

# 10

## **Um convite para atravessar pontes: narrativas autobiográficas de professores inclusivos em formação**

**Vivian Alvarenga Pereira**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
alvarenga.vih@gmail.com | [LATTES](#)

**Bernardo de Pinho Tavares Dornela**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
bernardodornela@gmail.com | [LATTES](#)

**Luiza Coutinho Martins**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
lucoutinhom@gmail.com | [LATTES](#)

**Recebido em: 21/12/2023**  
**Aprovado em: 12/05/2025**

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782112025e0074>

eLocation-id: e0074



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

## **Um convite para atravessar pontes: narrativas autobiográficas de professores inclusivos em formação**

A formação de licenciandos durante a graduação pode expandir conceitos e conhecimentos sobre a atuação docente, sobretudo de maneira prática no dia a dia. Na sua atuação profissional, muitos docentes mencionam que não foram devidamente preparados, durante sua graduação, para atuar de forma inclusiva com seus estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). O presente trabalho pretende expor a experiência de dois graduandos no contexto de um programa de Formação Inicial de Professores, que estão em contato, principalmente, com o universo do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um colégio de aplicação. Propõe-se evidenciar, através de narrativas autobiográficas, a investigação da reflexão de uma formação inicial na perspectiva da Educação Inclusiva como aspecto expressivo no contexto de formação e cotidiano da escola, considerando um panorama de aumento de diagnósticos e matrículas de estudantes PAEE, em classes comuns da educação básica. Nesta investigação, destacamos (i) a presença de não saberes e não fazeres na atuação e na formação de professores; (ii) a necessidade de disposição de todos os atores do processo para construir e cruzar pontes entre expectativas e realidades; (iii) a necessidade de acolher professores em formação e iniciação docente, estabelecendo um início seguro e supervisionado.

**Palavras-chave:** TEA, formação de professores, saberes docentes

## **An invitation to build our bridges: autobiographical narratives of inclusive teachers in an initial teacher education program**

Initial Teacher Educational (ITE) programs are expected to expand concepts and knowledge about teaching, especially when it includes practices in real schools, dealing with diverse students. During their professional career, many teachers mention that they were not properly prepared, during their undergraduate studies, to work in an inclusive way with disable students. The present work intends to reflect about the experience of two undergraduates in the context of an Initial Teacher Educational program, who were in contact with autistic students. We investigate, through autobiographical narratives, the importance of early contact with disable students, for developing teachers aligned with the perspective of inclusive education especially considering a panorama of increased diagnoses and enrollment of disable students, in regular classes. In this investigation we highlight (i) the presence of “not knowing” and “not doing” as a crucial part of the performance and training of teachers; (ii) the need for everyone’s willing to build and cross bridges between expectations and realities; (iii) the need for reception teachers in ITEs and teacher’s initiation, establishing a safe and supervised start.

**Keywords:** teacher education, autism spectrum disorder (ASD), teacher’s knowledge

## 1. INTRODUÇÃO: O TEA E A ESCOLA

Nos últimos anos, a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação básica tem sido manifestada como um dos grandes desafios enfrentados pelos professores. Nesse contexto, estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocupam uma posição de destaque, na medida em que apresentam comportamentos que frequentemente subvertem o tradicional funcionamento da escola e que representam uma fração considerável da população. A escola, por sua vez, tem um papel fundamental em possibilitar o aumento de diagnósticos de crianças com o TEA, visto que muitas dessas são encaminhadas a partir de observações dos próprios professores, colocando estes profissionais, mais uma vez, na linha de frente da lida com esses desafios.

Quem são, então, esses profissionais, que tão frequentemente se percebem despreparados a lidar com essa não tão nova demanda? Que tipo de formação está sendo pensada, e executada, para esses e futuros professores da educação básica? O que uma formação prática pode ajudar na formação teórica e vice e versa? Quais os benefícios do contato com o TEA na formação inicial de professores, e como isso pode contribuir para que se sintam melhor preparados para lidar com seus futuros estudantes autistas? Refletir sobre essas perguntas é um dos objetivos deste trabalho.

Conforme observa Kassir (2011), os educadores atuando no sistema público de ensino brasileiro têm se surpreendido, nas últimas décadas, com a “presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino” (p.66). Resgatando o histórico da educação de pessoas com deficiência no Brasil, a autora esclarece que essa se deu baseado na separação, que se “materializou na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (ibid., p.66).

Como marco importante para a mudança desse panorama, temos a Declaração de Salamanca, em 1994, concebendo o acolhimento de todas as crianças pelas escolas comuns. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96) reforça, no Brasil, a necessidade de adequação do sistema de ensino para o acolhimento universal dos estudantes, independente de diferenças de qualquer ordem. Essa posição começa a se concretizar de forma mais incisiva no início dos anos 2000, conforme observa Kassir (2011):

No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. (KASSAR, 2011, p.72)

O último Censo Escolar (INEP/MEC, 2023) aponta que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número de matrículas nesta modalidade está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas.

Dentre os estudantes PAEE, a inclusão de estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista tem recebido crescente atenção nos últimos anos. O CDC (Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos) observou, durante duas décadas (2000 a 2020), um aumento na prevalência de TEA em sua população, passando de 1 a cada 150 crianças no ano 2000, para 1 a cada 36 crianças, em 2020 (Maenner *et al.*, 2023). No Brasil, até o momento, não existem estudos nacionais para determinar esta prevalência. Em 2019, foi promulgada a Lei nº 13.861/2019, que determina a inclusão de perguntas relacionadas ao autismo no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas (IBGE), entretanto, os dados do último censo ainda não foram divulgados. Levando-se em conta dados de diversos estudos estatísticos, Freire e Nogueira (2023) estimam que existam entre 1.293.439 e 6.492.197 autistas no Brasil. As autoras ressaltam a importância do cálculo dessa prevalência para o correto dimensionamento das políticas públicas. É importante ressaltar, então, os mecanismos legais que regem sobre os direitos das pessoas autistas no que diz respeito à educação:

