

# A (TRANS)FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DO TRABALHO COM NARRATIVAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

■ CIBELE MOREIRA MONTEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-2554-6283>

Universidade São Francisco e Universidade Federal de Itajubá

■ ANA PAULA DE FREITAS

<https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Universidade São Francisco

## RESUMO

Os desafios observados no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns indicam a necessidade de desenvolvimento de propostas de formação de professores e demais profissionais da educação que sejam capazes de promover reflexões acerca das experiências vividas por eles e das concepções que fundamentam suas ações. Nesse contexto, desenvolvemos um estudo com o objetivo de compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Realizamos dez encontros formativos *on-line* com 29 profissionais de uma escola estadual que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Analisando os dados com base no paradigma indiciário, observamos que a possibilidade de cada narrativa ser interpretada sob diferentes enfoques e a diversidade de aspectos abordados nas narrativas proporcionaram aos participantes dos encontros oportunidades de reflexão e de reelaboração dos sentidos atribuídos a suas experiências. Concluímos que propostas formativas embasadas no trabalho com narrativas autobiográficas de educadores podem mobilizar novos modos de significar os desafios e as possibilidades presentes no contexto da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Narrativas autobiográficas. Educação especial. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro do Autismo.

## ABSTRACT THE (TRANS)FORMATION OF EDUCATORS BY WORKING WITH NARRATIVES IN THE INCLUSIVE CONTEXT

The challenges observed in the process of including students with disabilities in ordinary schools suggest the need to develop proposals for the training of teachers and other education professionals that are able to promote reflections on the experiences lived by them and the concepts that underlie their actions. In this context, we developed a study in order to understand how the writing and sharing of autobiographical narratives enable the re-elaboration of the educators' perceptions about the school inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD). We held ten on-line training meetings with 29 professionals from a state school that serves students in the final years of elementary and high school. Analyzing the data based on the evidentiary paradigm, we observed that the possibility of each narrative to be interpreted under different approaches and the diversity of aspects addressed in the narratives provided the participants of the meetings with opportunities for reflection and re-elaboration of the meanings attributed to their experiences. We conclude that training proposals based on the work with autobiographical narratives by educators can mobilize new ways of signifying the challenges and possibilities present in the context of inclusive education.

**Keywords:** Teacher training. Autobiographical narratives. Special education. Inclusive education. Autism spectrum disorder.

## RESUMEN LA (TRANS)FORMACIÓN DE EDUCADORES MEDIANTE EL TRABAJO COM NARRATIVAS EN EL CONTEXTO INCLUSIVO

Los desafíos observados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias indican la necesidad de desarrollar propuestas de formación de docentes y otros profesionales de la educación que sean capaces de promover reflexiones sobre las vivencias que tienen y los conceptos que sustentan sus acciones. En este contexto, desarrollamos un estudio con el objetivo de comprender cómo la escritura y el intercambio de narrativas autobiográficas permiten reelaborar las percepciones de los educadores sobre la inclusión escolar de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Realizamos diez reuniones de capacitación en línea con 29 profesionales de una escuela estatal que atiende a estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y secundaria. Analizando los datos con base en el paradigma indiciario, observamos que la posibilidad de que cada narrativa sea interpretada bajo diferentes

enfoques y la diversidad de aspectos abordados en las narrativas ofreció a los participantes de los encuentros espacios de reflexión y reelaboración de los significados atribuidos a sus experiencias. Concluimos que las propuestas formativas basadas en el trabajo con narrativas autobiográficas de los educadores pueden movilizar nuevas formas de significar los desafíos y posibilidades presentes en el contexto de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Formación de educadores. Narrativas autobiográficas. Educación especial. Educación inclusiva. Trastorno del espectro autista.

## Introdução

A história da educação de pessoas com deficiência<sup>1</sup> é marcada por preconceitos, desafios, lutas, conquistas, avanços e, às vezes, retrocessos. No Brasil, os indivíduos com deficiência começaram a adquirir o direito de frequentar as escolas comuns no final do século XX, sendo essa conquista reforçada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No entanto, muitos dos alunos definidos como público da educação especial estão inseridos nas escolas comuns sem que seja garantida a eles a apropriação do conhecimento escolar (LAPLANE, 2014; PLETSCHE, 2020). Há diversos fatores responsáveis pelos problemas observados na escolarização desses alunos, entre os quais, conforme afirmam Glat e Pletsch (2010), destaca-se a ausência de ações destinadas a formar de maneira adequada os educadores<sup>2</sup> para o trabalho com a heterogeneidade discente que caracteriza o ambiente escolar atualmente.

Segundo Freitas e Monteiro (2016), muitos professores acreditam não ter condições de

contribuir para a escolarização dos alunos com deficiência, sentindo medo e angústia diante da obrigatoriedade do trabalho com eles. É fundamental, portanto, que sejam oferecidas aos professores, assim como aos outros agentes educacionais, oportunidades de formação na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Porém, não são todas as propostas formativas nessa área que se mostram capazes de satisfazer as necessidades dos educadores.

De acordo com Kassir (2014), no contexto da formação docente para o trabalho com alunos público da educação especial inseridos nas escolas comuns, predominam cursos massificados, os quais não consideram as especificidades das experiências de cada professor nem têm como foco o desenvolvimento de uma postura reflexiva. São cursos centrados na transmissão de conhecimentos, com pouco potencial de transformação dos participantes e da realidade escolar em que eles estão inseridos.

