

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Jaciélma Pereira de Araújo¹
(jaciélma.araujo@alunos.ufersa.edu.br)

Fádylla Késsia Rocha de Araújo²
(fadylla.araujo@ufersa.edu.br)

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema central a formação docente para a Educação Especial e Inclusiva, partindo da identificação dos principais elementos que fragilizam a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, especialmente no chão da sala de aula. Propomo-nos, portanto, a compreender essas fragilidades, buscando refletir sobre os desafios enfrentados nas instituições de ensino para a efetivação de uma educação genuinamente inclusiva. Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico, baseado em autores como Tardif (2010/2002), Gatti (2009/2011), Nóvoa (1995), Mantoan (2015), Silva (2023) os quais abordam questões relacionadas à formação docente e aos desafios da prática pedagógica inclusiva e em estudos da base legal fundamentada como a LDB (1996), BNCC (2017) e a Constituição Federal (1988). No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, destacam-se: o mapeamento dos fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, a identificação dos elementos que fragilizam sua implementação e uma reflexão final sobre possíveis estratégias de fortalecimento das práticas pedagógicas. Conclui-se que a sistematização crítica das produções acerca do tema conferiu suporte e relevância às discussões propostas neste trabalho, tendo como propósito o fortalecimento da formação docente. Afinal, parafraseando Mantoan (2025) “incluir não é uma condição de escolha, mas, acima de tudo, representa um compromisso ético e político”. A partir disso, entendemos que enquanto profissionais do saber, temos a obrigação de fazer valer a educação para todos, precisamos ser corajosos para levantarmos a bandeira da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study focuses on teacher education for Special and Inclusive Education, starting from the identification of key elements that weaken the consolidation of inclusive pedagogical practices in the school context, especially within the classroom environment. The aim was to understand these weaknesses and reflect on the challenges faced by educational institutions in implementing truly inclusive education. The research was developed through a bibliographic study based on authors such as Tardif (2010/2002), Gatti (2009/2011), Nóvoa (1995), Mantoan (2015), and Silva (2023), who address issues related to teacher education and the challenges of inclusive pedagogical practices, as well as legal frameworks such as the LDB (1996), BNCC (2017), and the Federal Constitution (1988). The specific objectives of the research include

¹ Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN) e Discente do curso de pós-graduação em AEE da UFRSA.

² Doutora em Educação (UFRN) e Docente do DCH/UFRSA.

mapping the foundations of Special and Inclusive Education, identifying the elements that hinder its implementation, and providing a final reflection on possible strategies to strengthen pedagogical practices. It is concluded that the critical systematization of studies on the subject provided support and relevance to the discussions proposed in this work, aiming to strengthen teacher education. As Mantoan (2025) paraphrases, “inclusion is not a matter of choice but, above all, represents an ethical and political commitment.” From this perspective, we understand that as education professionals, we have the obligation to uphold education for all, and we must be courageous in raising the flag of inclusive education.

Key words: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise dos elementos que fragilizam a consolidação da ação docente inclusiva, evidenciando como esses fatores se refletem no processo de construção e efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A formação docente é considerada o ponto de partida para a ressignificação desse cenário, visto que a formação continuada possibilita ao professor a construção de novos saberes, habilidades e ações, configurando-se, sobretudo, como um espaço de aprendizagem e de fortalecimento da identidade profissional. A identificação desses elementos que fragilizam a prática do professor tornou-se essencial para compreendermos o seu trabalho como um exercício complexo e significativo. Este olhar permitiu-nos apreender e analisar a ação docente enquanto campo de formação deste profissional.

Desta forma, acreditamos que o saber-fazer do professor é movido pelos saberes adquiridos no seu processo de formação pessoal e profissional, os quais dão sustentação à construção de sua identidade. Assim, tornou-se necessário dialogarmos acerca dos elementos que estão fragilizando o saber-fazer do professor no tocante à construção de um exercício profissional que seja inclusivo, pois partimos do pressuposto de que os professores estão imersos em um cenário formativo, pois as formações estão sendo oportunizadas, no entanto, visualizamos uma certa “fissura” nas suas práticas inclusivas, visto que os mesmos apresentam dificuldades de incluir os estudantes com deficiências e, nesse ponto, precisamos compreender o porquê dessas barreiras na rotina escolar e mais precisamente no chão da sala de aula.

Segundo Tardif (2002, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Esses saberes são construídos no contexto de seu exercício profissional a partir da interação com os diversos elementos e atores presentes na natureza de seu trabalho. No entanto, é

importante ressaltar que esses saberes, resultado de diferentes fontes, também são influenciados pela organização institucional, já que esta, por meio de seu currículo pedagógico e seus programas educacionais, influencia o trabalho do professor.

Assim, consideramos os professores profissionais que produzem e adquirem novos saberes no seu trabalho, os quais contribuem para a formação de sua autonomia e identidade profissional, pois sabemos que os conhecimentos teórico-acadêmicos nem sempre fornecem os subsídios necessários para a resolução das situações-problema que afloram na sala de aula.

No entanto, vale realçar que a profissão docente vai sendo construída e configurada pela articulação do conhecimento teórico-acadêmico com os saberes próprios de sua profissão, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição essencial para a construção desses saberes, uma vez que a atividade docente é práxis, isto é, teoria e prática associadas para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica contextualizada, autônoma, inclusiva e emancipatória. Eis que, para uma maior incitação das discussões acerca dos aspectos do ofício docente e da construção de práticas educacionais inclusivas, é que o trabalho intitulado “A formação docente para a educação especial e inclusiva: um diálogo necessário nas instituições de ensino” foi elaborado no intuito de contribuir para novas reflexões acerca da complexidade que reside no trabalho deste profissional do ensino.

