ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Wellma Karla Bbbarbosa de Medeiros [1]

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo contínuo, construído por meio de conhecimentos teóricos, experiências práticas, relações sociais e reflexões sobre o próprio fazer pedagógico. Nesse percurso, as vivências profissionais assumem um papel significativo, pois possibilitam ao futuro educador conhecer diferentes realidades, reconhecer desafios e desenvolver uma postura comprometida com uma educação que respeite as singularidades dos estudantes.

Nesse contexto, a educação inclusiva constitui uma dimensão fundamental da formação de professores, uma vez que exige a compreensão de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à participação e à aprendizagem, independentemente de suas características individuais. Mais do que garantir a matrícula, incluir significa construir condições para que cada sujeito participe efetivamente dos processos educativos.

A temática deste estudo surgiu a partir de uma experiência vivenciada no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos, iniciativa voltada à superação do analfabetismo de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Norte. Durante quatro meses, atuei como mediadora de inclusão em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), acompanhando o processo de alfabetização de um estudante com deficiência visual.

A participação nesse projeto representou uma experiência significativa em minha trajetória de formação, especialmente por ter sido uma das primeiras oportunidades de atuação direta com um estudante com deficiência visual. A vivência exigiu a busca por conhecimentos, a construção de estratégias pedagógicas e a adaptação de atividades,

[1] Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

levando-me a compreender que o processo de inclusão demanda planejamento, sensibilidade, criatividade e compromisso com as necessidades de cada educando.

A partir dessa experiência, surgiu a seguinte questão norteadora: de que maneira a atuação como mediadora de inclusão no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos contribuiu para minha formação docente em uma perspectiva inclusiva?

Diante dessa inquietação, o objetivo geral deste trabalho consiste em refletir sobre as contribuições da experiência como mediadora de inclusão no referido projeto para minha formação docente. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer o processo de inclusão de um estudante com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos e analisar de que maneira essa experiência contribuiu para minha formação enquanto educadora.

Para alcançar esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na narrativa autobiográfica e na pesquisa bibliográfica. A escrita reflexiva das experiências vivenciadas permitiu recuperar acontecimentos, analisar desafios e reconhecer aprendizagens construídas durante a atuação no projeto.

O trabalho está organizado em cinco seções, contemplando a introdução, os caminhos metodológicos, o referencial teórico, a apresentação e discussão da experiência vivenciada e, por fim, as considerações finais. Busca-se evidenciar que as experiências concretas da prática educativa constituem importantes possibilidades de aprendizagem e autoformação, contribuindo para a construção de uma identidade docente comprometida com a equidade e a inclusão.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma narrativa autobiográfica, articulada à pesquisa bibliográfica. Essa escolha metodológica está relacionada ao propósito de compreender e refletir sobre uma experiência pessoal e profissional, considerando os significados construídos ao longo do percurso formativo.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo compreender

dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao estudo, uma vez que a investigação está centrada nas experiências, percepções e reflexões construídas durante a atuação como mediadora de inclusão. A narrativa autobiográfica foi utilizada como caminho teórico-metodológico para recuperar e organizar memórias relacionadas à experiência docente no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos. Por meio da escrita reflexiva, buscou-se revisitar acontecimentos, identificar desafios, reconhecer aprendizagens e compreender as contribuições dessa vivência para a formação profissional.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador estabelecer diálogo com produções existentes sobre determinada temática. Assim, foram considerados estudos relacionados às narrativas autobiográficas, à formação docente, à educação inclusiva e à Educação de Jovens e Adultos.

A experiência que fundamenta esta pesquisa ocorreu no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos, no município de Caicó, no Rio Grande do Norte. Durante quatro meses, atuei como mediadora de inclusão em uma turma da EJA, acompanhando um estudante com deficiência visual em seu processo de alfabetização.

A construção da narrativa considerou as memórias da atuação, as situações vivenciadas no cotidiano da turma, as estratégias pedagógicas desenvolvidas e as reflexões produzidas a partir dos desafios encontrados. A análise foi realizada de maneira reflexiva e contextualizada, buscando relacionar os acontecimentos da experiência aos referenciais teóricos que fundamentam a discussão.

