

AUTOPOIESE E INCLUSÃO ESCOLAR: ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Autopoiesis and School Inclusion: Autobiographical Writings on Teacher Education and Teaching Work

Roseane Guimarães Pereira¹

Dorivaldo Alves Salustiano²

Resumo: O artigo analisa a interlocução entre a reflexão autobiográfica realizada na disciplina Formação e Trabalho Docente no Brasil, cursada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, e os referenciais teórico-metodológicos de um projeto de dissertação sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio, atualmente em desenvolvimento. Orienta-se por referenciais da perspectiva autobiográfica para a produção e análise de escritas autopoieticas acerca da literatura estudada na disciplina e no projeto de pesquisa. Essa abordagem permite articular aspectos históricos, políticos e éticos do trabalho docente, especialmente diante dos desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. O estudo busca compreender de que forma o ser professor se constrói a partir das contradições presentes na história da educação brasileira, das condições de precarização do trabalho docente e das exigências das políticas educacionais atuais. Analisa, ainda, como esses fatores influenciam a elaboração de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, ressaltando a complexidade do contexto educacional. Conclui-se que o exercício da docência se revela como um processo ético de (re)criação pessoal, permeado por resistência e enfrentamento às forças de precarização da formação e do trabalho docente que afetam o cotidiano da prática educativa inclusiva, ressaltando a importância de uma formação crítica e reflexiva do professor, capaz de promover práticas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho docente. Inclusão escolar. Escrita autobiográfica. Autopoiese.

Abstract: This article analyzes the relationship between an autobiographical reflection developed in the course Teacher Education and Teaching Work in Brazil, attended in the Academic Master's Program in Education at the Federal University of Campina Grande (Paraíba, Brazil) and the theoretical-methodological framework of an in-progress master's thesis project about the inclusion of students with intellectual disabilities in high school. The

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Campina Grande – PB, PPGEd/UFCG; Especialista em Ensino de Química e Graduada em Licenciatura Plena em Química. Atua como professora na Rede Estadual de Ensino da PB. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2451-7610>. Contato: roseane.guimaraes@estudante.ufcg.edu.br.

² Pedagogo, mestre e doutor em Educação Brasileira. Professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UAEd/UFCG e do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEd/UFCG. Líder do NEPEDDI (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Deficiência, Diferença e Inclusão). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0956-2451>. Contato: dorivaldo.alves@professor.ufcg.edu.br.

study is guided by references from the autobiographical perspective for producing and analyzing autopoietic writings concerning the literature studied both in the referred course and in the research project. This approach makes it possible to articulate historical, political, and ethical aspects of the teaching work, especially considering the challenges related to school inclusion of students with intellectual disabilities. From this point of view, this study seeks to understand how the identity of being a teacher is built through the contradictions in the history of Brazilian education, the precarious conditions in teaching work, and the demands imposed by current educational policies. Additionally, it analyzes how these factors influence the elaboration of pedagogical practices aimed at inclusion, highlighting the complexity of the educational context. The conclusion is that teaching reveals itself as an ethical process of personal (re)creation, marked by resistance to the forces responsible for precarizing teacher education and teaching work, which affect the daily reality of inclusive educational practice. Therefore, the study emphasizes the importance of critical and reflective teacher education, capable of promoting practices that value diversity and contribute to building a truly inclusive school.

Keywords: Teacher education. Teaching work. School inclusion. Autobiographical writing. Autopoiesis.

1 Introdução

A formação e o exercício da docência no Brasil configuram-se como espaços atravessados por disputas ideológicas, políticas e epistemológicas. Ao longo das últimas décadas, percebe-se que políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), vêm redefinindo o papel docente, muitas vezes reduzindo-o à execução de competências técnicas previamente prescritas (Silva; Santos, 2022; Maués; Costa, 2020; Alves; Salustiano, 2020).

Esse movimento não apenas intensifica as demandas sobre os professores, como também fragiliza sua autonomia e contribui para a desvalorização da profissão. Não é por acaso que esses processos reverberam diretamente em nossa saúde mental e em nossa capacidade de construir práticas pedagógicas que acolham a diferença e promovam inclusão (Campos; Viegas, 2021; Viegas, 2022).

Assim, compreendemos que a docência não se limita a um domínio técnico, constituindo-se como um processo ético, político e profundamente humano, como nos lembra Freire (1967; 1997). Ser professora e professor significa criar sentidos, construir alteridades e nos comprometer com a formação do outro e com a nossa própria. Nesse sentido, discutir formação e trabalho docente implica também analisar os modos pelos quais nos constituímos sujeitos históricos em meio às condições concretas e simbólicas do trabalho educativo.

É a partir desse lugar que reconhecemos que o debate sobre a docência não pode estar dissociado da discussão sobre inclusão escolar. A presença de alunos com deficiência em sala de aula desafia cotidianamente nossos modelos pedagógicos e nos convoca a uma formação sólida e humanizadora. Contudo, a precarização do trabalho e a lógica formativa baseada em competências reduzem o tempo e o espaço necessários para a reflexão pedagógica, dificultando a construção de práticas inclusivas que realmente façam sentido do ponto de vista da inclusão, da democracia, do acesso e da permanência escolar (Alves; Salustiano, 2020).

Nesse contexto, a análise da própria prática emerge como elemento central na formação docente. As narrativas autobiográficas (*autopoieses*), mobilizadas em nosso estudo, evidenciam

que o processo formativo não se restringe ao plano técnico, envolvendo movimentos contínuos de revisão, interpretação e ressignificação da experiência. Sob essa perspectiva, a narrativa biográfica configura-se como uma experiência (auto)formativa que possibilita ao sujeito atribuir novos sentidos às suas vivências (González-Giraldo, 2019; Hinchion, 2020; Soares; Sales; Fraiha-Martins, 2018).