Em termos legais, três documentos alicerçam essa prática. Primeiramente, ressalta-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que inclui esse alunado como público-alvo da educação especial (Brasil, 2008b). Em seguida, assinala -se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que, dentre suas diretrizes, trata do incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a essa população (Brasil, 2012). Por fim, destaca -se a Nota Técnica n. 24, emitida pelo Ministério de Educação, que orienta os sistemas de ensino a efetivarem ações para a inclusão da pessoa com TEA (Brasil, 2012). (SCHMID *et. al.* 2016, p.223-224)

Essa mudança de panorama atesta para a necessidade de que os professores, agentes fundamentais no processo de inclusão nas escolas, estejam preparados para acolher e atender, da melhor forma, estudantes autistas que chegam em crescente número às classes comuns. Esse desafio se torna ainda mais complexo quando refletimos sobre como a própria escola, como instituição, é tradicionalmente estruturada. Contrariamente ao propósito de acolhimento da diversidade que é previsto na perspectiva da Educação Inclusiva, a instituição escolar e seus mecanismos são voltados justamente para a normalização dos indivíduos.

Analisando a instituição escolar numa perspectiva foucaultiana, Portocarrero (2004) pondera que os procedimentos que regem a inclusão e a exclusão social se baseiam no processo de estabelecimento de um binômio, o normal e o anormal (p.170). Nesse esteio, “a constituição de uma sociedade sadia (...) liga-se ao projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal, através de saberes, como o da pedagogia, criados para este fim” (ibid., p.171). Elemento essencial da escola tradicional, as próprias salas de aula constituem-se como mecanismo para esse fim:

A organização de um espaço celular e serial, afirma Foucault, funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de um grande número de alunos, através da classificação de cada um, que individualiza o conjunto heterogêneo de alunos. Na modernidade, o espaço celular e serial resolveu, na prática, o problema da falta de controle do conjunto dos alunos que ficavam às soltas, enquanto uma lição individual estava sendo ministrada. (PORTOCARRERO, 2004, p.173)

Indo mais além, o próprio corpo é objeto do controle disciplinar, devendo estar submetido a um padrão que rege a realização das demais tarefas segundo o ideal escolar:

Gesto e corpo são postos em relação. O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, mas impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (PORTOCARRERO, 2004, p.173 apud. FOUCAULT, 2003, p. 130)

Nesse sentido, é significativo pensar nas consequências que essa concepção de instituição escolar impõe aos corpos autistas, cuja dificuldade em se ater ao “rigoroso código” de conduta corporal é percebida como dificultadora do processo de aprendizagem<sup>[1]</sup>.

[1] “Já os comportamentos de agitação, ansiedade e impulsividade assemelharam-se aos relatos sobre agressividade em que o aluno é descrito por características que dificultam a aprendizagem e interação em sala, como ser inquieto” (Schmid et al., 2016, p.228).

Ainda, é significativo pensar no sofrimento imposto a estes corpos, na medida em que para além do prejuízo à aprendizagem, o afastamento à norma é acompanhado do mecanismo da sanção. A sanção, enquanto normalizadora, “(...) é o caráter da disciplina analisada por Foucault para mostrar como as instituições constituem seus próprios mecanismos de julgamento, pequenos julgamentos. (Portocarrero, 2004, p.174).” Trazendo a análise desse caráter ao contexto da escola, é fácil perceber como ele permite a constituição de um verdadeiro “pesadelo punitivo” a tantos estudantes com TEA:

A sanção é normalizadora porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (Portocarrero, 2004, p. 174 apud. Foucault, 2003, p. 149).

A dificuldade de estudantes autistas em se ater aos tempos e comportamentos considerados ideais para a sociedade é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, ao lidar com esses estudantes em sala de aula. Nesse sentido, é importante observar como a formação de professores se estrutura em relação a essa questão, buscando entender como esses profissionais estão sendo preparados, em seus cursos de graduação, para atuar em uma escola que se propõe inclusiva e aberta às diferenças. A articulação (ou a falta dela) entre a formação de professores e a educação inclusiva tem sido tema de diversas pesquisas ao longo das últimas décadas (Pletsch, 2009; Araújo, 2017; Bruno, 2007; Gomes de Oliveira et. al., 2019; Tavares, Santos & Freitas, 2016).

Um estudo de Bueno (2002), que analisou 58 instituições de ensino superior no ano de 1998, concluiu que apenas 11 delas (19%) ofereciam disciplinas relacionadas à educação especial em seus cursos de licenciatura. Destas, 6 instituições ofereciam apenas uma disciplina, enquanto 5 ofereciam duas, num total de dezesseis disciplinas ofertadas; das dezesseis, apenas seis faziam parte da grade curricular como disciplinas obrigatórias, ao passo que as outras dez eram eletivas. Atesta-se, portanto, para um grande número de profissionais formados para atuar como professores que atravessaram sua graduação sem contato com a educação especial. Zerbato (2018) destaca que muitas vezes os professores da educação básica são formados em cursos de graduação que contemplaram em seu currículo apenas a disciplina obrigatória de Libras e mais uma ou nenhuma disciplina relacionada à área da Educação Especial.

