



Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Formação Docente e Enfrentamento do Capacitismo

Human Rights and Inclusive Education: Teacher Education and Confronting Ableism

Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Prof. Me. EBT de Filosofia do IFAL. Membro do NAPNE

Resumo: Este ensaio examina um impasse da formação docente para a educação inclusiva: ampliar conhecimentos especializados pode coexistir com expectativas que restringem a aprendizagem de estudantes com deficiência. Por meio de reconstrução teórica crítica, articula estudos sobre conhecimento profissional, investigação da prática e produção social da normalidade. Defende que enfrentar o capacitismo exige um juízo profissional revisável, capaz de explicitar os fundamentos das decisões pedagógicas, confrontá-los com as oportunidades oferecidas e modificá-los diante das respostas dos estudantes. A análise distingue conhecimento especializado, classificação diagnóstica e interpretação pedagógica. Examina pesquisas sobre formação inicial e continuada, preservando seus recortes, e discute os limites de cursos centrados em técnicas, sensibilização ou certificação. Sua contribuição consiste em vincular competência inclusiva e revisão fundamentada do ensino, sustentada por estudo, colaboração e condições de trabalho. Documentos do Ministério da Educação são mobilizados como orientações históricas, em diálogo com o marco normativo vigente. Conclui-se que a formação anticapacitista precisa transformar a produção de conhecimento sobre os estudantes e reconhecer a docência como responsabilidade intelectual e pública.

Palavras-chave: educação inclusiva; direitos humanos; formação docente; capacitismo; conhecimento profissional.

Abstract: This theoretical essay examines a tension in inclusive teacher education: expanding specialized knowledge can coexist with expectations that restrict disabled students' learning. It connects studies of professional knowledge and practitioner inquiry with critical accounts of normality. The central argument is that confronting ableism requires revisable professional judgment: teachers should explain the grounds of pedagogical decisions, examine the opportunities provided and reconsider their decisions in response to students' participation. The analysis distinguishes specialized knowledge, diagnostic classification and pedagogical interpretation. Research on initial and continuing teacher education is discussed within its specific contexts. The essay examines the limitations of courses centered on techniques, awareness raising or certification. Its contribution is to connect inclusive competence with justified revision of teaching, supported by study, collaboration and working conditions. Ministry of Education documents provide historical guidance in dialogue with the current regulatory framework. The conclusion stresses that anti-ableist teacher education should transform how knowledge about students is produced and affirm teaching as an intellectual and public responsibility.

Keywords: inclusive education; human rights; teacher education; ableism; professional knowledge.

INTRODUÇÃO

Um professor pode concluir um curso sobre inclusão e continuar interpretando a dificuldade de um estudante como consequência inevitável de seu diagnóstico. Também pode conhecer recursos especializados e utilizá-los em atividades cujo horizonte de aprendizagem já foi reduzido antecipadamente. Essas situações hipotéticas delimitam o problema deste ensaio: por que a ampliação de conhecimentos e certificados nem sempre modifica os critérios pelos quais a escola interpreta a capacidade de aprender? A questão exige examinar a relação entre formação, julgamento pedagógico e produção de expectativas.

Não se trata de considerar dispensáveis os conhecimentos sobre deficiência, acessibilidade ou ensino. Sua ausência pode produzir barreiras concretas e comprometer decisões importantes. O impasse aparece quando esses conhecimentos são organizados como repertório de características de um público, sem um trabalho equivalente de compreensão das relações de ensino. O professor aprende a reconhecer uma classificação e recebe pouca oportunidade de investigar como determinados conteúdos, recursos e formas de interação participam da dificuldade que observa.

A pesquisa de Michels e Garcia sobre formação inicial e exigências de recrutamento de professores de Educação Especial identifica a persistência de conhecimentos centrados em legislação, políticas e caracterização dos estudantes. Na discussão dos cursos analisados, as autoras apontam “poucas discussões sobre escola, sociedade e escolarização desses grupos de sujeitos” (Michels; Garcia, 2025, p. 9). O estudo não descreve todo curso existente nem permite julgar individualmente seus egressos. Sua contribuição é tornar discutível um projeto formativo no qual conhecer o público pode ocupar o lugar de estudar o trabalho educativo.

O capacitismo é compreendido aqui como organização de valores e relações que hierarquiza pessoas a partir de padrões de capacidade tomados como naturais ou desejáveis. Na escola, ele pode aparecer em expectativas de desempenho, critérios de reconhecimento e interpretações sobre quem merece determinados investimentos pedagógicos. Não se limita a uma ofensa explícita nem se confunde com toda decisão equivocada. Seu exame exige observar como diferenças se convertem em razões para diminuir o horizonte formativo de certos estudantes ou para tornar sua participação uma concessão condicionada.

Defende-se que a formação docente comprometida com direitos humanos precisa constituir um juízo profissional revisável. A expressão designa a capacidade de fundamentar decisões de ensino, explicitar suas condições e confrontá-las com o que os estudantes efetivamente puderam realizar. Revisável não significa arbitrário ou instável. Significa que uma interpretação pedagógica não deve ser protegida contra toda evidência contrária, sobretudo quando atribui a uma pessoa limites que podem estar relacionados às oportunidades que lhe foram oferecidas.

