

LA MOVILIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES QUE VIVEN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

A MOBILIZAÇÃO DE EMOÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE VIVENCIAM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE MOBILIZATION OF EMOTIONS IN THE TRAINING PROCESS OF EDUCATORS WHO EXPERIENCE THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER



Cibele Moreira MONTEIRO¹
e-mail: cibelemonteiro@unifei.edu.br



Ana Paula de FREITAS²
e-mail: freitas.apde@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. La movilización de las emociones en el proceso de formación de educadores que viven la inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024140, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19067>



- | Enviado en: 23/02/2024
- | Revisiones requeridas en: 04/04/2024
- | Aprobado en: 19/04/2024
- | Publicado en: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá – MG – Brasil. Doctora en Educación por la Universidad de São Francisco (USF). Profesor Adjunto de la UNIFEI.

² Universidad de San Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Doctora en Educación por la Unicamp. Becario de Productividad del CNPq, nivel E. Profesor del Programa de Posgrado en Educación.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue comprender el proceso de movilización de las emociones en los encuentros de formación de educadores desarrollados a partir del trabajo con narrativas autobiográficas relacionadas con la inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). Este estudio formó parte de un proyecto de investigación doctoral caracterizado como investigación-formación. Se celebraron diez reuniones quincenales en línea con 29 profesionales de una escuela pública con clases en los últimos cursos de educación primaria y secundaria. Analizando los datos con base en el método histórico-genético y en los principios del paradigma indicativo, se observó que narrar las propias experiencias y escuchar las narrativas producidas por otros despertaba emociones que movilizaron a los participantes a reflexionar sobre los discursos y prácticas que han causado la exclusión de los alumnos con TEA dentro de la escuela. De este modo, los educadores tuvieron la oportunidad de buscar nuevas posibilidades de actuación en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Emoción. Autismo. Teoría histórico-cultural.

RESUMO: O estudo realizado teve como objetivo compreender o processo de mobilização de emoções em encontros de formação de educadores desenvolvidos por meio do trabalho com narrativas autobiográficas referentes à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Esse estudo constituiu parte de uma pesquisa de doutorado caracterizada como pesquisa-formação. Foram realizados dez encontros quinzenais on-line com 29 profissionais de uma escola estadual com turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Analisando-se os dados com base no método histórico-genético e nos princípios do paradigma indiciário, observou-se que a narração das próprias vivências e a escuta de narrativas elaboradas pelos outros suscitaram emoções que mobilizaram os participantes a refletirem sobre discursos e práticas que têm causado a exclusão dos alunos com TEA no interior da escola. Desse modo, oportunizou-se aos educadores a busca de novas possibilidades de atuação no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Emoção. Autismo. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT: The aim of this study was to understand the process of mobilizing emotions in educator training meetings developed through work with autobiographical narratives regarding the school inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD). This study was part of a doctoral research characterized as training-research. Ten biweekly online meetings were held with 29 professionals from a public school that houses classes from late elementary school to high school. By analyzing the data based on the historical-genetic method and the principles of the evidentiary paradigm, it was observed that narrating one's own experiences and listening to narratives posed by others aroused emotions that mobilized the participants to reflect on discourses and practices that have been causing the exclusion of students with ASD within the school. In this way, educators were given the opportunity to seek out new possibilities for action in the school context.

KEYWORDS: Teacher training. Emotion. Autism. Historical-cultural theory.

Introducción

A lo largo de la historia de Brasil, se han modificado los espacios destinados a la educación de las personas con discapacidad³, así como las concepciones que lo subyacen. En las últimas décadas, la educación especial se ha guiado por una perspectiva inclusiva (Baptista, 2019). La adopción de esta perspectiva, según Jannuzzi (2004), comenzó en nuestro país en la década de 1990, en línea con las directrices de los organismos internacionales, e influyó en la elaboración de la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996).

En la década siguiente, la defensa de los principios inclusivos comenzó a expresarse de manera más explícita en documentos oficiales referidos a la educación de las personas con discapacidad, entre los que se destacan los Lineamientos Nacionales para la Educación Especial en Educación Básica (Brasil, 2001) y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008). Los principios rectores de estos documentos fueron fortalecidos en 2015 por la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Brasil, 2015).

La adopción de una política inclusiva representa un importante paso adelante. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, la inclusión de los estudiantes con discapacidad no ha ido acompañada de la revisión de las concepciones y paradigmas que subyacen en el funcionamiento escolar y el trabajo pedagógico (Kassar, 2016). Observamos, por tanto, la construcción de un contexto contradictorio. A pesar de la diversidad estudiantil que se encuentra en las escuelas en la actualidad, en ellas aún predominan propuestas curriculares y pedagógicas homogéneas (Pletsch, 2020). Estos, al desconocer las individualidades de los estudiantes, limitan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de quienes tienen discapacidad, dificultando o incluso imposibilitando el proceso de apropiación del conocimiento escolar (Camargo; Avión; Freitas, 2016).

Insertos en este escenario de contradicciones y siendo considerados por muchos como los principales responsables de resolver los conflictos existentes, los docentes movilizan las emociones como resultado de la forma en que se ven afectados. Entre estas emociones se destacan la angustia, el miedo y la inseguridad (Freitas; Monteiro, 2016).

De acuerdo con Honnef y Costas (2012), en el contexto escolar marcado por la inclusión de estudiantes de educación especial pública, hay docentes que se preocupan por sus

³ Al referirnos a las personas con discapacidad, incluimos a aquellas que tienen trastorno del espectro autista, ya que, según la Ley N° 12.764, de 27 de diciembre de 2012, la persona con este trastorno "[...] es considerada una persona con discapacidad, para todos los efectos legales" (Brasil, 2012, p. 1).

experiencias, muchas veces de fracaso, y esta inquietud los motiva a buscar formas de cambiar la realidad. Sin embargo, según los autores, hay otros docentes que se sienten tan frustrados ante los desafíos experimentados que ni siquiera creen en la posibilidad de encontrar alternativas para superarlos.

Para que estos profesionales no se paralicen ante las dificultades, es necesario crear espacios colectivos para discutir las condiciones concretas de la escuela, permitiendo así exteriorizar las emociones. En este sentido, realizamos el estudio que se presenta en este artículo, cuyo objetivo es comprender el proceso de movilización de las emociones en los encuentros formativos de educadores desarrollado a través del trabajo con narrativas autobiográficas referidas a la inclusión escolar de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).