Além disso, como destaca Arruda (2022) a diversidade deveria ser abordada de forma transversal durante todo o currículo da graduação pois,

Quando se elege disciplinas específicas para tratar da temática da Educação Especial o futuro professor é levado a acreditar que existe uma pedagogia “normal” que faz parte do elenco principal de disciplinas do curso e uma pedagogia “especial” tratada numa disciplina específica do curso. Essa forma de organização priva o licenciando de ser preparado para trabalhar considerando as necessidades diferenciadas que os estudantes apresentam (Arruda, 2022, p. 89)

Schmid et al (2016), ao analisar a percepção docente sobre a inclusão escolar e o autismo, aponta que “lacunas na formação de professores, particularmente, em relação ao conhecimento necessário para a escolarização do aluno com autismo são predominantes nas falas dos profissionais retratados nessa investigação” (p.231). O que observamos então é um panorama em que os professores se enxergam despreparados para lidar com essa parcela de educandos, cercados ainda de sentimentos de “impotência, frustração e desamparo” (ibid.). Isso, somado ao “medo de lidar com determinados comportamentos do aluno parece indicar um descrédito em suas próprias capacidades para adotar práticas educacionais eficazes” (ibid.). Essa situação é analisada pelos autores com base no conceito de autoeficácia:

Infere -se, à luz da teoria social cognitiva de Bandura (1977), que existe um baixo senso de autoeficácia entre os docentes. Autoeficácia foi definida por Bandura (1977) como a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Essa hipótese ancora -se em quatro pilares determinantes das crenças de autoeficácia, descritas por Bandura (1977): a avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo; as experiências vicárias; a persuasão verbal; e os estados afetivos. (SCHMID et. al, 2016, p. 231)

Como mais pertinentes para este estudo, identificamos a avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo e as experiências vicárias. A primeira está ligada às experiências vivenciadas pelo próprio indivíduo, sendo elas sucessos ou falhas, “que, no cenário analisado, mostrou-se predominantemente fragilizada pelo uso de práticas pedagógicas inefetivas” (ibid.). A inefetividade das práticas pedagógicas, por suposto, está diretamente ligada à falta de preparação para lidar com situações decorrentes da escolarização de estudantes autistas. As experiências vicárias, por sua vez, referem-se à observação por modelos sociais; nesse sentido, a aparente falta de contato e conhecimentos relativos ao TEA nos leva a fazer a mesma pergunta dos autores: “como seria possível aprender por observação em um cenário que não inclui esses educandos?” (ibid.)

Essas questões também reforçam nossa intenção em discutir a importância do contato com o universo do autismo na formação de professores, especialmente, na formação inicial. Sem desfazer do caráter fundamental das formações continuadas, onde o aprofundamento sobre o tema é ainda viável, percebemos que são muitos os prejuízos do atraso de um contato inicial que se dá apenas no momento da atuação profissional efetiva.

## 2. CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

O presente trabalho foi realizado no contexto de um Colégio de Aplicação. Os Colégios de Aplicação – CAp - são unidades de educação básica, vinculadas a Universidades Federais que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (Brasil, 2013). O ingresso para estudantes no referido CAp é feito anualmente por meio de sorteio público de 50 vagas para o 1o ano do ensino fundamental. Desde 2016, 5% dessas vagas são destinadas a pessoas com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e que se caracteriza, conforme a LDBEN 9394/1996, como estudante público-alvo da educação especial – PAEE. Isso significa que, em cada ano escolar, haverá, pelo menos, três estudantes PAEE. Além disso, estudantes com deficiência também podem concorrer nas vagas de ampla concorrência, o que faz com que esse número possa ser maior do que três crianças/adolescentes por ano escolar. Atualmente, 12% da comunidade de discentes é composta por estudantes PAEE. Desde 2011 o CAp oferece o ensino fundamental em período integral, em uma jornada de sete horas diárias (07h30 min às 14h30 min), com demandas de lanche, almoço e intervalos.

Algumas das propostas de formação docente do CAp em questão, estão organizadas em um programa conhecido como Programa Imersão Docente (PID). Neste, graduandos de diferentes cursos da Universidade à qual o CAp é vinculado atuam com estudantes do 1º ano 9º ano do ensino fundamental, sendo orientados por docentes do CAp e realizando formações que pretendem promover reflexões sobre as práticas e conexões com diversas teorias pedagógicas. A proposta do programa é oportunizar aos estudantes, enquanto esses estão na formação universitária, sua imersão no contexto de uma escola real, “a vivência da escola em toda a sua complexidade, enfrentando os desafios que as práticas pedagógicas nos impõem e contrastando-os com as teorias estudadas em seu curso de graduação” (FARIA, 2018, p. 23).



A Proposta Político Pedagógica deste CAp considera a escola como tempo-espaço de formação humana. A formação docente, pensada em termos de formação humana, implica considerar que aprender a ser professor ou professora envolve um processo ainda mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino. Nesse sentido, o PID enfatiza o valor da experiência e da reflexão sobre essa experiência como base de uma educação que concebe educandos e educadores como sujeitos de sua formação. Durante esse processo, os graduandos são acompanhados de perto por seus orientadores e pelos coordenadores dos projetos e do programa, através de reuniões semanais.

Um dos pilares do PID é a atenção e respeito à diversidade e aos processos singulares de aprendizagem, considerando os ciclos e as condições de vida de todos os sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) que convivem na escola. Um dos projetos do Programa se intitula Projetos Especiais. Este se caracteriza pelo acompanhamento de turmas com um olhar mais voltado para um/a estudante que tem deficiência. O intuito é que, ao promover o contato sistemático de graduandos com esses educandos, eles possam aprender a mediar situações de aprendizagem e de convivência entre os estudantes e contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas. Na interação que se estabelece com estudantes PAEE, bolsistas têm a possibilidade de criar outros modos de ensinar-aprender, que não passam pelos padrões unificados (CALDEIRA, 2021)

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESCRIVENDO NARRATIVAS**

O impulso inicial para realizar uma pesquisa apoiada em narrativas autobiográficas veio de uma necessidade, sentida por nós, de colocar no “papel” nossa experiência individual, de estudantes em formação, como elemento norteador. O valor da experiência, nesse sentido, nos é caro, pensando na perspectiva de Bondía (2002), em que ela ganha sentido através da subjetividade contida em seu caráter. Isso uma vez que, à luz das ideias desse educador, a experiência é concebida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Não haveria outra maneira de realizar essa pesquisa sem dar lugar ao caráter extremamente pessoal de seu objeto de estudo.

