas experiências narradas tornam-se importantes ferramentas na mudança de possíveis cenários

sociais. No tocante à educação de maneira científica, política e social o método biográfico contribui no enriquecimento e fortalecimento dela, a configurando como parte constituinte fundamental na formação humana. Partindo da perspectiva da narrativa pessoal, a autobiografia pode ser considerada uma pesquisa na qual, “[...] o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado.” (Abrahão. M.H.B, 2004 apud Wiercinski, 2014, p. 202).

Dentro dessa perspectiva o contexto atual desse método, é de consolidação de maior expansão do método, visto que as produções autobiográficas são colocadas: “[...] como elemento central para podermos refletir sobre a história de vida e de formação docente” (Wiercinski, 2014. P .4). Contribuindo assim, para o entendimento de aspectos voltados à historicidade e subjetividades que estão envolvidas no processo de formação e da construção da identidade docente. Considerando esses apontamentos metodológicos, a seguir trarei elementos biográficos em diálogo com o referencial teórico acerca da educação inclusiva e formação docente.

No ano de 2016 prestei vestibular e como primeira e segunda opção escolhi cursar pedagogia, a educação sempre foi algo que me despertou interesse desde a infância, esse que foi aguçado com as grandes referências docentes que tive o prazer de crescer rodeada, dentre elas minha mãe a qual muito me inspira. Para minha alegria a aprovação veio, seguinte a ela a descoberta da minha gravidez, nesse momento eu sequer imaginaria que a ação de iniciar a vida acadêmica aos seis meses de gestação faria total sentido mais à frente.

O princípio foi marcado por muita resiliência, motivada pelo anseio em ocupar as salas de aula, enfrentava desde os deslocamentos diários às 5:00 horas da manhã do interior rumo à UFPB, como as inúmeras madrugadas de estudos já no ápice do esgotamento físico e mental decorrentes da condição da gestação. Era um misto de cansaço com desejo de abraçar todo aquele conhecimento ofertado, principalmente os relacionados ao desenvolvimento infantil, e assim ocorreu até o término do primeiro período.

Uma nova etapa nascia juntamente com o meu filho Thiago, etapa essa com muitas estratégias e planejamentos para que o seguimento ao curso pudesse acontecer, fui agraciada com uma rede de apoio que tanto me incentivou e continua a incentivar, o que é de um grande privilégio frente a diversas realidades contrárias a essas. Metas traçadas rumo ao retorno das aulas, constato um bebê com crises, demandas específicas, e questões tão singulares e desconhecidas para mim, essa que até então foram “naturalizadas” pelo desconhecimento aos sinais de atenção para marcos e características no desenvolvimento infantil.

Com o retorno para as aulas adiado me voltei para as demandas maternas sendo possível recomeçar apenas no período seguinte os desafios tornavam-se cada vez maiores, visto que a rotina apresentava novas demandas e adaptações. O tempo em casa me fez intensificar as observações no desenvolvimento do meu filho, questões sensoriais já eram notórias principalmente na alimentação, e no aumento de problemáticas comportamentais.

O autismo sempre esteve lá em alguns momentos mesmo que sutilmente ele se apresentava, todavia pela falta de conhecimentos necessários para identificá-lo, foi adiada a minha percepção ainda nos primeiros sinais. O fato é de que adentrei na Universidade em busca de conhecimentos que me levassem ao alcance para o exercício da docência, mas aos poucos essa busca se configurou quando as vivências acadêmicas desempenharam o papel de norteador nos aspectos de minha maternidade. O tido antes como “natural” nas habilidades e características da infância, foi substituído pela cientificidade de informações fundamentais desse desenvolvimento, e foi ainda nos primeiros passos da formação que a educação se atrelou a minha história de vida para modificar e contribuir no processo diagnóstico e mais afrente de intervenção, iniciou-se a partir dali a busca por respostas para muitos questionamentos.

É nesse contexto que o percurso formativo se inicia com a relação intrínseca entre a formação docente e maternal, ambas me apresentando inúmeros desafios e auxiliando para a possibilidade de superá-los por meio do conhecimento que a academia me propiciou ao longo desses anos de caminhada.