Nos enfocamos en la formación de educadores relacionados con la escolarización de estudiantes con TEA porque, como afirma Effgen (2021), las formas particulares en que estos estudiantes se comportan se comunican e interactúan han desafiado a la escuela regular a revisar las propuestas curriculares, las prácticas pedagógicas, los procedimientos de evaluación y la organización espaciotemporal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de desafíos que, al ser compartidos en las reuniones de formación, movilizan diferentes emociones en los educadores, lo que puede motivar reflexiones que ayuden a estos profesionales en la tarea de significar⁴ su trabajo y la forma en que funciona la escuela.

Basamos nuestro estudio en la teoría histórico-cultural, especialmente en las tesis de Vygotsky sobre la constitución humana. Por ello, presentamos, en el siguiente apartado, reflexiones sobre el concepto de emoción y su papel en el funcionamiento psíquico guiadas por esta perspectiva teórica. Posteriormente, se detalla la metodología adoptada en nuestra investigación y luego se analizan los datos construidos a través de reuniones de capacitación con educadores de una escuela de educación básica. Para concluir, presentamos nuestras consideraciones finales basadas en el análisis desarrollado y el objetivo establecido.

⁴ A partir de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano, entendemos la significación como un proceso dinámico, continuo y dialéctico, que se produce en las prácticas sociales, en las relaciones entre las personas.

La constitución de las emociones: aportaciones de la teoría histórico-cultural

Según Vygotsky⁵ (2001), las emociones se movilizan en la relación con el entorno y con los demás. Cuando el individuo, a partir de sus experiencias previas y de los significados elaborados a través de ellas, cree que es capaz de satisfacer fácilmente las demandas que se le imponen, se desarrollan emociones consideradas positivas, como la satisfacción, por ejemplo. Por el contrario, cuando el individuo se considera incapaz de responder a lo que se le pide, se desarrollan emociones consideradas negativas, como depresión, debilidad, sufrimiento, entre otras. A partir de Vygotsky (2001), aclaramos que las emociones positivas son aquellas asociadas con el placer y el bienestar, en contraposición a las consideradas negativas. Sin embargo, la calificación de una emoción como positiva o negativa no determina el tipo de reacción que movilizará.

Esta forma de entender las emociones nos ayuda a entender por qué muchos profesores tienen sentido, tal y como afirman Schmidt *et al.* (2016), miedo y frustración ante la inclusión escolar de estudiantes con TEA. Los profesores se ven obligados a trabajar con estos estudiantes. Sin embargo, muchos de ellos, considerando sus condiciones concretas de formación y desempeño profesional, permeadas por los significados atribuidos -en/por las relaciones sociales- al TEA, a la profesión docente y a la escuela, se consideran incapaces de contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con este trastorno. Esta relación conflictiva con las demandas impuestas por el contexto en el que se insertan es responsable de la movilización de las emociones negativas.

Continuando con su explicación de las emociones, Vygotsky (2001, p. 139) afirma:

Cada emoción es una llamada a la acción o una renuncia a ella. Ningún sentimiento puede permanecer indiferente e infructuoso en su comportamiento. Las emociones son este organizador interno de nuestras reacciones, que tensan, excitan, estimulan o inhiben tal o cual reacción. De esta manera, la emoción mantiene su papel como organizador interno de nuestro comportamiento.

Las emociones siempre provocan reacciones en el individuo, pero la forma en que cada uno reacciona ante una determinada emoción varía. La frustración que siente un educador, por ejemplo, al notar que un estudiante con TEA no se está apropiando de los contenidos escolares

⁵ A pesar de que el nombre de este autor aparece escrito de diferentes maneras en las diversas obras de su autoría, estandarizamos su ortografía con base en lo que recomienda la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (NBR 6023:2018).

puede motivar a este profesional a evitar involucrarse con este estudiante porque cree que no tiene aportes que ofrecer o puede movilizarlo para buscar formas de cambiar la situación, superando los desafíos encontrados y favoreciendo el proceso de escolarización del estudiante.

Las reacciones dependen del entorno en el que se encuentre el individuo, de sus experiencias previas, de la forma en que se ha apropiado de los discursos que circulan socialmente y, en consecuencia, de la forma en que se ha ido constituyendo. Es importante recalcar que la forma en que una persona reacciona ante una determinada emoción no es constante ni inmutable, ya que el ser humano se encuentra en permanente desarrollo, entendido como un proceso complejo, dialéctico, no lineal, marcado por la evolución y la involución y por la interacción entre factores externos e internos (Vigotski, 2000c).

A partir de esta perspectiva del desarrollo y considerando el papel de las emociones como organizadoras de la conducta, destacamos la importancia de valorar los aspectos afectivos en los procesos de formación. Según Vygotsky (2001, p. 143), "ninguna forma de comportamiento es tan fuerte como la vinculada a una emoción", lo que permite afirmar que las emociones deben ser consideradas en todo trabajo educativo. Sin embargo, de acuerdo con Faria y Camargo (2018, 2021), la mayoría de las propuestas de formación docente han explorado solo factores cognitivos, ignorando las emociones de los docentes, quienes no han encontrado espacios para expresar lo que sienten sobre su trabajo en el contexto inclusivo.

La valorización solo de los aspectos cognitivos en la formación de los educadores indica que, como señalan Barbosa y Bernardes (2021), actualmente predomina la concepción de la emoción como algo disociado del intelecto e inferior a él. Esta concepción es fuertemente criticada por Vygotsky (2004a), según la cual las emociones no se limitan a modificaciones fisiológicas, sino que constituyen procesos complejos que tienen un contenido psíquico y un significado funcional.

El pensamiento mismo no nace de otro pensamiento, sino del campo de nuestra conciencia que lo motiva, que abarca nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses y motivaciones, nuestros afectos y emociones. Detrás del pensamiento hay una tendencia afectiva y volitiva. Sólo ella puede dar la respuesta al último por qué en el análisis del pensamiento. Si hemos comparado previamente el pensamiento con una nube flotante que derrama una lluvia de palabras, para continuar esta comparación figurativa tendríamos que comparar la motivación del pensamiento con el viento que mueve las nubes. La comprensión efectiva y plena de los pensamientos de los demás sólo se hace posible cuando descubrimos su causa profunda afectivo-volitiva efectiva (Vigotski, 2000a, p. 479-480).