Desse modo, a metodologia adotada possibilitou compreender a experiência não apenas como uma lembrança de atuação profissional, mas como um percurso de aprendizagem e construção de conhecimentos sobre a docência e a educação inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores não acontece exclusivamente nos espaços acadêmicos ou por meio da apropriação de conhecimentos teóricos. Ela também se constitui nas

experiências pessoais e profissionais, nas relações estabelecidas com os estudantes e nas reflexões produzidas a partir dos desafios cotidianos da prática educativa.

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica apresenta-se como uma possibilidade de compreender os caminhos percorridos pelo sujeito, permitindo revisitar experiências e atribuir novos significados aos acontecimentos vivenciados.

Para Freitas e Galvão (2007), narrar episódios significativos possibilita analisá-los de maneira contextualizada, evidenciando emoções, experiências e acontecimentos que, muitas vezes, não haviam sido percebidos em sua totalidade no momento em que ocorreram.

A escrita autobiográfica, portanto, não se limita à descrição de acontecimentos. Ela possibilita ao sujeito assumir uma postura reflexiva diante de sua própria trajetória, identificando aprendizagens, dificuldades e transformações que contribuem para a construção de sua identidade pessoal e profissional. Silva (2019) destaca a importância das autobiografias e das memórias para a compreensão dos processos educativos e do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, as experiências dos professores constituem fontes importantes para compreender a realidade educacional, considerando também suas subjetividades, formas de pensar e sentimentos. Souza e Senna (2023) compreendem a narrativa autobiográfica como uma prática de linguagem reflexiva, capaz de valorizar as experiências dos educadores e reconhecer os saberes produzidos no cotidiano da sala de aula. Ao narrar sua trajetória, o professor pode analisar os caminhos que contribuíram para sua constituição profissional.

Nóvoa (2010), ao discutir o método autobiográfico e a formação, chama atenção para a importância de reconhecer o próprio sujeito como participante ativo de seu processo formativo. A reflexão sobre a trajetória de vida permite compreender que a formação é construída ao longo do tempo, a partir das experiências e dos significados atribuídos a elas.

Assim, a narrativa autobiográfica constitui um importante instrumento de reflexão e autoformação, pois possibilita transformar experiências vividas em conhecimentos sobre a prática pedagógica.

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito de todos e na necessidade de construir sistemas educacionais capazes de acolher a

diversidade humana. Durante muito tempo, as pessoas com deficiência enfrentaram processos de exclusão e segregação nos diferentes espaços sociais, inclusive nas instituições escolares.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para a garantia do direito à educação. Em seus artigos 205, 206 e 208, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Outro documento importante é a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, que defende a construção de sistemas educacionais capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. O documento reforça a importância de práticas educativas inclusivas e do reconhecimento das diferenças como parte da realidade escolar (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também representa um avanço na garantia do direito à educação, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortaleceu a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo medidas destinadas a assegurar condições de igualdade, participação e inclusão social. A legislação reafirma o direito à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida (BRASIL, 2015).

Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão. É necessário que as instituições educacionais desenvolvam práticas que considerem as necessidades dos estudantes, disponibilizem recursos de acessibilidade e promovam a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse cenário, a formação docente assume papel essencial. O professor precisa compreender que a inclusão não consiste em oferecer as mesmas estratégias para todos, mas em reconhecer as diferenças e buscar caminhos que possibilitem a participação e a aprendizagem de cada estudante. A experiência com estudantes com deficiência visual, por exemplo, exige a construção de estratégias que ultrapassem a utilização exclusiva de

recursos visuais, considerando possibilidades táteis, auditivas e outras formas de acesso ao conhecimento. Portanto, a educação inclusiva precisa ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve políticas públicas, instituições, profissionais da educação e a sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade considerada própria. Sua existência representa a garantia de um direito historicamente negado a diferentes grupos sociais.

A Constituição Federal de 1988 assegura a oferta gratuita da educação básica àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 37, estabelece que a EJA se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos compreende diferentes processos e práticas relacionados à aquisição e ampliação de conhecimentos, competências e habilidades, desenvolvidos tanto em espaços escolares quanto em outros ambientes sociais.