Abordar as questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência apenas do ponto de vista teórico não é suficiente para superar os desafios vivenciados no cotidiano da escola. Como afirmam Venâncio e Camargo (2018, p. 130):

Presentemente, o debate acerca da dialética inclusão/exclusão tem mantido o foco teórico das

1 Ao nos referirmos às pessoas com deficiência, incluímos as que têm Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois, segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com esse transtorno “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p. 1).

2 Utilizamos o termo “educadores” para nos referirmos tanto aos professores quanto aos outros profissionais da educação que atuam nas escolas.

discussões; dessa forma, apesar de impulsionar reflexões, não tem revelado potencial para gerar mudanças de caráter prático [...]. Assim, observa-se a manutenção dos sistemas de pensamento que estruturam e sustentam práticas tradicionais no ensino [...].

É necessário que a discussão teórica esteja articulada às experiências dos educadores, de modo que eles tenham a oportunidade de ressignificá-las e de reelaborar as concepções que têm fundamentado suas práticas. Um dos modos possíveis de promover isso é por meio do trabalho formativo embasado na escrita e no compartilhamento de narrativas de experiências dos participantes – também chamadas de narrativas autobiográficas (PASSEGGI, 2010) – e no desenvolvimento de reflexões a partir das experiências narradas. Conforme afirmam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015, p. 22), “[...] por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa [...] mobiliza os professores a repensarem suas práticas”.

Neste artigo, desenvolvemos um estudo com o objetivo de compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Centramos nossa análise em encontros formativos referentes à inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns<sup>3</sup> devido às dificuldades que os educadores têm encontrado para atender às necessidades desses alunos. Como explica Laplane (2018, p. 115):

Embora a variabilidade entre as crianças diagnosticadas com o transtorno seja grande [...], as queixas escolares são muitas, já que a organização seriada da escola pressupõe a homogeneidade. A instituição escolar tem grandes dificuldades para lidar com a diferença e para

oferecer a essas crianças uma educação compatível com os seus próprios modos de funcionar, se comunicar e se comportar.

A inclusão escolar de alunos com TEA tem exigido que os educadores repensem a forma de organização do trabalho pedagógico, as relações entre eles e os alunos e os próprios objetivos e modos de funcionamento da escola. É necessário, portanto, desenvolver propostas de formação que lhes possibilitem elaborar novos olhares sobre essas questões.

Expomos, a seguir, reflexões teóricas a respeito da (trans)formação de professores e outros profissionais da educação por meio do trabalho com narrativas autobiográficas. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, analisamos como a participação de educadores de uma escola pública de educação básica em encontros formativos possibilitou a reelaboração de suas percepções acerca da inclusão escolar de alunos com TEA. Para finalizar, apresentamos algumas considerações resultantes do estudo realizado.

## As narrativas autobiográficas no processo de (trans)formação de educadores

A valorização das experiências dos adultos em formação é algo recente, que, segundo Josso (2010), emergiu na Europa na década de 1980. De acordo com Frauendorf e demais autores (2016), na década seguinte, as influências da produção acadêmica europeia referente ao método autobiográfico, associadas à necessidade de profissionalização docente, promoveram no Brasil um grande aumento no número de pesquisas em educação envolvendo narrativas de professores.

No entanto, a mudança observada na área acadêmica não tem se manifestado com a mesma intensidade nas propostas de formação ofe-

3 Esses encontros foram realizados como parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

recidas aos educadores em nosso país. Como realçam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 378), ainda são muito comuns iniciativas de formação docente “[...] que mantêm inalterada a relação estabelecida com o conhecimento e a própria prática, evidenciando as dificuldades relativas às apropriações dos resultados que a produção da área tem a oferecer sobre a profissão”.

Romper com as práticas formativas que não valorizam a história individual do professor implica considerar que ele “[...] está munido por diversas representações de escola, aluno e da docência que o colocam em posição histórica e socialmente construída. Ele não está só. Carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 24). É preciso que todos esses elementos sejam considerados no processo formativo e que seja dada ao professor e a todo agente educacional a oportunidade de tornar-se consciente daquilo que o constitui e de ressignificar seu passado. Apenas assim torna-se possível atingir o que, segundo Josso (2014, p. 59), deve ser um dos principais objetivos da formação de adultos: “o alargamento das capacidades de autonomização”.

As propostas de formação embasadas na escrita e no compartilhamento de narrativas autobiográficas contribuem para que esse objetivo seja atingido por possibilitarem uma articulação entre passado, presente e futuro que permite a elaboração de “[...] um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos” (JOSSE, 2004, p. 60-61). Nesse processo, o planejamento do futuro faz-se a partir da ressignificação do passado com o olhar do presente. Por isso, de acordo com Nóvoa (2014, p. 152), “[...] o conceito de reflexividade crítica deve assumir um

papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos”, de modo que o trabalho formativo tenha uma perspectiva não apenas prospectiva, mas também retrospectiva.