5. CONTRIBUIÇÕES DA ACADEMIA SOB AS VIVÊNCIAS MATERNAS

A trajetória aos longos dos anos foi marcada por muito conhecimento, trocas e vivências ímpares, sem dúvidas a aproximação com a Educação foi um encontro essencial na minha formação humana, o curso de maneira geral me propiciou inúmeras contribuições, tantas que ousou dizer que as colocar na casa das palavras é uma tarefa muito difícil. Uma riqueza de textos, artigos e livros foram norteando o percurso, dentre eles posso destacar o livro: “Desenvolvimento Humano”; e o artigo “refletindo sobre as concepções de deficiências 2”. Diversos eventos promovidos no Centro de Educação também enriqueceram a caminhada, dentre eles destaco “Caminhos para uma inclusão significativa da pessoa com Síndrome de Down”; o evento “Setembro da Inclusão na UFPB”, “Orientação para as famílias com TEA: Combinada ciência e suporte afetivo” dentre outros.

Existiram também filmes que somaram ainda mais os debates e reflexões em sala de aula como: O Menino Selvagem, o Milagre de Anne Sullivan. Lembro-me com total admiração do filme “Sementes do Nosso Quintal” assistido na disciplina Corpo, ambiente e Educação, este muito marcante e inspirado. Vi muito do que acredito nele, por pauta-se em uma educação integrativa, de aprendizagens livres e ambientais, respeitando as infâncias e a subjetividade de cada indivíduo. E me alegro em dizer que me inspirei após este filme neste formato de educação, o adaptando a nossa realidade em casa com Thiago, visto que morar em uma chácara nos permitiu tais vivências. Os resultados foram positivos e notórios, tivemos melhoramento de seu desenvolvimento motor, atividades experienciais favorecendo um aumento de repertório de linguagem, ajuda na diminuição de crises resultantes das interações com a natureza e os animais, entre outros. Não exito ao dizer que a escolha de lançar uma sementinha em nosso quintal contribuiu muito para o melhoramento do desenvolvimento de Thiago e conseqüentemente da sua qualidade de vida.

Considerando a Proposta Curricular do curso de pedagogia, no qual eu estava inserida, a seguir, destaco alguns componentes curriculares que julgo terem sido de importante contribuição a expansão de conhecimento acerca do tema deste trabalho acadêmico.

Quadro 2: Componentes Curriculares

Semestre	Disciplina	Oferta
2016.1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória no P1
2017.2	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória no P2
2018.2	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	Obrigatória P4
2018.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL	Obrigatória P4
2019.2	ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Obrigatória P6
2021.2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – ENSINO FUNDAMENTAL	Obrigatória P7
2021.2	TEORIA DO DESENVOLVIMENTO I	Optativa P9

Fonte: Sistematização da autora.

No primeiro semestre do curso de Pedagogia, cursei a disciplina de Psicologia da Educação I. O ano era o de 2017, encontrava-me grávida com 6 meses de gestação, a surpresa e alegria da recém aprovação na UFPB veio simultaneamente com a notícia de gerar um novo ser, meu filho Thiago. Lembro-me do mix de emoções e desafios que foi conseguir ocupar as salas de aulas neste período, e de como ainda sem noção alguma iniciava a preparação de para além da formação à docência, estava ali também aprendendo para a vida materna, para compreender e agregar ferramentas que foram e ainda são cruciais na relação cotidiana com meu filho. Nessa disciplina, ainda que não consciente de que Thiago nasceria autista, aprendi muito sobre os marcos de desenvolvimento na infância, no que se refere ao: psicomotor, cognitivo, socioemocional, sociomoral, e da linguagem. Já era um conhecimento que me aguçava muito o interesse, e mais à frente no pré e pós diagnóstico foi fundamental o contato com esses campos do saber.

Após o nascimento mantive-me afastada por cerca de um ano das salas de aula, justificado pela nova rotina e desafios encontrados, sendo possível retornar no ano de 2018, no semestre 2017.2. Ainda sem conclusões e percepções diagnósticas continuava a caminhada nos estudos, desta vez a Psicologia da Educação II trouxe sua contribuição com as Teorias da aprendizagem: Teoria comportamental, Teoria Gestalt, Teoria humanista, Teoria psicanalítica,

Teoria psicogenética e a Teoria Histórico-cultural. Cada uma delas com teóricos e concepções específicas, mas que me fizeram continuar o processo de entendimento de como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem em cada abordagem, e de como mais à frente esses conhecimentos me nortearam em ações pedagógicas.