Las afirmaciones del autor permiten comprender la inseparabilidad entre el afecto y la cognición. El pensamiento no se constituye aisladamente. Las ideas no surgen simplemente de otras ideas; Están motivados por factores afectivo-volitivos. Sin embargo, esta relación no se establece unilateralmente. Como señalan Barbosa y Bernardes (2021, p. 212), "la emoción y el pensamiento están interconectados, ambos se afectan mutuamente, es decir, no es solo la emoción la que afecta al pensamiento, sino que también ocurre lo contrario". En esta interacción entre aspectos afectivos y cognitivos, se produce la producción de significados.

Cuando nos emocionamos, lo hacemos en la red de las relaciones sociales y personales, en la historia social e individual, por eso es tan difícil controlar o dominar las emociones, no simplemente sentimos, sentimos con significado y significación. En y por la palabra/signo/*verbum* las emociones humanas, su carácter biológico se transforma gradualmente en sociohistórico o, mejor dicho, histórico-cultural (Magiolino, 2010, p. 163).

Es en las relaciones sociales, mediadas por el lenguaje, donde se configuran las emociones. Estudiar las emociones no significa detenerse en el análisis de las sensaciones orgánicas; Implica considerar las condiciones concretas de la vida del individuo, su interacción con los demás y el proceso de elaboración de significados que se produce en esta interacción a través de signos, entre los que se destacan las palabras. Podemos afirmar, por tanto, que el afecto, la cognición y la significación están siempre interrelacionados.

Es el hecho de que las emociones no estén vinculadas a los acontecimientos en sí, sino a la forma en que cada uno significa los acontecimientos vividos (Vigotski, 2004a), lo que hace que las propuestas de formación de educadores que valoren los aspectos afectivos sean tan importantes en el contexto de la educación especial en la perspectiva inclusiva. Como afirman Faria y Camargo (2018, p. 224), "conocer las emociones del docente frente a la inclusión es conocer la realidad de la educación inclusiva desde adentro, detrás de los discursos entrenados y estereotipados. La emoción es una expresión impactante y auténtica y revela cómo el profesor se relaciona realmente con la inclusión".

A través de sus emociones, cada educador expresa los significados individuales que atribuye al proceso de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad, significados que resultan de sus experiencias previas, constituidas por diversas relaciones sociales y los significados interiorizados en estas relaciones. De esta manera, conocer las emociones de los educadores nos ayuda a no dejarnos llevar por discursos idealizados de inclusión,

permitiéndonos buscar formas de superar los desafíos encontrados en la vida escolar cotidiana desde la comprensión de cómo los educadores han experimentado estos desafíos.

Uno de los instrumentos capaces de promover la movilización de las emociones en el proceso de formación de los educadores es la narrativa autobiográfica, cuyo potencial formativo deriva del hecho de que brinda a los individuos la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias (Passeggi, 2010). Este trabajo reflexivo involucra la cognición y la emoción, ya que las experiencias se definen por la forma en que el individuo toma conciencia de los eventos y se relaciona afectivamente con ellos, atribuyéndoles significado (Vigotski, 2010).

Como las narraciones autobiográficas se relacionan con las vivencias de sus autores, "[...] no se involucran con una escritura o con un simple relato de hechos, sino con una producción que puede ser construida por lo que sienten, que los conmueve y los instiga al diálogo con el lector" (Frauendorf *et al.*, 2016, p. 352-353). Todo aquel que narra una experiencia presenta en su texto algo que le afecta, es decir, que, de alguna manera, le moviliza emocionalmente. Por lo tanto, trabajar con las narrativas de los educadores nos permite atribuir el debido valor a las emociones, permitiendo explorar su papel en el proceso de construcción de significados y de organización y motivación de comportamientos.

Teniendo en cuenta que las emociones "[...] emergen y (trans)forman en las relaciones entre los hombres" (Magiolino, 2010, p. 161), destacamos la importancia de las propuestas formativas que aporten no solo la autobiografización, es decir, la elaboración de narrativas sobre las propias experiencias, sino también el intercambio de las mismas, de modo que se produzca la heterobiografización (Passeggi, 2021). Se refiere a los procesos que tienen lugar al escuchar o leer las narrativas de los demás y que se relacionan con las siguientes preguntas: "¿Cuál es el efecto de escuchar y leer las narrativas de los demás en nuestra propia vida? ¿Cómo captamos los significados que alguien atribuye a las experiencias vividas?" (Passeggi, 2021, p. 100). Por lo tanto, a través de la heterobiografía, posibilitada por la interacción entre los educadores y entre estos y el formador, se configuran nuevas emociones, que son importantes para el desarrollo del proceso formativo.

Aspectos metodológicos

Para lograr el objetivo propuesto para este trabajo⁶, se llevó a cabo una investigación-formación, la cual, como lo plantea Josso (2004, 2010), permite conciliar los propósitos investigativos y formativos. A través de la investigación-formación, se promueve

[...] una dinámica de transformaciones psíquicas y conductuales que ponen en juego la dialéctica entre lo individual y lo colectivo, transformaciones en el curso de las cuales el desaprendizaje, acompañado de sentimientos de indecisión, absurdo, fragilidad o pérdida, se ve contrarrestado por la emergencia de una nueva sensibilidad, por el descubrimiento de uno o más niveles de conocimiento, de capacidades insospechadas (Josso, 2004, pág. 56).

En las dinámicas descritas por la autora, los significados sociales y los sentidos personales se relacionan de diferentes maneras, siendo (re)elaborados a través de un proceso de reinterpretación de las experiencias, en el que la emoción y la cognición actúan juntas, promoviendo la interacción entre las formas individuales y colectivas de sentir y pensar. De esta manera, los involucrados en la investigación experimentan una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, de conocimiento de sí mismos y de los demás, que permite reflexionar sobre las formas en que se ha significado el pasado y la consecuente replanificación de las acciones futuras.

Con el fin de cumplir con el doble propósito de investigación-formación, utilizamos las narrativas autobiográficas como instrumento tanto para la construcción de datos de investigación como para la formación de los participantes y de la propia investigadora-formadora. Destacamos que las narrativas son adecuadas a los fines de la investigación-formación por su carácter subjetivo, destacado por nosotros en un estudio previo (Monteiro; Freitas, 2021) y también por Aguiar y Ferreira (2021, p. 3): "Muy diferente a la idea de informar o dar ciencia, la narrativa requiere tomar posición e implicación en lo que se ha vivido y se cuenta: narramos lo que consideramos relevante, ponemos nuestras representaciones y expectativas en ello, le damos cierto énfasis al relato".