Optar pelo trabalho com narrativas autobiográficas na formação de educadores significa colocar de lado “[...] as propostas educativas que prezam por transferir conhecimentos prontos e acabados aos docentes, assumindo que é a reflexão da realidade vivida, através das referências históricas e culturais dos sujeitos, que ocasiona a produção de saberes sobre a prática profissional” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 27). Como afirma Nóvoa (2014, p. 174), “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

No processo de produção do saber, as narrativas destacam-se por possibilitarem a organização e a interpretação das experiências (BRUNER, 1991; DELORY-MOMBERGER, 2016; FRAUENDORF *et al.*, 2016). Segundo Freitas (2019, p. 49):

A narrativa pode ser compreendida como um instrumento técnico-semiótico, na medida em que narrar é uma atividade tipicamente humana, que não é dada a priori, mas constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, nas interações que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais.

A autora realça a dupla mediação que se opera no ato de narrar: a técnica e a semiótica. Conforme explica Sirgado (2000, p. 58), “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘forma nova’) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação”. Nesse processo de dupla mediação, destaca-se o caráter subjetivo da narrativa.

Como afirma Delory-Momberger (2016, p. 140):

Nós compartilhamos com os outros – e às vezes com muitos outros – situações que nós pode-

riamos externamente definir como similares ou idênticas. Mas, para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação.

Por meio das narrativas autobiográficas, cada educador expõe seu modo particular de compreender os fatos vividos. Portanto, a narrativa revela mais de seu autor do que dos fatos em si, caracterizando-se sempre como uma “versão de realidade” (BRUNER, 1991, p. 4).

Ao destacarmos a individualidade que se manifesta por meio da narrativa, é importante esclarecermos que “[...] não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!)” (JOSSO, 2007, p. 431). Cada pessoa constitui-se como única por meio das experiências e relações sociais que vivencia e dos sentidos que atribui a elas. É a partir da individualidade constituída em determinado contexto sociocultural que a pessoa interpreta suas novas experiências.

O fato de as narrativas autobiográficas revelarem a subjetividade de seus autores faz-nos pensar em outra importante contribuição resultante do trabalho com elas no processo de formação de educadores. As narrativas não apenas possibilitam àquele que narra tomar consciência dos sistemas de pensamento que fundamentam suas ações, mas também permitem que os outros envolvidos no trabalho formativo adquiram conhecimento desses sistemas de pensamento. Desse modo, torna-se possível desenvolver reflexões coletivas sobre as diferentes concepções que têm sustentado o modo de agir dos educadores.

De acordo com Passeggi (2011, p. 149):

Os (pre)conceitos que guiam nossa ação no mundo e que foram construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de con-

forto e/ou de desconforto. Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender [...].

Ao participar de um trabalho de formação, cada educador pode tornar-se consciente dos (pre)conceitos que guiam seu fazer pedagógico. Essa tomada de consciência ocorre tanto por meio da elaboração das próprias narrativas quanto por meio da leitura ou escuta das narrativas dos outros participantes. Nesse processo, todos os envolvidos têm a oportunidade de (trans)formar-se.

No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, as possibilidades de (trans) formação potencializadas pelo trabalho com narrativas autobiográficas ganham particular importância, uma vez que a atuação profissional de grande parte dos educadores tem se fundamentado nos (pre)conceitos relativos à deficiência predominantes na sociedade, os quais, como realça Laplane (2018), apresentam um viés normalizador e corretivo, que desconsidera a diversidade dos fatores que constituem os indivíduos. É preciso, portanto, que os profissionais da educação percebam as limitações do olhar para a pessoa com deficiência que ignora sua complexidade e suas potencialidades e se disponham a olhá-la de outras maneiras, a fim de que eles tenham condições de contribuir mais para o desenvolvimento de seus alunos. Conforme afirma Josso (2007, p. 436), “sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas ideias, nossas crenças, nossas convicções, etc., [...] nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sócio-históricos”.

No processo de tomada de consciência, destaca-se o papel do grupo com o qual as narrativas são compartilhadas. Segundo Jos-

so (2004, p. 61), o “[...] trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera”. Para nos conhecermos melhor, precisamos acrescentar a nosso próprio olhar o que os outros veem, pois muito do que eles enxergam está fora de nosso campo de visão, devido aos conceitos, princípios, valores e afetos que nos constituem. É a essas diferentes possibilidades de olhar que Bakhtin (1997, p. 43-44) se refere ao tratar do excedente de visão:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: [...] toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

[...]

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.

O trabalho desenvolvido em grupo é importante por permitir que cada participante tenha acesso ao excedente da visão dos outros em relação às experiências narradas. Desse modo, cada um dos envolvidos pode refletir sobre os diferentes modos de pensar e interpretar a realidade, tendo a oportunidade de ressignificar suas próprias experiências.

Frauendorf e demais autores (2016, p. 355) apresentam uma comparação entre o narrador e o fotógrafo que nos ajuda a compreender a diversidade de olhares presente nos grupos de formação: “[...] o narrador se comporta como

um fotógrafo, [...] que escolhe o ângulo e a cena para definir que foto tirar: uma mesma cena, múltiplas fotos, e cada uma possivelmente com um ângulo diferente”. A partir de uma temática proposta no trabalho de formação de educadores, cada participante escolhe uma cena para apresentar, isto é, uma experiência para narrar. E cada uma das experiências narradas pode ser vista sob diferentes ângulos, com o foco centrado em diferentes aspectos ou com a luz projetada sobre diferentes elementos.