A partir desses estudos, a questão de pesquisa que mobilizou esse trabalho foi: se compreendemos que não é a falta de formação que impede a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, quais são, então, os principais elementos que fragilizam a efetivação de práticas pedagógicas que fortaleçam a Política de Educação Especial e Inclusiva?

É nessa complexidade de compreensão da tessitura do trabalho docente que sustentamos a ideia de que o trabalho com a diversidade exige conhecimento, estudo, formação continuada e, principalmente, compromisso ético e político com a aprendizagem de todas as crianças, sejam estas com deficiência ou não, pois este profissional é peça fundamental para a efetivação da Educação Inclusiva.

Estudos revelam que o ofício docente é constituído por uma heterogeneidade de saberes, teorias e práticas e que o mesmo requer reflexão teórico-prática diariamente e, por conseguinte, uma série de ações que se caracterizarão como formação continuada. Diante disso, podemos dizer que a docência é uma atividade extremamente complexa, a começar pelo seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, sujeito este dotado de subjetividade, crenças, conhecimentos e necessidades, os quais incidem diretamente na prática do professor. Sendo assim, entendemos que seja fundamental o estudo e a compreensão do trabalho do professor para compreendermos como a ação docente, enquanto locus de formação continuada, contribui

para a construção e legitimação de práticas pedagógicas educacionais inclusivas. Consideramos, então, que seja relevante o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos como este tanto para a universidade como para o corpo docente, uma vez que se torna necessário conhecermos os principais elementos que fragilizam a ação docente inclusiva.

Assim, realizamos um estudo em torno da identificação desses elementos que estão fragilizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na escola, buscando compreender por que os professores ainda não conseguem incluir de fato. E paramos para refletirmos acerca do que está acontecendo nas escolas, pois o estudante com deficiência já está presente nos bancos escolares.

Objetivos da pesquisa

Geral:

Refletir acerca dos principais elementos que fragilizam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores, buscando compreender os desafios enfrentados nas instituições de ensino para a efetivação de uma educação genuinamente inclusiva.

Específicos:

Mapear, por meio da literatura acadêmica, os principais conceitos, princípios e fundamentos da Educação Especial e Inclusiva;

Identificar os fatores institucionais, pedagógicos e subjetivos que fragilizam a implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar;

Refletir, com base nas contribuições teóricas revisadas, sobre possíveis caminhos e estratégias que possam fortalecer a prática docente frente aos desafios contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva nas instituições de ensino.

Deste modo, o trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico, baseado em autores como Tardif (2010/2002), Gatti (2009/2011), Nóvoa (1995), Mantoan (2015), Silva (2023), os quais abordam questões relacionadas à formação docente e aos desafios da prática pedagógica inclusiva, e em estudos da base legal fundamentada na LDB (1996), BNCC (2017) e na Constituição Federal (1988). Assim, a pesquisa foi desenvolvida tendo por base o levantamento de pesquisas já consolidadas, as quais abordam discussões pertinentes acerca das práticas pedagógicas inclusivas e os principais desafios que ainda assolam a efetivação e o fortalecimento da atuação docente frente ao exercício da Educação Especial e Inclusiva.

Sendo assim, consideramos que a revisão bibliográfica possibilitou uma reflexão crítica acerca das principais ideias já produzidas cientificamente sobre a temática, compreendendo as potencialidades e fragilidades nas práticas pedagógicas docentes. Portanto, a referida revisão

teórica contribui para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e heterogeneidade nas escolas.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Para início de conversa, iremos dialogar um pouco acerca da Educação Especial e do Ensino Inclusivo, sendo esta a modalidade responsável por considerar a diversidade presente nas comunidades escolares, a qual permite o replanejamento dos métodos e práticas pedagógicas de ensino que possibilitem a devida participação de todos os estudantes com necessidades específicas. Dessa maneira, é importante considerarmos como a equipe escolar pode alinhar, em conjunto, o trabalho para assegurar, de fato, a efetivação dessa modalidade educacional, como também é necessário compreendermos as políticas públicas que viabilizam a inserção da Educação Especial e Inclusiva na rotina das instituições de ensino, tomando por base a legislação brasileira e as entidades responsáveis pela sua aplicabilidade.

Neste cenário, o ambiente escolar se apresenta como espaço primordial para a consolidação da Educação Especial e Inclusiva, pois é nesse ambiente que as rotinas são criadas e os profissionais atuantes precisam estar devidamente preparados para trabalhar com todas as necessidades apresentadas pelo alunado, promovendo com isso o pleno desenvolvimento de todos os discentes. De acordo com a LDB (1996), a mesma estabelece como direito constitucional a educação pública e gratuita de pessoas com deficiências, e, nesse contexto, surge a necessidade de implantar a Educação Especial e Inclusiva como forma de garantir esse direito. Tal discussão é evidenciada ainda na LDB (1996):

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Isto significa que o professor e demais profissionais do ambiente escolar precisam acolher todos os educandos, para que possam desenvolver as competências adequadas para cada faixa etária, considerando as particularidades de cada um deles. Ainda assim, temos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual é responsável pelo estabelecimento das diretrizes que regem a aplicação da Educação Especial nas instituições de ensino regulares brasileiras no decorrer de toda a Educação Básica (BRASIL, 2001). Em razão disso, todos os principais detalhes que definem a integração dessa modalidade educativa no decorrer da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são definidos por meio dessa

Resolução e, assim sendo, seu entendimento é de suma importância para a compreensão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Especial na rotina de uma escola.