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da noção de *autopoiese* (Maturana; Varela, 1995), segundo a qual o sujeito se constitui ao produzir e reorganizar continuamente seus modos de existir. Assim, refletir sobre o próprio conhecer implica também revisitar valores, experiências e formas de atuação, elemento central para compreender a prática docente em contextos inclusivos.

Nesse estudo, a escrita de narrativas autobiográficas foi mobilizada como um dispositivo autopoietico, favorecendo a reelaboração das trajetórias formativas e profissionais, bem como a compreensão dos desafios implicados na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Tal abordagem permite compreender o tornar-se docente como um processo dinâmico e reflexivo fundamental para o desenvolvimento de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão escolar (Soares; Sales; Fraiha-Martins, 2018).

Assim, a abordagem autobiográfica sobre a formação e o trabalho docente possibilita situar os limites e as possibilidades da inclusão escolar de estudantes com deficiência, pois as concepções historicamente construídas acerca da docência influenciam diretamente as práticas pedagógicas e os modos de acolhimento da diferença no cotidiano escolar. Essa problemática insere-se em um debate mais amplo, também presente na literatura internacional, que tem enfatizado a importância da formação docente crítica e da reflexão sobre a prática como elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva (Gordillo; Prado, 2024; 2022; Hinchion, 2020).

O artigo que ora se apresenta tem como objetivo compreender, por meio de narrativas autobiográficas produzidas no âmbito da formação docente na pós-graduação, os processos de constituição da docência e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio. Além disso, busca-se analisar como a formação docente vem sendo historicamente constituída no país, identificando permanências, rupturas e desafios que ainda atravessam o cotidiano escolar.

Para além desta introdução, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os aspectos metodológicos que guiaram o estudo, destacando a abordagem qualitativa, o caráter autobiográfico e o uso das narrativas de si como dispositivo de análise. Em seguida, são apresentados os resultados da análise de um *corpus* composto por 10 narrativas autobiográficas, produzidas a partir dos temas discutidos na disciplina Formação e Trabalho Docente no Brasil, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, no semestre 2025.2, sob a regência da professora Dra. Ângela Cristina Alves Albino.

Dentre os temas que emergiram dessas narrativas, foram selecionados quatro eixos temáticos nos quais se inserem a reflexão autopoética sobre a inclusão, a saber: Formação Docente no Brasil: entre heranças excludentes e desafios inclusivos; Feminização do Magistério e Ética do Cuidado na Inclusão; Dimensões Estética e Política da Docência Inclusiva; Políticas Curriculares e Trabalho Docente: desafios para a educação inclusiva. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se reafirma a pertinência dos estudos autobiográficos para a compreensão dos desafios da formação docente e do pesquisador comprometidos com a construção de uma educação inclusiva.

2 Aspectos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma investigação de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1991), na medida em que busca compreender os significados atribuídos a experiências, processos e vivências – aspectos centrais da análise desenvolvida sobre a formação e o trabalho docente no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência. Fundamenta-se em referenciais teórico-metodológicos da pesquisa narrativa de caráter autobiográfico (Josso, 2004; Ventura; Cruz, 2019; González-Giraldo, 2019; Hinchion, 2020) e em uma abordagem teórico-reflexiva, na medida em que articula a análise dos temas discutidos ao longo do percurso formativo com o desenvolvimento da pesquisa e com a análise da trajetória da primeira autora. Nessa abordagem, a escrita de si é reconhecida como fonte legítima de produção de conhecimento, pois experiências, percepções e memórias constituem elementos significativos do processo investigativo.

Segundo Ventura e Cruz (2019), a produção de narrativas autobiográficas por educadores em formação revela como cada sujeito constrói significados sobre sua formação, sua prática, sua história e seu processo de tornar-se docente. Assim, a narrativa autobiográfica configura-se como uma experiência (auto)formativa que permite compreender os processos de constituição da identidade docente a partir das próprias vivências, ao possibilitar que o sujeito reflita sobre sua trajetória e ressignifique as experiências vividas (González-Giraldo, 2019; Hinchion, 2020; Soares; Sales; Fraiha-Martins, 2018).

Josso (2004) destaca que os processos formativos implicam considerar como cada sujeito lê e interpreta sua própria história, reconhecendo que são os sentidos construídos sobre as experiências vividas que revelam como ele se constituiu ao longo do tempo. Assim, essa metodologia possibilita o entrelaçamento entre teoria e experiência, permitindo-nos uma análise reflexiva e situada sobre o percurso formativo e sobre os debates que permeiam nossas pesquisas e práticas de inclusão escolar. (González-Giraldo, 2019; Hinchion, 2020; Soares; Sales; Fraiha-Martins, 2018).

A reflexão autopoietica apresentada na seção seguinte resulta da análise temática de um *corpus* constituído por narrativas autobiográficas produzidas a partir da apropriação dos temas abordados na bibliografia estudada nos encontros semanais da disciplina Formação e Trabalho Docente no Brasil, mencionada anteriormente. As narrativas autobiográficas foram construídas de maneira sistemática ao longo da disciplina, integrando registros reflexivos que dialogaram com as leituras teóricas, as discussões coletivas e as experiências formativas vivenciadas no âmbito da pós-graduação.

As seções que se seguem apresentam os resultados da análise temática realizada sobre o *corpus* de narrativas autopoieticas produzidas ao longo de dez encontros, de uma disciplina de pós-graduação, como fruto das apropriações e ressignificações dos debates desenvolvidos nas aulas. Nesses encontros, foram discutidas diferentes temáticas relacionadas à formação docente, tais como políticas curriculares, o cuidado de si, a saúde mental e o processo de feminização do magistério, entre outras.

O processo interpretativo baseou-se na leitura minuciosa das narrativas, articulada às leituras teóricas e críticas do projeto de pesquisa em andamento, na identificação de padrões recorrentes e na organização dos dados em eixos temáticos. A partir desse movimento analítico, foi possível sintetizar os principais elementos emergentes das experiências narradas, os quais são problematizados e discutidos nas seções subsequentes.