Assim, variam-se os olhares sobre determinada temática em função da diversidade de experiências apresentadas e variam-se também os modos de olhar para cada experiência narrada. Dessa maneira, torna-se possível a transformação das concepções e percepções de cada um dos participantes e do grupo como coletividade.

Trabalhar nessa perspectiva implica conceber o educador em formação não apenas como uma pessoa plena de experiências, mas também como uma pessoa em desenvolvimento, capaz de transformar-se. Assim como não devemos desconsiderar as experiências anteriores do adulto, também não devemos desvalorizar suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Portanto, refletir sobre a formação de adultos exige compreender, como realça Oliveira (2004), que o desenvolvimento não está associado apenas à maturação biológica. Segundo Vygotski (2012), as relações sociais constituem fator determinante do desenvolvimento humano. É nas/pelas relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem, que as pessoas se constituem e se transformam. Por isso, os trabalhos de formação de educadores que se baseiam no compartilhamento de narrativas e de reflexões sobre elas demonstram grande potencial de contribuição para a transformação das percepções dos participantes.



## Aspectos metodológicos

A pesquisa de doutorado<sup>4</sup> da qual este trabalho faz parte caracteriza-se como uma pesquisa-formação. Essa modalidade de pesquisa

[...] assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. (PERRELLI *et al.*, 2013, p. 280).

No processo de produção de conhecimento por todos os envolvidos na pesquisa, a possibilidade de ressignificação das experiências destaca-se pelo seu potencial de transformação dos participantes. Desse modo, a pesquisa-formação torna possível “[...] pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa” (JOSSO, 2004, p. 56).

Na pesquisa desenvolvida pela primeira autora deste artigo<sup>5</sup>, sob orientação da segunda autora, buscou-se promover a (trans)formação de educadores por meio da realização de encontros formativos sobre a inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns. Participaram desses encontros 29 profissionais de uma escola estadual de educação básica que atende alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola está localizada em uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais e nela estão matriculados cerca de 400 alunos.

Entre os participantes dos encontros de formação, havia 22 professores regentes (pro-

fissionais responsáveis por ministrar disciplinas nas classes comuns), duas professoras para o ensino do uso da biblioteca (profissionais que atuam na biblioteca escolar), uma professora de atendimento educacional especializado responsável pela sala de recursos, uma supervisora pedagógica, uma orientadora educacional, a diretora e a vice-diretora da escola. Todos eles concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os procedimentos éticos necessários.

Foram realizados dez encontros quinzenais, no período de agosto a dezembro de 2020, sendo todos eles feitos por meio da plataforma *on-line* Google Meet. A pesquisadora-formadora optou pela realização dos encontros na modalidade a distância devido à necessidade de isolamento social imposta pela pandemia causada pelo coronavírus.

Como o número total de participantes era grande, eles foram divididos em dois grupos para facilitar o processo de reflexão coletiva. Cada um dos dez encontros realizados com cada grupo teve a duração de 90 minutos e todos eles foram gravados.

Foi adotada a mesma metodologia de trabalho com os dois grupos. No primeiro encontro, a pesquisadora-formadora solicitou a cada um dos educadores que contasse o que pensou e sentiu na primeira vez em que soube que trabalharia com um aluno com TEA e que também comentasse se os pensamentos e as emoções iniciais permaneceram os mesmos ou se modificaram com o passar do tempo e com as novas experiências.

No final do primeiro encontro, a pesquisadora-formadora pediu que cada educador escrevesse, antes do próximo encontro, uma narrativa autobiográfica relatando, detalhadamente, uma situação vivenciada com um aluno com TEA que, por qualquer motivo, ele considerasse marcante. As narrativas foram envia-

4 A pesquisa foi desenvolvida após a aprovação do projeto por Comitê de Ética em Pesquisa.

5 Na descrição e na análise dos encontros de formação apresentadas neste artigo, a primeira autora é identificada como pesquisadora-formadora.



das por *e-mail* para a pesquisadora-formadora e foram lidas por seus autores ao longo dos demais encontros de formação.

Do segundo ao décimo encontro, após a leitura de cada narrativa, foram desenvolvidas reflexões coletivas das quais todos podiam participar, expondo seu modo de interpretar a experiência relatada, expressando as concepções e as emoções mobilizadas pelas palavras do outro e também narrando oralmente experiências que, de alguma maneira, se relacionavam ao texto lido. Portanto, os temas relativos à inclusão escolar de alunos com TEA trabalhados nos grupos não foram preestabelecidos, sendo definidos ao longo dos encontros, em função dos elementos constitutivos das narrativas compartilhadas.

Nos momentos de reflexão a respeito das experiências narradas, a pesquisadora-formadora apresentava conceitos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano relacionados às questões abordadas pelos participantes e, com base nesses conceitos, propunha questionamentos ao grupo. Desse modo, foi possível instaurar um movimento dialético de articulação entre teoria e prática.

No final do trabalho formativo, a pesquisadora-formadora pediu aos educadores que escrevessem e enviassem a ela por *e-mail* um texto individual comentando o que significou, para cada um deles, ter participado dos encontros de formação.

Após a transcrição das gravações de todos os encontros, analisamos os dados com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Conforme explica Pino (2005, p. 178, grifo do autor), “[...] procurar *indícios* implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo”. Orientando-nos pelo paradigma indiciário, realizamos uma análise interpretativa dos dados, constituídos pelas narrativas dos educadores, pelos textos

escritos por eles ao final do trabalho formativo e por suas falas apresentadas ao longo dos encontros.