Dessa forma, buscamos métodos que pudessem direcionar nossa escrita nesse sentido. Escolhemos trabalhar através da narrativa autobiográfica, pois poderíamos assim usufruir de fontes diversas, sempre ligadas à nossa subjetividade, na construção de nossas narrativas. Assim, poderíamos mobilizar, além de nossa memória (evocando, conseqüentemente, nossa experiência), objetos de memória tais como registros visuais, diários, documentos (relatórios, resumos) e até mesmo conversas registradas em trocas de mensagem.

A pesquisa autobiográfica é a busca de coletar informações, memórias e experiências, como instrumentos de análise crítica de um objeto de estudo. Ela possibilita trabalhar mais através de emoções e percepções do que com informações precisas, como estatísticas. Conforme esclarece Abrahão (2003): “Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” (p. 80).

Para Moita (1995), a pesquisa autobiográfica é uma metodologia que potencializa o diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos” (página 116). Neste caso, potencializar nossa formação como futuros professores em uma perspectiva da Educação Inclusiva, construindo nossa identidade como docentes. Já no trabalho “As narrativas autobiográficas como pesquisa qualitativa em Educação” (2016), as autoras Passeggi, Nascimento e Oliveira consideram que a utilização de narrativas autobiográficas como método de pesquisa consiste na pretensão de reconhecimento de sujeitos:

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar a sua própria história e de refletir sobre ela. (...) Nesse sentido, convoca as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece. (p.80).

Dessa forma, o nosso caminho na elaboração de nossas narrativas foi utilizar de alguns objetos de memória específicos. Apoiados neles, pudemos posteriormente guiar nossa análise crítica do processo de formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, experimentada por nós no contexto de nossa participação no PID - Projeto Educação Especial.



Para os objetos de memória foram selecionados diários de anotações de reuniões, diários pessoais, registros visuais, conversas por mensagem com orientadores e demais membros da comunidade escolar, além de trabalhos desenvolvidos durante o projeto. Foi possível selecioná-los pois fomos, desde o início do projeto, encorajados a escrever, registrando, tudo o que pudéssemos sobre esta experiência, desde questões do cotidiano dos estudantes na escola, até nossas reflexões e dúvidas, que auxiliaram-nos durante o processo. Consideramos muito importante acessar esses objetos, pois propiciaram que o nosso Eu do presente pudesse acessar o nosso Eu do passado, trazendo vida à nossa memória e ampliando o papel da nossa experiência como elemento de pesquisa. Assim, nos permitimos escrever muito, em diferentes momentos, como gostaríamos de expor nossa perspectiva do que foi estar presente na rotina destes estudantes e ser um estudante em formação dentro do contexto escolar.

Em uma próxima etapa, passamos pelo processo de leitura conjunta das nossas narrativas, lendo um para o outro, e também com a orientadora, o que havíamos colocado no papel. Além de um momento importante para nos permitir ter contato com as experiências que tocaram cada um, o exercício da leitura nos ajudou a refletir sobre nossas próprias experiências. Consideramos que passar por um processo de registro particular para depois compartilhar com o outro, é respeitoso com nós mesmos. É se permitir ouvir, sentir e refletir a partir do outro e de nós mesmos.

Evidente que tivemos diferentes percepções e sensações do que foi essa experiência, apesar das semelhanças de estar no mesmo projeto e acompanhar estudantes com TEA, que compartilhavam alguns padrões de comportamento. Somos sujeitos diversos, e assim foram nossos registros: variados, com diferentes perspectivas, dúvidas e constatações. Ainda assim não foi difícil, ao realizarmos nossas leituras e discussões conjuntas, encontrar pontos em comum no nosso processo de formação. A realização deste trabalho, coletivamente, foi de extrema importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa, mas principalmente para nosso próprio processo de formação como futuros professores. Nos colocar à disposição para ouvir, falar, pensar em conjunto é entender que a docência ocorre na coletividade, na partilha e no olhar contínuo, e respeitoso, para o outro.

Os sentimentos e percepções de docentes sobre o impacto da educação inclusiva em suas carreiras e trajetórias são abordados em diversos trabalhos, como os supracitados de Schmidt et al (2016) e Araújo (2017). Na análise dos pontos destacáveis de nossas próprias trajetórias, no entanto, optamos por privilegiar um diálogo com os saberes e práticas pedagógicas relacionados à inclusão de estudantes PAEE investigados Caldeira (2021), que trabalhou diretamente com os significados atribuídos à essa questão por participantes do mesmo programa que trazemos aqui.

#### 4. CONVERSANDO COM O OUTRO: UMA TRAJETÓRIA COMUM

O início da nossa trajetória no projeto foi marcado por muita ansiedade, sem saber ao certo como seriam as coisas. A expectativa de trabalhar com algo novo, com algo que não tínhamos experimentado muito contato prévio, era inquietante. Qual estudante iremos acompanhar? Conseguiremos estabelecer um vínculo com eles? O que fazer em momentos desafiadores? Como reagir a preconceitos e violências? Como descreve B.: “O sentimento que melhor me vem à memória é o de apreensão. (...) estava apreensivo por ter uma mínima ideia de como seriam as coisas. Lembro que temia, especialmente, não saber o que fazer em situações de crise e, mesmo, de violência ligadas a elas.” (sic.). Essa inquietude também é evidente no relato de V., que reflete sobre as possibilidades oferecidas pela sua formação acadêmica nessa nova situação: “O primeiro contato foi com minha orientadora, que me tranquilizou com muitas ansiedades que carregava na mochila, como por exemplo: que estudante vou acompanhar? Como ele(a) se comunica? Será que vamos conseguir construir um vínculo? Passa tudo isso na sua cabeça, mas principalmente: “Eu tenho capacidade, conhecimento para ser monitora de alguém que eu não conheço? O que a minha formação pode ajudar neste trabalho?” (sic.).

