

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O SABER TÉCNICO E O RECONHECIMENTO DO SUJEITO

Edson de Oliveira Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7659-8227>

E-mail: edsonthayoliveira@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-29>

RESUMO: Este artigo analisa como os programas de formação continuada de professores para a educação inclusiva têm articulado o desenvolvimento de competências técnico-metodológicas com a promoção de uma postura ético-pedagógica centrada no reconhecimento do estudante como sujeito singular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos e analíticos, realizada com professores da rede municipal de ensino de Tangará da Serra (MT). Os dados foram produzidos por meio de questionário aplicado via Google Forms e analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados evidenciam a predominância de formações centradas em estratégias práticas, com pouca articulação com dimensões reflexivas e ético-relacionais. Também se observa um distanciamento entre os conteúdos formativos e a realidade da sala de aula. Conclui-se que é necessário repensar os modelos formativos, incorporando dimensões éticas, relacionais e contextuais, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação inclusiva. Saberes docentes. Reconhecimento do sujeito.

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN TECHNICAL KNOWLEDGE AND SUBJECT RECOGNITION

ABSTRACT: This article analyzes how continuing teacher training programs for inclusive education have articulated the development of technical-methodological skills with the promotion of an ethical-pedagogical stance centered on the recognition of the student as a singular subject. This is a qualitative research, of an applied nature, with descriptive and analytical objectives, carried out with teachers from the municipal education network of Tangará da Serra (MT). The data was produced through a questionnaire administered via Google Forms and analyzed based on Bardin's content analysis (2016). The results show the predominance of training focused on practical strategies, with little articulation with reflective and ethical-relational dimensions. There is also a gap between the training content and the reality of the classroom. It is concluded that it is necessary to rethink training models, incorporating ethical, relational and contextual dimensions, fundamental for the construction of inclusive pedagogical practices.

KEYWORDS: Teacher training. Inclusive education. Teaching knowledge. Subject recognition.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa um avanço significativo no campo dos direitos educacionais. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o país construiu um arcabouço normativo que assegura o direito de todos à educação em ambientes regulares de ensino. No entanto, a garantia legal do acesso à escola não tem sido suficiente para assegurar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, e é nessa distância entre o prescrito e o vivido que reside o problema central deste estudo.

Entre o direito formalmente reconhecido e sua efetivação no cotidiano escolar, interpõem-se desafios de ordem estrutural, cultural e, sobretudo, formativa. Como aponta Mantoan (2015), muitos sistemas de ensino avançaram no acesso, mas pouco transformaram as concepções e as práticas que organizam o trabalho pedagógico. Dubet (2004), por sua vez, já alertava que a escola contemporânea é capaz de produzir novas formas de exclusão mesmo quando amplia suas portas, formas sutis, inscritas nas rotinas, nos currículos e nas relações que estruturam o cotidiano educativo. Esse cenário torna a formação docente um campo estratégico: não apenas como requisito técnico, mas como condição para que a inclusão deixe de ser um princípio normativo e se torne uma prática efetivamente construída nas relações escolares.

A formação continuada de professores ocupa, nesse contexto, um lugar central. Embora as ofertas formativas tenham se ampliado nas últimas décadas, pesquisas indicam que muitos programas permanecem organizados a partir de uma lógica técnico-instrumental, centrada no desenvolvimento de competências operacionais e na transmissão de estratégias de ensino (Imbernón, 2010; Tardif, 2002). Essa orientação, quando não articulada a outras dimensões da prática educativa, tende a reduzir a complexidade da inclusão a um conjunto de procedimentos, desconsiderando o que há de ético, relacional e subjetivo no ato de ensinar. Como argumenta Charlot (2021), aprender é sempre uma relação com o saber, com os outros e consigo mesmo, o que exige do professor muito mais do que domínio técnico: exige sensibilidade para reconhecer o

estudante como sujeito singular, com história, desejos e modos próprios de atribuir sentido à experiência escolar.