3 Resultados e discussão

Esta seção apresenta as reflexões sobre a compreensão de aspectos históricos e das políticas educacionais em articulação com os desafios da formação e do trabalho docente. Na sequência, são trazidas reflexões relacionadas à feminização do magistério e suas implicações para a constituição do trabalho docente, às dimensões estética e política da docência inclusiva, além de seus desafios em termos de políticas curriculares.

3.1 Formação docente no Brasil: entre heranças excludentes e desafios inclusivos

Ao tomar o referencial normativo educacional como objeto de análise, percebe-se que as tensões presentes na educação inclusiva não são recentes, estão diretamente relacionadas às formas como o direito à educação vem sendo regulamentado e implementado ao longo de toda a história da educação brasileira. Nas narrativas analisadas, essas questões emergem como inquietações recorrentes, evidenciando a percepção de que a exclusão educacional não é um fenômeno recente, mas estrutural.

Nessa direção, ao se recuperar o percurso histórico da educação no país, constatamos que a instituição das escolas de primeiras letras pela Lei Geral de Educação de 1827, embora reconhecesse a necessidade de organização da instrução escolar, estabelecia currículos diferenciados para meninos e meninas (Saviani, 2007), evidenciando uma forma de exclusão. Atualmente, os alunos com deficiência intelectual, assim como essas meninas, ainda carecem de um ensino emancipatório que proporcione o máximo desenvolvimento de suas potencialidades. Tal constatação revela que, mesmo no século XXI, ainda persistem vestígios dessa lógica excludente, especialmente quando se observa que as políticas de inclusão nem sempre asseguram condições efetivas para uma formação educacional plenamente equitativa (Crochick; Costa; Felício, 2020).

Com o objetivo de superar formas de exclusão, as políticas públicas contemporâneas em educação inclusiva representam um esforço significativo para reconhecer e valorizar a diferença como constitutiva da condição humana. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2008; 2025a; 2025b) representa um divisor de águas, pois rompe com o paradigma integracionista – em que o aluno precisava adaptar-se à escola – e propõe o modelo da inclusão, segundo o qual a escola precisa se transformar para acolher a todos.

Essa política também instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar, para estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e suplementar, para aqueles com altas habilidades ou superdotação, não substitutivo da matrícula em sala de aula comum, com o objetivo de eliminar barreiras e promover equidade no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, um dos pilares na construção de uma educação democrática. Ao afirmar, no artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, a Constituição não apenas estabelece um princípio, mas determina que o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar a todo e qualquer cidadão uma educação que propicie seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1988).

No caso de pessoas com deficiência, isso significa não só acesso, mas também a permanência e a participação como condições necessárias à aprendizagem e à construção de suas potencialidades (Rodrigues; Salustiano, 2023). O artigo 208, inciso III, reforça essa

responsabilidade ao garantir o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, evidenciando que a inclusão não é uma escolha, mas um dever do poder público.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) aprofunda o compromisso ao reafirmar a educação como direito humano e ao estabelecer que o poder público deve desenvolver, implementar e avaliar políticas educacionais inclusivas. Essa lei não é apenas um texto normativo: ela representa vidas, histórias e lutas de pessoas que reivindicam autonomia, acessibilidade curricular, adaptação razoável, tecnologias assistivas e professores preparados para acolher e ensinar na diversidade (Sonza *et al*, 2020).

Em sintonia com os princípios da LBI e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o cenário educacional brasileiro vem apresentando avanços. Dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025c), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam a redução de classes especiais e o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados em turmas do ensino regular. É um movimento importante, mas que chega à escola carregado de tensões, contradições e desafios cotidianos vivenciados pelos professores (Crochick; Costa; Felício, 2020).

É justamente nesse ponto que se evidencia um dos aspectos mais sensíveis da inclusão escolar: sua efetivação depende das condições concretas de trabalho e de formação docente. Além disso, estudos recentes indicam que o engajamento dos professores em práticas inclusivas está diretamente relacionado à confiança em sua capacidade de ensinar em contextos diversos, o que influencia significativamente a forma como lidam com a diversidade em sala de aula (Woodcock *et al.*, 2022). Na mesma direção, como mostra Hinchion (2020), a percepção de capacidade docente é profundamente influenciada pelas memórias autobiográficas e pelas experiências emocionais vividas ao longo da formação, as quais moldam o modo como futuros professores se veem diante da diversidade.

Nesse contexto, como problematiza Cruz (2019), ainda que haja avanços nas políticas educacionais e na formação docente, a inserção de estudantes historicamente vulnerabilizados nos espaços escolares muitas vezes se restringe à presença física, sem assegurar sua participação efetiva no desenvolvimento curricular. É justamente a necessidade de transformação – que ultrapassa a mera inserção – que fundamenta as concepções contemporâneas de inclusão escolar.

De forma convergente, Tony Booth e Mel Ainscow defendem uma abordagem fundamentada em valores como igualdade, participação e respeito à diversidade. Nessa perspectiva, a inclusão é compreendida como um processo contínuo de ampliação da participação de todos os sujeitos e de superação das barreiras à aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011). Assim, ultrapassa-se a ideia de atendimento a grupos específicos, passando a inclusão a orientar a organização das culturas, políticas e práticas educacionais.

Essa compreensão desloca a inclusão do campo da excepcionalidade para o campo da transformação estrutural da escola. Não se trata de adaptar o aluno à lógica já instituída, mas de rever práticas, currículos, tempos, avaliações e concepções de aprendizagem. Ao ampliar o alcance da inclusão para todos os estudantes, essa perspectiva evidencia que o desafio não é individual, que a responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre o professor, mas deve ser compreendido como uma responsabilidade coletiva e institucional.

As narrativas autopoieticas mostram que tais desafios não são percebidos apenas como questões estruturais abstratas, mas como experiências concretas vividas no cotidiano escolar, nas quais os docentes se veem tensionados entre as normativas e as condições reais de trabalho.