No trabalho de Caldeira (2021) essa apreensão, esse sentir-se perdido e sem saber o que esperar também parece ter sido compartilhado, como traz a fala de participante do programa entrevistado: “Veio a pergunta: “E agora?”. Eu não tive contato, não sei como é, mas internalizei: “Vamos encarar o desafio”” (ibid., p. 13). Além disso, dos 13 participantes entrevistados pela autora, apenas uma, que não cursava uma licenciatura, não apontou que seu curso de origem não dava acesso aos saberes necessários para a formação na perspectiva da educação inclusiva. A autora, no entanto, destaca a importância desse “não

saber” na formação docente, o que ressaltaremos adiante. E esse caráter do aprendizado, que muito relaciona-se com a prática, com a experimentação e o contato, mostrou-se muito importante nas nossas reflexões sobre nossa própria trajetória dentro do programa.

Assim, com o acompanhamento na rotina dos estudantes ao longo das primeiras semanas, percebemos que algumas dúvidas desse “grande mistério” foram substituídas por dúvidas das vivências na escola. Entre elas, existia a reflexão sobre o que a nossa formação facilitaria para desempenhar tal função, ou a insegurança em acreditar que éramos capazes de tomar qualquer atitude. Como expõe B.: “Meus primeiros dias acompanhando o D foram, então, bastante tranquilizantes. Não quero dizer que foram fáceis, nem que não me senti pressionado e incerto sobre minha capacidade de desempenhar bem aquela função. Os primeiros dias, me mostraram muitos desafios, mas também que estes não eram “bichos de sete-cabeças”.” (sic.). Se mostrou um momento de se conhecer, de abertura: “Nas primeiras semanas foi um momento de adaptação, minha com a rotina da escola e com o F, e do F comigo. Meu objetivo inicial era ter um olhar observador sobre o que o F gostava, das relações dele com seus colegas, quais suas necessidades durante a rotina, e estabelecer um vínculo gradual.” (Narrativa de V.). Mesmo com todas essas inseguranças e incertezas sobre como agir, estávamos dispostos a enfrentá-las, e principalmente aprender com elas. Para essa coragem se tornar presente em nossas ações, foi fundamental receber orientação dos docentes, desenvolver a prática de compartilhar com eles nossas ansiedades, sobre algum acontecimento, e nossas dúvidas, nos deixando mais preparados para prosseguir ao longo dos dias.

Nesse momento, onde começamos a perceber os estudantes que acompanhamos para além de estereótipos ou informações básicas que tínhamos sobre o TEA, destaca-se um aprendizado importante que aparece também nos dizeres dos entrevistados de Caldeira:

Acho que minha grande descoberta foi me deparar com uma criança autista com esse nível de interação social. Eu achei que eu ia chegar aqui e me deparar com uma criança que não conversava, e o Pedro é uma criança super comunicativa, que tem uma outra dinâmica (Jéssica)

Eu nem esperava isso dele, quando eu entrei. Eu pensava que todo autista era fechado, não era afetuoso, e ele me provou ao contrário. Quem não gosta do Pedro? \*risos\*. (Fabiana) (CALDEIRA, 2021, p. 18)

A autora chama isso de “perceber a diferença dentro da diferença” (ibid., p. 18), algo que ao nosso ver, se não foi possível apenas por, foi imensamente potencializado pela participação em um programa de formação que ofereça essa oportunidade do contato direto, real, com estudantes diversos em seu contexto escolar.

Ainda, o trabalho que desenvolvemos era afetado por muitos sujeitos da escola. Trabalhamos diretamente com os estudantes que acompanhamos, mas trabalhávamos, por suposto, com as relações que eles tinham dentro do ambiente escolar: isso incluía suas relações com seus colegas, professores e funcionários da escola. Nesse sentido, a insegurança em como (e quando) mediar essas relações, bem como nossas ações e comportamentos para tal, era grande. Percebemos aí que nosso trabalho envolvia diferentes sujeitos, camadas de relações e diferentes tipos de intervenções: “No início da minha atuação sentia uma pressão em não só auxiliar no processo de inclusão do D, mas em fazer dele um aluno *exemplar, nota 10*, nos moldes do ideal tradicional de escolarização.” (Narrativa de B - grifo dele). Nas anotações em seu diário, V. relata que: “Coloquei minhas observações de desenvolvimento do F durante as aulas, como ele se comportava nas atividades, ou como se comportava em cada matéria, e quais desafios durante as aulas. Este tópico considero o mais difícil de observar e mediar, pois envolve muitas expectativas em relação ao desenvolvimento do F.” (sic.). Foi um momento de entendimento e, sobretudo, questionamento sobre qual era o nosso papel como monitores, essa função pouco clara no ambiente escolar.

Para algumas situações, recorrentes na nossa observação, a investigação dos gatilhos de certos comportamentos ou os pontos de dificuldade era necessária e, também, sempre estarmos em diálogo com os orientadores e os estudantes, para podermos aplicar com segurança as intervenções. Mesmo assim, poderíamos obter algum sucesso na mediação ou intervenção em um dia, ao passo que no dia seguinte essa mesma estratégia já não seria positiva para o estudante. “Houve momentos em que meu entendimento era que nossa intervenção não tinha sido bem-sucedida, e que precisaríamos de um novo artifício. Momentos em que me senti extremamente frustrado e, novamente, constrangido.” (Narrativa B.). Reconhecemos hoje que, muitas vezes, havia um sentimento de frustração em relação ao nosso trabalho. Afinal, como reconhecer que estamos fazendo um bom trabalho, se há uma variação na resultante em aplicar certas intervenções, ainda que em situação virtualmente

Iguais? Outro sentimento que acompanhava a frustração era a culpa. Quando tentávamos ao máximo realizar uma ação de mediação, sem que obtivéssemos uma resposta positiva, nos sentíamos culpados por esse fracasso, como se fôssemos responsáveis pelo sucesso da inclusão dos “nossos” estudantes. Na nossa trajetória como monitores do projeto, foi essencial então aprender, gradativamente, o que realmente nos cabia e, mais importante, o que era de fato uma necessidade para o estudante: “O ajuste de expectativa tem muito a ver com conhecer de perto o processo de inclusão, entender o que ele significa, e o que não deve ou não há necessidade de ser feito em cada contexto.” (Narrativa B.).