Trabajar con narrativas autobiográficas implica, por lo tanto, considerar la forma en que los individuos se ven afectados por sus experiencias. En nuestra investigación, el proceso investigativo y formativo ocurrió a través de la realización de reuniones de capacitación para

⁶ Este trabajo forma parte de una investigación doctoral, desarrollada por el primer autor de este artículo (identificado en el texto como investigador-formador), bajo la supervisión del segundo autor.

educadores con enfoque en la inclusión escolar de estudiantes con TEA. Las reuniones contaron con la participación de 29 profesionales de una escuela estatal de educación básica ubicada en una ciudad de tamaño medio en el sur de Minas Gerais. En el año en que se realizó la investigación, 405 estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y secundaria estaban matriculados en esta escuela. La elección de esta institución para el desarrollo de la investigación estuvo motivada por el hecho de que la rectora y los demás miembros del equipo directivo mostraron preocupación por las condiciones de escolarización de los estudiantes con discapacidad, destacando, en los documentos institucionales, la necesidad de realizar acciones destinadas a mejorar estas condiciones.

Cuando se desarrolló la investigación, en la escuela trabajaban 24 profesores regentes, responsables de las disciplinas que se enseñaban en las clases regulares; 2 profesores para enseñar el uso de la biblioteca, responsables del trabajo desarrollado en la biblioteca escolar; 2 maestros de servicio educativo especializado, uno responsable de la sala de recursos y el otro responsable de apoyar la comunicación, el lenguaje y las tecnologías de asistencia en el aula; 1 supervisor pedagógico; 1 consejero educativo; además del director y el subdirector. De estos profesionales, solo tres prefirieron no participar en la investigación: una profesora de Matemáticas, una profesora de Arte y la profesora de apoyo a la comunicación, el lenguaje y la tecnología de apoyo, que estaba de baja por maternidad. Antes del inicio de la investigación, todos los participantes firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE).

Como el número de participantes era grande, se dividieron en dos grupos para facilitar el proceso de interacción entre ellos y el investigador-formador⁷. Cada grupo participó en diez reuniones quincenales, de 90 minutos de duración cada una. Las reuniones con los dos grupos se celebraron en las mismas fechas, con la única modificación de la hora. Debido a las restricciones al contacto social derivadas de la pandemia provocada por el coronavirus, las reuniones se celebraron de forma online, a través de *Google Meet*, quedando registradas a través de una herramienta disponible en la propia plataforma.

Se utilizó la misma metodología con ambos grupos. En la primera reunión formativa, la investigadora-formadora, tras presentarse y explicar la propuesta de trabajo, pidió a cada educador que comentara un poco lo que pensó y sintió al enterarse de que iba a trabajar con un alumno con TEA por primera vez. De esta manera, los educadores pudieron iniciar un proceso de reflexión sobre los significados atribuidos por ellos a la inclusión escolar de estudiantes con TEA y el investigador-formador pudo comenzar a conocer y comprender las ideas y emociones

⁷ La directora de la escuela, por decisión propia, participó en ambos grupos.

relacionadas con el trabajo con estos estudiantes en el contexto experimentado por los participantes de la investigación.

Al final de esta reunión, el investigador-formador propuso una tarea: cada educador tendría que escribir, antes de la segunda reunión, una narración autobiográfica referida a una situación vivida con un alumno con TEA. Cada uno podría establecer su propio criterio para definir qué situación le gustaría narrar. Todos los educadores cumplieron con la tarea. Enviaron sus narrativas por *correo electrónico* al investigador-formador y las compartieron con los demás participantes durante las siguientes reuniones.

Destacamos que el investigador-formador no definió los temas específicos a ser abordados por los educadores en sus textos para que pudieran narrar las experiencias que más les habían impactado, por lo que, en las reflexiones desarrolladas durante los encuentros, se consideraron los temas de la cotidianidad escolar que más afectaban a los participantes, algunos de los cuales no habían sido previstos por el investigador-formador. Como afirman Leandro y Passos (2021, p. 12), "el azar también está presente en el proceso de análisis de las narrativas. La narrativa en sí misma puede hacer que el investigador se enfrente a algo que no previó".

Durante las reuniones de capacitación, uno de los participantes leyó su texto y luego todos reflexionaron sobre lo narrado, expresando pensamientos y emociones relacionadas con la experiencia compartida y narrando oralmente otras experiencias que, de alguna manera, estaban relacionadas con el texto leído. En estos momentos de reflexión, la investigadora-formadora también se expresó, con el fin de motivar a los educadores a reflexionar sobre puntos importantes de las narrativas que no habían sido comentados por nadie e incitarlos a pensar en otras posibilidades de sentido de las experiencias narradas. Además, el investigador-formador presentó fundamentos de la teoría histórico-cultural relacionados con los temas que se estaban abordando, citando y comentando los estudios de Vygotsky sobre el desarrollo humano y la discapacidad, con el fin de posibilitar la articulación entre la teoría y la práctica en el proceso reflexivo.

Luego de todas las reuniones, realizamos la transcripción completa de las grabaciones y construimos los ejes de análisis a partir de la identificación de los factores que intervienen de manera recurrente en el proceso de reflexión de los educadores respecto a la inclusión escolar de los estudiantes con TEA. Consideramos los factores presentes en las reflexiones desarrolladas en los dos grupos, en más de una reunión de cada grupo y en las declaraciones de los diferentes participantes.

A partir de los factores identificados, definimos cuatro ejes de análisis:

- el enfoque que se da a los diferentes elementos constitutivos de las narrativas;
- las diferentes perspectivas de abordaje de la escolarización de los estudiantes con TEA;
- las relaciones entre los significados atribuidos a la inclusión escolar de estudiantes con TEA y las concepciones de desarrollo humano y discapacidad;
- La movilización de las emociones en el proceso de formación de los educadores.