Dessa forma, a EJA não deve ser compreendida apenas como uma oportunidade de recuperação do tempo escolar, mas como um espaço de reconhecimento das trajetórias, dos saberes e das experiências de vida dos sujeitos que dela participam. Quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência nessa modalidade, torna-se necessário considerar as especificidades dos estudantes e garantir condições adequadas para sua participação e aprendizagem. A presença de um estudante com deficiência visual em uma turma da EJA evidencia a importância de práticas pedagógicas acessíveis, que respeitem suas formas de interação com o conhecimento e possibilitem sua participação nas atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, a inclusão na EJA exige atenção às características individuais dos estudantes, valorização de suas experiências e construção de estratégias que assegurem o direito de aprender ao longo da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência apresentada nesta seção corresponde à atuação como mediadora de inclusão no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos, no município de Caicó, Rio Grande do Norte. A narrativa foi organizada em três momentos: o início da experiência, as estratégias pedagógicas desenvolvidas e as reflexões sobre as contribuições dessa vivência para minha formação docente.

O início: mergulhando no desconhecido

Após participar de um processo seletivo, fui selecionada para atuar como mediadora de inclusão em um projeto de alfabetização voltado à Educação de Jovens e Adultos. Iniciei minhas atividades no Projeto Nenhum a Menos em 2 de agosto de 2022, participando de uma formação inicial realizada na 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), em Caicó. Durante a formação, foram apresentadas características do projeto, metodologias e orientações didáticas relacionadas ao processo de alfabetização, fundamentadas no modelo desenvolvido por Paulo Freire. O momento também contou com a participação de profissionais da instituição, que compartilharam orientações e contribuições para a atuação dos mediadores.

Ao final da formação, fui informada sobre a turma na qual desenvolveria minhas atividades. Tratava-se de uma turma da Educação de Jovens e Adultos que contava com seis estudantes, entre eles um aluno com deficiência visual que necessitava de acompanhamento específico para participar das atividades de alfabetização. Até aquele momento, eu ainda não havia vivenciado uma experiência de atuação direta com um estudante com deficiência visual. A situação representava um desafio, pois exigia conhecimentos e estratégias que ainda não faziam parte do meu repertório profissional.

Perrenoud (1993) destaca que o trabalho docente envolve o enfrentamento de grupos heterogêneos e situações diversas, exigindo do professor capacidade de reflexão e adaptação diante das necessidades encontradas.

Assim, mesmo diante das incertezas, aceitei o desafio, compreendendo que aquela experiência poderia representar uma oportunidade importante para minha formação e para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão. No dia 3 de agosto de 2022, tive meu primeiro contato com a turma. O acolhimento aconteceu de maneira

tranquila, tanto por parte dos estudantes quanto dos demais mediadores. A partir daquele momento, comecei a compreender melhor a realidade em que estava inserida e as responsabilidades que envolviam minha atuação. O contato inicial também me levou a perceber que a inclusão não poderia acontecer apenas pela presença do estudante na sala de aula. Era necessário buscar condições para que ele participasse das atividades e tivesse oportunidades reais de aprendizagem.

Diante disso, passei a procurar informações sobre deficiência visual, alfabetização e recursos pedagógicos acessíveis. Durante meu tempo livre, buscava materiais e orientações que pudessem contribuir para o desenvolvimento de minha prática. Essa busca autônoma por conhecimentos marcou o início de um processo de aprendizagem que ultrapassou os limites da formação acadêmica, aproximando-me dos desafios concretos da docência.

Estratégias de ensino e materiais inclusivos: da reflexão à prática

Ao iniciar o acompanhamento do estudante, percebi que ele já havia tido contato com o sistema de escrita tátil Braille, mas ainda reconhecia poucos caracteres. Diante dessa realidade, tornou-se necessário compreender melhor seu processo de alfabetização e identificar possibilidades para desenvolver as atividades de maneira acessível.

Para isso, realizei uma sondagem inicial, tomando como referência os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. A partir das observações realizadas, identifiquei que o estudante se encontrava em um processo de transição entre a hipótese pré-silábica e a hipótese silábica de escrita.

Essa percepção contribuiu para orientar as estratégias que seriam desenvolvidas, considerando os conhecimentos que o estudante já possuía e as possibilidades de avanço em seu processo de alfabetização.