Sobre o *ajuste de expectativas* encontramos conexões, como com a participante que relata ter aprendido muito com a questão “(...) de respeitar o tempo da criança. Porque é muito difícil em uma escola você respeitar o tempo de todos em uma turma com 25 alunos. Essa questão de entender as particularidades de cada um” (ibid., p. 20). Também é um aspecto que guarda muitas relações com entender os estudantes para além de suas deficiências e/ou transtornos, pensando aqui no TEA; a mesma participante entrevistada traz essa questão, ao afirmar que:

O que eu fiz com a Fernanda não vai funcionar com o Daniel da minha sala, não vai funcionar com o Pedro. Eles têm autismo, mas são personalidades, pessoas, individualidades, potencialidades, tudo muito diferente. (CALDEIRA, 2021, p. 18)

Observar esse paralelo em outras experiências ajuda a fortalecer nossa convicção de que os aprendizados, ou como coloca a autora, os saberes disponibilizados em um programa como o PID Educação Especial estão intrinsecamente intercalados, caracterizando uma experiência integral que não pode ser descrita em meros fragmentos de informação “prática” e “útil” para determinada situação.

Refletindo ainda sobre nosso papel, conforme já colocamos, havia muitos sujeitos envolvidos no compromisso do desenvolvimento dos estudantes, e todos têm uma participação neste processo. Os desafios com os quais precisávamos lidar não nos eram apresentados somente pelos estudantes, mas também pelos demais profissionais envolvidos e, ainda, as famílias. Concordamos que tínhamos um objetivo em comum, de concretizar o processo de inclusão dos estudantes na escola, mas mesmo o conceito de inclusão é muitas vezes interpretado, ao nosso ver, de forma equivocada. Acreditamos que a inclusão deve

respeitar as especificidades e necessidades do estudante público-alvo da Educação Especial, sem esquecer suas responsabilidades. Ela deve ocorrer como responsabilidade conjunta de todos dentro do contexto escolar, sem diferenciação de quem deve fazer mais ou menos durante o processo.

Neste sentido, muitas vezes nos encontramos em um conflito de interesses entre os profissionais da escola, profissionais de apoio externo e os responsáveis, já que todos esses podem não entender que a inclusão deve ser feita por todos, independente do nosso trabalho como monitores. Estamos ali como agentes de mediação em situações que podem desafiar os padrões de uma sala de aula ou ambiente escolar, afinal nós temos um vínculo mais próximo com eles, mas isso não anula qualquer ação de terceiros. “O meu papel, meu trabalho no meio disso, mais uma vez é mediar em como conseguir colocar certas expectativas em prática, em que respeite o processo do principal sujeito, o F. O desafio é saber medir o que colocar em prática, onde e quando.” (Narrativa V.). Aqui, vale destacar que considerações sobre o significado do *monitor* no contexto escolar, bem como suas articulações com demais membros dessa comunidade, não apareceram explicitamente nos trabalhos que consultamos, ainda que Caldeira destaque, em suas considerações finais, que alguns de seus entrevistados relatam “(...) o processo de responsabilização que sentem pelos sucessos e fracassos desses/as estudantes, o despreparo do corpo docente da instituição para lidar com a inclusão (...) (ibid., p. 23)”, evidenciando a existência desses aspectos como problemáticas do processo formativo.

Assim, defendemos que o papel da educação na perspectiva da Educação Inclusiva é o de romper com certas barreiras do ambiente escolar tradicional. Uma escola baseada nessa perspectiva deve buscar ser capaz de preparar sua equipe de funcionários, e evidentemente, seus docentes, em temas que perpassam a Educação Inclusiva. Isso inclui construir uma política educacional que se mantenha atualizada e em sintonia com novos entendimentos sobre o tema, bem como, principalmente, capacitar essa equipe em práticas inclusivas, induzir o estudo do tema dentro do ambiente escolar entre os profissionais e a modificação para uma dinâmica inclusiva. Ainda, e, portanto, romper não só com as barreiras arquitetônicas do espaço escolar, mas com aquelas presentes em sua concepção, que ainda hoje, se apresentam como obstáculos que comprometem o processo de ensino aprendizagem. “A

escola não deve abdicar de objetivos claros para o processo de ensino-aprendizagem. Mas entender que é preciso trabalhar com as particularidades dos estudantes autistas, e não contra” (Narrativa B.).

Nesse sentido, a reflexão que retiramos dessa experiência está, sobretudo, no reconhecimento da necessária e indispensável formação de docentes na perspectiva da Educação Inclusiva. Não podemos deixar de concordar com Caldeira quando esta conclui que:

A análise dos sentidos atribuídos pelos/as graduandos/as à formação proporcionada pelo PID evidencia a potencialidade de um currículo que se centra no contato com a diferença, na prática imersiva na escola de educação básica e na vivência de experiências que ultrapassam os saberes tradicionais da formação docente. Os/as estudantes mostram que puderam exercer sobre si mesmos/as determinadas práticas que podem auxiliar a formá-los/as como docentes mais sensíveis e abertos à diferença na prática escolar. (CALDEIRA, 2021, p. 23)

Essa formação, acreditamos deve incluir uma fundamentação teórica indispensável e atualizada, mas deve ocorrer, também, de forma prática, com a experimentação e o contato. Não é difícil constatar o quão defasada é ainda a formação de futuros docentes, que não se sentem preparados para a realidade diversa da escola, se tratando da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A conciliação de uma formação teórica, que trará instrumentos e métodos condizentes com importantes perspectivas que afloram hoje, com uma formação habilitada de prática, que mostrará as especificidades e necessidades reais dos estudantes PAEE e da escola em contato com eles, nos deixará em um caminho onde a inclusão esteja mais próxima da realidade escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE PONTES, NÃO SABERES E NÃO FAZERES**