A tese desloca a apreciação da formação para a qualidade das relações entre conhecimento e decisão. Um curso pode ampliar o domínio conceitual e técnico e

precisa fazê-lo quando necessário. Sua relevância inclusiva depende também de favorecer perguntas sobre a legitimidade dos critérios empregados no ensino. O professor precisa conseguir distinguir o que sabe sobre uma condição humana, o que conhece de um estudante particular e o que apenas supõe diante de uma situação. A passagem entre esses níveis não pode permanecer invisível.

O texto assume a forma de ensaio teórico crítico, com seleção intencional de obras sobre saberes profissionais, investigação docente e estudos da deficiência. Quinze artigos científicos permitem confrontar o argumento com problemas investigados na formação inicial e continuada. Três publicações do MEC são mobilizadas como orientações históricas relativas à aprendizagem, ao reconhecimento dos saberes e às condições materiais da escola. O Decreto nº 12.686/2025 é considerado em sua redação consolidada. O procedimento articula reconstrução conceitual, análise de tensões e exame de consequências pedagógicas. Não há coleta de dados primários nem pretensão de representar estatisticamente os professores brasileiros.

O foco é a formação de professores da educação básica em uma perspectiva inclusiva, com atenção às relações entre docência comum e Educação Especial. Pesquisas sobre outros contextos são utilizadas com indicação de seu alcance. A argumentação não procura instituir um novo perfil ideal de professor permanentemente disponível, capaz de resolver sozinho qualquer dificuldade. Investiga como a profissionalidade pode sustentar decisões responsáveis em condições reais de incerteza, sem transformar essa incerteza em justificativa para a exclusão.

Conhecimento Profissional e Responsabilidade pelo Julgamento Pedagógico

A formação docente enfrenta uma dificuldade conhecida: aproximar o conhecimento estudado dos problemas que surgem no trabalho sem reduzir a teoria a um conjunto de instruções. Tardif analisa a pluralidade e a constituição temporal dos saberes docentes; com Lessard, discute a docência como trabalho de interação humana (Tardif, 2002; Tardif; Lessard, 2005). Essas contribuições permitem compreender por que uma prescrição não se aplica mecanicamente a qualquer turma. O professor precisa interpretar uma situação na qual os estudantes respondem, modificam a atividade e apresentam necessidades que não estavam integralmente antecipadas.

Reconhecer essa dimensão interpretativa não significa afirmar que a experiência, por si, produz decisões justas. Uma prática pode tornar-se familiar e conservar expectativas discriminatórias. A repetição de uma interpretação pode dar-lhe aparência de evidência: supõe-se que determinado estudante não aprende porque as atividades anteriores foram pouco produtivas, sem examinar a qualidade ou a pertinência dessas atividades. Por isso, valorizar o saber profissional exige também criar condições para interrogá-lo. A experiência constitui material de formação quando pode ser examinada, e não somente celebrada como autoridade.

Shulman contribui para discutir a especificidade dos conhecimentos envolvidos em ensinar e tornar um conteúdo compreensível (Shulman, 2004). No campo inclusivo, esse problema impede separar completamente o domínio disciplinar e mediação pedagógica. Conhecer uma estratégia de acessibilidade não informa, sozinho, como apresentar uma relação matemática ou histórica. Em contrapartida, dominar essa relação não garante saber identificar as barreiras produzidas por sua apresentação. O trabalho docente precisa articular essas dimensões e justificar escolhas diante do objeto de conhecimento e dos estudantes.

Gauthier e colaboradores examinam os saberes da ação pedagógica e o esforço de constituir uma base de conhecimento do ensino (Gauthier *et al.*, 1998). A relevância dessa discussão está em evitar que a decisão profissional seja reduzida a talento pessoal ou improvisação. A educação inclusiva não deveria depender de encontrar um professor excepcionalmente intuitivo. Precisa dispor de conhecimentos discutíveis e compartilháveis, capazes de orientar a ação sem pretender eliminar toda singularidade. A publicidade dos fundamentos permite que outros profissionais compreendam, questionem e aperfeiçoem uma decisão.

Schön questiona a racionalidade técnica que representa o profissional como aplicador de soluções previamente produzidas e analisa a reflexão diante de situações incertas (Schön, 1983). Em sua discussão da formação profissional, ressalta problemas relacionados à aprendizagem dessa reflexão (Schön, 1987). Para este ensaio, a contribuição está em reconhecer que a definição do problema já faz parte do trabalho. Se o caso é formulado desde o início como incapacidade do estudante, a busca de soluções seguirá um caminho diferente daquele aberto pela investigação das condições de ensino.

Essa contribuição precisa, contudo, ser situada. Refletir sobre a prática não torna automaticamente visíveis as relações sociais que a atravessam. Um grupo pode discutir intensamente uma aula e conservar a mesma imagem de aluno normal como referência. Zeichner problematiza versões individualizadas da formação reflexiva e relaciona a formação docente à justiça social (Zeichner, 1993; Zeichner, 2009). Seu argumento ajuda a exigir que a reflexão inclua os efeitos das decisões sobre as oportunidades de diferentes estudantes e as condições institucionais que limitam o trabalho.