Assim, a reflexão autobiográfica permite compreender a inclusão não apenas como diretriz política, mas como prática em construção.

Embora as leis e políticas educacionais apontem para caminhos promissores, persistem desafios estruturais que atravessam as práticas e limitam o alcance de uma inclusão efetivamente transformadora (Kuenzer, 2024; Viegas, 2022). Em muitos contextos, os professores são convocados a reinventar suas práticas pedagógicas, equilibrando-se entre a esperança e a precariedade, entre o compromisso ético e as demandas burocráticas.

Neste cenário, torna-se fundamental compreender a inclusão como compromisso que exige não apenas o cumprimento de normas e leis, mas engajamento institucional e coletivo. Os professores, nesse processo, são chamados a desempenhar um papel que vai muito além da execução de políticas educacionais: são mediadores de processos formativos, sujeitos que interpretam, recriam e transformam as práticas pedagógicas no cotidiano da escola. (González-Giraldo, 2019; Hinchion, 2020)

A reflexão autobiográfica realizada acerca de fundamentos normativos, institucionais e políticos evidenciou que, para compreender plenamente o papel atribuído à docência na contemporaneidade, é necessário considerar como as normativas também influenciam a constituição da profissão docente, ao definir responsabilidades, competências e expectativas sobre o trabalho pedagógico. Ao fazer isso, as políticas públicas passam a orientar, regular e, ao mesmo tempo, tensionar o exercício da docência.

Assim, o trabalho docente, tal como se configura atualmente, não resulta apenas de escolhas individuais ou de demandas contemporâneas da escola, mas de um conjunto de diretrizes legais e políticas educacionais que produzem determinados sentidos sobre quem ensina, como se ensina e quais valores são associados ao trabalho educativo.

Contudo, embora as políticas educacionais estabeleçam parâmetros formais para o exercício da docência, elas não esgotam a complexidade do trabalho docente. Isso porque a prática pedagógica é também atravessada por valores, concepções e expectativas socialmente construídas que influenciam a maneira como o professor interpreta e concretiza essas diretrizes no cotidiano escolar.

A reflexão autopoietica possibilitou compreender que determinadas dimensões associadas ao trabalho docente – como o cuidado, a atenção às diferenças e o compromisso com o outro – não emergem apenas das exigências normativas, mas estão vinculadas a processos mais amplos de construção social da profissão. Ao estabelecer princípios como inclusão, equidade e direito à aprendizagem, as políticas públicas passam a incorporar essas dimensões como elementos constitutivos da prática pedagógica.

Nesse sentido, ganha centralidade a dimensão do cuidado como elemento constitutivo da prática docente, especialmente em contextos inclusivos nos quais a atenção às singularidades dos estudantes se torna ainda mais necessária. Essa dimensão, embora não se restrinja às normativas, dialoga diretamente com as exigências contemporâneas das políticas educacionais, que demandam uma atuação pedagógica comprometida com a inclusão e a justiça educacional.

É nesse contexto que se torna relevante discutir como a feminização do magistério se articula à ética do cuidado, não apenas como uma característica social da profissão, mas também como uma dimensão que dialoga com as exigências normativas contemporâneas da educação inclusiva.

3.2 Feminização do magistério e ética do cuidado na inclusão

No desdobramento das análises, emergiram reflexões autobiográficas relacionadas à feminização do magistério e suas implicações para a constituição do trabalho docente. As narrativas autopoéticas evidenciaram como a ética do cuidado, historicamente associada ao feminino, atravessa a docência e assume centralidade no contexto da educação inclusiva.

Ao refletirmos sobre o debate relacionado a essa temática, a partir das contribuições de Vianna e Unbehaum (2016) e Hypolito (2020), percebemos que esse processo não é apenas um dado histórico distante, mas atravessa profundamente a forma como compreendemos e vivemos a docência hoje. A associação do trabalho docente a valores como cuidado, paciência e dedicação – quase sempre atribuídos ao feminino – não apenas abriu caminhos para que muitas mulheres ocupassem o espaço escolar, como também deixou marcas na desvalorização simbólica e material da profissão.

Esses mesmos valores, muitas vezes mobilizados para justificar a precarização do trabalho docente, continuam sendo socialmente esperados e cobrados de quem exerce a docência. Nas autopoieses, expectativas apareceram associadas a experiências vividas na prática docente, revelando tensões entre o cuidado como valor ético e sua utilização como justificativa para a precarização.

Entretanto, ao pensar sobre nossas próprias experiências, compreendemos que o cuidado não precisa – e não deve – ser reduzido a esse lugar de abnegação. Quando ressignificado, ele pode se tornar uma força ética e política no exercício da docência. Trata-se de um cuidado que não nasce da caridade ou da benevolência, mas da escolha consciente de reconhecer o outro como sujeito pleno (Kittay, 2011; Gesser; Fietz, 2021). Esse deslocamento aproxima-se da morosidade freiriana, compreendida não como sentimentalismo, mas como uma postura ética de abertura, escuta e compromisso com o outro, que implica, também, o respeito ao tempo do sujeito no processo de aprendizagem, em consonância com a concepção de educação dialógica proposta por Paulo Freire (1996).

À medida que o conhecimento sobre os sujeitos com deficiência intelectual vem sendo aprofundado, especialmente a partir do diálogo com a literatura do projeto de pesquisa em andamento, evidencia-se que a ética do cuidado exige um equilíbrio delicado entre sensibilidade e rigor, entre afetividade e análise crítica. Não se trata de “proteger demais”, nem de assumir um papel assistencialista, mas de caminhar junto, assumindo com o estudante e com a escola a responsabilidade por sua autonomia e por seu direito de aprender.

Freire (1997) nos lembra que o amor e o respeito, quando vividos como dimensões políticas, transformam nossas práticas e nos transformam também. Reconhecer o aluno com deficiência intelectual em sua dignidade e potencialidade torna-se, assim, um exercício constante de deslocamento e aprendizagem. Nesse sentido, Hinchion (2020) observa que a docência exige autoconhecimento, abertura emocional e disponibilidade para o encontro, elementos que permitem deslocamentos profundos na forma como o professor compreende seus alunos.