Los tres primeros ejes se analizaron en publicaciones previas (Monteiro; Freitas, 2021; Avión; Freitas, 2023) y, en este artículo, exploramos el cuarto eje. Destacamos que no definimos los ejes de análisis *a priori*, sino a partir de los datos producidos, porque entendemos que, en la investigación con narrativas, el investigador necesita estar abierto a considerar preguntas importantes que serán presentadas por los participantes sin haber sido previstas por él (Aguiar; Ferreira, 2021). Por lo tanto, son las narrativas y las reflexiones resultantes de ellas las que sugieren al investigador los caminos a seguir en su investigación, aunque esté guiada por el objetivo propuesto para la investigación (Leandro; Passos, 2021).

Una vez establecido el eje en torno al cual desarrollaríamos este artículo, seleccionamos para análisis fragmentos de las reuniones mantenidas con los educadores, incluyendo las narrativas leídas por los participantes y las reflexiones movilizadas por ellos. Debido a que adoptamos una perspectiva cualitativa en nuestra investigación (Bogdan; Biklen, 2010), no nos preocupó cuantificar los fragmentos en los que era posible observar la movilización de las emociones en el proceso formativo, sino analizar en detalle algunos de ellos, en los que se concentraron elementos importantes para la investigación pretendida, y estos elementos también estuvieron presentes, aunque de forma más dispersa, en otros fragmentos de narrativas y discursos de los educadores presentados durante los encuentros. Como señalan Aguiar y Ferreira (2021, p. 17), al desarrollar investigaciones con narrativas, "no es necesario incluir toda la narrativa, o todas las narrativas, en la investigación, porque cada una de ellas, o cada parte de ellas, cuando se eligen cuidadosamente, retratan/contienen/reverberan una suma de experiencias vividas".

Para el análisis de los fragmentos seleccionados se utilizó el método histórico-genético, que prioriza el análisis explicativo de los datos (Vigotski, 1991, 2004b). Como aclara Pino (2005, p. 179), el análisis descriptivo "[...] permanece en la exterioridad de los fenómenos, es decir, en su aspecto fenoménico o aparente"; El análisis explicativo "[...] penetra en su interior,

en su dinámica y génesis histórica o esencia". En consecuencia, desarrollar un análisis explicativo implica indagar en un proceso, buscando las relaciones entre los hechos.

En la investigación del proceso de formación de los educadores con relación a la inclusión escolar de los estudiantes con TEA, se buscaron, en las narrativas y en los discursos de los participantes de la investigación, evidencias de la movilización de las emociones en la dinámica formativa del grupo. Por lo tanto, nos guiamos por el paradigma indiciario, que, según Ginzburg (1989), se basa en la interpretación de pistas y signos, en la elaboración de inferencias, y no en la búsqueda de evidencias. Este paradigma se articula con la concepción semiótica vygotskiana, como señala Pino (2005). En el análisis interpretativo de las evidencias, consideramos las relaciones entre los textos -escritos y orales-, sus autores y el contexto histórico-social.

Las emociones en el proceso de formación de educadores relacionadas con la inclusión escolar del alumnado con trastorno del espectro autista

Al analizar las narrativas y discursos de los educadores que participaron en las reuniones de capacitación, encontramos evidencias de que uno de los factores que los afectan en el contexto de la educación inclusiva, movilizando emociones en ellos, es la forma en que los estudiantes se relacionan con sus pares con TEA. En el cuarto encuentro realizado con el grupo 2⁸, Robert⁹, profesor de Sociología, narró oralmente una experiencia con un alumno con TEA de 3^o de bachillerato, lo que motivó a otros educadores a destacar el hecho de que a este alumno le gusta hablar y participar en las clases. En ese momento, Felicidad, la directora de la escuela, hizo una observación:

Muy interesante. Muy bien. Pero todavía noto en él [referencia al alumno de 3^o de primaria con TEA] y en otros alumnos, a veces durante los recreos o en otras actividades que hacemos, un cierto aislamiento. Esto *nos molesta*. [...] Es posible que note que generalmente no está con un colega a la hora del descanso. Habla conmigo o con un profesor. (Fragmento del discurso de Felicidad presentado en la reunión del 23/09/20, énfasis añadido).

A partir de la escucha de la narración de Robert y de los comentarios motivados por ella, Felicidad se movilizó, en un proceso de heterobiografización, para contrastar la experiencia

⁸ Como las reuniones se realizaron en diferentes momentos con cada uno de los grupos, estos se identificaron como 1 o 2 observando el orden en que se realizaron las reuniones.

⁹ Los participantes de la investigación son identificados en el artículo con nombres ficticios, elegidos por ellos mismos.

narrada por el profesor con otras experiencias, articulando, para ello, el pensamiento y el afecto. Como afirman Barbosa y Bernardes (2021, p. 213), "en la aprehensión de la realidad, la dimensión afectiva se relaciona con la forma en que el sujeto la siente [...]. En el proceso de internalización, la afectividad relaciona al sujeto con esa realidad experimentada, mientras que la cognición es responsable de la aprehensión del objeto o fenómeno".

La percepción de que los estudiantes a menudo dejaban aislados a sus compañeros con TEA molestaba al director. Continuando con su intervención, contó que, un día, un estudiante de 8º grado con TEA le pidió que lo encerrara en el aula durante el recreo, porque no quería estar cerca de sus compañeros porque sabía que no lo aceptaban. Esta narrativa, asociada a lo que la directora había informado previamente, permite inferir que los estudiantes a menudo excluyen a los pacientes con TEA de las situaciones de interacción, ya sea porque no saben lidiar con comportamientos diferentes a los socialmente valorados, o porque consideran que quienes tienen este trastorno no pueden participar en las conversaciones y juegos propios de su edad. El malestar que Felicidad sentía en el cotidiano escolar frente a las actitudes excluyentes de los estudiantes se movilizó en el encuentro formativo a partir de la percepción de que esas actitudes no estaban siendo consideradas por los demás educadores en sus discursos.

La idea de discapacidad ligada a los estudiantes con TEA también se expresa en la forma en que sus compañeros entienden su (no) participación en las actividades escolares, como se indica en la narración de Márcia, profesora de Física, leída en el sexto encuentro con el grupo 2:

Hace unos años, cuando estaba enseñando en un aula de secundaria en una escuela pública, me encontré con una situación que me dejó *paralizado*. En esta sala había un estudiante con TEA (trastorno del espectro autista), no se comunicaba, no te miraba, simplemente se quedaba allí, sentado en la silla. Sus compañeros me dijeron: "Maestro, no lo llames, se ve así en todas las clases. Tiene autismo, no hace nada". Yo estaba *más perpleja*. (Extracto de la narración de Márcia leída en la reunión del 21/10/20, énfasis añadido).