Contreras discute a autonomia profissional em relação a compromissos e condições que ultrapassam a simples liberdade individual (Contreras, 2002). Essa distinção é importante quando a inclusão é apresentada como escolha pessoal do professor. A autonomia pedagógica não concede legitimidade a qualquer restrição de acesso, mas também não pode ser anulada por prescrições que desconheçam as situações de ensino. Ela se realiza como capacidade de deliberar responsavelmente, tornar explícitos os fundamentos da ação e participar da definição das condições coletivas do trabalho.

Nóvoa propõe compreender a formação a partir de relações mais próximas entre universidade, escolas e profissão docente (Nóvoa, 2009; Nóvoa, 2022b). Em seu artigo sobre a metamorfose da escola, afirma: “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019, p. 10). A formulação ganha conteúdo

inclusivo quando os outros não se restringem aos profissionais que já compartilham as mesmas interpretações. O encontro formativo precisa incluir conhecimentos que interpelem hábitos estabelecidos, inclusive aqueles produzidos por pessoas com deficiência sobre sua escolarização.

No estudo sobre conhecimento profissional docente, Nóvoa destaca seu caráter contingente, coletivo e público (Nóvoa, 2022a). A contingência não deve ser confundida com ausência de rigor: a decisão responde a condições que precisam ser conhecidas. O caráter coletivo não elimina a responsabilidade de quem ensina: permite que a decisão seja elaborada e discutida com apoio. Sua dimensão pública impede que o saber sobre a prática permaneça propriedade incomunicável de um indivíduo. Esses elementos sustentam o juízo revisável aqui proposto, sem fornecer uma solução pronta para os conflitos da inclusão.

A investigação histórica de Matos, Almeida e Candeias sobre modelos portugueses de formação de professores, com atenção ao conhecimento profissional de quem ensina matemática, mostra que a articulação entre saberes e instituições assume formas distintas ao longo do tempo (Matos; Almeida; Candeias, 2021). O artigo não analisa diretamente o capacitismo ou a escola brasileira. Sua contribuição é desfazer a aparência de naturalidade dos modelos formativos. O modo atual de distribuir disciplinas, estágios e responsabilidades não constitui a única organização possível nem pode ser considerado suficiente sem discussão de seus efeitos.

Cochran-Smith e Lytle compreendem a investigação como uma postura que atravessa a prática profissional e as relações de produção do conhecimento (Cochran-Smith; Lytle, 2009). Essa perspectiva amplia a ideia de que pesquisar seria apenas uma atividade eventual acrescentada ao trabalho docente. Uma postura investigativa envolve examinar o que se toma como problema, que informações fundamentam a interpretação e quem participa de sua elaboração. No enfrentamento do capacitismo, isso significa tornar interrogáveis as explicações que encerram prematuramente a pergunta sobre o ensino.

A aprendizagem situada, em Lave e Wenger, e a discussão de comunidades de prática por Wenger permitem compreender a formação como participação em relações sociais, com acesso desigual aos conhecimentos e às posições de reconhecimento (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998). Essa abordagem ajuda a pensar a entrada do professor iniciante na escola. Ele aprende procedimentos, mas também expectativas sobre os estudantes e sobre o que seria possível fazer. Uma comunidade profissional pode favorecer a investigação da diferença ou transmitir maneiras consolidadas de afastá-la do trabalho comum.

Por isso, a colaboração precisa ser apreciada em seu conteúdo. Reunir professores não assegura que suas interpretações se tornem menos capacitistas. É possível que uma reunião apenas confirme o diagnóstico como destino e distribua atividades simplificadas sem investigação. Uma colaboração formativa exige espaço para apresentar o que ocorreu, explicitar dúvidas e confrontar conclusões com outras possibilidades de leitura. A diferença entre concordar e aprender coletivamente reside na possibilidade de que a conversa modifique os fundamentos da decisão.

Pimenta situa a identidade e os saberes pedagógicos no debate sobre a atividade docente, enquanto Pimenta e Lima examinam o estágio como espaço de formação e de relação entre teoria e prática (Pimenta, 1999; Pimenta, Lima, 2004). Essas contribuições permitem questionar estágios em que o futuro professor apenas observa a presença de estudantes com deficiência, sem estudar o ensino que lhes é oferecido. A formação exige transformar a observação em questão: que conhecimentos estão em jogo, quais mediações foram propostas e de que modo as respostas dos estudantes foram interpretadas?

André discute as relações entre pesquisa, formação e prática profissional, evitando que sua aproximação seja tratada como solução evidente para qualquer problema (André, 2001). O juízo revisável não transforma toda atividade escolar em investigação acadêmica formal. Exige uma atitude de fundamentação compatível com o trabalho: descrever a situação com precisão, reconhecer os limites da interpretação e procurar conhecimentos pertinentes. Uma instituição pode organizar esse processo sem impor aos professores uma produção interminável de relatórios que retire tempo do ensino.