Sob tal perspectiva, o trabalho docente se revela justamente na capacidade de transformar o cuidado em ação pedagógica concreta. Isso significa recusar tanto a figura da “tia”, desprofissionalizada e naturalizada – tão criticada por Freire – quanto a tecnicização rígida que tenta esvaziar as relações humanas da escola. Ser educador e educadora, pesquisador e pesquisador de estudantes com deficiência tem nos instigado a buscar compreender os elos e interconexões entre o sentir e o saber, entre a prescrição curricular e a singularidade de cada

sujeito, entre os tempos da escola e os tempos de cada aluno. É nesses encontros que a diferença se torna potência e que a escola pode, de fato, incluir, humanizar.

Contudo, a dimensão ética e relacional da docência não se desenvolve em um vazio social ou político. As práticas pedagógicas estão profundamente atravessadas pelas transformações recentes nas políticas educacionais. Nas últimas décadas, reformas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por agendas globais que buscam redefinir o papel do professor e os modos de organização do trabalho pedagógico. Conforme discutem Silva e Santos (2022), Maués e Costa (2020), Alves e Salustiano (2020), essa influência se materializa especialmente na atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que difundem modelos de gestão educacional baseados na eficiência, na produtividade e na mensuração de resultados.

Nesse contexto, consolida-se a tentativa de estabelecer parâmetros globais para a formação e atuação docente, produzindo a ideia de um “perfil profissional” orientado por metas de desempenho e avaliações padronizadas. Tal racionalidade político-educacional contribui para a consolidação de práticas escolares progressivamente ajustadas a modelos previamente prescritos, ainda que estes pouco dialoguem com a complexidade das realidades vividas no cotidiano da sala de aula.

Essa lógica tende a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores quantificáveis, desconsiderando dimensões fundamentais da prática educativa, como as relações humanas, os contextos socioculturais e os processos singulares de aprendizagem. Como argumenta Albino (2020), esse processo pode resultar em um enfraquecimento da voz docente, na medida em que os professores passam a ser posicionados predominantemente como executores de políticas educacionais previamente definidas, o que limita sua participação efetiva na produção curricular. Neste cenário, a autonomia profissional tende a ser tensionada por um conjunto de prescrições institucionais que priorizam o cumprimento de metas e resultados, muitas vezes, em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Essa tensão torna-se particularmente evidente no campo da educação inclusiva, sobremaneira no trabalho com estudantes com deficiência intelectual. A ênfase em resultados padronizados e comparáveis com frequência entra em conflito com a necessidade de reconhecer as singularidades dos processos de aprendizagem. Em contextos inclusivos, ensinar implica considerar diferentes ritmos, formas de participação e modos de construção do conhecimento, exigindo do professor sensibilidade pedagógica, flexibilidade curricular e capacidade de criação (Santos; Sardagna, 2023; Kassar, 2012; Rodrigues; Salustiano, 2023).

À luz dessas condições, a discussão sobre autonomia docente torna-se central. Entretanto, como destacam Alves (2007), Hypolito (2020) e Duarte (2003), a autonomia não deve ser compreendida como ausência de condicionamentos institucionais, mas como a capacidade de realizar escolhas pedagógicas fundamentadas, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e análise crítica do contexto educacional.

A docência constitui-se, assim, como uma prática intelectual complexa, na qual o professor produz conhecimentos no próprio exercício do ensino. Nesse processo, os saberes docentes, especialmente os saberes da experiência, desempenham papel fundamental. Duarte (2003) problematiza a ideia de que a reflexão docente seria apenas intuitiva, ressaltando que a prática pedagógica é atravessada por dimensões históricas, teóricas e políticas que orientam as decisões tomadas no cotidiano escolar.

Neste sentido, o reconhecimento dos saberes produzidos no cotidiano da prática torna-se condição importante para o fortalecimento da autonomia docente. Conforme argumenta

Albino (2020), quando os professores valorizam os conhecimentos construídos em sua experiência profissional, tornam-se capazes de assumir uma posição crítica diante das políticas educacionais e das prescrições institucionais, evitando que sua atuação se reduza à mera aplicação de técnicas pedagógicas descontextualizadas.

No campo da inclusão escolar, especialmente no trabalho com alunos com deficiência intelectual, essas ideias ganham ainda mais força. Cada aluno nos mostra que ensinar não é aplicar um método, mas criar caminhos, experimentar estratégias, ajustar práticas, acolher ritmos, reconhecer singularidades e sujeitos com limitações e potencialidades próprias, conforme evidenciam Rodrigues e Salustiano (2023).

Muitas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, para acolher esses sujeitos, não estão descritas em manuais ou documentos oficiais: elas emergem da observação, da escuta, do diálogo entre professores e da relação pedagógica estabelecida com os próprios estudantes, evidenciando a necessidade de um currículo flexível e sensível às diferenças nos processos de aprendizagem (Blanco, 2004; Carvalho, 2004; Campos; Rosa, 2022).

Nesta direção, ao contrário da “pedagogia da negação, que subestima as capacidades de aprendizagem dessas pessoas, especialmente por meio de atividades de ensino padronizadas, repetitivas e sem significação” (Rodrigues; Salustiano, 2023, p. 2), a educação inclusiva nos provoca constantemente a repensar o currículo, a reorganizar o tempo e buscar novos modos de tornar o conhecimento acessível por meio de mediações docentes pautadas nas potencialidades e subjetividades dos estudantes, envolvendo formas de participação coletivas e lúdicas. Nesse movimento, a prática docente produz novos saberes e experiências que ampliam nossa compreensão acerca da educação inclusiva e reafirma nosso compromisso com a defesa do direito de aprender de todos os alunos.