No semestre 2018.2 cursei a disciplina Planejamento Educacional. Lembro-me que neste período os sinais de alerta de que o desenvolvimento de Thiago não correspondia como estimado para a sua idade estavam cada vez mais visíveis, as minhas observações eram embasadas nos aprendizados adquiridos nos períodos anteriores, como também nas constantes pesquisas que fazia sobre os marcos desse desenvolvimento em bebês\crianças. Essa disciplina de maneira muito especial me oportunizou em alguns momentos vivências onde era ouvinte de experiências maternas atípicas, visto que a professora que a ministrava em aulas oportunas trazia questões sobre os desafios por ela enfrentados, atentamente ia tecendo a certeza de que aquele lugar e questões colocados pela realidade dela, era também o meu. Mesmo diante do processo de angústia frente ao medo do novo que o autismo me impunha, estava atenta e aberta a qualquer mínima oportunidade de debate e troca, digo sempre que foram através de momentos como esse que o lugar de pertencimento ao mundo neurodiverso, foi ficando cada vez mais claro familiar para mim.

Outra disciplina desse mesmo período foi Educação Especial. Diante de todo o contexto de suspeitas vivenciado essa foi a disciplina que sanou toda e qualquer dúvida, as quintas feiras para mim eram marcadas por uma espécie de dor e acalento, dor por já sentir o peso de uma sociedade negligente e cruel quando se trata da deficiência, e acalento por finalmente encontrar respostas para as dúvidas que afligiam a alguns meses. Com propriedade e maestria a professora que a ministrava tratou de temas cruciais como: conceitos de inclusão\exclusão, deficiência, sobre a educação inclusiva e seus marcos, bem como oportunizou conhecer um pouco da multiplicidade de tipos de deficiências, dentre elas o autismo, as aulas aconteciam com ricos debates e aprendizados, e foi inevitável não tomar para si o pertencimento, a identidade de mãe atípica. Como já ouvi falar por aí “O conhecimento liberta” e esse fragmento da história diz muito sobre isso, sobre como o conhecimento acadêmico foi ferramenta nas transformações de vidas, e de como impulsionada a partir disso pude direcionar as nossas histórias, e obter o alcance de muitas vitórias no desenvolvimento com o meu filho.

No semestre 2019.2 cursei a disciplina Organização e prática da Educação Infantil. Nesta disciplina lembro-me da satisfação em cursá-la, visto que as expectativas eram as maiores possíveis, nela pude aprofundar discussões teóricas sobre a infância como também participar de diversas oficinas com musicalização, literatura infantil, materiais pedagógicos, entre outras.

Neste período Thiago estava iniciando o seu processo de escolarização, e muito do que aprendia nas aulas era transferido para a dinâmica da nossa casa, tudo para ofertar um ambiente mais enriquecedor e com mais estímulos para ele, o brincar também foi outro aspecto abordado na disciplina, e que foi muito agregador para entender e buscar estratégias de alcance para um brincar mais funcional, visto que interesses restritos o impossibilitava de realizar tal atividade que foi e é tão importante para seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e até mesmo físico. Em suma, cursar organização e prática da educação infantil, me forneceu ferramentas e estratégias práticas de intervenções com Thiago, que aumentaram e muito sua aceitabilidade nas suas atividades cotidianas, estas que até hoje são utilizadas em seu desenvolvimento.

No semestre 2021.1 cursei o Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental. Aprender com a prática é algo que me ressignificou e me reinventou por muitas vezes, o estágio supervisionado oportunizou isso, e esse em especial foi muito marcante. Uma das propostas da disciplina era a de possibilitar através dos jogos momentos de aprendizagem com enfoque na matemática e na alfabetização. Por aulas e mais aulas, fui compreendendo, pesquisando e traçando os planos para minhas ações, e tive o enorme prazer de experienciar e propiciar aos alunos da turma do segundo ano, momentos para lá de divertidos e cheio de conhecimentos, em específico para a aluna que ganhou meu coração, esta autista e com o sorriso tímido mais cativante daquele espaço. A experiência com Thiago me fez perceber o quanto me esforçaria para incluí-la em todos os processos que fizesse na sala, cada movimento foi pensado, reformulado e moldado para que eu pudesse praticar para além muitas vezes das falácias de uma inclusão onde o fazer pedagógico não se adequa a realidade e especificidades dos alunos. A aluna Maria¹ me apresentou diversos desafios, me ensinou muito, e me fez ter o estágio mais prazeroso da graduação, contribuir no processo de cada aluno foi muito significativo, todavia não posso negar que a conexão com o autismo me fez ocupar um lugar único dentro das ações aplicadas nesse estágio o que trouxe significação e ainda mais aprendizado ao processo.