Uma primeira consequência se estabelece: formar para a inclusão não equivale a preparar alguém que já saiba antecipadamente o que fazer diante de qualquer estudante. Equivale a construir condições para decidir com fundamento e continuar aprendendo quando a situação questiona o saber disponível. Essa abertura possui uma exigência ética específica. A incerteza do professor não pode ser resolvida pelo fechamento do horizonte de aprendizagem do estudante. É necessário examinar como os padrões de normalidade tornam esse fechamento aparentemente razoável.

O Capacitismo na Interpretação das Capacidades de Aprender

Davis reconstrói a produção histórica da normalidade e sua relação com a definição das diferenças corporais (Davis, 1995). Goodley situa a deficiência em debates interdisciplinares que permitem examinar relações sociais, políticas e subjetivas (Goodley, 2011). Esses trabalhos ajudam a questionar a apresentação de uma capacidade escolar normal como medida neutra de todas as pessoas. A velocidade para responder, a maneira de permanecer sentado ou a forma de escrever podem ser convertidas em critérios gerais de valor intelectual, embora sua relação com o conhecimento em estudo precise ser demonstrada.

Uma medida escolar pode ter finalidade legítima e produzir interpretações indevidas quando utilizada fora dessa finalidade. O tempo de realização de uma tarefa pode informar aspectos relevantes de determinado processo. Não permite, sem outras considerações, concluir quanto um estudante poderá aprender nem que tipo de formação merece receber. O problema capacitista emerge quando uma característica é convertida em justificativa abrangente para restringir oportunidades. A crítica exige examinar a passagem entre a observação delimitada e a conclusão global sobre a pessoa.

Clare problematiza a normalização implicada em certos ideais de cura, sem dissolver a realidade das necessidades corporais e do sofrimento (Clare, 2017).

Essa tensão é importante para a formação docente. Enfrentar o capacitismo não significa negar limitações, tratamentos desejados ou necessidades de apoio. Significa impedir que a legitimidade da presença na escola dependa da aproximação a um corpo ou funcionamento tomado como ideal. O trabalho educativo precisa responder às necessidades existentes sem suspender o reconhecimento da pessoa como sujeito de formação.

Skliar interroga as relações educativas diante das diferenças e os modos pelos quais o outro é traduzido em categorias previamente disponíveis (Skliar, 2017). A discussão permite apreciar um risco da formação organizada exclusivamente por listas de características. O conhecimento de uma classificação pode orientar perguntas relevantes; pode também substituir a escuta e a observação. Quando isso ocorre, cada resposta do estudante é lida como confirmação do que se acreditava saber. O diagnóstico passa a organizar uma interpretação que se protege contra a singularidade de quem está diante do professor.

O problema não é resolvido pela proibição de nomear a deficiência. Tal proibição poderia ocultar necessidades e dificultar a reivindicação de apoios. O que se questiona é o uso da classificação como explicação suficiente do acontecimento pedagógico. Saber que um estudante tem determinada condição não informa automaticamente o que compreendeu de uma aula, como interpretou uma orientação ou por que deixou de participar de uma atividade. Essas perguntas exigem conhecimento da situação e não podem ser respondidas apenas pela categoria à qual a pessoa foi associada.

Freire oferece uma referência para compreender a abertura constitutiva da formação. No segundo capítulo de *Pedagogia da autonomia*, escreve: “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Freire, 2002, cap. 2.2, p. 30 do arquivo digital consultado). A ideia de inacabamento não equivale a prometer qualquer resultado. Ela impede tratar uma interpretação presente como palavra definitiva sobre a pessoa e sobre o trabalho docente. A página indicada pertence à reprodução digital referenciada, cuja paginação não deve ser confundida com a de outras edições.

hooks discute a construção de comunidades educativas comprometidas com uma pedagogia da esperança e com o enfrentamento das relações de dominação (hooks, 2003). Sua contribuição permite reconhecer que o afeto e a disponibilidade para aprender importam, mas precisam encontrar expressão nas relações concretas. Uma linguagem acolhedora pode coexistir com a exclusão de certos estudantes das atividades intelectuais. O compromisso inclusivo se torna verificável quando alcança as expectativas, os meios oferecidos e a disposição para discutir os efeitos do ensino.

Vieira e Omote, em ensaio teórico sobre atitudes sociais de professores, argumentam que a formação precisa considerar aspectos atitudinais e interacionais, além dos conhecimentos técnicos (Vieira; Omote, 2021). A aproximação com a tese deste artigo não exige reduzir o capacitismo à atitude individual. As disposições pessoais se formam em contextos que oferecem certas interpretações como naturais

e distribuem condições desiguais de trabalho. Sua transformação requer examinar o encontro entre representações, conhecimentos e organização pedagógica.

Esse encontro torna inadequada uma oposição simples entre professor bem-intencionado e professor preconceituoso. A intenção tem relevância ética, mas não permite conhecer todos os efeitos de uma decisão. Um docente comprometido pode adotar um procedimento que limita a expressão do estudante; outro pode modificar uma prática antes de dispor de uma interpretação elaborada sobre deficiência. A formação precisa permitir reconhecer essas situações sem dissolver a responsabilidade. Seu objetivo é tornar as decisões criticáveis e transformáveis, e não classificar definitivamente o caráter das pessoas.