Tomando conhecimento disso, entendemos que a Educação Especial e Inclusiva perpassa todas as etapas de ensino no decorrer de toda a Educação Básica. Conhecer seus fundamentos passa a ser condição necessária para que os professores possam planejar os métodos utilizados na devida inserção da Educação Especial e Inclusiva na rotina de uma sala de aula e, conseqüentemente, de uma escola. Nessa perspectiva, a escola necessita repensar seu currículo: será que estamos, de fato, incluindo? Será que estamos considerando as individualidades que definem os estudantes com deficiência? De modo a entender como suas necessidades específicas podem ser devidamente atendidas.

Por esse motivo, é preciso que tenhamos ética e compromisso político com o processo de inclusão escolar, entendendo que todos os estudantes precisam desenvolver-se, assegurando a estes a busca pelo saber, visando o direito de cada aluno ao processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência disso, podemos afirmar que a escola se caracteriza como espaço protagonista do cotidiano dos estudantes, na medida em que seus profissionais planejam e organizam as oportunidades e espaços para que os conhecimentos e as habilidades sejam construídos com princípios de equidade, atendendo às demandas individuais de cada aluno.

Deste modo, compreendemos que a equipe gestora da escola precisa conhecer os fundamentos da educação inclusiva e como esta deve ser inserida na rotina da escola, entendendo que o primeiro passo é o replanejamento do currículo escolar e das práticas pedagógicas, bem como oportunizar momentos formativos para toda equipe de profissionais e diálogos constantes com as famílias.

Na esteira desse raciocínio, chegamos à conclusão de que a formação docente está intrinsecamente relacionada à efetivação da Educação Inclusiva nos ambientes escolares, sendo esta uma das bases sólidas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, as quais são planejadas levando em consideração as necessidades individuais de cada estudante, garantindo assim o direito à aprendizagem. Porém, não podemos nos limitar somente ao fator da formação, pois sabemos que outros elementos também precisam ser considerados para o alcance de uma escola verdadeiramente inclusiva, que valorize as diferenças como condição para a aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressalta que “a formação de professores para a educação inclusiva constitui condição indispensável para a transformação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de atitudes positivas frente à inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 15).

No entanto, encontramos nos estudos de Pacheco (2019) um diálogo acerca da insegurança que alguns docentes ainda apresentam diante da efetivação da Educação Inclusiva, sentindo-se despreparados para atuar com alunos (público-alvo) da Educação Especial, o que evidencia a urgência de políticas formativas de caráter continuado mais consistentes e eficazes.

Diante disso, a escola tem a responsabilidade de ofertar formações continuadas, suporte e materiais pedagógicos, bem como estrutura física acessível, para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva, atendendo às possíveis necessidades dos alunos, buscando sanar seus déficits e promover um efetivo processo de ensino-aprendizagem de qualidade e com equidade.

Portanto, entendemos que a Educação Especial e Inclusiva não se concretiza apenas por meio das leis ou diretrizes. É necessário que os profissionais conheçam o processo de inclusão e a discussão política, busquem formações contínuas acerca desse processo, tenham compromisso ético e político e sejam profissionais conscientes da importância de seu papel na construção de uma educação justa, acolhedora e acessível a todos os estudantes e suas famílias.

2.1 O cenário da profissão docente

Conhecer e compreender que o professor atua em um cenário educacional complexo, vivo e mutável é entender que a base do conhecimento deste profissional é um construir constante, posto que este não se faz apenas do saber acadêmico, mas também do saber prático adquirido na sala de aula. É neste espaço que a ação docente se materializa e colabora para a produção e construção dos significados em relação à profissão: ser professor.

Com base neste enfoque, elaboramos a nossa definição de ação docente, entendendo-a como o conjunto de procedimentos educativos do professor, ou seja, seus métodos e formas de gerir o ensino, incluindo objetivos e finalidades em um determinado contexto de interações. Representa, assim, a forma de atuação deste profissional no chão da sala de aula, a qual dá sentido à sua atividade educativa.

A ação docente constitui, desse modo, uma prática social, uma vez que esta intervém no desenvolvimento humano dos sujeitos. Estes últimos assimilam saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, pois vale realçar que “é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 1998, p. 24).

É relevante considerarmos ainda que a ação docente se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, visto que o professor não pode limitar-se a ser restritamente

teórico e nem a ser um profissional exclusivamente técnico. Sua prática deve estar fundamentada nestas duas dimensões, uma vez que não pode existir uma “fissura” entre as mesmas, já que estas permitem a construção de uma práxis educativa significativa e emancipatória sobre a qual o professor possa edificar sua profissão.

Deste modo, a ação docente compreende muitos elementos, tais como o aluno, o ensino, o saber como objeto de construção e assimilação e o próprio contexto da instituição – esta última influencia o trabalho do professor. Depreende-se, assim, que a ação constitui uma das bases fundamentais de conhecimento para ser professor, visto que é na unidade básica do ensino que o mesmo adquire novos saberes e habilidades que são indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, configurando sua identidade profissional. Zabala (1998, p. 18) conceitua ação docente como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos”. Partindo da concepção adotada por Zabala (1998), podemos enfatizar que a ação docente abarca conhecimentos de diferentes naturezas, os quais são necessários para o exercício deste profissional, ou seja, o fazer cotidiano do professor envolve uma diversidade de elementos que integram o processo de ensino e aprendizagem.

É também nesta ação que o professor mobiliza seus saberes, estes últimos caracterizando-se como os saberes da docência, já que são produzidos pelos docentes no cotidiano de seu trabalho por meio de um processo permanente de reflexão sobre sua prática. De acordo com Tardif (2002, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Portanto, esses saberes possuem uma dimensão pragmática em virtude de estarem inseridos no processo de ensino, ou seja, eles estão postos na prática do professor.