Uma das primeiras iniciativas foi buscar conhecimentos sobre os recursos utilizados na escrita Braille. Nesse processo, passei a utilizar materiais como a reglete, a punção e a prancha, instrumentos que auxiliavam o estudante nas atividades de escrita tátil. O contato com esses materiais possibilitou compreender a importância dos recursos de acessibilidade para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Além de conhecer

os instrumentos, foi necessário observar as formas como o estudante interagia com eles e identificar possibilidades de utilização nas atividades propostas.

Durante o acompanhamento, percebi avanços importantes, especialmente em relação à confiança do estudante para realizar tentativas de leitura e soletração diante dos demais participantes. Também foi possível observar avanços em seu processo de construção da escrita. O estudante passou a demonstrar compreensão de que poderia existir uma relação entre a palavra e a quantidade de partes percebidas em sua pronúncia oral. Além disso, começou a reconhecer os códigos Braille como representações gráficas dos sons da fala, construindo hipóteses e utilizando uma letra para cada sílaba pronunciada.

Essas observações demonstraram a importância de considerar o processo de aprendizagem de maneira individualizada, respeitando os conhecimentos construídos pelo estudante e valorizando cada avanço alcançado. Outro aspecto importante foi a adaptação das atividades que apresentavam predominância de recursos visuais. Para favorecer a participação do estudante, foram utilizadas estratégias como descrições orais, informações táteis, recursos auditivos e olfativos, de acordo com as possibilidades das atividades.

Entre as estratégias desenvolvidas, destacaram-se a utilização de vídeos com audiodescrição e a apresentação antecipada de resumos e informações que contextualizavam as atividades. Essas iniciativas contribuíram para ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

As atividades foram adaptadas de diferentes maneiras, possibilitando que o estudante participasse de praticamente todas as propostas desenvolvidas com a turma. Para isso, foram necessárias criatividade, elaboração de materiais e cooperação entre os participantes. A utilização de recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos também contribuiu para tornar as situações de aprendizagem mais acessíveis e motivadoras.

Essa experiência permitiu compreender que a inclusão exige um olhar atento às barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes. Não se trata de oferecer atividades completamente diferentes ou afastar o estudante das experiências coletivas,

mas de buscar alternativas para que ele possa participar do processo educativo de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Nesse sentido, a prática demonstrou que a adaptação pedagógica precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e às características do estudante. Cada recurso utilizado deve favorecer sua participação, autonomia e construção de conhecimentos.

Entre prática e formação: reflexões da ação docente

As experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional influenciam a maneira como compreendemos a educação e construímos nossa identidade docente. Nesse sentido, a atuação no Projeto Nenhum a Menos representou uma oportunidade de reconhecer que a formação do professor acontece também no enfrentamento de situações concretas do cotidiano escolar.

No início da experiência, o contato com um estudante com deficiência visual despertou inseguranças e questionamentos sobre como desenvolver um trabalho pedagógico que realmente contribuísse para sua aprendizagem. Entretanto, ao longo dos quatro meses de atuação, compreendi que a docência exige disposição para aprender, pesquisar, experimentar possibilidades e refletir sobre os resultados das próprias ações. A necessidade de buscar conhecimentos sobre o sistema Braille, adaptar atividades e construir recursos acessíveis demonstrou que o professor não precisa conhecer previamente todas as respostas para os desafios que surgem em sua prática. É necessário, sobretudo, reconhecer os limites da própria formação e estar disposto a construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, Barreira, Bicho e Manfredo (2021) destacam a singularidade das experiências docentes e a aprendizagem que se renova a cada turma e a cada estudante. Essa compreensão dialoga diretamente com a experiência narrada, pois o acompanhamento do estudante com deficiência visual exigiu aprendizagens específicas e ampliou minha compreensão sobre o trabalho pedagógico.

Nápolis (2008) também chama atenção para a necessidade de uma formação docente que prepare os educadores para compreender as particularidades dos estudantes e buscar os apoios necessários à inclusão. Essa perspectiva reforça que não existem

respostas prontas para todas as situações, uma vez que cada estudante apresenta características e necessidades próprias.

Ao refletir sobre a experiência, percebo que os avanços do estudante não podem ser compreendidos apenas pelos resultados observados nas atividades de alfabetização. Sua participação, sua confiança para realizar tentativas de leitura e escrita e sua interação com os recursos pedagógicos também constituíram aspectos importantes desse processo. Da mesma forma, a experiência produziu transformações em minha própria formação. Passei a compreender com maior profundidade que a inclusão exige planejamento, compromisso, sensibilidade e reconhecimento das potencialidades de cada estudante.