Os estudos sobre a formação inicial tornam esse problema mais concreto. Pereira e Guimarães analisaram projetos de dez cursos presenciais de Pedagogia de universidades federais mineiras, identificados em 2018, e observaram um espaço restrito da Educação Especial nas trajetórias formativas (Pereira; Guimarães, 2019). Oliveira examinou quinze projetos de cursos de Pedagogia de universidades públicas da Região Norte e também apontou a limitação e a pouca transversalidade dos temas relacionados à área (Oliveira, 2024). São pesquisas documentais: permitem discutir o currículo previsto, mas não descrevem integralmente tudo o que professores e estudantes realizam em cada curso.

A aproximação entre esses trabalhos não autoriza afirmar que a mera ampliação da carga horária eliminaria o capacitismo. Ela evidencia um problema de distribuição da responsabilidade formativa. Se a inclusão aparece apenas em uma disciplina específica, as demais podem continuar ensinando a didática, a avaliação e os conteúdos a partir de um estudante presumidamente homogêneo. O futuro professor aprende que a diversidade constitui assunto de um componente separado e que o ensino comum pode ser pensado antes de considerar quem participa dele.

Kendrick e Cruz analisaram o lugar da disciplina de Libras em um curso de Pedagogia de uma universidade estadual paranaense e as hierarquias que atravessam sua organização (Kendrick; Cruz, 2020). A pesquisa permite discutir a distância entre inserir formalmente um componente e integrá-lo à formação. Não seria razoável esperar que uma única disciplina assumisse toda a responsabilidade pelo ensino de estudantes surdos. O conhecimento linguístico precisa dialogar com questões curriculares, didáticas e culturais que atravessam o curso, sem que sua especificidade seja dissolvida em uma abordagem genérica da diversidade.

Nesse ponto, surge uma objeção à transversalidade: se todos os componentes devem tratar da inclusão, corre-se o risco de que nenhum se aprofunde nela. A objeção é pertinente. Transversalidade não deve significar dissolução dos conhecimentos especializados. O argumento sustenta uma dupla exigência: assegurar espaços de estudo aprofundado e criar relações entre esses conhecimentos e o trabalho de ensinar. A articulação precisa ser organizada, com responsabilidades reconhecíveis, para que a inclusão não se torne uma menção protocolar repetida em ementas.

Oliveira e Prieto analisaram respostas de 179 professores de salas de recursos multifuncionais da rede municipal paulistana e identificaram distância entre

sua formação e a diversidade de demandas de atuação (Oliveira; Prieto, 2020). O dado de que a maioria se considerava insuficientemente preparada diz respeito à percepção dos respondentes naquele estudo. Não demonstra incapacidade profissional nem permite classificá-los como resistentes à inclusão. Ele torna visível a dificuldade de exigir atuação com diferentes necessidades sem assegurar formação e condições proporcionais às responsabilidades atribuídas.

Esse resultado permite formular uma distinção decisiva: reconhecer que não se sabe algo pode constituir sinal de responsabilidade profissional. O problema é o que se faz com essa consciência. Ela pode motivar busca de conhecimento e colaboração ou servir de justificativa para retirar o estudante da experiência comum. A formação precisa favorecer a primeira possibilidade e recusar a ideia de que a honestidade sobre os limites do próprio saber autorize a renúncia ao compromisso educativo. Admitir uma dúvida e manter aberta a investigação são ações profissionais exigentes.

A discussão também deve alcançar os professores com deficiência. Um modelo de docência que pressupõe disponibilidade corporal ilimitada, comunicação uniforme e resistência permanente à intensificação do trabalho pode produzir barreiras para quem ensina. As contribuições de Davis, Goodley e Clare permitem questionar esse padrão sem assimilar a experiência do professor à do estudante. A formação anticapacitista perde coerência quando exige reconhecer diferenças na aprendizagem e conserva uma única imagem legítima de corpo, ritmo ou modo de expressão docente.

Biesta distingue finalidades educacionais que não podem ser inteiramente reduzidas a medidas de desempenho e discute a abertura constitutiva da educação (Biesta, 2010; Biesta, 2013). Essas contribuições ajudam a compreender por que o juízo profissional precisa permanecer revisável. Ensinar envolve responder por escolhas cujos efeitos não são completamente previsíveis. A alternativa à padronização indiscriminada não é abandonar a apreciação dos resultados, mas ampliar seu sentido: perguntar que aprendizagem ocorreu, que participação foi possibilitada e que posição o estudante passou a ocupar na relação educativa.

Estabelece-se, desse modo, uma segunda consequência. O enfrentamento do capacitismo exige alterar a produção do conhecimento pedagógico sobre os estudantes. Isso envolve reconhecer a diferença entre uma descrição, uma hipótese explicativa e uma decisão sobre o ensino. Quando essas operações são fundidas, a hipótese de limitação pode adquirir a força de um destino. Quando são explicitadas, torna-se possível investigar outras explicações, rever a atividade e discutir que conhecimentos adicionais são necessários para decidir melhor.