Percebemos, portanto, que a relação teoria/prática é consolidada em sua totalidade somente no fazer do profissional docente, uma vez que é na ação pedagógica que o professor mobiliza seus conhecimentos teóricos e práticos, alcançando o que Pimenta (1999) chama de práxis (síntese da teoria e da prática). Somente a teoria não dá conta de transformar a realidade social, necessitando da prática para a materialização dessa práxis.

Busca-se, então, uma práxis emancipatória a fim de que os professores possam promover transformações e novas possibilidades na teia de relações complexas que move o ensinar e o aprender, como também um processo contínuo e dialético entre teoria e prática. Vistos por essa via de análise, os professores passam a assumir uma nova identidade

profissional, agora de um agente reflexivo, crítico, obtendo com isso uma nova visão sobre sua ação pedagógica. Como escreve Therrien:

É justamente no cotidiano da sala de aula que a relação dialética teoria e prática é expressa, ensejando a cada momento novas aprendizagens e novas configurações desse ofício de mediador. Os múltiplos saberes que compõem o repertório de referência do professor dão origem paulatinamente ao saber-ensinar, à competência docente, desde que submetidos ao disciplinamento da reflexividade que a ação educativa requer para as tomadas de decisão em situações de atividade de ensino-aprendizagem (THERRIEN In: GARCIA, 2008, p.13-14).

Expressamente nesse trecho percebemos a importância da experiência advinda da prática profissional, visto que a mesma se constitui como locus de formação continuada, permitindo que o docente construa seu “repertório de referência”, ou seja, uma base de conhecimentos que dá sentido ao seu agir e configura sua identidade. Deste modo, percebemos a importância de conhecermos o cenário da profissão docente, mais precisamente o seu dia a dia, como forma de entender os fenômenos sociais ao seu redor e, a partir desse entendimento, compreender o próprio professor inserido nesse contexto.

A autora Gatti (2009) também apresenta discussões relevantes em torno do cenário da profissão docente e a mesma afirma que:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo (p.14).

Esse trecho destaca a importância do trabalho do professor, evidenciando a função estruturante da escola na sociedade e que politicamente esse profissional contribui significativamente para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, valorizando com isso a profissão docente enquanto prática social comprometida com a construção do saber e desenvolvimento coletivo.

Neste contexto, percebemos que a ação docente possui uma finalidade formativa, posto que os professores legitimam os conhecimentos já adquiridos e constroem novos saberes, os quais vão moldando sua prática de ensino e sua identidade profissional. Os fins da ação docente também estão representados por seus objetivos, intenções e planejamentos, os quais tornam-se elementos estruturantes do seu fazer pedagógico.

Ainda assim, esses fins da ação docente também são orientados e influenciados por objetivos advindos de uma organização institucional e burocrática: a escola, seu locus de

trabalho. Esta instância formativa também persegue finalidades, as quais refletem no exercício do professor. Neste sentido, as ações do professorado se organizam e se desenvolvem fundamentadas na lógica do funcionamento da rede de ensino na qual estão inseridos, uma vez que “cada escola constitui um contexto único, marcado pela sua singularidade. A produção de práticas profissionais é o resultado do modo como se cruza esta singularidade com as trajetórias individuais dos respectivos profissionais” (CANÁRIO, 2006, p.66).

Deste modo, a escola não pode ser vista e entendida apenas como um simples espaço físico, uma vez que esse ambiente é regido por ações políticas, sociais e planejadas, onde suas rotinas apresentam-se cotidianamente e razoavelmente bem organizadas, como também pautadas por conflitos, dilemas, tensões e outras circunstâncias próprias de sua natureza.

Nesta mesma perspectiva, encontram-se os objetivos e regras desse estabelecimento de ensino, ou seja, sua burocratização e codificação. Esses elementos orientam a ação docente; deste modo, os professores devem organizar seu agir segundo essas normatizações. Sendo assim, a escola encontra-se na base do exercício do professor, influenciando o saber-fazer deste profissional. Desta maneira, torna-se necessário que o docente mantenha uma articulação coerente e significativa com as formas de organização da natureza escolar, visto que é necessário que o professorado compreenda as tramas que ocorrem neste espaço.

Assim, o trabalho do professor apresenta duas dimensões. Temos uma ordem dada, a da instituição, a qual deve ser respeitada e incorporada às práticas de ensino, e outra construída coletivamente durante suas relações com os alunos no chão da sala de aula. Esta última emite novos significados ao seu ofício e determina as regras da vida da aula segundo os desejos dos que dela participam.

Além de ser um locus administrativo e burocrático, a escola apresenta também uma dimensão subjetiva e/ou fenomenológica, posto que a mesma comporta valores, crenças, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos, os quais encontram-se mergulhados nessa esfera educacional, cultural e social. Sendo assim, a escola caracteriza-se por ser o ambiente que tem por maior finalidade a socialização e construção do saber, ou seja, representa um contexto relacional de trocas contínuas de ensinamentos, aprendizagens, saberes e experiências, as quais são tecidas em comum; esta deve ser o espaço favorável ao desabrochar das potencialidades inerentes aos indivíduos, seja este professor ou aluno.

Tardif e Lessard (2008) nos colocam que há certa interação entre os fins da escola e da ação dos professores: a socialização do saber. No entanto, também encontraremos algumas divergências. Enquanto a escola procura regular o trabalho do professor por meio de normas burocráticas, este profissional necessita de autonomia e objetivos pessoais na sua unidade

básica de ensino, precisando empregar sua personalidade, estilos e intenções, construindo novos sentidos à sua profissão. Em outras palavras, o professor necessita adaptar esses objetivos gerais à singularidade de suas situações de trabalho, necessitando antes de tudo interpretar tais objetivos, dando-lhes novos significados. Entendida desta forma, a ação docente “não se reduz a ajustamentos técnicos relativos a finalidades educacionais, mas traz consigo essas finalidades” (TARDIF E LESSARD, 2008, p.204).