Assim, entre as prescrições das políticas educacionais e as demandas concretas da sala de aula, os professores constroem saberes, reinventam práticas e produzem sentidos para o seu trabalho. No contexto da educação inclusiva, essa dinâmica torna-se ainda mais evidente, pois cada decisão pedagógica representa também uma escolha ética e política em favor do direito de aprender de todos os estudantes.

3.3 Dimensões estética e política da docência inclusiva

A partir das discussões teóricas articuladas às experiências formativas vivenciadas, as narrativas autopoéticas permitiram problematizar a docência em suas dimensões ética, estética e política. Nesse movimento, evidencia-se a constituição da prática docente como espaço de criação, sensibilidade e compromisso com a formação humana, especialmente no contexto da inclusão escolar.

Esta compreensão da docência encontra forte ressonância nas contribuições de Paulo Freire. Em suas obras (Freire, 1967; 1997), ele nos ensina que a docência não é apenas técnica, método ou planejamento. É encontro, responsabilidade e compromisso com a formação humana. Quando Freire critica a figura da “tia”, ele não rejeita o afeto; “apenas” convoca os professores a assumirem a docência como profissão rigorosa, que exige estudo, reflexão constante e compromisso ético.

Tal perspectiva dialoga profundamente com as demandas da educação inclusiva, pois ensinar estudantes com deficiência exige reconhecer cada aluno como um sujeito que vivencia modos próprios de conhecer e se relacionar com os outros. Nessa direção, estudos recentes têm defendido a diferença como princípio constitutivo da prática pedagógica inclusiva e ressaltado

a necessidade de uma formação docente crítica, sensível e comprometida com a participação de todos os estudantes (Maués, 2021; Goodson, 2022; Nascimento; Magalhães, 2023).

Freire também evidencia a dimensão estética da docência no duplo movimento de aprender e ensinar. Na relação com os estudantes, o professor igualmente aprende, se transforma e se humaniza, fazendo com que a docência deixe de ser um ato de transmissão unidirecional de conhecimentos para se constituir como uma prática dialógica, na qual docentes e discentes se educam mutuamente por meio da escuta e do diálogo.

Essa compreensão aproxima-se de estudos contemporâneos sobre formação docente que enfatizam o papel das experiências e trajetórias na constituição do ser professor, como evidenciam Goodson (2022) e as discussões sobre identidade e desenvolvimento profissional presentes em Nóvoa (2019). No contexto da educação de estudantes com deficiência intelectual, essa escuta torna-se ainda mais necessária, pois é por meio dela que se podem compreender suas formas próprias de aprender, suas maneiras de se expressar e seus modos singulares de atribuir sentido ao conhecimento e à experiência escolar.

Para Paulo Freire (1967; 1996; 1997), a beleza da docência não está no ornamento, mas no cuidado com o outro, no modo de acolher, de falar, de organizar o espaço pedagógico e de criar experiências significativas de aprendizagem. Quando um professor planeja uma atividade considerando a singularidade de um estudante ou busca tornar um conteúdo mais acessível, está exercendo essa dimensão estética da docência, valorizando os pequenos avanços que compõem o processo de aprender. Nessa direção, Macedo *et al.* (2025) e Albino (2020) apontam a necessidade de compreender o currículo como prática viva, construída na ação e nas relações, reforçando o caráter criativo e situado do trabalho docente.

A compreensão ética, estética e política do trabalho docente, entretanto, frequentemente entra em tensão com políticas educacionais contemporâneas que tendem a reduzir o trabalho pedagógico a resultados, indicadores e metas. Como discutem Kuenzer (2024), Albino e Silva (2019), a lógica das competências e a padronização curricular contribuem para o esvaziamento da dimensão crítica e formativa da docência. Além disso, análises recentes sobre políticas globais de educação (Maués, 2021) evidenciam como agendas internacionais influenciam a organização do trabalho docente, muitas vezes reforçando processos de intensificação e controle.

Em muitos contextos, observa-se um estreitamento dos espaços para o diálogo, a criação e a sensibilidade pedagógica. É precisamente nesse cenário que o pensamento freiriano se torna ainda mais necessário, ao reafirmar que educar é um ato político e que o professor precisa resistir ao esvaziamento tecnocrático de sua prática. Pensar a docência a partir de Freire, portanto, implica reafirmar o compromisso com uma educação que acolhe, escuta e transforma. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a diferença como potência e enxerga, em cada estudante, possibilidades de desenvolvimento. Mesmo diante das tensões e desafios presentes no cotidiano escolar, permanece a convicção de que é possível construir práticas educativas mais justas, sensíveis e comprometidas com a formação humana.

As narrativas analisadas reforçam essa compreensão ao evidenciar que a docência inclusiva se constrói no entrelaçamento entre sensibilidade, compromisso político e criação pedagógica, constituindo-se como prática ética situada no cotidiano escolar.

3.4 Políticas curriculares e trabalho docente: desafios para a educação inclusiva

As reflexões autobiográficas sobre políticas curriculares contemporâneas evidenciaram como as transformações recentes no campo educacional têm impactado diretamente o trabalho docente e a organização das práticas pedagógicas nas escolas. Tal repercussão é recorrente nas narrativas que apontam dificuldades em articular as exigências curriculares às necessidades concretas dos estudantes. Nesse cenário, Albino e Silva (2019), Kuenzer (2024) e Alves e Salustiano (2020) evidenciam como documentos parametrizadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação, vêm produzindo mudanças significativas na forma como a docência é concebida e organizada no país.

Embora apresentadas como instrumentos capazes de orientar e qualificar a prática pedagógica, essas políticas frequentemente incorporam uma lógica que tende a reduzir a complexidade do trabalho docente a um conjunto de competências mensuráveis. Nesse contexto, o ensino passa a ser estruturado a partir de habilidades previamente definidas, reforçando uma racionalidade gerencial que privilegia a padronização e a mensuração de resultados (Albino; Silva, 2019; Alves; Salustiano, 2020).