A Formação como Estudo Coletivo de Decisões que Podem ser Revistas

A ideia de juízo revisável pode parecer abstrata se não for relacionada ao trabalho formativo. Considere-se uma situação hipotética em que um estudante raramente responde às perguntas de uma aula. Uma interpretação inicial atribui

o silêncio à sua condição. O estudo coletivo pode examinar como as perguntas foram apresentadas, quanto tempo foi oferecido, quais meios de resposta estavam disponíveis e se a situação mobilizava conhecimentos anteriormente trabalhados. Essas informações não garantem outra resposta, mas modificam o que pode ser afirmado com fundamento sobre o acontecimento.

O ponto não é substituir automaticamente uma explicação individual por uma explicação ambiental. Dificuldades específicas podem existir e precisam ser compreendidas. O ganho formativo está em impedir que a primeira explicação dispense o exame das demais. Se uma mudança de mediação permite ao estudante demonstrar algo antes não observado, o professor passa a dispor de outra informação sobre a situação. Se isso não ocorre, a investigação continua necessária, inclusive para reconhecer necessidades de apoio que ultrapassam o conhecimento disponível naquele grupo.

Imbernón discute a formação profissional em contextos de mudança e incerteza e examina a formação continuada em relação aos contextos de trabalho (Imbernón, 2000; Imbernón, 2010). Essa orientação ajuda a questionar cursos que oferecem respostas uniformes a situações muito diferentes. A formação pode apresentar conhecimentos sistematizados e estratégias relevantes, mas precisa criar condições para sua interpretação. A dificuldade de uma proposta não deve ser atribuída de imediato à resistência docente quando faltam tempo, recursos ou possibilidades de acompanhamento.

Day analisa o desenvolvimento profissional ao longo da vida, reconhecendo dimensões pessoais e institucionais da aprendizagem docente (Day, 1999). Hargreaves discute mudanças no trabalho e nas culturas profissionais; com Fullan, enfatiza a construção coletiva de capacidades para ensinar (Hargreaves, 1994; Hargreaves; Fullan, 2012). Esses referenciais impedem reduzir formação a participação em eventos. Um professor pode realizar muitos cursos e continuar trabalhando sem interlocução; pode também aprender de maneira consistente quando dispõe de estudo, acompanhamento e condições para experimentar e analisar mudanças.

As pesquisas de Gatti, Barreto e André, e o estudo posterior realizado também com Almeida, situam a formação no conjunto mais amplo das políticas e condições da profissão no Brasil (Gatti; Barreto; André, 2011; Gatti *et al.*, 2019). O argumento deste ensaio se apoia nessa articulação para recusar a responsabilização isolada do professor pelos limites da inclusão. O juízo profissional se produz em condições concretas. Turmas, jornadas, vínculos de trabalho e acesso ao conhecimento interferem na possibilidade de observar, planejar e rever decisões. Essas condições não eliminam o compromisso individual, mas definem parte de seus meios de realização.

Amaral e Monteiro examinaram dezenove trabalhos sobre formação docente apresentados no GT 15 da ANPEd entre 2011 e 2017, identificando temas, procedimentos e lacunas (Amaral; Monteiro, 2019). A pesquisa destaca, entre outros aspectos, o valor atribuído à produção coletiva de conhecimento e a necessidade de discutir o papel da teoria. Seu corpus não representa toda a pesquisa brasileira.

Ele oferece uma interlocução pertinente para evitar que a formação continuada seja convertida em treinamento de procedimentos ou em exigência de autoinvestimento permanente.

Ribeiro e Silva analisam a expansão da formação para a Educação Especial e sua relação com processos de empresariamento, com base em documentos sobre a oferta de licenciaturas (Ribeiro; Silva, 2022). O estudo interroga o projeto formativo associado a essa expansão. Sua leitura não autoriza julgar negativamente qualquer curso a distância ou qualquer instituição privada apenas por sua modalidade ou natureza administrativa. O problema é examinar como a ampliação do acesso se relaciona com o conteúdo da formação, a qualidade das mediações e as condições de desenvolvimento profissional.

A distinção é importante porque cursos a distância também podem ampliar oportunidades para professores afastados dos grandes centros. Dantas, Farias e Bezerra analisaram as percepções de 64 egressos de uma especialização em Atendimento Educacional Especializado oferecida pela UFPB entre 2022 e 2023, com financiamento do MEC (Dantas; Farias; Bezerra, 2024). Os participantes atribuíram contribuições ao curso, inclusive no enfrentamento de dificuldades da prática. Esses relatos não equivalem a avaliação independente dos efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes, mas constituem evidência relevante da experiência formativa dos respondentes.

Lidos em conjunto, esses estudos impedem duas conclusões apressadas: que toda expansão formativa seja suficiente por ampliar certificados, ou que toda oferta mediada a distância seja necessariamente empobrecedora. A apreciação precisa alcançar as relações entre estudo, interlocução e trabalho. O juízo revisável funciona aqui como pergunta sobre o processo de formação: o curso permite que o professor explicita, confronte e modifique suas interpretações, ou apenas acrescente novas classificações ao repertório que já utiliza?