Por todo o discutido, entendemos também que a ação docente comporta uma finalidade interativa, visto que seu ofício é perpassado por relações humanas onde os sujeitos envolvidos utilizam sua personalidade, subjetividade e conhecimentos. O professor deve assim saber pôr em ação seus saberes pedagógicos e experienciais, a fim de conduzir a turma e, especificamente, cada aluno, a envolver-se na aula, para em seguida contribuir significativamente na construção dos novos conhecimentos e saberes.

No entanto, isto não é tarefa fácil, visto que os professores se encontram mergulhados numa teia de relações sociais complexas e precisam desenvolver competências para lidar satisfatoriamente e alcançar resultados positivos, já que seu objeto de estudo não é uma “matéria inerte”, mas cheia de vida. São seres ativos e dinâmicos e, dessa forma, é necessário que o docente articule todos os seus conhecimentos, habilidades e atitudes para saber conviver com o alunado. Tal discussão leva-nos a compreender que as situações de trabalho vivenciadas pelo professor na unidade básica do ensino – “a sala de aula” – contribuem fundamentalmente para a caracterização de sua profissão. Uma de suas especificidades refere-se ao seu “objeto” de trabalho, já que sabemos que não são seres passivos, mas sim capazes de interferir, empenhar e investir na prática docente.

Dessa forma, a interatividade entre professor-aluno torna-se fundamental para o desenvolvimento das ações dos professores e indispensável para o crescimento cognitivo do aluno, visto que é o profissional docente, utilizando-se de seu saber, métodos e procedimentos, que desenvolverá um sujeito crítico, atuante e pensante. Ao tratar sobre a natureza da interatividade no decurso da ação docente, os autores Tardif e Lessard nos dizem o seguinte:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar (2008, p.235).

De acordo com a citação acima, percebemos que ensinar é um trabalho interativo e pautado por significados, uma vez que os docentes objetivam relações significativas, para que

assim edifiquem práticas dinâmicas e embasadas nas necessidades dos alunos, como também a construção de novos saberes. No entanto, não podemos negar que a convivência no chão da sala de aula torna-se um desafio para o professor, já que ele se depara com diferentes sujeitos, os quais apresentam necessidades e anseios divergentes. E, por este motivo, o docente não pode negligenciar o direito de liberdade de expressão do aluno, visto que as relações entre os professores e os alunos precisam ser horizontais; caso contrário, a própria natureza do ser humano é transformada em uma simples “matéria-prima”, a qual pode ser modelada a partir dos interesses docentes (TARDIF E LESSARD, 2008).

Nesta perspectiva, percebemos que a ação docente se desenvolve por meio das interações sociais. E essas relações revelam-se complexas, variadas, comportam tensões e dilemas. Segundo Tardif e Lessard (2008, p.151), “a relação com os alunos não se resume a uma questão de tempo passado com eles. Ela também é formada por todas as tensões e as alegrias dessa profissão, bem como da identidade profissional daqueles e daquelas que a realizam”. Por fim, vale salientar que a interatividade pode ser considerada um elemento-chave na ação docente, uma vez que é por via e meio desta que este profissional organiza e realiza seu trabalho, alcança seus objetivos, constrói seus saberes, sua identidade e autonomia profissional.

Para a conclusão deste tópico de discussão, trago à luz dos debates os estudos de Gatti (2011), quando a autora afirma que o cenário da docência no Brasil é marcado por inúmeras dificuldades que fragilizam tanto o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem quanto o bem-estar desses profissionais. A começar pela desvalorização da profissão, que ainda precisa ser amplamente revista; pelos baixos salários, que obrigam muitos professores a atuarem em dupla jornada para obterem uma remuneração mais adequada; e pelas condições precárias de trabalho, que se refletem diretamente em sua prática pedagógica. Esses profissionais necessitam de suporte adequado para desempenharem suas funções de maneira eficaz e comprometida. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação continuada. Ao mesmo tempo, Gatti destaca a urgência de repensar o currículo da formação inicial e de fortalecer as formações continuadas, de modo a estimular o professor na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, considerando, sobretudo, suas necessidades e a diversidade presente em sala de aula. Tais medidas são essenciais para assegurar uma educação de qualidade e com equidade nas escolas.

2.2 A Construção da Inclusão Escolar: práticas, reflexões e perspectivas

Após essa trajetória discursiva entre o caminhar da Educação Especial e Inclusiva e o cenário da profissão docente, chegamos ao ponto focal do nosso trabalho, que se refere ao processo de construção da inclusão escolar. Aqui iremos apontar, com base nos estudos referenciados, os principais elementos que estão fragilizando a efetivação de práticas docentes verdadeiramente inclusivas. Para início de conversa, precisamos compreender o que, de fato, se constitui como inclusão escolar.