Na prática escolar, entretanto, o cotidiano da sala de aula revela uma realidade muito mais complexa do que aquela prevista nos documentos oficiais. Os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por múltiplas dimensões – sociais, culturais, emocionais e cognitivas – que não podem ser completamente antecipadas por modelos curriculares prescritivos. Essa tensão torna-se ainda mais evidente no campo da educação inclusiva, em que o ensino exige o desenvolvimento de sensibilidade pedagógica, flexibilidade curricular e capacidade constante de criação.

No entanto, quando o currículo é organizado de forma excessivamente padronizada, corre-se o risco de limitar a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente na sala de aula (Rodrigues; Salustiano, 2023). Nesse sentido, Kuenzer (2024) chama a atenção para o fato de que a centralidade atribuída às competências pode contribuir para uma intensificação do trabalho docente, na medida em que amplia as exigências sobre o professor sem necessariamente oferecer melhores condições de trabalho. Albino e Silva (2019), por sua vez, apontam que esse modelo tende a valorizar a figura de um professor tecnicamente eficiente, mas frequentemente reduz o espaço destinado à reflexão crítica e à produção de saberes docentes a partir da experiência.

Esse cenário se articula com processos mais amplos de precarização do trabalho docente. Para além das dificuldades materiais – como salários defasados, jornadas extensas e acúmulo de funções – a precarização também se manifesta nas dimensões simbólicas e emocionais da profissão. A intensificação das demandas institucionais, associada à falta de reconhecimento profissional e às condições limitadas de trabalho, tem contribuído para o aumento do sofrimento psíquico entre professores, como destacam Kuenzer (2024) e Viegas (2022).

Apesar dessas limitações, o cotidiano escolar também revela a presença de práticas de resistência que emergem do próprio trabalho docente. Muitas vezes, são nas pequenas decisões pedagógicas – como flexibilizar atividades, reorganizar o ritmo das aulas ou criar novas formas de participação – que os professores constroem caminhos possíveis para garantir o direito de aprender de todos os estudantes. (Rodrigues; Salustiano, 2023; Sonza *et al.*, 2020).

Nessa direção, a resistência docente pode ser compreendida como uma prática criativa. Mais do que simplesmente reagir às limitações impostas pelas políticas educacionais e pelas

condições de trabalho, os professores reinventam o currículo no cotidiano da escola, transformando prescrições em possibilidades pedagógicas. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1967; 1996; 1997), para quem o ensino constitui um processo de reinvenção permanente, orientado pelo diálogo e pelo compromisso ético com a aprendizagem.

Nesse sentido, Goodson (2022) observa que o currículo escolar não pode ser reduzido a técnicas ou prescrições curriculares, pois se fundamenta nas experiências, nas trajetórias de vida e nas escolhas pedagógicas dos professores. Para o autor, o currículo ganha sentido quando se conecta às histórias e às práticas concretas daqueles que o colocam em ação. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Macedo *et al.* (2025), desenvolvidas no âmbito do FORMACCE/UFBA, que compreendem o currículo como uma prática viva, produzida nas interações cotidianas entre professores, estudantes e contextos sociais. Nessa abordagem, o currículo deixa de ser entendido apenas como um documento prescritivo e passa a ser concebido como um processo em constante construção, marcado pelas experiências e pelos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

Sob esse olhar, a presença de estudantes com deficiência intelectual na escola não deve ser compreendida como um desafio externo ao currículo, mas como parte constitutiva dele. A diferença passa a ocupar um lugar central na organização das práticas pedagógicas, pois é no encontro com a diversidade que professores revisitam saberes, experimentam novas estratégias e ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas dependem diretamente da valorização da autonomia docente, do reconhecimento dos saberes construídos na experiência e da compreensão do currículo como espaço de diálogo, criação e reinvenção cotidiana. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser apenas uma exigência normativa e passa a constituir um compromisso ético com a construção de uma escola mais justa, plural e sensível às diferenças. As reflexões autopoieticas evidenciam, portanto, que apesar das limitações impostas pelas políticas curriculares, os docentes constroem estratégias de resistência e reinvenção no cotidiano escolar.

4 Considerações finais

Este artigo buscou sistematizar as reflexões sobre formação e trabalho docente realizadas como parte da formação em um mestrado em educação, em diálogo com o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva ancorada em narrativas autobiográficas, foi possível evidenciar que a constituição do ser docente é atravessada por contradições históricas, disputas políticas e condições concretas de trabalho que incidem diretamente sobre o fazer pedagógico.

Ao assumir a escrita autobiográfica como dispositivo de reflexão, evidenciou-se que a formação docente se constrói na intersecção entre trajetórias pessoais, experiências profissionais, condições objetivas de trabalho e escolhas ético-políticas. Tal perspectiva permitiu compreender como os sujeitos se constituem docentes e pesquisadores em contextos marcados por tensões estruturais e disputas em torno do sentido da educação pública e da inclusão escolar.

Os resultados indicam que a formação docente no Brasil foi historicamente marcada por heranças excludentes que ainda reverberam nas práticas escolares contemporâneas. Embora avanços normativos no campo da educação inclusiva tenham ampliado o acesso, persistem desafios relacionados à garantia de participação e aprendizagem significativa dos estudantes

com deficiência. Nesse cenário, o trabalho docente se encontra tensionado entre prescrições políticas e as demandas concretas do cotidiano escolar, exigindo dos professores capacidade contínua de análise, reinvenção e tomada de decisão pedagógica situada.

As narrativas autobiográficas, mobilizadas como estratégia metodológica, possibilitaram evidenciar a docência como um processo contínuo de (re)criação de si. Em diálogo com a noção de autopoiese, compreende-se que o ato de ensinar está intrinsecamente articulado ao processo de conhecer a si mesmo, configurando-se como uma prática que envolve dimensões éticas, políticas e formativas. Nesse sentido, a atuação docente em contextos inclusivos demanda não apenas domínio de conhecimentos técnicos, mas sensibilidade para reconhecer as singularidades dos estudantes e compromisso com o direito à aprendizagem.