Lima e Carneiro estudaram o Programa de Residência Docente da UFJF, em parceria com seu colégio de aplicação, por meio de um estudo de caso que incluiu seis participantes vinculados ao programa (Lima; Carneiro, 2024). A análise aponta possibilidades de reflexão, inserção profissional e construção de identidade. O alcance situado da pesquisa precisa ser preservado. Para o presente argumento, sua contribuição é indicar que a entrada na profissão pode ser acompanhada, em vez de tratada como prova individual de resistência. A formação inclusiva ganha condições quando o iniciante dispõe de interlocutores para estudar situações que ainda não sabe interpretar.

Uma residência ou parceria, entretanto, não é inclusiva apenas por aproximar universidade e escola. É necessário examinar que práticas se tornam exemplares e como as divergências são tratadas. Se o professor iniciante aprende que certos estudantes só podem realizar tarefas de ocupação, a proximidade com a prática pode reforçar o problema. A parceria formativa precisa permitir discutir a própria experiência que oferece como referência. O acompanhamento deve constituir espaço de aprendizagem e questionamento, sem transformar a autoridade do mais experiente em impossibilidade de revisão.

Ainscow examina o desenvolvimento de escolas inclusivas e ajuda a pensar mudanças que envolvem a aprendizagem da organização (Ainscow, 1999). Black-Hawkins, Florian e Rouse aproximam a discussão sobre inclusão da investigação de realizações escolares, recusando tratá-las como preocupações necessariamente opostas (Black-Hawkins; Florian; Rouse, 2007). Essas perspectivas contribuem para que a formação considere o trabalho comum da escola e a aprendizagem dos estudantes. A inclusão não deveria ser avaliada apenas pela quantidade de adaptações descritas, mas pelas experiências e oportunidades que essas decisões efetivamente abrem.

Booth e Ainscow oferecem, no *Index for inclusion*, uma abordagem de investigação das culturas, políticas e práticas escolares (Booth; Ainscow, 2011). Seu interesse formativo está na possibilidade de organizar perguntas e conversações sobre barreiras à participação. A utilização de um instrumento desse tipo não precisa assumir a forma de uma classificação competitiva entre escolas. Pode apoiar um processo de autoconhecimento institucional, desde que as respostas não se tornem mera demonstração de conformidade e que as diferenças de perspectiva encontrem espaço para alterar a compreensão do problema.

O desenho universal para a aprendizagem oferece outro campo relevante de formação, mas também exige exame conceitual. Corrêa Telles, Rios e Queiroz analisaram atividades de onze participantes de um curso de extensão realizado em 2022 e identificaram aproximações aos princípios da abordagem e compreensões equivocadas (Corrêa Telles; Rios; Queiroz, 2025). O estudo não permite deduzir que a participação em um curso garanta sua apropriação ou que todo planejamento diversificado corresponda à proposta. Sua contribuição reforça a necessidade de acompanhar como os professores interpretam e utilizam os conceitos apresentados.

Uma formação pode, por exemplo, apresentar diferentes modos de expressão como possibilidades de participação e ser assimilada como instrução para classificar cada aluno em um modo fixo de aprender. Nesse caso, um princípio de abertura acaba convertido em nova tipificação. O acompanhamento precisa identificar essa passagem. O enfrentamento do capacitismo exige que a diversidade de recursos permaneça vinculada à análise das situações, sem produzir outra linguagem para antecipar limites ou organizar destinos pedagógicos imutáveis.

Os materiais do MEC sobre o conselho escolar permitem relacionar a formação ao projeto educativo coletivo. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola apresenta a aprendizagem como preocupação que atravessa a organização escolar (Brasil, 2004a). O caderno dedicado ao respeito e à valorização dos saberes dos estudantes e da comunidade interroga a distância entre a escola e as experiências de seus sujeitos (Brasil, 2004b). O documento sobre financiamento situa decisões educacionais em condições materiais e formas de acompanhamento público (Brasil, 2006). Essas publicações, de 2004 e 2006, são utilizadas como orientações históricas. Não constituem avaliação atual das redes de ensino nem substituem as normas vigentes.

A aproximação desses documentos com o problema formativo tem uma consequência delimitada: o estudo sobre os estudantes e o ensino precisa encontrar

reconhecimento no trabalho da escola. Não pode depender exclusivamente de horas pessoais, materiais comprados pelo docente ou iniciativas que desaparecem quando muda a equipe. Castaman e Ferreira discutem condições de trabalho pedagógico em um contexto de pós-graduação profissional em rede, identificando sentidos associados à intensificação e à performatividade (Castaman; Ferreira, 2024). O contexto difere da educação básica; a contribuição analítica está em mostrar por que acrescentar tarefas de formação sem examinar suas condições pode aprofundar a sobrecarga.