Deste modo, a inclusão escolar implica a adoção de mudanças estruturais e pedagógicas, pois não atinge somente os alunos com deficiências, mas todos os alunos que apresentarem alguma necessidade/dificuldade de aprendizagem. Assim confirma Mantoan (2015, p. 35), quando nos diz que “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

O trecho acima revela uma crítica significativa ao modelo tradicional de escola, o qual adota padrões homogêneos de aprendizagem e comportamentos dos estudantes. Segundo a autora, “o direito à diferença” chega às escolas como forma de desconstruir esse sistema tradicional, levando a gestão e toda sua equipe a repensarem o currículo escolar. Segundo Mantoan (2015), a inclusão não se faz apenas garantindo o acesso dos estudantes com deficiências nas escolas, mas, sobretudo, desenvolvendo condições de permanência ativa desses alunos, para que tenham acesso a um ensino com equidade, aprendendo e convivendo com o coletivo, valorizando assim a diversidade e banindo qualquer processo de exclusão, que às vezes apresenta-se mesmo de forma velada, mas que precisa ser identificado para ser desconstruído, e tais práticas ressignificadas. Segundo Mantoan (2015, p. 56), a sociedade mudou, assim como os conhecimentos e alunos, e devemos partir da premissa que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente”.

Dito isto, podemos aferir que a escola inclusiva é uma inovação que precisa entender que, na maioria das vezes, as dificuldades apresentadas pelo alunado estão relacionadas à forma como o saber está sendo trabalhado na escola, não sendo uma questão somente do aluno. Assim, a escola precisa mudar, recriando seu modelo educativo, tendo como foco um ensino para todos. A aprendizagem baseada nessas circunstâncias proporciona um ensino de qualidade, o qual potencializa o desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes, com deficiências ou não. É o que confirmamos abaixo:

[...] Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São

contextos educacionais em que todos têm a possibilidade de aprender frequentando uma mesma e única turma. Tais escolas são capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem práticas de ensino diferenciadas para alguns, deriva, pois, de uma reestruturação do projeto político-pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2015, p. 67).

Neste sentido, identificamos um grande desafio para a consolidação da educação inclusiva, que é a reestruturação das escolas, mais precisamente do seu Projeto Político-Pedagógico, o qual referencia as práticas de ensino, norteando a postura profissional de toda equipe escolar. Sendo assim, a autora defende que precisamos orientar e formar nossos professores para o entendimento da concepção de educação inclusiva, pois, de fato, existem um leque de formações disponíveis no mercado de trabalho para esses profissionais, mas a forma como este conhecimento está sendo disseminado precisa ser avaliada, para entendermos que profissionais estamos formando, o que está sendo compreendido como práticas inclusivas. Para isso, a mesma aponta que incluir não é apenas inserir na sala de aula e planejar atividades diferenciadas para os alunos com deficiências, pois estaríamos fazendo uma segregação desses alunos, e precisamos entender que a educação não se faz dessa forma. Devemos compreender que “os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (2015, p. 69).

Isso implica, de acordo com os estudos de Gatti (2011), a necessidade de repensar a formação docente, partindo do pressuposto de que o processo de inclusão requer uma mudança estrutural e de mentalidade dos atores envolvidos. Deste modo, precisamos trabalhar a insegurança do professor diante de uma sala de aula heterogênea, possibilitando condições de trabalho reais para um ensino de qualidade e, sobretudo, políticas de formação para a Educação Inclusiva que construam uma cultura pedagógica ativa, dialógica, interativa e integradora para a consolidação de uma Educação Especial e Inclusiva, que considera as possibilidades reais de cada aluno, rompendo com a lógica meritocrática e excludente que ainda permeia muitas práticas escolares.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79)

O pensamento acima da autora rompe com a ideia tradicional de escola como espaço de padronização, pois não existe mais homogeneidade nas salas de aula. A diversidade se faz

presente e essa heterogeneidade não pode ser visualizada como um obstáculo à prática do professor, que precisa acolher essas singularidades, planejando um ensino com equidade que permita a participação de todos os estudantes. A autora ainda apresenta, de forma poética, que o professor precisa estar atento à escuta ativa do seu coletivo, reconhecendo a diversidade como elemento estruturante que ressignifica seu exercício profissional.

Outros desafios que também estão fragilizando o desenvolvimento do processo educativo inclusivo pelo profissional docente dizem respeito à quantidade de alunos por sala, pois esse número excessivo por turma é uma realidade comum nas nossas escolas públicas e essa superlotação influencia na qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Outro elemento também presente no trabalho docente diz respeito à ausência de diagnósticos claros e precoces, pois algumas famílias, que por desconhecimento, medo ou negação, não buscam orientação profissional para compreender melhor as dificuldades de aprendizagem ou de comportamento dos seus filhos. Estes chegam aos bancos escolares com essas dificuldades bem evidentes, as quais limitam as intervenções pedagógicas do professor, uma vez que ele precisa conhecer as necessidades de cada aluno para incluí-los no coletivo.

E essa parceria entre família e escola é outro fator crucial, pois as possibilidades de avanços são potencializadas. No entanto, na maioria das vezes, o professor não recebe esse apoio da família, e esta não se configura como uma extensão do trabalho do professor para a construção de um percurso colaborativo e inclusivo. Ainda assim, é necessário ressaltar a falta de articulação com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos e assistentes sociais, pois o trabalho articulado em rede permite um trabalho integrado, pensando o aluno na sua totalidade, de forma global, visto que a inclusão é uma tarefa coletiva. No entanto, sabemos que essa realidade não se faz presente, pois a rede está fragilizada e há urgência de políticas públicas que fortaleçam a rede/suporte para a efetivação de uma Educação Especial e Inclusiva.

E com isso chegamos ao ponto central do nosso trabalho com o seguinte questionamento: como preparar-se para ser um professor inclusivo?! Segundo Mantoan, “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho” (2015, p. 79). Essa representa uma tensão recorrente na prática docente, pois trabalhamos com professores inseguros diante da diversidade emergente nas salas de aula, e essa insegurança é decorrente, na maioria das vezes, de lacunas nas formações iniciais e, conseqüentemente, da ausência de políticas de formação continuada eficazes na área. Esse pensamento de “não estar preparado” para lidar com alunos com

deficiências vai gerando certas resistências e, conseqüentemente, de forma velada, o professor acaba reproduzindo práticas excludentes.