## A reelaboração das percepções acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

Neste artigo, organizamos a análise dos dados em dois eixos centrais, definidos com base na representação metafórica do narrador como fotógrafo proposta por Frauendorf e demais autores (2016): Eixo 1 – “Lançando luzes sobre diferentes elementos da cena”; Eixo 2 – “Contrastando cenas diferentes”.

No primeiro eixo, analisamos a importância da variação da projeção das luzes sobre uma cena para que elementos que poderiam passar despercebidos também sejam notados e se tornem objeto de reflexão. No segundo eixo, destacamos a importância de contrastar cenas diferentes para promover a ampliação do olhar sobre a temática em estudo.

### Eixo 1 - Lançando luzes sobre diferentes elementos da cena

No terceiro encontro de formação, Cali<sup>6</sup>, professora de Língua Inglesa, apresentou, por meio da leitura de sua narrativa, uma de suas experiências com aluno com TEA, destacando alguns pontos positivos observados por ela: “Com o passar dos meses, [...] ficou nítido seu desenvolvimento. [...] A família ficou muito grata pelo trabalho e empenho diário de todos da escola para com o filho”. (Excerto da narrativa de Cali lida no encontro do dia 09/09/20).

Em seu texto, a educadora direcionou o foco para os avanços do aluno, projetando lu-

<sup>6</sup> Os participantes da pesquisa são identificados neste artigo com nomes fictícios, que foram escolhidos por eles mesmos.

zes sobre a superação dos desafios por ela e pelos outros profissionais da escola. No entanto, na cena apresentada, isto é, na narrativa, há outros elementos que aparecem, embora sem muito destaque. No momento de reflexão após a leitura do texto, Felicidade, diretora da escola, promoveu uma mudança no direcionamento das luzes, afirmando que, apesar de ser inegável que o aluno tenha se desenvolvido,

*[...] [na forma como ele era visto] ainda tinha um monte de estereótipos do autismo: não se relacionar, não aprender. Eu acho que ainda existia um tanto de 'não' aí. Mesmo com esse apoio todo, a visão ainda era do 'não': não aprende, não conversa, não interage no recreio. E essa interação para a qual os colegas o chamavam [e ele não ia]. Era uma interação mesmo? Ou era assim: 'Vamos. Ah, você não quer. Ele é esquisito mesmo, é assim mesmo'. E aí ele ficava ali. São coisas que a gente tem que ficar prestando atenção senão a gente reproduz isso o tempo todo. (Excerto da fala de Felicidade apresentada no encontro do dia 09/09/20).<sup>7</sup>*

No processo de interação entre os participantes dos encontros formativos, a narrativa “[...] funciona como meio de elaboração de pensamento que afeta e mobiliza o outro a narrar suas experiências e fazer intervenções” (FREITAS, 2019, p. 56). Felicidade, sem negar os elementos colocados em evidência por Cali, direcionou o olhar do grupo para outros elementos da narrativa, que possibilitaram reflexões a respeito da importância da superação da visão estereotipada do TEA. Essa visão, bastante comum no ambiente escolar, leva educadores e familiares a contentarem-se com avanços inferiores àqueles que poderiam ser observados se fossem oferecidas aos alunos com esse transtorno mais possibilidades de vivenciar situações propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Como afirma Pletsch (2009), há um grande

<sup>7</sup> Na transcrição das falas dos participantes, foram eliminadas as marcas de oralidade.

descrédito em relação à capacidade de os alunos público da educação especial desenvolverem-se e agirem de forma autônoma. Kassar (2016), ao analisar episódios de aulas de escolas públicas de Ensino Fundamental, também encontra indícios de que é comum os professores não acreditarem muito no potencial de desenvolvimento dos alunos com deficiência, limitando as oportunidades de aprendizagem oferecidas a eles.

A desvalorização desses alunos deve-se a uma concepção de deficiência embasada no modelo médico, que atribui um sentido negativo às diferenças fisiológicas, morfológicas e funcionais (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Aqueles que se orientam por essa concepção desconsideram que, “por um lado, a deficiência é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado”<sup>8</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa). Para que esse avanço ocorra, é necessário que sejam proporcionadas às pessoas com deficiência oportunidades de superação de suas dificuldades por meio da mobilização de processos complexos do desenvolvimento psíquico.

No momento destinado à reflexão a respeito da narrativa de Cali, a pesquisadora-formadora, assim como Felicidade, projetou luzes sobre elementos que, embora presentes, ficaram um pouco apagados na representação da cena:

*Pelo seu relato, eu não tenho dúvida nenhuma de que as intenções da escola eram as melhores possíveis e de que a professora de apoio<sup>9</sup>*

<sup>8</sup> “Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado.” (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

<sup>9</sup> Segundo a legislação do estado de Minas Gerais, o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção motora grave, deficiência múltipla ou