Outro aprendizado importante foi perceber que uma estratégia que apresenta resultados positivos para determinado estudante não pode ser automaticamente reproduzida para todos os demais. As práticas inclusivas precisam considerar as singularidades de cada sujeito, suas experiências, seus conhecimentos e suas formas de aprender.

A vivência também fortaleceu minha compreensão de que a formação docente não se encerra com a conclusão de um curso ou com a apropriação de conhecimentos teóricos. Ela permanece em construção, alimentada pelas experiências, pelos desafios e pelas reflexões que acompanham o exercício da profissão. Dessa maneira, a narrativa autobiográfica possibilitou revisitar uma experiência que, inicialmente, representava apenas um desafio profissional e reconhecer sua importância para a construção de minha identidade como educadora.

Mais do que aprender a utilizar recursos específicos para o acompanhamento de um estudante com deficiência visual, aprendi a reconhecer a importância de uma prática pedagógica que valorize as diferenças e compreenda a inclusão como um compromisso com o direito de todos à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as contribuições da experiência como mediadora de inclusão no Projeto de Alfabetização Nenhum a Menos para minha formação docente em uma perspectiva inclusiva. Por meio da narrativa

autobiográfica, foi possível revisitar memórias, analisar desafios e reconhecer aprendizagens construídas durante o acompanhamento de um estudante com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos.

A experiência representou um momento significativo em minha trajetória formativa, especialmente por ter possibilitado o contato direto com os desafios da inclusão no processo de alfabetização. Durante os quatro meses de atuação, foi necessário buscar conhecimentos sobre deficiência visual, conhecer recursos de escrita Braille, realizar adaptações pedagógicas e desenvolver estratégias que favorecessem a participação do estudante nas atividades propostas.

As vivências demonstraram que a inclusão não se efetiva apenas pela presença do estudante no ambiente escolar. É necessário construir condições para sua participação, considerando suas necessidades específicas e reconhecendo suas potencialidades. Nesse processo, os recursos de acessibilidade, as adaptações pedagógicas e a postura dos profissionais envolvidos assumem papel fundamental.

A narrativa também permitiu compreender que a formação docente é constituída por experiências que provocam questionamentos, exigem novas aprendizagens e possibilitam a transformação da prática pedagógica. A atuação no projeto ampliou meu olhar sobre a educação inclusiva e fortaleceu meu compromisso com uma docência mais sensível, reflexiva e comprometida com a equidade.

Embora a experiência tenha sido direcionada ao acompanhamento de um estudante com deficiência visual, suas contribuições ultrapassaram essa situação específica. Compreendi que cada estudante possui características próprias e que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas considerando suas diferentes formas de aprender e participar.

Por fim, conclui-se que as experiências pessoais e profissionais constituem importantes elementos da formação docente, especialmente quando são acompanhadas de reflexão crítica. A escrita desta narrativa possibilitou transformar memórias em conhecimentos e reconhecer que o compromisso com a inclusão exige formação permanente, disposição para aprender e responsabilidade com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica; Educação inclusiva; Formação docente; Educação de Jovens e Adultos; Deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, J. S.; BICHO, J. S.; MANFREDO, E. C. G. **Narrativa autobiográfica de um professor camponês:** o campo como lugar de pertencimento e de autoformação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 6, n. 17, p. 345-362, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p345-362. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8646. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

FREITAS, F. de; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores.** Ciências & Cognição, v. 12, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021. Acesso em: 26 maio 2024

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÁPOLIS, Stella Maris. **A formação docente num contexto de inclusão.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Artigo científico (Programa de Desenvolvimento Educacional).

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SILVA, M. S. R. **Representação de professoras e escrita autobiográfica.** In: REIS, A.; MONTI, E.; FERRO, M. do A. Narrativas (auto)biográficas: educação, pesquisas e reflexões. Teresina: EdUFPI, 2019.

SOUZA, J. M. P. de; SENNA, L. A. G. S. **A narrativa (auto)biográfica na pesquisa em educação:** uma prática de linguagem reflexiva. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1103, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1103. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/10785. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.