Para uma possível mudança desse paradigma e para se tornar um professor inclusivo, este profissional precisa do apoio institucional no qual está inserido, bem como abertura e escuta da sua parte para repensar suas práticas pedagógicas, trabalhando de forma colaborativa com outros profissionais e compreendendo a formação como um processo permanente em exercício, pois é urgente e necessário entendermos que não é apenas a terminalidade e o certificado de um curso que legitima sua competência para desenvolver práticas inclusivas.

Como já vimos, tornar-se um professor inclusivo requer o rompimento de muitas barreiras (estruturais, formativas ou atitudinais), pois o processo de inclusão exige uma reestruturação no currículo escolar e, principalmente, na postura docente. É, sobretudo, uma mudança ética e política; sim, a inclusão representa um compromisso político de todos nós, educadores. Nesse sentido, como afirma Gatti (2009), a formação docente não pode estar restrita à dimensão instrumental. É necessário que ela contemple também a dimensão humana, crítica e reflexiva, preparando o professor para lidar com os desafios reais da sala de aula, inclusive aqueles relacionados à inclusão. Neste cenário, visualizamos a importância da formação continuada desses profissionais, pois a exigência da continuidade da carreira profissional docente é projetada em documentos legislativos, como a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014). É o que afirma Mantoan (2025, p. 81):

A reviravolta – que é bem mais complexa do que se pensa – na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar está sendo, pouco a pouco, entendida pelos que elaboram políticas públicas de educação e pelos que planejam ações para concretizá-las. Com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), a formação do professor de educação especial passou a ser uma especialização *lato sensu* – pós-graduação em Pedagogia. E não é o bastante.

Que possamos compreender de forma crítica o que a autora quer nos dizer nesse trecho reflexivo, pois a mesma entende que ainda existem fragilidades na formação docente, que as políticas públicas ainda caminham de forma lenta diante da complexidade inerente ao processo de inclusão escolar e isso é preocupante, pois um professor inclusivo não se faz em um curso de formação; é necessário, acima de tudo, ter empatia e compromisso ético e político com a educação que valoriza a diversidade.

Mantoan (2015) também defende a importância da formação continuada de forma interna, no chão da escola, orientando que os professores, coordenadores, professor do AEE e demais profissionais se reúnam periodicamente para a realização de grupos de estudos, onde possam estar dialogando acerca do processo de ensino e aprendizagem, como também das

dificuldades e problemas enfrentados diariamente na sala de aula. O uso de tal prática permite a implementação de uma educação inclusiva coletiva, que parte das necessidades reais do seu alunado, movimentando toda a instituição de ensino para o desenvolvimento de um ambiente genuinamente inclusivo.

Portanto, a formação inicial docente não é o ponto de chegada para tornar-se um professor inclusivo, mas representa a largada dessa caminhada, desse compromisso que possibilitará a construção de práticas significativas, as quais respeitam as particularidades de cada estudante, reconhecendo que a inclusão se faz no coletivo, visto que todas as crianças irão aprender dentro das suas potencialidades, sem segregação e opressão. E, por fim, destaca-se que essa inclusão não pode ser entendida como uma prática exclusiva do professor, pois, já vimos aqui, com base em estudos referenciados, que a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas requer planejamento de políticas públicas eficazes voltadas para a educação especial e inclusiva, que contemplem formações continuadas, apoio institucional aos professores, uma melhor reorganização das condições de trabalho e o engajamento/fortalecimento das redes de apoio, haja vista que a construção de uma escola inclusiva é, sobretudo, uma responsabilidade compartilhada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o trabalho de pesquisa que nos levou às reflexões e análises aqui descritas, levantamos a seguinte problematização: se compreendemos que não é a falta de formação que impede a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, quais são, então, os principais elementos que fragilizam a construção de práticas que fortaleçam a Política de Educação Especial e Inclusiva?

Partimos dessa questão porque acreditamos que é no chão da sala de aula que o professor se identifica com a profissão, reconfigura os saberes já adquiridos e constrói seu processo identitário. A formação inicial também é importante nesse percurso, visto que é por meio desta que o professorado adquire os saberes pedagógicos para desenvolver sua profissão.

Para compreendermos como se configura esse processo, tendo por base a prática de ensino do professor, estruturamos nosso trabalho no tópico de discussão: Educação Especial e Inclusiva, e nos dois subtópicos: o cenário da profissão docente e a Construção da Inclusão Escolar: práticas, reflexões e perspectivas. Esta estrutura dialogal foi organizada com o objetivo de refletir acerca dos principais elementos que fragilizam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores, buscando compreender os desafios

enfrentados nas instituições de ensino para a efetivação de uma educação genuinamente inclusiva.

Nossas análises debruçaram-se inicialmente na compreensão da concepção da Educação Especial e Inclusiva, destacando a importância dessa modalidade na garantia do direito à aprendizagem de todos os alunos inseridos na escola, respeitando suas necessidades específicas para a garantia de uma educação com equidade. Dialogamos acerca da legislação brasileira, como a LDB (1996) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, as quais fundamentam as práticas escolares inclusivas, bem como a necessidade do compromisso ético e político dos profissionais do ensino para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Em seguida, consideramos importante compreendermos o cenário educacional no qual este professor está inserido, refletindo sobre a complexidade que envolve a ação desse profissional, entendendo esse ofício enquanto prática social que caminha entre a teoria e a prática, e que esse cenário é marcado por grandes desafios, advindos do contexto educacional, das condições de trabalho e das necessidades individuais de cada aluno. Deste modo, sustentamos nossa opinião no pressuposto de que o professor é também autor de sua formação profissional. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de uma prática de ensino reflexiva, a qual possa atender às necessidades emergentes do cenário educacional inclusivo.