A través de la relación entre el intelecto y el afecto, Márcia atribuyó, en un proceso de autobiografía, significados a una de sus experiencias. Las emociones expresadas por ella se movilaron en la interacción/ausencia de interacción con los demás en el aula. Cuando se encontró frente a un alumno inmóvil, la maestra se sintió, como él, paralizada. Parece que se produjo un proceso de identificación entre ellos: ambos no sabían cómo (re)reaccionar. La perplejidad que sintió Márcia ante esta situación se intensificó con el discurso de los compañeros de esta alumna, lo que indica que todavía es común que las personas con TEA vean

"[...] como un ser atrapado en un mundo propio e inaccesible [...]" (Schmidt *et al.*, 2016, p. 224). Es una visión excluyente, según la cual quienes se comportan y se expresan de manera diferente a la mayoría de las personas no pueden participar en las actividades que desarrollan.

Las emociones vividas por Márcia en el contexto escolar, marcadas por concepciones excluyentes, fueron movilizadas nuevamente a través de la autobiografía, actuando junto con la cognición en el proceso de significación propio de la actividad de narrar. Fueron, por tanto, las condiciones concretas en las que se encontraba Márcia al momento de participar en la actividad formativa las que la motivaron a resaltar las emociones mencionadas en su relato, y no otras.

A lo largo de los encuentros, se compartieron otras narrativas que hacían referencia a la forma en que los estudiantes entienden y se relacionan con sus pares con TEA, lo que también movilizaba emociones. En el sexto encuentro con el grupo 1, Francisco, profesor de Geografía, narró oralmente una experiencia que impactó al director de la escuela y al formador de investigadores:

Francisco: De repente, él [refiriéndose a un estudiante con TEA] se enojó conmigo, no quería hablar conmigo en el aula. Pero luego los chicos me ayudaron. Dijeron que tiene un problema, que tiene un informe. [...]

Felicidad: ¡Mira qué interesante! Los estudiantes te decían: "Tiene un problema, tiene un informe". ¿Le prestó atención a la *fuerza de esto*? Toda la clase ve que tiene un problema. [Según colegas] El problema es que él tiene un problema. [...] Ya etiquetó.

Investigador-formador: Lo que me *preocupa* mucho es que, cuando dijeron "hay un problema, hay un informe", implícitamente ¿qué le dijeron a Francisco? No te preocupes por él, no te preocupes por esta reacción. [...] Esto nos *mueve* mucho. [...] Es como si no hubiera nada que hacer. (Extractos de los discursos presentados en la reunión del 21/10/20, énfasis añadido).

Freitas (2019), al analizar la función mediadora de la narrativa en el proceso de interacción social, enfatiza que afecta no solo al narrador, sino también a los demás, movilizándolos a realizar intervenciones. Por lo tanto, la heterobiografización puede resultar en un proceso de reflexión colectiva, ya que el individuo, cuando se ve afectado por la narrativa de otra persona, a menudo se siente motivado a compartir los significados que atribuye a la experiencia narrada. Felicidad y el investigador-formador se expresaron porque se sintieron movilizadas emocionalmente por las palabras de Francisco o, más específicamente, por las palabras de las estudiantes reproducidas por él. Como afirma Magiolino (2010, p. 162), "la palabra, signo por excelencia, impacta, transforma, redimensiona la emoción humana".

Los discursos de los estudiantes presentados por Francisco no parecen haber afectado al profesor de la misma manera que afectaron al director de la escuela y al formador de investigadores. No hay indicios en su narración de que estuviera preocupado por estas declaraciones, que parecen haberle proporcionado cierta tranquilidad, ayudándole al permitir atribuir al TEA la responsabilidad de la reacción inesperada del estudiante. Teniendo en cuenta que, en una reunión anterior, Francisco había declarado que no tiene formación en educación especial ni experiencia con alumnos con TEA, y por lo tanto no se siente en condiciones de trabajar con ellos adecuadamente, podemos inferir que el informe, revelado por colegas, fue visto por el profesor más como un medio para justificar el comportamiento del estudiante que como una información para tener en cuenta para la reevaluación de sus acciones como educador. Esto corrobora los datos de la investigación de Silva, Molero y Román (2016), según los cuales muchos docentes, cuando descubren que un estudiante tiene un reporte, recurren al diagnóstico de discapacidad para justificar su fracaso escolar, y no para buscar cambios en el trabajo pedagógico.

El cuestionamiento de Felicidad –"¿Prestó atención a la fuerza de esto?" – indica que estaba preocupada por la posibilidad de que los otros educadores no hubieran prestado atención a los significados implícitos en las palabras de las estudiantes reproducidas por Francisco. Afectada por la narrativa que escuchó, la directora se movilizó para proponer a los educadores una reflexión sobre los significados negativos asociados a la conducta de los estudiantes narrados por la profesora, lo que demuestra el papel de las emociones como organizadoras internas de la conducta, es decir, como movilizadoras de la acción (Vigotski, 2001). La investigadora-formadora, al estar también involucrada emocionalmente con la experiencia narrada, se sintió motivada a continuar la reflexión iniciada por Felicidad.

En el análisis de las emociones suscitadas por el relato de Francisco, es importante considerar los roles sociales de los participantes en el encuentro formativo, ya que la constitución de la psique y el proceso de interacción entre las personas son inseparables de las posiciones sociales que ocupan (Bajtín, 2006; Vygotsky, 2000b). Podemos inferir que la investigadora y el director de la escuela se vieron fuertemente afectados por la narrativa del profesor debido a sus roles en ese contexto. Al ocupar, respectivamente, los cargos de formador y gerente responsable de los resultados del trabajo de su equipo, les preocupaba la posibilidad de que los demás educadores no se indignaran frente a los discursos de los estudiantes citados por Francisco, naturalizándolos.

En el proceso reflexivo que propusieron, Felicidad y el investigador-formador buscaron resaltar el valor semántico negativo asociado a la palabra "problema", que coloca al estudiante con TEA en una posición de inferioridad con relación a sus pares y le atribuye la responsabilidad de su fracaso en la relación con los demás y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Gonçalves (2021), esta forma de mirar al individuo con TEA se basa en la idea errónea de que el diagnóstico clínico, que considera solo los aspectos biológicos, determina los límites del aprendizaje y desarrollo del individuo.