*era necessária. Mas a gente ainda percebe que a maneira como se construiu a relação com a professora de apoio estava muito fundamentada nas impossibilidades do aluno. Ainda não se acreditava que aquele aluno, por exemplo, pudesse se relacionar com os colegas. Você fala assim: 'Os colegas até tentavam, mas ele não queria'. Ele não tinha necessidade de se relacionar com os colegas porque a professora de apoio fazia todas as relações por ele. Você fala assim: 'Às vezes eu falava e a professora de apoio tinha que repetir o que eu falava'. Para aquele aluno, foi se construindo a ideia de que a professora dele era a professora de apoio. Você fala: 'Às vezes ele nem marcava a [resposta da] questão. Ele apontava e a professora que marcava'. Olhem a relação de dependência com essa professora! Ele tinha condições de marcar, mas era como se o mundo chegasse até ele por meio dessa professora e ele se expressasse por meio dessa professora. (Excerto da fala da pesquisadora-formadora apresentada no encontro do dia 09/09/20).*

A pesquisadora-formadora destacou trechos da narrativa de Cali que permitiam inferir que havia se estabelecido uma relação de dependência entre o aluno com TEA e a professora de apoio. A autora da narrativa deu indícios de que essa interpretação era coerente com o que ela observava no contexto retratado ao acenar afirmativamente com a cabeça várias vezes enquanto a pesquisadora-formadora falava e ao escrever “Perfeito” no *chat* logo em seguida. Desse modo, Cali sinalizou que, no processo de intersubjetividade mediado pela palavra, instaurou-se a dialética entre o individual e o coletivo: “[...] de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência” (JOSSO, 2004, p. 54, grifo da autora).

A projeção de luz sobre elementos relacionados à atuação da professora de apoio que

---

Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum” (MINAS GERAIS, 2020, p. 5). Para exercer esse cargo, o profissional necessita ter formação especializada na área de Educação Especial.

poderiam ter passado despercebidos pelo grupo mostra-se extremamente importante, uma vez que as falas de vários participantes apresentadas ao longo dos encontros indicam ser comum no ambiente escolar a concepção de que a responsabilidade pela escolarização dos alunos com TEA é dos professores de apoio, embora a legislação estabeleça que “[...] o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). Esse modo de olhar para a inclusão dos alunos com TEA limita as oportunidades de interação social, de aprendizagem e de desenvolvimento oferecidas a eles, gerando um processo de exclusão no interior da escola.

Duek (2014), ao tratar da atuação do professor de apoio, também destaca o risco de segregação dos alunos definidos como público da educação especial que estão inseridos nas escolas comuns. A autora reconhece a importância desse profissional, mas realça que ele não deve substituir o professor regente no trabalho com os alunos com deficiência, pois “[...] o apoio, quando feito à parte, contribui para a realização de uma inclusão às avessas, em que o aluno – apesar de estar inserido na sala de aula – continua segregado” (DUEK, 2014, p. 34).

A fala apresentada no nono encontro por Maria, professora para o ensino do uso da biblioteca<sup>10</sup>, indica que o compartilhamento de diferentes olhares sobre a atuação dos professores de apoio pôde contribuir para a reelaboração dos sentidos atribuídos a suas experiências, resultando em novas percepções acerca da inclusão escolar de alunos com TEA:

---

10 Na escola em que Maria trabalhava anteriormente, à qual ela se refere em sua fala, seu cargo era de professora eventual.

*Depois que começou esse curso [referência aos encontros de formação], eu fiquei pensando sobre como que eu era antes. [...] Quando eu via o [nome do aluno com TEA] nos corredores, na hora do intervalo, no recreio, na minha cabeça, ele era função da professora de apoio, tanto que ela o pegava na entrada, das mãos da mãe, e o devolvia no final da tarde, nas mãos da mãe. [...] Então, eu acho que a escola e eu também, a gente pensava que isso era função dela. Naquela correria que a gente tem no dia a dia, cada dia eu estava numa sala, cada hora com um compromisso, na minha cabeça era isso. Então, eu não tinha muito compromisso com ele, não. Agora que eu fico pensando que não deveria ser assim. (Excerto da fala de Maria apresentada no encontro do dia 02/12/20).*

Encontramos indícios de um processo de transformação semelhante no texto em que Robert, professor de Sociologia, comenta o que significou para ele ter participado dos encontros formativos:

*Os encontros de formação sobre o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo significaram para mim muito mais do que eu podia imaginar, pois até então existia um abismo entre mim e esses alunos. A meu ver esses alunos já estavam muito bem amparados pelas professoras de apoio e não via como obrigação minha fazer além do que fazia.*

*[...] Espero que todo esse conhecimento e experiências trocadas nesses meses possam nos ajudar numa futura aproximação e aprofundamento com esses alunos em sala de aula. (Excerto do texto de Robert escrito após a realização do último encontro, no dia 16/12/20).*

A fala de Maria e o texto de Robert sinalizam a importância de haver, nos trabalhos de formação de educadores, oportunidades de acesso ao excedente da visão dos outros. Sempre há elementos que não conseguimos enxergar da posição histórica e sociocultural em que nos encontramos, devido ao modo como nos constituímos. É necessário que os outros possam nos revelar o que eles enxergam a fim de que tenhamos a possibilidade de ressignificar

nossas experiências, planejando nosso futuro com base nos novos olhares sobre o passado.

As palavras de Maria e de Robert indicam que, por meio das reflexões desenvolvidas nos encontros, eles passaram a perceber que “[...] a construção de uma escola inclusiva implica um trabalho conjunto, de parceira, em que se tem a clareza de que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, é responsabilidade da escola como um todo” (DUEK, 2014, p. 33).