Acreditamos que esse exercício reflexivo leva o professor a investigar sobre sua própria prática, compreendendo os sentidos que emergem de sua ação pedagógica, uma vez que o ambiente escolar é de grande importância para o desenvolvimento de atividades que possibilitem e estimulem o pleno crescimento dos estudantes em processo contínuo de formação, sendo este o principal espaço de permanência durante toda a fase da infância e, posteriormente, da adolescência. Para isso, a escola precisa ofertar um espaço educativo no qual esses estudantes possam desempenhar tarefas que estimulem a plena conquista de capacidades e habilidades físico-motoras, bem como promovam o desenvolvimento de aptidões cognitivas, sociais e emocionais.

Ainda neste cenário educativo, a escola também precisa promover medidas pedagógicas que favoreçam um ensino inclusivo, considerando, com isso, a diversidade presente nas comunidades escolares, permitindo assim o desenvolvimento de métodos e ferramentas de ensino que viabilizem a devida participação dos estudantes com deficiências ou necessidades específicas. Deste modo, a equipe gestora e demais membros da escola precisam trabalhar em conjunto para assegurar a educação inclusiva no ambiente escolar, tomando por base a legislação brasileira que viabiliza a sua inserção na rotina das instituições de ensino.

Para concluirmos nossa ideia defendida neste trabalho, nos propomos a entender como podemos construir o processo da inclusão escolar, mais precisamente como formar professores inclusivos. Nosso ponto de partida pautou-se na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como no fortalecimento de políticas públicas de formação continuada para os professores. No entanto, a consolidação de uma educação genuinamente inclusiva ainda enfrenta alguns desafios, como as lacunas existentes nas formações docentes, ausência de apoio institucional, a superlotação das salas de aula, a ausência de diagnósticos precoces das crianças e a fragilidade da articulação entre a escola, a família e as redes de apoio. Como destacam Mantoan e Gatti, o professor precisa acolher a diversidade presente na sua sala de aula, reinventando suas práticas e modos de pensar junto à equipe escolar e famílias, pois a docência voltada para a educação especial e inclusiva deve ser uma busca constante, uma caminhada compartilhada para a construção de uma escola que acolhe, respeita, ensina e aprende com a pedagogia da diferença.

Portanto, defendemos aqui que a construção de uma escola inclusiva perpassa pela formação dos professores, pois são estes profissionais, com seus medos e dúvidas, que assumem os alunos em sala de aula, deparando-se com as demandas de uma sociedade e de uma escola em transformação, de uma escola heterogênea, que deve criar as condições para que a inclusão seja efetivada, tornando a escola uma comunidade de aprendizagem e caminhando assim para o alcance de mudanças. As autoras Silva e Martins (2023) afirmam que os professores buscam por respostas, fórmulas para lidar com essas dificuldades, mas não as encontrarão nessas formações, pois a complexidade dessas respostas está presente na diversidade da sala de aula. Como diz Mantoan (2015), a formação é imprescindível, mas é preciso entender os modos como ela acontece e está sendo oferecida aos professores: “Dessa forma, faz-se importante pensar em estratégias que favoreçam e estimulem o desenvolvimento de destrezas e atitudes reflexivas nos professores, necessárias à realização de um ensino de qualidade para todos” (MARTINS e SILVA, 2023, p. 188).

Nesse ínterim, reconhecemos o papel fundamental da formação inicial, mas precisamos compreender que esta não é suficiente para direcionar as práticas pedagógicas do professor, de modo a atender todas as necessidades do processo educativo, principalmente dos alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem. “Nesse sentido, é preciso considerar que muitos professores que aí estão não tiveram, em sua formação inicial, informações e conhecimentos sobre a inclusão, e aqueles que tiveram sentem uma distância [...] com a realidade profissional em que estão inseridos” (MARTINS e SILVA, 2023, p. 194).

Para finalizar, os estudos apontam a necessidade de se pensar em formações continuadas que vão além do preenchimento dessas possíveis lacunas deixadas nas formações iniciais, mas que se pensem e executem formações com os professores, e não apenas para os professores, colocando-os em situações reais do ensino, para que analisem e reflitam acerca da própria prática, revisitando suas concepções sobre a educação inclusiva e suas necessidades profissionais, respondendo com isso às novas configurações da realidade educacional. Além disso, o ambiente escolar precisa construir sua identidade e desempenhar seu papel reflexivo, educativo, transformador e comprometido com a inclusão.

Segundo Mantoan (2011), enquanto profissionais do saber, temos a obrigação de fazer valer a educação para todos; precisamos ser corajosos para levantarmos a bandeira da educação inclusiva. “Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso” (MANTOAN, 2011, p.27). O chamado da autora foi feito, e tenhamos coragem de assumir esse compromisso de reconstruir nossas práticas com princípios de respeito à diversidade, de escuta ativa e sensível, do ensino com equidade e da participação coletiva na luta pela consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Atualizada.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Políticas públicas e práticas escolares inclusivas**. São Paulo: Memnon, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Especial e Inclusiva: reflexões, pesquisa, práticas e formação de professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. 225 p. ISBN 978-65-2504-2794 (ebook); 978-65-2504-2800.

PACHECO, Elizabete da Costa. **Formação docente e educação inclusiva: saberes necessários para a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima; DANTAS, Nozangela Maria Rolim (Orgs.). **Educação inclusiva e formação docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam**. 1. ed. Belo Horizonte: Pontes Editores, 2020. 384 p. ISBN 978-65-5637-052-1.