Esta concepción, expresada en las declaraciones de los estudiantes, constituye una construcción social interiorizada por ellos. Como afirma Bajtín (2016, p. 54), "nuestro discurso [...] Está lleno de palabras de otras personas [...]. Estas palabras de los demás traen consigo su expresión, su tono evaluativo que asimilamos, reelaboramos y volvemos a acentuar". Es necesario, por tanto, analizar los discursos de los que se han apropiado los estudiantes y la forma en que estos discursos se han manifestado en el espacio escolar.

Esta necesidad parece haber sido percibida por Felicidad, quien invitó a los demás educadores a realizar este trabajo de investigación junto a ella al final del sexto encuentro con el grupo 2, justo después de que Cris, profesora de Química, leyera su relato, cuyas frases iniciales presentamos a continuación:

Los primeros días de clase, noté en el fondo de la sala a un estudiante que no prestaba atención, ni siquiera a sus compañeros. Mantuvo la distancia incluso cuando lo llamé.

Sus colegas no tardaron en hablar diciendo que él era así. (Fragmento del relato de Cris leído en la reunión del 21/10/20).

Felicidad ya se venía sintiendo muy afectada por los conflictos que marcan la relación de los estudiantes con los colegas con TEA, expresados en diferentes narrativas. Debido a esta implicación emocional, fue precisamente esta pregunta la que atrajo su atención en el texto de Cris, llevándola a plantear la siguiente pregunta:

En la narración de Cris llega la misma situación en la que los alumnos saben que él [refiriéndose a un alumno con TEA] tiene un problema, que es así. Entonces, aquí hay una pregunta: ¿Cómo saben esto los estudiantes? ¿Cuándo y cómo se transmite esto a los estudiantes? (Extracto del discurso de Felicidad presentado en la reunión del 21/10/20).

La narración de Cris parece haber provocado en Felicidad es un malestar similar al que había manifestado con anterioridad al narrar y escuchar a otros educadores narrar experiencias

a través de las cuales se podía notar una visión excluyente de los estudiantes en relación con los colegas con TEA. El malestar sentido por la directora la movilizó a proponer a los demás educadores que reflexionaran con ella sobre las causas de la visión expresada por los alumnos.

Esta reflexión se desarrolló a lo largo del siguiente encuentro, permeada por la lectura de las narrativas de otros participantes. Para comprender mejor los procesos de exclusión de los estudiantes con TEA dentro de la escuela, Felicidad se sintió impulsada a analizar su comportamiento y el de los demás educadores:

Celebramos la reunión a principios de año y se la transmitimos a ustedes de esta manera: este chico tiene esto, tiene aquello. Y luego, cuando entramos en el aula, vamos con la etiqueta del informe. Entonces, todo para nosotros, el niño tiene un informe y no vemos a este niño como un niño, como una persona joven. [...] Y nos basamos en eso. [...] No sabemos qué hacer y terminamos cediendo, sacándolo de la habitación, llevándolo a una actividad diferente, sacándolo de la clase porque tiene un informe, tiene un trastorno. Luego se hace conocido en la escuela. [...] Eso es lo que estoy notando con todo lo que estamos hablando. Entonces, no voy a hacer más eso, hablar del chico así, que tiene el informe así. A veces le decimos a la clase que el niño es más travieso porque tiene un pequeño problema. (Extracto del discurso de Felicidad presentado en la reunión del 11/04/20).

Analizando las declaraciones previas de Felicidad sobre los comentarios realizados por los estudiantes con relación a los colegas con TEA y su discurso transcrito anteriormente, encontramos evidencias de que ella, movilizada por las narrativas escuchadas, comenzó a darse cuenta de que su trabajo y el de los demás educadores estaba guiado por concepciones similares a las presentadas por los estudiantes. Los profesionales de la escuela, desde la reunión de principios de año, dejaron que su mirada sobre los estudiantes con TEA se dirigiera a los aspectos biológicos descritos en el informe, vistos como determinantes de diversas imposibilidades de aprendizaje y desarrollo. Sobre la base de estas imposibilidades, los educadores excluyeron a los estudiantes con TEA de diversas actividades escolares y oportunidades de interacción con colegas. Como señala Effgen (2021, p. 81), si "[...] El autismo se constituye en el conjunto de la asignatura y en una limitación, no somos capaces de pensar en el aprendizaje del alumno, porque existe la creencia de que no lo va a hacer, esa es la 'inercia' de muchos colegios y profesionales frente a este alumno".

El uso del informe como guía para el trabajo pedagógico y como instrumento para culpar a los estudiantes por sus dificultades es ampliamente observado en el contexto escolar actual (Christmann; Pavão, 2018; Pletsch; Paiva, 2018; Silva; Molero; Román, 2016). Se trata de una práctica que refuerza la superioridad atribuida por la sociedad a ciertas formas de

funcionamiento del organismo humano y que acentúa la valorización del discurso médico en detrimento del pedagógico, demostrando que las relaciones producidas en la escuela solo pueden ser comprendidas considerando el contexto sociocultural en el que se insertan educadores y alumnos (Venâncio; Sería; Camargo, 2020; Zaqueo-Javier, 2021).

Los profesionales de la educación, al expresar, en el día a día escolar, a través de sus acciones y discursos, la creencia de que los alumnos con TEA no son capaces de relacionarse adecuadamente con los demás ni de aprender muchos de los contenidos escolares y que la escuela no está preparada para trabajar con estos alumnos, legitimar los actos y palabras discriminatorias de los estudiantes. De esta manera, se fortalecen en este espacio los discursos excluyentes que circulan socialmente, en lugar de ser cuestionados en el ámbito escolar.

El discurso de Felicidad muestra signos de que no solo tomó conciencia de su participación en este proceso de exclusión, sino que también estaba dispuesta a cambiar su comportamiento para tratar de romper con prácticas que, en su percepción, dañan las relaciones con los estudiantes con TEA dentro de la escuela. De esta manera, parece haber reconocido la "no coartada en existir" (Bajtín, 2010, p. 92), es decir, que todo lo que puede ser hecho por ella no puede ser hecho por nadie más, en ningún momento. El administrador asumió, por tanto, el acto responsable, que se basa en el reconocimiento de que

[...] Soy real, irremplazable y es por eso que necesito darme cuenta de mi peculiar singularidad. En relación con toda unidad real, mi deber singular emerge de mi lugar singular en la existencia. Yo, como único yo, no puedo dejar de ser ni por un momento partícipe de la vida real, inevitable y necesariamente singular; *Debo tener un deber propio*; en relación con el todo, sea lo que sea y en qué condición se me dé, debo actuar desde mi lugar único [...] (Bakhtin, 2010, p. 94, grifo del autor).