No período pandêmico tive o prazer de cursar a cadeira optativa de Teoria do Desenvolvimento I e foi imenso o privilégio de estar adquirindo tantos conhecimentos significativos em minha formação, marcada por uma condução de disciplina muito dinâmica e participativa pude aprender sobre temáticas relevantes e que me aguçaram muito o interesse, discussões sobre a pessoa com deficiência e os espaços de diálogo e processos de ensino e aprendizagem, bem como os processos do desenvolvimento humano desde a concepção da vida foram trazidas, adentrando também no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

¹ Nome fictício que se refere a aluna com Transtorno do Espectro Autista.

Durante algumas aulas foram abordadas a primeira, segunda e terceira infância e os diálogos sobre as teorias da aprendizagem. Debates sobre os métodos ativos e individualização do ensino, aliados a diversos diálogos sobre o direito ao respeito e as pessoas com deficiências, reforçaram meu empenho e compromisso pedagógico como também materno, essa disciplina foi marcada por boas leituras e discussões, uma verdadeira “fartura” do conhecimento onde pude transferir, observar, entender marcos e intervenções no contexto materno, bem como solidificar minha identidade enquanto aprendiz\mãe.

6. TRANSPONDO BARREIRAS: DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS FAMÍLIAS

Durante o processo da graduação as vivências cotidianas estavam intrinsecamente relacionadas, o que seria formador na área profissional também foi norteador na dinâmica pessoal/familiar. O processo de uma nova construção frente a concepção da deficiência foi algo que o núcleo familiar vivenciou, conhecia o autismo de ouvir falar e muito superficialmente, e no período pré diagnóstico a disciplina de Educação Especial me permitiu adentrar na amplitude de informações sobre o tema, essas tão necessárias para aquele momento, me fornecendo bases e impulsionando para o processo diagnóstico que foi um divisor no cotidiano familiar e no processo do desenvolvimento de Thiago. Outro ponto a ressaltar foi todo o suporte que os conhecimentos adquiridos na academia forneceram no processo de escolarização e perpetuaram-se em acontecimentos dentro desse dinamismo escolar, a exemplo disso: muitos dos desafios nas atividades e adequações, práticas abusivas e excludentes, estratégias pedagógicas. Essa que foram reparadas e enfrentadas por meio da força adquirida e a segurança que os conhecimentos da academia me forneceram.

A falta de oferta de profissionais (capacitados) também foi um fator a ser superado, por repetidas vezes me encontrei no lugar de desempenhar a multiplicidade de papéis, às vezes pedagoga, por vezes “psicopedagoga”, “psicóloga” e por aí em diante, o desafio de encontrar uma sociedade omissa a inclusão me fez e por vezes ainda faz essa apropriação de contemplar e tentar alcançar conhecimentos ainda não aprofundados e aplicá-los com meu filho, não que isso seja ruim do ponto de vista humano, mas quando há negligência social sobretudo, no âmbito da saúde e educação, reflete diretamente em uma total omissão de deveres, de fuga das leis e direitos já garantidos para as pessoas com deficiências, além de ser cruel e de sobrecarregar famílias. Encontrei-me assim como já citado, e por vezes ainda me encontro, e a partir disso busco respaldo no conhecimento para os enfrentamentos necessários, está no espaço de graduação me fez entender o quanto a ação da aplicabilidade dos direitos básicos e fundamentais, é uma luta necessária e constante diante de uma sociedade que opta pela desumanização dos aspectos tocantes as deficiências.

Apesar do autismo apresentar-se de maneira muito particular em cada indivíduo e consequentemente nas famílias, os desafios vivenciados em grande parte são comuns, geralmente eles chegam carregados com a invisibilidade que essas famílias passam a ocupar na sociedade, e com as inúmeras barreiras diárias a serem ultrapassadas. É nesse contexto de enfrentamento constante que se dá o funcionamento do próprio dinamismo familiar, e que norteiam essas famílias.