Percorremos um caminho longo de experiência, discussões e dúvidas para chegar até aqui. A atuação com estudantes PAEE nos mostra que a formação inicial de futuros professores é extremamente importante, pois é o mais oportuno momento para se dispor a aprender e assumir não saberes. Os não saberes permanecem, pois desconstruímos a concepção de um professor detentor de todo o conhecimento e colocamos em prática o constante aprendizado na docência. Como destaca Caldeira (2021), os não saberes “iniciam

um processo de problematização de si mesmo e das práticas vivenciadas, o que possibilita a emergência de outros modos de ser e de relacionar-se com o outro” (página 13). Assim, aceitamos que a formação como docentes, neste lugar de transformação e aprendizados contínuos, deve ser preservada durante a graduação e ao longo da nossa ação como professores. Aceitar o não saber é se dispor a aprender com ele.

Além do não saber, um ponto essencial que percebemos na atuação com estudantes PAEE é a aceitação dos não fazeres. Os não fazeres incluem o momento de observação que deve anteceder qualquer planejamento de ação, já que o indivíduo é único, além de seu diagnóstico e a ação deve ser pensada para essa individualidade. Os não fazeres incluem a necessidade de se formar vínculo antes que se proponha a qualquer intervenção comportamental, já que a Educação Inclusiva é intrinsecamente humanista. Os não fazeres incluem a demanda de se pensar na perspectiva da pessoa com deficiência e na necessidade de normalização ou de aceitação de certos comportamentos, livrando-se de capacitismos tão presentes em nossa formação societária. Precisamos ter calma na hora de agir e interferir. Precisamos ter liberdade para avaliar e mudar o percurso. O não fazer é um incômodo que perpassa a inclusão, pois existe um ímpeto enraizado na nossa formação social de normalizar ou punir aquele que não se encaixa na norma. O não fazer nos torna mais solitários, pois quebramos a expectativa da maioria e a urgência da sociedade moderna. Percebemos nas narrativas a importância do apoio de professores mais experientes e a dificuldade em lidar com os julgamentos e expectativas de outros indivíduos a respeito da atuação de cada educador com cada estudante PAEE.

Não saberes e não fazeres abrem espaço para enxergar e permitir que exista o ser humano que se coloca à nossa frente, nos modificando, assim, para ajudar esse indivíduo específico em seu processo educacional. São formas de se permitir aprender com cada estudante como é ser seu professor. Como defende Philippe Meirieu (2002)

o reconhecimento da nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder mágico: o de autorizar o outro a assumir o seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, ‘fazer-se a si mesmo’(MEIRIEU, 2002, p. 289).

Entre tantos não saberes e não fazeres, nós mediadores nos encontramos em uma área nebulosa, que como relatamos, nos deixa sem movimento, algumas vezes. Nesta área, também se encontra o professor e o estudante PAEE, pois devido à rotina escolar e demandas que ela exige, nem sempre os sujeitos se encontram em uma intercessão de necessidades e responsabilidades. Assim, o papel do mediador está na ação de proporcionar uma ponte. Por que usamos a metáfora das pontes? Pontes são estruturas construídas por humanos para transpor barreiras geográficas, que trazem outras possibilidades de caminhos para ligar dois lugares. Pontes não aproximam nada, pontes mantêm estruturas à mesma distância, pois não as modificam especificamente. Pontes são convites e convites podem ser aceitos, ou não.

Neste caso, a ponte não serve para facilitar as ações inclusivas dos sujeitos dentro da escola, mas servem como convite para seguir um caminho diferente, uma possibilidade de mudança. O mediador se propõe constantemente a apresentar novas pontes, novos caminhos, novos diálogos, e a área nebulosa deixa de ser tão cinzenta. O professor precisa se propor inclusivo para atuar em sala de aula diversa. O estudante precisa ser estimulado a desenvolver seu papel ativo nesse espaço. A proximidade dos sujeitos é necessária, mas ela só ocorre em um espaço de parceria. Mediadores, monitores, devem estabelecer essas parcerias com os professores para melhor desempenho da dinâmica das aulas e conteúdo. Além disso, é também uma parceria que se estabelece com os estudantes PAEE, buscando oferecer um melhor desenvolvimento em sua trajetória na escola.

Os mediadores podem ser pontes entre a escola ideal da formação pedagógica e a escola real, pontes em seu próprio processo de se tornar professor. Mas eles mesmos precisam atravessar essa ponte, que é construída com aportes teóricos e vivências práticas, em parceria com orientadores. Se ele não se propuser a se modificar pela experiência, continuará no eterno conflito com o construto do ideário das disciplinas universitárias. O mediador pode ser ponte entre a escola segregadora e a escola inclusiva, já que ele percebe e evidencia as necessidades reais de mudanças das estruturas da escola. Mas, enquanto os demais atores que constroem a escola (políticos, professores, gestores, famílias, estudantes...) não se propuserem ou forem estimulados a atravessar essa ponte, nada vai mudar.

Aqui defendemos que a experiência prática aliada à reflexão teórica em uma escola real e diversa é essencial para a formação de futuros professores inclusivos. Mas essa é apenas uma das pontes necessárias na construção deste trajeto. Entendemos que eleger a formação de professores, exclusivamente, como panaceia para mudar o sistema educacional é uma crença ingênua que personifica, em professores, o sucesso ou insucesso de seus estudantes. Entendemos que a estes professores precisam ser dadas as condições de trabalho que possibilitem a existência desta escola inclusiva. Entretanto, sabemos que a dimensão da formação profissional e pessoal dos docentes é algo essencial para a construção de uma nova escola.