Partindo dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar de que modo os programas de formação continuada articulam saberes técnicos e dimensões ético-relacionais da prática pedagógica, a partir das percepções de professores da rede municipal de ensino. Parte-se do pressuposto de que a formação docente, quando restrita ao domínio de técnicas e procedimentos, tende a não contemplar a complexidade das relações que constituem o processo educativo, especialmente em contextos marcados pela diversidade. Os dados foram produzidos por meio de questionário aplicado a professores participantes de programas de formação continuada para a educação inclusiva e analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL

A educação inclusiva não pode ser reduzida à inserção física de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas nas escolas regulares. Para Mantoan (2015), trata-se de um processo de transformação estrutural que exige reconfigurar as práticas pedagógicas, as concepções de ensino e as próprias estruturas institucionais, de modo que a escola se torne capaz de responder à diversidade de todos os seus alunos, e não apenas de alguns. O foco desloca-se, assim, do estudante que precisa se adaptar para a instituição que precisa se reorganizar.

Essa compreensão dialoga com Sasaki (2010), que define a inclusão como um movimento bilateral: a sociedade e, no contexto deste estudo, a escola se transforma para acolher, ao mesmo tempo em que os sujeitos antes excluídos participam ativamente desse processo. A inclusão deixa de ser, nessa perspectiva, uma concessão ou uma adaptação pontual, e passa a ser compreendida como um princípio estruturante da prática educativa.

No plano das relações pedagógicas, Skliar (2003) aprofunda essa discussão ao problematizar a tendência da escola de organizar-se a partir da referência de um sujeito ideal e normativo. Nessa lógica, as diferenças são frequentemente interpretadas como desvios ou déficits a serem corrigidos, e o outro é definido por aquilo que lhe falta em relação a um padrão previamente estabelecido. Romper com essa lógica, argumenta o

autor, exige constituir a educação a partir de uma ética da alteridade, na qual o outro não é objeto de intervenção, mas sujeito da relação pedagógica.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreender a formação docente para a educação inclusiva exige, antes, problematizar a natureza dos saberes que constituem a profissionalidade do professor. Tardif (2002) propõe uma tipologia que distingue quatro grandes categorias: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Estes últimos ocupam lugar particular são construídos e validados no próprio exercício da prática, a partir do enfrentamento das situações concretas de ensino, e constituem uma dimensão essencial da ação docente que não pode ser ignorada nos processos formativos.

Nóvoa (2009) avança nessa direção ao argumentar que a formação de professores deve estar ancorada no trabalho docente concreto, nos problemas reais da profissão e nos contextos específicos em que a docência se realiza. O autor propõe que essa formação se organize em torno de três dimensões articuladas: a dimensão pessoal, que reconhece o professor como sujeito singular; a dimensão profissional, que valoriza a articulação entre teoria e prática; e a dimensão organizacional, que compreende a escola como espaço privilegiado de formação. Essa perspectiva desloca a compreensão da formação de um modelo centrado na transmissão de conteúdos para um processo reflexivo, situado e coletivamente construído.

Imbernón (2010) aprofunda a crítica aos modelos tradicionais de formação continuada, frequentemente reduzidos à atualização de técnicas e metodologias. Para o autor, a formação permanente deve criar situações de aprendizagem vinculadas ao cotidiano da prática docente, favorecendo o desenvolvimento profissional por meio da análise crítica, da resolução de problemas concretos e da reflexão sobre a própria ação pedagógica. Schön (2000) complementa esse argumento ao conceber o professor como profissional reflexivo, capaz de produzir conhecimento a partir da prática, por meio da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

DIMENSÃO ÉTICO-RELACIONAL E RECONHECIMENTO DO SUJEITO

A terceira dimensão que fundamenta este estudo diz respeito ao que se poderia chamar de condição ética do ensinar, aquela que não se resolve com técnicas, mas que atravessa toda relação pedagógica. Charlot (2021) oferece um ponto de partida fundamental: aprender é sempre uma relação com o saber, com o mundo e com os outros. Essa formulação implica reconhecer que o acesso ao conhecimento não é um processo puramente cognitivo, mas envolve dimensões identitárias, sociais e subjetivas, os sentidos que cada sujeito atribui à experiência escolar, as condições de pertencimento que encontra nesse espaço e as relações que estabelece com aqueles que ensinam.