O início do caminho diagnóstico em sua maioria é um processo muito difícil, seja por lacunas no entendimento do que é o próprio autismo, ou pelo receio frente a uma nova realidade. Nesse momento inicial naturalmente muitas famílias compartilham o anseio da busca de intervenções que ajudem nas superações dos atrasos do neurodesenvolvimento, em contrapartida também é comum um retraimento para se iniciar esse movimento, como afirma (Rogers et al. 2015, p.4) “Por um lado, pode sentir uma certa urgência em começar. Por outro, pode sentir-se um tanto devastado e até um pouco relutante em iniciar o processo.” Ainda na visão da autora:

No início, os novos termos, a dificuldade em encontrar um bom programa de intervenção, e a incerteza que se avizinha podem fazer com que muitos pais sintam vontade de ir para a cama e esconder-se debaixo dos cobertores. Felizmente, este sentimento é rapidamente ultrapassado pela determinação em descobrir o que é melhor para o seu filho e encontrar a melhor intervenção disponível. (Rogers et al. 2015, p. 5).

Quanto às barreiras no aspecto social vivenciados pelas famílias destaca-se:

As decisões da família quanto ao lugar a frequentar, o tempo de permanência, dentre outros, estão relacionadas às particularidades do filho autista que parecem determinar as possibilidades e impossibilidades em relação às atividades sociais familiares, especialmente as dos pais. Tal fato, que também gera desgaste e tensão à família. (Belo; Fonseca. 2020, p. 129).

Desse modo, ocupações básicas como a exemplo ir ao mercado, a festas comemorativas, enfim cumprir algumas atividades diárias fora do espaço habitual da casa, em grande maioria demandam um grande esforço do cuidador e familiares de maneira geral, esses que utilizam muitas vezes da previsibilidade nas estratégias que possam evitar crises decorrentes dessa quebra de rotina, as dificuldades relacionadas aos aspectos sociais é um fator característico do autismo que acarreta muitos desafios cotidianos e que configuram afazeres tidos como “simples” em possíveis ações desencadeadoras de desgastes.

Estudos de Matsukura e Minatel (2014), trazem diversos levantamentos e relatos acerca dos desafios vivenciados pelas famílias, dentre eles o apontamento sobre as dificuldades no campo da comunicação, dos comportamentos inadequados, e do preconceito são colocados como fatores comuns e cotidianos nesse contexto. O que suscita a reflexão dos grandes impactos vivenciados dentro e fora do seio familiar pelos pais e cuidadores.

As principais dificuldades deste grupo reforçam a hipótese quanto ao aumento da sobrecarga diante da realidade de cuidados que fica mais extenuante com o passar dos anos, uma vez que os filhos ainda continuam dependentes dos cuidados parentais. A tensão gerada por um comportamento de difícil contenção, como por exemplo, a autoagressão do filho, revelam o sentimento de impotência e a intensidade do sofrimento vivenciado pelos pais. (Minatel; Matsukura. 2014, p. 132).

Diante dessa realidade o cuidador assume um papel de dualidade, ao mesmo tempo lidando com as frustrações que lhes causam esgotamentos e o sentimento de impotência, afinal encarrega-se dos atravessamentos que o autismo demanda, o que não é algo simples e confortável, todavia são essas mesmas pessoas que auxiliam no ganho das aquisições de habilidades, em grande parte pela uso do enriquecimento ambiental em casa, esse tão necessário para um pleno desenvolvimento da pessoa autista, refletindo na melhoria da qualidade de vida de todo o núcleo familiar, visto que intervenções, rotinas e atividades são fundamentais para obter-se melhorias tocantes principalmente ao aspecto comportamental, que antes seriam de difícil resolução.

Descobrimos que os pais são tão eficazes como os terapeutas no ensino de competências importantes afetadas pelo autismo. Podem utilizar estas estratégias para fazer com que todas as interações com a criança contribuam para a aprendizagem. Os pais também têm a oportunidade de ensinar competências ou comportamentos em casa que as crianças podem não aprender em qualquer outro lado ou que podem não ter a oportunidade de praticar noutros contextos. (Rogers et al. 2015, p. XVII).

De modo geral transpor essas barreiras impostas pelo autismo, demanda muita doação, conhecimentos e intervenções, é uma caminhada árdua, porém possível, o que agrava esse cenário de sobrecarga, é a despreparação social para lidar com as especificidades que o TEA designa, a falta de informação, ações de preconceito e omissão dos direitos a essas famílias, resultando assim em um panorama excessivo de luta para avançar e superar esses entraves cotidianos, o que não é nada leve para as famílias quem vem de uma longa caminhada e está incansavelmente em busca de melhorias e garantia de direitos básicos para a pessoa autista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desse trabalho pode-se constatar por meio das pesquisas bibliográficas que as discussões acerca da formação para a docência evidenciam a importância de se repensar e discutir o processo formativo tangendo não apenas aspectos que viabilizem a aquisição de competências e capacidades para a atuação, mas que também refletem na construção de uma identidade profissional, abrangendo a amplitude dos atravessamentos vivenciados na academia.