Acreditamos que acolher futuros professores é revolucionário para a educação, no futuro e no presente, pois permite o aprendizado e a transformação de sujeitos conscientes de seu papel processo de ensino e aprendizagem. Sujeitos que não encontrarão sua prática subjugada pela inalcançável premissa de saber tudo, fazer tudo, e “acertar” sempre na primeira vez. Assim também, quem sabe, possamos caminhar sobre a ponte que nos faz um convite: garantir uma formação inicial na docência que nos mobilize em direção à escola inclusiva.

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 099–119, 2017. Disponível em:  
<<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862>>. Acesso em: 6 out. 2023.
- ARRUDA, Edna Regina da Silva Aguiar. Inclusão em Educação e Formação de Professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- BRASIL. **Portaria Nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 30 setembro 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Benjamin Constant**, n. 38, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.19, pp.20-28, 2002.[MOU1][LC2]
- BUENO, J.G.S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC, 2002.
- CALDEIRA, M.C.S. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. **Educação**, n. 46(1), pp.1-27, 2021
- FARIA, J. B. O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- FREIRE, J. M. de S.; NOGUEIRA, G. S. . Considerações sobre prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. e1225, 2023.



GOMES DE OLIVEIRA, Francisco Nilton; BRANCHER, Vantoir Roberto; LIMA DA SILVA, Suzel; BERTOLDO PIOVESAN, Josiane. A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 230–250, 2019. Disponível em:

<<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13371>>. Acesso em: 6 out. 2023.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MAENNER, J. M.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A. R. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveill Summaries**, Atlanta, GA. v. 72, n. 2, p. 1-14, mar. 2023.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2º ed., 1995.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

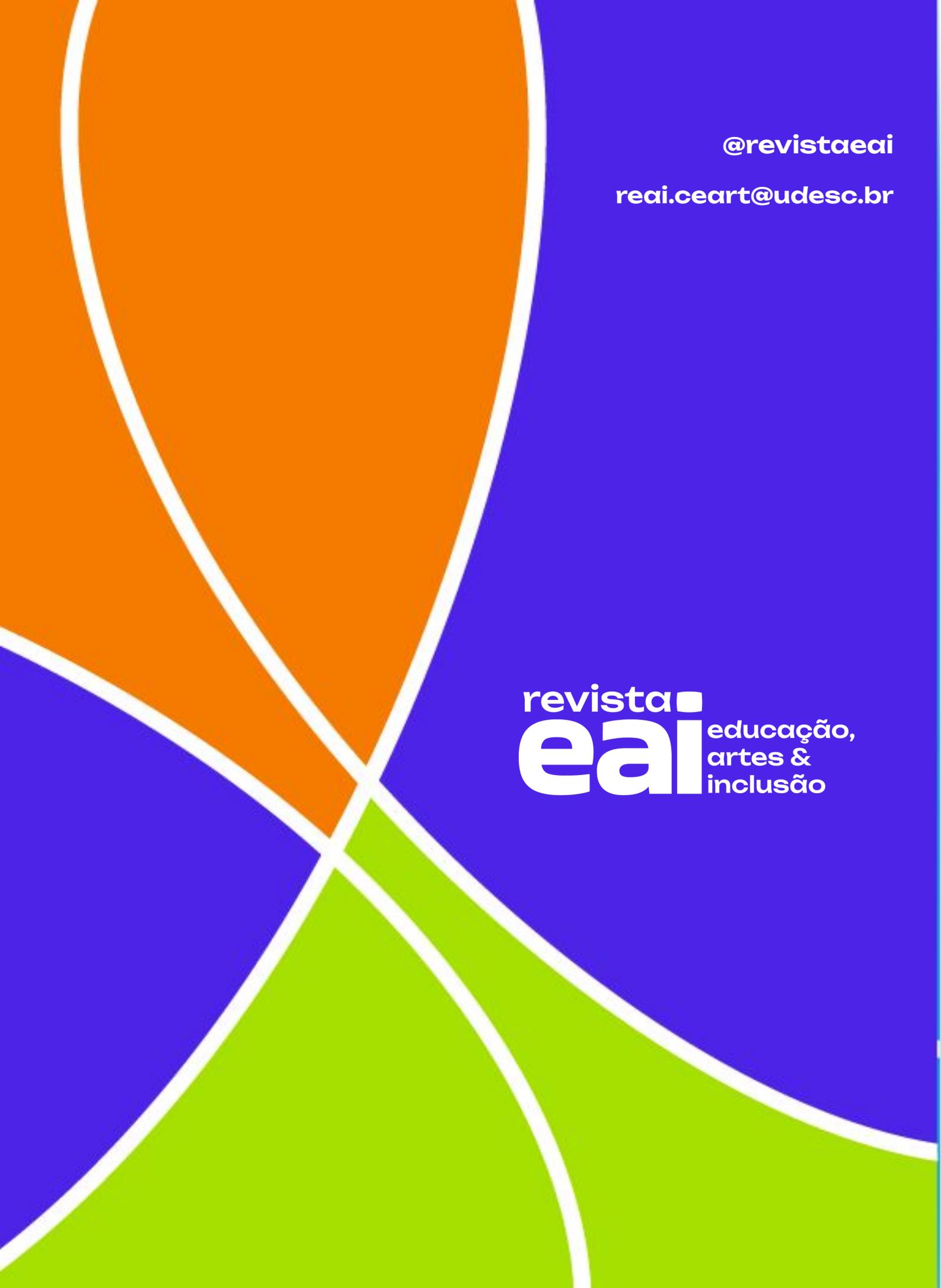
PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009.

PORTOCARRERO, V. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004.

SCHMID, Carlo et al. Inclusão Escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr.2016.

TAVARES, Lídia M. F. L.; SANTOS, Larissa M. M. dos; FREITAS, Maria N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.-dez. 2016.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.



@revistaeci

reai.ceart@udesc.br

revista   
**eai** educação,  
artes &  
inclusão