Honneth (2003) contribui para aprofundar essa dimensão ao propor que o reconhecimento do sujeito se constitui em três esferas interligadas: a afetiva, que se expressa no cuidado e nos vínculos; a jurídica, que se manifesta no reconhecimento de direitos; e a social, que se realiza na valorização das capacidades e contribuições de cada indivíduo. No contexto da educação inclusiva, essa distinção é particularmente relevante: avanços no reconhecimento jurídico, como a garantia legal de acesso à escola, não asseguram, por si só, o reconhecimento afetivo e social dos estudantes. A inclusão que se limita ao plano formal corre o risco de reproduzir, no interior da escola, as mesmas lógicas de invisibilização que pretende superar.

Freire (1996) reforça esse argumento ao compreender a educação como um encontro entre sujeitos mediado pelo diálogo, e não como uma relação entre quem sabe e quem aprende. Essa concepção coloca a dimensão ética no centro do processo educativo e exige do professor uma postura de escuta, cuidado e responsabilidade com o outro. Em articulação com as contribuições de Larrosa (2002), que concebe a formação como atravessamento de experiências que nos transformam, é possível compreender que formar professores para a educação inclusiva implica criar condições para que eles vivenciem deslocamentos, nas concepções, nas práticas e, sobretudo, na forma como percebem e se relacionam com seus alunos.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos e analíticos. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as percepções dos professores acerca dos processos de formação continuada voltados à educação inclusiva, considerando os sentidos que atribuem às experiências formativas no contexto de sua prática profissional.

A pesquisa qualitativa, conforme discutem Uwe Flick (2009) e Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), privilegia a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, valorizando significados, interpretações e experiências construídas em contextos sociais específicos. Nesse sentido, tal abordagem mostra-se adequada aos objetivos desta investigação, uma vez que permite analisar não apenas o que os professores afirmam sobre a formação continuada, mas também como constroem sentidos sobre essas experiências em sua prática cotidiana.

Quanto à sua natureza, a pesquisa classifica-se como aplicada, na medida em que busca produzir conhecimentos voltados à compreensão de problemas concretos do campo educacional, especialmente no que se refere à formação docente para a educação inclusiva. Ao focalizar a realidade da rede municipal de ensino de Tangará da Serra (MT), o estudo pretende oferecer subsídios que possam contribuir para o aprimoramento de práticas formativas e políticas educacionais no contexto investigado.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a investigação assume características de um estudo de caso, conforme proposto por Robert K. Yin (2015), uma vez que se debruça sobre um contexto específico, buscando compreender suas particularidades e dinâmicas no que diz respeito aos processos de formação continuada em educação inclusiva. Essa abordagem permite uma análise aprofundada de fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, sendo especialmente pertinente quando se pretende investigar práticas educativas complexas.

A produção dos dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, elaborado e disponibilizado via plataforma Google Forms. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, possibilitando a articulação entre dados quantitativos

descritivos e dados qualitativos interpretativos. As questões fechadas permitiram identificar padrões e tendências gerais nas percepções dos docentes, enquanto as questões abertas favoreceram a exploração dos significados atribuídos às experiências formativas, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Participaram da pesquisa 50 professores da rede municipal de ensino de Tangará da Serra (MT), selecionados por adesão voluntária. Os participantes atuam em diferentes etapas da Educação Básica, o que possibilitou contemplar uma diversidade de contextos e experiências profissionais. Todos os docentes possuem experiência com estudantes público-alvo da educação inclusiva, aspecto que confere relevância às análises realizadas.

Os dados produzidos foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), organizada em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do corpus, com o objetivo de identificar elementos recorrentes e delinear possíveis eixos de análise. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação das respostas, a partir da identificação de unidades de registro e da construção de categorias temáticas emergentes. Por fim, na fase de tratamento e interpretação, as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, buscando estabelecer relações entre os dados empíricos e as discussões teóricas sobre formação docente, saberes pedagógicos e reconhecimento do sujeito.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu os princípios estabelecidos para investigações com seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações fornecidas. A participação dos docentes foi condicionada à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que todos estivessem cientes dos objetivos, procedimentos e implicações do estudo.

PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES E ESTRUTURA DAS POLÍTICAS FORMATIVAS

Os dados indicam que a maioria dos professores participantes frequentou formações continuadas ofertadas pela rede municipal, o que sugere a existência de políticas formativas minimamente estruturadas no contexto investigado. Esse dado, embora positivo no plano da oferta, não é suficiente para afirmar que tais processos têm respondido adequadamente às demandas da educação inclusiva. A questão central não é apenas se as formações existem, mas o que têm priorizado e o que têm deixado de contemplar.

Nesse sentido, a análise das respostas revela uma tendência consistente: os programas de formação continuada têm privilegiado o desenvolvimento de competências técnico-metodológicas, com ênfase em estratégias práticas de ensino e adaptações pedagógicas. Essa configuração dialoga com o que Imbernón (2010) identifica como o modelo predominante de formação continuada, centrado na transmissão de técnicas e soluções prontas, em detrimento da problematização da prática e da construção de uma compreensão mais ampla do processo educativo. Tardif (2002) já alertava para os riscos dessa orientação: ao desconsiderar a articulação entre os diferentes saberes docentes, os processos formativos tendem a reduzir a docência a um conjunto de procedimentos operacionais, esvaziando sua complexidade e limitando sua capacidade transformadora.

A SECUNDARIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICO-RELACIONAL

Um dos achados mais significativos desta investigação diz respeito à ausência ou secundarização de conteúdos relacionados à dimensão ética, ao reconhecimento do estudante como sujeito e à reflexão crítica sobre a prática pedagógica nos programas formativos analisados. Quando presentes, esses elementos aparecem de forma assistemática, como tópicos isolados, e não como princípios estruturantes da formação.

Essa lacuna é particularmente relevante quando confrontada com o referencial teórico que fundamenta este estudo. Para Charlot (2021), aprender é sempre uma relação com o saber, com o mundo e com os outros, o que implica reconhecer que o processo educativo envolve dimensões identitárias, subjetivas e relacionais que não podem ser

reduzidas a técnicas de ensino. Ao desconsiderar essas dimensões, os programas formativos correm o risco de preparar professores tecnicamente competentes, mas pouco sensíveis à singularidade dos sujeitos com quem trabalham.

Skliar (2003) aprofunda essa crítica ao evidenciar que a educação, quando organizada a partir de uma lógica normativa e homogeneizadora, tende a posicionar o estudante em situação de inclusão a partir de uma perspectiva deficitária, definido por aquilo que lhe falta em relação a um padrão previamente estabelecido. A ausência de uma formação que problematize essa lógica contribui para a manutenção de práticas que, embora alinhadas ao discurso inclusivo, não promovem o reconhecimento efetivo do estudante como sujeito de direitos, de experiências e de aprendizagens.

A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) oferece uma chave interpretativa importante para compreender as consequências dessa fragilidade. O autor distingue três esferas do reconhecimento, afetiva, jurídica e social, e os dados desta pesquisa sugerem que, embora haja avanços no reconhecimento jurídico dos estudantes público-alvo da educação especial, as dimensões afetiva e social permanecem fragilizadas nos processos formativos. Vínculos pedagógicos baseados no cuidado e na escuta, valorização das capacidades individuais e promoção do pertencimento no espaço escolar raramente aparecem como objetos sistemáticos de reflexão nas formações frequentadas pelos professores.

DISTANCIAMENTO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA

Outro dado relevante identificado na análise diz respeito ao distanciamento significativo entre os conteúdos abordados nas formações continuadas e as demandas concretas do cotidiano escolar. Muitos professores apontam que os conhecimentos construídos nos espaços formativos encontram dificuldades para se traduzir em mudanças efetivas na prática pedagógica, o que indica uma fragilidade na articulação entre formação e contexto de atuação.