A pesquisa possibilitou também a percepção positiva do método autobiográfico no uso da narrativa enquanto ferramenta de potencial reflexivo, tanto sobre si, como também sobre a leitura do outro e do mundo, afirmando a importância da ampliação desse debate dentro do espaço acadêmico. Quanto às contribuições acadêmicas direcionadas às vivências maternas, pode-se constatar que os conhecimentos adquiridos nesse processo foram fundamentais na compreensão do TEA e no direcionamento familiar, sendo aporte crucial para aquisições de habilidades em diversas áreas do desenvolvimento de Thiago, dentre elas: melhoria na coordenação motora, aumento de interesse e atenção em atividades cotidianas e escolares, aceitabilidade a estímulos sensoriais antes rejeitados, maior participação social, dentre outras. O conjunto dessas aquisições refletiram diretamente de modo significativo no melhoramento e na superação das barreiras que o Transtorno do Espectro Autista abrange, não apenas da pessoa autista, mas do núcleo familiar como um todo.

Vale salientar que por trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico as conclusões obtidas limitam-se ao contexto subjetivo do pesquisador, neste caso o interesse pessoal inicial enquanto mãe e aluna do curso de pedagogia na UFPB, foi um fator importante para a ressignificação dos conhecimentos acadêmicos vivenciados, os utilizando como contribuições para a minha realidade particular com o TEA, o que pode ocorrer de maneira diferente para outros discentes que possuam óticas e interesses distintos dos apresentados nesta pesquisa ou dentro do curso de maneira geral, entendendo assim que o processo de formação docente também engloba fatores pessoais e subjetivos dos sujeitos dentro do seu processo.

O curso foi uma constante contribuição desde o P1, como eterna aprendiz pude absorver muito de cada experiência, das leituras e de cada debate. A partir do privilégio de ocupar esse lugar de formação em uma universidade pública como a UFPB, posso afirmar que desfrutei de cada instante dos conhecimentos ofertados com a intencionalidade de para além da

compreensão fosse possível a sua aplicação nos espaços que perpassam as salas de aulas, fazendo assim dessa formação a mais significativa e marcante, pois ela foi crucial na apropriação de minha identidade e na busca de estratégias para os enfrentamentos dos desafios da maternidade atípica.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009. P. 11-23.
- ALVES, Edvânia dos Santos e FRANCISCO, Ana Lúcia. Ação psicológica em saúde mental: uma abordagem psicossocial. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2009, vol.29, n.4, pp.768-779. ISSN 1414-9893.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em psicologia da educação. *Contrapontos - volume 7 - n. 2 - p. 339-346 - Itajaí, mai/ago 2007.*
- American Psychiatric Association, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. 2014.
- ARAÚJO, Liubiana Arantes de et al. Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento – Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), n. 5, 2019
- BELO, Rafael Alexandre e FONSECA, Thanyere Cavalcante. A relação entre autismo, família e aprendizagem, em artigos da base de dados Scielo (2003-2019). *Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 118-132, jan./jun., 2020.*
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal / Inês Ferreira de Souza Bragança. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CONSEPE/UFPB. Projeto Político Pedagógico criado pela Resolução de n. 34/2004, Parecer CNE/CP 05/2005, 15 de maio de 2006.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é pedagogia. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINATEL, Martha Morais; MATSUKURA, Thelma Simões. Famílias de crianças e adolescentes com autismo. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2014 maio/ago.;25(2):126-34.

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

MOMBERGER, Christine Delory. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

MIRANDA, Arlete A. Bertoldo. Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008.

NEUROSABER. O que é intervenção precoce? Artigo online. Instituto Neurosaber. 2016.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988.

NÓVOA, Antônio.; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. 2º ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Pesquisa científica. In: _____. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, E.F. de. Olhares docentes: Um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8, n.01, jan. 2022.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto,2003.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine; VISMARA, Laurie A. Autismo: compreender e agir em família; trad. Ana Nereu Reis. - Lisboa: Lidel, cop. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 40ed. 2014.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. jan./abr. 2009.

SAVOIA, Mariângela Gentil. Psicologia social. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 23 ed., ver., atual; 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WIERCINSKI, Gilmar. Pesquisa auto-biográfica: Uma introdução metodológica. Jornada de Pesquisa XIX, Ijuí: 2014.