## Eixo 2 – Contrastando cenas diferentes

João, professor de História, apresentou em sua narrativa, lida no terceiro encontro, reflexões sobre o contexto mais amplo em que se insere a inclusão escolar de alunos com TEA, realçando as dificuldades encontradas:

*[...] a cada ano que passa, o professor vem assumindo mais tarefas que não somente a de ensinar ciências, prover conhecimentos e estrutura cultural e instrucional para que seus alunos construam uma com-vivência social razoável. Entre estas ações o docente do ensino básico tem se sobrecarregado com cuidados e preocupações que não deveriam ser dele ou pelo menos não somente dele, e assim tem arcado com problemas sociais dos quais ele seria, para não dizer a vítima, o menor dos culpados. No entanto, quando chega na escola, sobrevém uma pressão enorme, que ninguém deveria merecer, que já vinha ocorrendo antes das questões relativas à inclusão e que, portanto, se intensificaram com esta. (Excerto da narrativa de João lida no encontro do dia 09/09/20).*

Como afirmam Nacarato, Custódio e Moreira (2019), a narrativa pode constituir para o professor um instrumento de denúncia de suas condições de trabalho e de expressão de suas angústias. No texto de João, encontramos sinais de que ele se encontra cansado e desanimado devido ao cenário atual da educação no Brasil, no qual se cobra muito dos professo-

res sem que sejam oferecidas a eles condições adequadas de trabalho. Exausto por vivenciar esses problemas, João, ao tratar da educação especial na perspectiva inclusiva, direcionou seu olhar para as dificuldades encontradas, que se tornaram os elementos constitutivos de sua narrativa.

Em meio a essas dificuldades, parecia difícil a João acreditar ser possível garantir aos alunos com deficiência as condições necessárias para sua aprendizagem e seu desenvolvimento:

*[...] podemos nos aproximar do entendimento do que o professor deve sentir no chão de sala, no concreto da prática, com todo seu idealismo, quando enfrenta o desafio de encontrar numa sala de aula um ou mais alunos com necessidades específicas, isto é, insegurança, desconforto, despreparo e pressão, que se agravam ainda mais quando este consegue entender como a educação já tem sido insuficiente para aqueles que não são portadores de necessidades específicas. (Excerto da narrativa de João lida no encontro do dia 09/09/20).*

A narrativa de João leva-nos a refletir sobre o fato de que “[...] as experiências negativas repetidas podem suscitar resistências e desistências, pois o professor pode não se considerar um profissional capaz de dar conta do desafio de incluir, diante de tantos outros desafios com os quais se depara no exercício de seu ofício” (VENÂNCIO; CAMARGO, 2018, p. 131). O trabalho formativo com narrativas autobiográficas pode contribuir para amenizar essas resistências e desistências ao propiciar o relato de experiências divergentes, que possibilitam aos educadores elaborar novos modos de perceber o contexto em que se encontram inseridos.

Nos encontros de formação realizados, uma visão diferente e complementar à de João foi sendo elaborada por meio do compartilhamento de narrativas que apresentavam indícios de desenvolvimento de alunos com TEA

inseridos na escola comum. Entre essas narrativas, destacamos a de Washington, professor de Matemática, a qual foi lida no quarto encontro:

*No início deste ano, durante minha apresentação em uma turma do ensino médio, percebi que alguns alunos demonstravam interesse e outros nem tanto. Mas me chamou a atenção um aluno disperso que estava sentado na primeira carteira. [...]*

*No outro dia, durante as explicações, percebi que [nome do aluno com TEA] estava desinteressado pelo assunto, mas ficava quieto, não atrapalhava a aula. Na aula seguinte, o aluno continuava do mesmo jeito. [...]*

*Um dia, durante uma atividade que falava de aplicativos, percebi que [nome do aluno] estava um pouco mais atento. Foi então que, faltando pouco tempo para acabar a aula, escutei [nome do aluno] falando que seu pai trabalhava na rádio. [...]*

*Na aula seguinte, comentei com os alunos que eu ouvia rádio através de um aplicativo. Então, [nome do aluno] me chamou e disse que seu pai tinha criado uma web rádio e esse assunto acabou despertando o interesse dos outros colegas.*

*Chegando em casa, sintonizei a rádio e fiquei ouvindo a programação. No outro dia, após passar atividades, fui falar com [nome do aluno] e conversamos bastante sobre a rádio e fiquei muito contente quando ele disse que também ajudava na programação musical.*

*A partir desse dia, [nome do aluno] começou a participar das aulas, fazendo perguntas, anotando as atividades. Já não era mais aquele aluno disperso do início do ano. (Excerto da narrativa de Washington lida no encontro do dia 23/09/20).*

O texto de Washington indica que a mudança de comportamento do aluno com TEA ocorreu a partir do momento em que o professor buscou aproximar-se dele, explorando um tema de seu interesse. A atitude de Washington parece ter possibilitado que o aluno se sentisse seguro para tornar-se mais próximo

do professor e dos colegas, além de ter despertado nele o desejo de participar das aulas.

O modo como Washington agiu em relação ao aluno com TEA indica que sua concepção de deficiência se distancia do que estabelece o modelo médico, aproximando-se do que propõe a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Washington parece compreender que “[...] o Ser Humano cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou disfuncionalidade aprende e desenvolve-se desde que as condições socioeducacionais estejam dadas” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 9). Uma das condições socioeducacionais essenciais é a criação de um ambiente capaz de mobilizar no aluno emoções favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, uma vez que os aspectos afetivo-volitivos são motivadores do comportamento humano e indissociáveis dos aspectos cognitivos (VYGOTSKI, 1997).