Esse distanciamento converge com a crítica de Nóvoa (2009), para quem a formação de professores só adquire sentido quando ancorada nos problemas reais da profissão e nos contextos específicos em que a docência se realiza. Formações

descontextualizadas, por mais bem estruturadas que sejam no plano do conteúdo, tendem a não produzir os deslocamentos necessários nas concepções e nas práticas dos professores. Schön (2000) reforça esse argumento ao enfatizar que o desenvolvimento profissional docente está ligado à capacidade de refletir sobre a própria prática, o que exige espaços formativos que tomem o cotidiano escolar como ponto de partida, e não como aplicação posterior do que foi aprendido.

PERCEPÇÃO DE PREPARO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A maioria dos professores participantes se considera apenas parcialmente preparada para atuar com estudantes público-alvo da educação especial. Esse dado, por si só, é revelador, e sua relevância se amplia quando considerado em conjunto com as demais tendências identificadas na análise. O sentimento de preparo insuficiente não é apenas uma percepção subjetiva: é um indicador de que os processos formativos não têm conseguido oferecer aos docentes os instrumentos necessários para enfrentar a complexidade da prática inclusiva.

As principais dificuldades apontadas pelos professores incluem a falta de formação específica, o tamanho excessivo das turmas e a ausência de apoio especializado no cotidiano escolar. Esses elementos indicam que as fragilidades da educação inclusiva não se resolvem apenas no plano formativo, elas estão também inscritas nas condições estruturais em que o trabalho pedagógico se realiza. Como argumenta Imbernón (2010), a formação continuada só produz efeitos duradouros quando articulada a condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo. Sem esse suporte, os conhecimentos construídos nas formações tendem a se diluir diante das demandas do cotidiano.

AValiação DAS POLÍTICAS FORMATIVAS E INSATISFAÇÃO DOCENTE

No que diz respeito à avaliação das políticas de formação continuada, os dados apontam para uma percepção predominante de insatisfação entre os professores participantes. As ações formativas, embora existentes, não têm sido percebidas como

suficientes para responder às demandas da prática inclusiva o que reforça a hipótese central desta investigação.

Esse resultado converge com as críticas de Mantoan (2015) aos modelos formativos que se estruturam a partir de uma lógica categorial e instrumental, sem contemplar a dimensão ética da prática pedagógica. A insatisfação docente, nesse contexto, não deve ser interpretada apenas como avaliação negativa de uma política, mas como um sinal de que os professores percebem, na prática, a distância entre o que as formações oferecem e o que a sala de aula exige. Freire (1996) nos lembra que o professor que não reflete sobre sua prática tende a reproduzir o que lhe foi ensinado e os dados desta pesquisa sugerem que as formações continuadas, ao não promoverem essa reflexão de forma sistemática, acabam perpetuando modelos de ensino que limitam o potencial transformador da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitem afirmar que os programas de formação continuada para a educação inclusiva investigados ainda se estruturam predominantemente sob uma lógica técnico-instrumental privilegiando o desenvolvimento de competências operacionais e a transmissão de estratégias de ensino, em detrimento de uma abordagem que contemple as dimensões reflexiva e ético-relacional da prática docente. Essa tendência não é um dado isolado: ela expressa uma concepção de formação que reduz a docência à aplicação de métodos, desconsiderando o que há de ético, relacional e subjetivo no ato de ensinar em contextos de diversidade.

Essa limitação tem consequências diretas sobre a qualidade das práticas pedagógicas. A inclusão, compreendida como transformação das relações escolares e não apenas como garantia de acesso, exige do professor uma postura que vai além do domínio técnico. Exige sensibilidade para reconhecer o estudante em sua singularidade, capacidade de construir vínculos pedagógicos significativos e disposição para rever concepções e práticas que, mesmo inconscientemente, podem reproduzir lógicas de exclusão no interior da escola. Quando a formação não contempla essas dimensões, o professor é deixado sozinho diante de demandas para as quais não foi efetivamente

preparado o que os dados desta pesquisa confirmam: a maioria dos participantes se considera apenas parcialmente preparada para atuar com estudantes público-alvo da educação especial.

À luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, é possível compreender essa fragilidade a partir de diferentes ângulos. Tardif (2002) e Imbernón (2010) evidenciam que a formação centrada na racionalidade técnica fragmenta os saberes docentes e limita a construção de uma profissionalidade crítica. Charlot (2021) e Honneth (2003) permitem compreender que o processo educativo envolve dimensões que ultrapassam o domínio cognitivo relações de reconhecimento, produção de sentidos e construção de pertencimento, que precisam ser tematizadas nos espaços formativos. Skliar (2003) e Freire (1996), por sua vez, reforçam que uma educação comprometida com a alteridade exige professores capazes de reconhecer o outro como sujeito da relação pedagógica, e não como objeto de intervenção.

Diante desse quadro, repensar os modelos de formação continuada não é apenas uma recomendação pedagógica é uma exigência ética. Essa reconfiguração implica, em primeiro lugar, superar abordagens descontextualizadas e centradas na transmissão de técnicas, avançando em direção a processos formativos situados, que tomem o cotidiano escolar como ponto de partida e os desafios reais da prática como objeto de reflexão. Implica, ainda, criar espaços coletivos de escuta e problematização, nos quais os professores possam compartilhar experiências, questionar certezas e construir, conjuntamente, respostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. E implica, sobretudo, incorporar a dimensão ético-relacional como elemento estruturante da formação e não como tópico secundário ou complementar.

No plano das políticas públicas, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de iniciativas que articulem, de forma integrada, formação docente, condições de trabalho e suporte institucional. A percepção de insatisfação predominante entre os participantes sugere que a oferta de formação, por si só, não é suficiente: é preciso garantir que essas ações sejam contínuas, contextualizadas e capazes de produzir deslocamentos efetivos nas concepções e práticas dos professores. Nóvoa (2009) já sinalizava que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento organizacional das instituições escolares, o que implica compreender a

escola não apenas como espaço de aplicação da formação, mas como lugar privilegiado de sua construção.

A formação continuada para a educação inclusiva deve, portanto, articular saber técnico, reflexão crítica e reconhecimento do outro como dimensões indissociáveis da prática docente. Mais do que um desafio metodológico, a inclusão coloca-se como um imperativo ético que convoca a formação a reinventar-se contribuindo para a construção de uma escola que promova não apenas o acesso, mas a participação, o pertencimento e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. É nesse horizonte que a formação docente assume seu papel mais essencial: não como instrumento de qualificação técnica, mas como espaço de constituição ética, relacional e humana do professor.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. **Educação especial: políticas públicas e atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Luciana Gageiro et al. Desamparo e laços sociais na escola. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 43, p. 117-136, 2020.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-18, 2001.
- FERREIRA, Marco Maia; PRADO, Susana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. Educação inclusiva: natureza e fundamentos. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, v. 8, n. 3, p. 1-11, 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÜENTHER, Zélia C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Miriam A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Irati: Gráfica Unicentro, 2014.
- HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva. Fracasso escolar: uma violência simbólica. **Publ. UEPG Ciências Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 2, p. 193-204, 2014.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IZBICKI, Sarah. **Aceitação e rejeição de alunos por seus professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LUIZ, Maria Cecília; GOMES, Ronaldo Martins. Teoria do reconhecimento e conselho escolar. In: RAMOS, Daniela Karine (org.). **Conselho escolar e gestão democrática**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, Maria Laura Brenner de. A invisibilidade da exclusão. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 266-277, 2011.
- MUNEIRO, Maria de Lourdes. **Práticas sociais interativas de alunos com surdez**. 2016. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2016.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. **Investigando a significação dos lugares sociais**. 1999. Dissertação – UFSC, Florianópolis, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SENNA, Luiz Antonio Gomes. De Vygotsky a Morin. **Espaço (INES)**, n. 22, p. 53-58, 2004.
- SILVA, Vera Regina Miranda Gomes da; LÖHR, Suzane Schmidlin. Indicadores de rejeição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 135-142, 2005.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.