Bajtín (2010) también comenta que el acto responsable siempre está permeado por un tono emocional-volitivo. Movilizada por sus emociones, configurada en/por la interacción con los demás ("Eso es lo que estoy notando con todo lo que estamos hablando"), Felicidad estaba dispuesta a asumir su deber con relación a la escolarización de los estudiantes con TEA. Este deber fue definido por ella misma, a partir de reflexiones motivadas por las narrativas de los educadores.

Por último, destacamos que, al compartir sus reflexiones con los demás participantes en los encuentros formativos, hizo posible que cada uno de ellos, a partir de sus formas particulares de significar sus experiencias, asumieran también sus propios actos responsables, únicos e

irremplazables. A lo largo de este proceso, la emoción y la cognición actuaron dialécticamente, promoviendo la reelaboración de significados.

Consideraciones finales

Con el estudio presentado en este artículo, logramos el objetivo de comprender el proceso de movilización de emociones en encuentros formativos de educadores a partir del trabajo con narrativas autobiográficas referidas a la inclusión escolar de estudiantes con TEA. A través de la autobiografía y la heterobiografización, los participantes de los encuentros fueron afectados, respectivamente, por sus propias experiencias y por las experiencias de los demás, y en estos procesos se movilizaron emociones como el malestar, la perplejidad, la preocupación, entre otras.

Estas emociones indican que la escolarización de los alumnos con TEA sigue siendo un reto para los profesionales de la educación. Se trata de emociones que, al sentirse en la rutina escolar, pueden llevar a los educadores a renunciar a la acción, motivándolos a evitar involucrarse con estos estudiantes por miedo a no saber cómo actuar.

Sin embargo, como podemos inferir de los datos analizados, cuando los educadores tienen la oportunidad de expresarse y escuchar a otros profesionales como ellos expresarse a través de narrativas de sus experiencias, la movilización de estas mismas emociones puede motivarlos a reflexionar sobre las dificultades enfrentadas en su vida cotidiana, habilitando nuevas formas de entenderlas. Estas reflexiones permiten que cada uno replantee su propio rol en la inclusión escolar de los estudiantes con TEA.

Por lo tanto, podemos concluir que el trabajo formativo con narrativas autobiográficas permite superar la oposición entre intelecto y afecto, proporcionando, a través de la interacción entre educadores, la movilización de emociones capaces de incitarlos a cuestionar las prácticas escolares y los discursos que las sustentan. Estas preguntas son fundamentales para que no ocurran los procesos de exclusión de los estudiantes con TEA y para que se pueda avanzar en la implementación de la educación especial en la perspectiva inclusiva en general.

REFERENCIAS

- AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74451. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcfrrnDdDDzqQ9RT9v/>. Acceso: 12 nov. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217423. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 31 enero 2024.
- BARBOSA, Ana Paula; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo. *In*: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da (org.). **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 203-222.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acceso: 17 oct. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acceso: 17 oct. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acceso: 17 oct. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acceso: 17 oct. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acceso: 17 oct. 2023.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2891. Disponible en: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2891>. Acceso: 12 nov. 2023.

CHRISTMANN, Morgana; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 3, p. 1-12, 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i3.31628. Disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31628>. Acceso: 12 nov. 2023.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. O papel da escolarização e das práticas educativas no desenvolvimento dos alunos com autismo. In: SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima (org.). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 75-92.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000200005. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt>. Acceso: 7 dic. 2023.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.64536. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64536/43844>. Acceso: 5 enero 2024.

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, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a2908. Disponible en: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2908>. Acceso: 12 nov. 2023.

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 Bacellar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>. Acceso: 19 oct. 2023.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima. Pensamento verbal e intencionalidade na mediação pedagógica: episódios de fala da Luana no último ano do ensino fundamental. *In: SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima (org.). Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural.* Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 111-133.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2012. DOI: 10.17058/rea.v20i1.2359. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359>. Acesso: 12 nov. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso: 17 Oct. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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, 2016. DOI: 10.1590/es0101-73302016157049. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso: 17 oct. 2023.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-28, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74611. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/Articulo/Vista/74611/43513>. Acesso: 30 oct. 2023.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 910-926, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173/9259>. Acesso: 19 abr. 2024.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-30, 2023. DOI:

10.5902/1984686X71892. Disponible en:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100311.
Acceso: 19 abr. 2024.

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. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponible en:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000100093&script=sci_abstract.
Acceso: 15 Sep. 2023.

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. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponible en:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acceso: 18 oct. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018. DOI: 10.5902/1984686X32902. Disponible en:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acceso: 20 sep. 2023.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017. Acceso: 7 oct. 2023.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 109-115, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0201934. Disponible en:
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00109.pdf>. Acceso: 5 ene. 2024.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. DOI: 10.5902/1984644436592. Disponible en:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36592/pdf>. Acceso: 14 sept. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 2 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 2000c.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Tradução de Judith Viaplana. Madrid: Ediciones Akal, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso: 15 nov. 2023.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Cláudia Molina. Narrativas na (e para a) formação de professores: algumas mobilizações no âmbito do Pibid-UFSCar. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-24, 2021. DOI: 10.5902/1984644444169. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/44169/pdf>. Acesso: 20 sept. 2023.

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: La investigación se desarrolló con el apoyo financiero de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes) – Código de Financiación 001.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: La investigación comenzó después de que el proyecto fuera aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de São Francisco.

Disponibilidad de datos y material: Para garantizar los principios éticos de la investigación, los datos se almacenan en archivos físicos y digitales del investigador, y no son accesibles a otras personas.

Contribuciones de los autores: Cibele Moreira Monteiro fue responsable de la conceptualización y el diseño metodológico de la investigación, de la recolección y análisis de datos y de la redacción del artículo. Ana Paula de Freitas fue responsable de la conceptualización y diseño metodológico de la investigación, del análisis de los datos y de la revisión de la redacción del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