Por meio do compartilhamento de narrativas como a de Washington, os educadores puderam refletir sobre as possibilidades a seu alcance capazes de contribuir para a escolarização de alunos com TEA. Essas narrativas não anulam a importância daquelas que, como a de João, mostram as dificuldades encontradas, mas indicam que, apesar dos problemas que ainda precisam ser solucionados, já é possível fazer com que a inclusão escolar de alunos com TEA signifique mais do que a simples garantia de acesso ao espaço da escola.

Como afirmam Padilha e Silva (2020, p. 12), é necessário buscar o “[...] conhecimento das possibilidades – para além das aparências das impossibilidades –, dos caminhos, das necessidades e dos meios concretos de realização do ato educativo”. Essa busca pode ser impulsionada pelo trabalho de reflexão a partir de narrativas autobiográficas, uma vez que ele contribui para a formação de “[...] um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade” (JOSSO, 2004, p. 58).

Analisando os diferentes aspectos envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, os educadores puderam perceber que, ao buscarem as possibilidades, eles não precisam intensificar as dificuldades já existentes, podendo, até mesmo, amenizá-las. É o que inferimos da fala de João apresentada no penúltimo encontro:

*[...] a partir do momento em que a gente aceita esse desafio, a gente vê que, em vez de dificultar a nossa prática, começa a facilitar a nossa prática. É interessante, porque, dentro do processo, no início realmente a gente se sente assustado, mas à medida que a gente vai [trabalhando de maneira diferenciada], a gente vai vendo que... não somente com o aluno [com TEA], mas com todos os outros alunos, porque a gente começa a percebê-los também nas suas diferenças, e isso, no meio do processo, facilita a nossa prática. É isso que eu tenho percebido. Aquilo que no começo me dava receio, hoje é aquilo que me ajuda, de maneira muito mais natural, a trabalhar com as diferenças. (Excerto da fala de João apresentada no encontro do dia 02/12/20).*

As palavras de João indicam que, por meio das reflexões desenvolvidas, ele pôde ressignificar suas experiências, passando a perceber a inclusão escolar de alunos com TEA como um processo capaz de beneficiar a todos: alunos com ou sem deficiência e profissionais da educação.

## Considerações finais

Por meio da análise de textos e de falas de profissionais de uma escola pública de educação básica que participaram de um trabalho formativo, pudemos compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com TEA.

Analisando o processo de intersubjetividade que caracterizou os encontros de formação, encontramos indícios da importância de, após



a leitura de cada narrativa, os participantes terem direcionado os olhares do grupo para diferentes elementos constitutivos da experiência narrada. Por meio do acesso ao excedente da visão dos outros, cada educador teve a oportunidade de refletir e de reelaborar os sentidos atribuídos a suas experiências.

A análise desenvolvida também nos permitiu inferir que o fato de as narrativas serem produções subjetivas possibilitou que a inclusão escolar de alunos com TEA fosse vista por diferentes perspectivas. Desse modo, os educadores puderam elaborar novas percepções acerca da temática em estudo, compreendendo melhor a complexidade das questões envolvidas.

Podemos concluir que propostas de formação em que se desenvolvem reflexões a partir da escrita e do compartilhamento de narrativas autobiográficas são muito importantes por mobilizarem novos modos de significar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar. No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, em que concepções relacionadas à deficiência marcadas por um viés normalizador e corretivo têm dificultado a aprendizagem e o desenvolvimento de muitos alunos, garantir aos educadores oportunidades de reelaboração de suas percepções é essencial.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

**Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 2 jan. 2021.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade). Acesso em: 4 jan. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 7 jan. 2021.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/02.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908/2358>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FREITAS, Ana Paula de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de Pedagogia no contexto da educação inclusiva. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Barcelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto co-



laborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>. Acesso em: 9 jan. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444>. Acesso em: 8 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302>. Acesso em: 4 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o

ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0191.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com transtorno do espectro do autismo na escola. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 111-120, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/709/308>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida; MOREIRA, Kátia Gabriela. Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 519-537, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9616/7172>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 30 dez. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143- 156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos

em educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 20-33, set./dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313888128\\_sobre\\_aguas\\_e\\_meninos\\_formacao\\_de\\_professores\\_numa\\_perspectiva\\_historico-cultural](https://www.researchgate.net/publication/313888128_sobre_aguas_e_meninos_formacao_de_professores_numa_perspectiva_historico-cultural). Acesso em: 8 jan. 2021.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; CAMARGO, Denise de. Grupos de apoio entre professores e a inclusão escolar: práticas colaborativas de docência no atendimento à diversidade. In: CAMARGO, Denise de; FARIA, Paula Maria Ferreira de (org.). **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 121-139.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

Recebido em: 25/03/2021

Revisado em: 20/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

**Cibele Moreira Monteiro** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Professora da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Membro do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. *E-mail*: [cibelemoreiramonteiro@gmail.com](mailto:cibelemoreiramonteiro@gmail.com)

**Ana Paula de Freitas** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nível 2. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. *E-mail*: [freitas.apde@gmail.com](mailto:freitas.apde@gmail.com)