Ademais, os “achados” deste estudo convergem com discussões internacionais no campo da educação inclusiva, que ressaltam a centralidade de uma formação docente crítica, reflexiva e situada, bem como a importância das dimensões socioemocionais e éticas no desenvolvimento profissional. Tais perspectivas reforçam que a efetivação da inclusão escolar não se limita à implementação de políticas educacionais, mas depende do reconhecimento do professor como sujeito ativo na interpretação, mediação e reinvenção das práticas pedagógicas.

Como limitação, destaca-se o caráter situado da pesquisa, ancorada em uma experiência formativa específica no contexto de um programa de pós-graduação brasileiro. Além disso, o uso de narrativas autobiográficas, embora potente para a compreensão dos processos formativos, não permite generalizações, devendo ser compreendido como uma análise interpretativa e contextualizada.

Conclui-se que a formação e o trabalho docente desempenham papel central na consolidação da educação inclusiva, sendo imprescindível fortalecer processos formativos que articulem criticamente teoria, prática e reflexão sobre a experiência. As narrativas autobiográficas revelam-se, nesse contexto, um dispositivo fecundo de produção de conhecimento, ao possibilitarem uma compreensão situada dos processos formativos e das práticas pedagógicas.

Por fim, reafirma-se a necessidade de ampliar investigações que aprofundem as relações entre formação docente, condições de trabalho e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção de uma educação pública mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Autonomia Curricular na voz docente: significações políticas. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1381-1402, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1381-1402>. Acesso em: 12 out. 2025.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 12 out. 2025.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280,

mai./ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>. Acesso em: 05 maio 2026.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 100–123, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/247750/36327>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**, Porto Alegre: Artmed, 2004. V. 3 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/843695508/Texto-19-Atencao-a-Diversidade-Na-Sala-de-Aula-e-Adaptacoes-Curriculares>. Acesso em: 02 maio 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1991.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3.ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/854721037/BOOTH-AINSCOW-index-Para-Inclusao-2011-PDF>. Acesso em: 03 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: <https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2025/12/20250223-Decreto-12686-2025-Politica-nacional-de-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf>. Acesso em: 03 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2025/12/decretono12773de8dedezembrode2025decretono12_091220255824.pdf. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, 2025c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 417-437, abr./jun, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202132>. Acesso em: 01 maio 2026.

CAMPOS, Natália Moreira de Carvalho; ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual. In: RODRIGUES, Claudia Flores (org.). **Educação especial e inclusiva**: perspectivas, relatos e evidências. Ponta Grossa: Aya, 2022. 159p. - ISBN: 978-65-88580-99-8. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/01/L107C8.pdf>. Acesso em: 05 maio 2026.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/410143091/EDUCACAO-INCLUSIVA-COM-OS-PINGOS-NOS-I>. Acesso em: 10 de set. 2025.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FELÍCIO, Débora Faria. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: teoria e prática**, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1–19, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628>. Acesso em: 08 maio 2026.

CRUZ, Liliana Durán. Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras. In: DOMÍNGUEZ, Juan Bello; GUERRERO, Gabriela Guillén. **Educación inclusiva**: un debate necessário. Azogues: UNAE, 2019. p. 864-889. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/454872405/LIBRO-EDUCACION-INCLUSIVA-UNAE-201>. Acesso em: 05 maio 2026.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601–625, agosto de 2003. Disponível em: : <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e64987, 2021.

GONZÁLEZ-GIRALDO, Omaira Elizabeth. La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Manizales, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>. Acesso em: 03 maio 2026.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2022.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. **Ciencia y Educación**, Santo Domingo, 2024, v. 8, n. 2, 75-93. Disponível em: <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>. Acesso em: 03 maio 2026.

HINCHION, Carmel. Autobiographical memory and future imaginings as a resource for pedagogical understanding in initial teacher education. **The Qualitative Report**, Florida, v. 25, n. 11, p. 4146–4166, 2020. Disponível em: 10.46743/2160-3715/2020.4081. Acesso em: 08 maio 2026.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2.ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. São Paulo: Papirus, 1977.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 03 maio 2026.

KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, e17282, 2024, p. 1-15.

MACEDO, Roberto S.; GUERRA, Denise M. de J.; MACEDO, Tarsio Roberto. Currículo e formação: a construção conceitual-acionalista do Formacpe Faced-UFBA. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 80-98, jan./mar.2025.

MATURANA, Humberto.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy II, 1995. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxtxXY62DsJuc2haRWNDZW9VZEU/edit?resourcekey=0-mxWIFAr3aXr32E7zlhIMKA>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, Edição Especial, 2020.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187–216, 2021. DOI Disponível em: 10.5965/1984723822492021187. Acesso em: 08 maio 2026.

NASCIMENTO, Helayne C. C. do; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas. **Revista Educare**, [S. l.], v. 9, p. 1-41, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2023v9.66822>. Acesso em: 8 maio 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 08 maio 2026.

RODRIGUES, Haveskill François Alves; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6107>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SANTOS, Simone Pereira dos; SARDAGNA, Helena Venites. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educere Et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i45.30639>. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Mariléia Marias da.; SANTOS, Márcia Luzia dos. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Revista Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1–16, Fluxo Contínuo, 2022.

SOARES, Maria da C. da Silva.; SALES, Shirley Rodrigues.; FRAIHA-MARTINS, Helena de A. Freitas. Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 849-864, 2018.

SONZA, Andréa Poletto *et. al.* **Conexões assistivas**: tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis. Erechim: Graffoluz, 2020.

VENTURA, Lidnei.; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v19n60/1981-416X-rde-19-60-426.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2025.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais**: elementos para repensar a agenda. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. 248p. ISBN: 978-85-86382-42-0.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, p. 1–21, e244193, 2022.

WOODCOCK, Stuart *et al.* Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 117, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>. Acesso em: 03 maio 2026.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.