No plano normativo, o Decreto nº 12.686/2025, em seu texto consolidado, situa a formação e os apoios no compromisso com a educação especial inclusiva (Brasil, 2025). O argumento aqui desenvolvido não deriva do decreto uma teoria completa da formação docente. O marco normativo e a reflexão pedagógica cumprem funções distintas: um estabelece orientações e responsabilidades públicas; a outra examina como o conhecimento profissional pode contribuir para sua realização. A existência da norma não demonstra que as condições de aprendizagem profissional estejam asseguradas em cada escola.

Uma segunda objeção à tese sustenta que a revisão permanente pode fragilizar a autoridade do professor. Se toda decisão pode ser reconsiderada, como manter critérios estáveis? A objeção confunde possibilidade de revisão com ausência de fundamento. O juízo profissional conserva critérios e pode explicar por que os utiliza. Sua autoridade se fortalece quando reconhece o que justificaria uma mudança e quando consegue distinguir uma contestação pertinente de uma exigência incompatível com a finalidade educativa. A infalibilidade não é condição de responsabilidade.

Também existe o risco de converter a formação anticapacitista em fiscalização moral do professor. Nesse caso, cada dificuldade seria interpretada como prova de preconceito e a exposição da própria dúvida se tornaria perigosa. O efeito poderia ser o silenciamento dos problemas que a formação precisa conhecer. Enfrentar práticas discriminatórias exige firmeza, mas o espaço formativo deve permitir que concepções sejam discutidas e transformadas. Uma cultura de estudo não dispensa responsabilização; torna possível compreender o problema com precisão e construir respostas proporcionais.

O juízo revisável se distingue, por fim, de uma sequência burocrática obrigatória. Seu núcleo é uma relação entre interpretação, decisão e possibilidade de aprender com a resposta do estudante. Há situações em que a urgência exige agir antes de dispor de todas as informações. Nelas, importa reconhecer o caráter provisório da decisão, assegurar condições imediatas de participação e organizar sua revisão. A formação não elimina a incerteza inerente ao trabalho educativo; pode impedir que essa incerteza seja resolvida pelo abandono do compromisso com quem mais necessita de mediação.

Considerações finais

O enfrentamento do capacitismo na formação docente exige examinar como os conhecimentos sobre deficiência se transformam em decisões sobre o ensino.

A ampliação do repertório especializado é necessária, mas pode permanecer insuficiente quando preserva interpretações que antecipam o limite do estudante. O problema não se resolve pela substituição do saber técnico por boas intenções. Requer uma articulação entre conhecimentos, análise das condições oferecidas e disposição para reconsiderar conclusões diante da experiência educativa.

O juízo profissional revisável foi proposto como critério para essa articulação. Ele permite distinguir o reconhecimento de uma dificuldade da transformação dessa dificuldade em destino. Ao tornar explícitos os fundamentos de uma decisão e as condições em que foi produzida, abre espaço para discutir outras mediações e para identificar necessidades de conhecimento ou apoio. Seu alcance é pedagógico e político: qualificar as relações pelas quais a escola produz expectativas e responde pela aprendizagem de seus estudantes.

Para a formação inicial, decorre a exigência de relacionar estudos específicos sobre deficiência e acessibilidade às disciplinas, aos estágios e às situações de ensino. A transversalidade só ganha consistência quando se acompanha de aprofundamento e de responsabilidades formativas reconhecíveis. A inclusão não pode permanecer como tema isolado, mas também não deve ser dissolvida em uma celebração genérica da diversidade. O futuro professor precisa estudar as diferenças que encontrará sem aprender a utilizá-las como explicação antecipada para o fracasso.

Na formação continuada, a tese exige tempo e condições para investigar decisões efetivamente tomadas, com interlocução entre profissionais e acesso a conhecimentos pertinentes. Cursos, residências e grupos de estudo podem contribuir para esse processo, desde que sua qualidade seja apreciada para além da certificação. As pesquisas discutidas indicam possibilidades e limitações de diferentes experiências. Elas sustentam a necessidade de acompanhamento e de atenção aos contextos, sem fornecer uma fórmula capaz de assegurar resultados idênticos em qualquer instituição.

A responsabilidade pública pela formação também se torna mais precisa. Esperar que professores revejam suas práticas enquanto se ampliam a fragmentação, a sobrecarga e a instabilidade é exigir um processo sem sustentar suas condições. A defesa de direitos humanos inclui o reconhecimento da docência como trabalho intelectual que requer estudo e colaboração. Inclui, ainda, questionar padrões de normalidade impostos aos próprios professores, para que a profissão possa acolher diferentes corpos, percursos e formas de participação.

O caráter teórico do ensaio delimita suas conclusões. A proposta não foi validada como instrumento de avaliação nem oferece evidência empírica de eficácia de um programa formativo. Ela organiza questões que podem orientar futuras investigações sobre as relações entre formação, expectativas e decisões pedagógicas. Sua contribuição é sustentar que a competência inclusiva se revela também na capacidade de reconhecer e rever aquilo que a própria prática ainda não permite compreender. Uma escola comprometida com a formação humana precisa manter aberta essa possibilidade para seus estudantes e para quem ensina.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 301–318, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- BIESTA, Gert J. J. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- BIESTA, Gert J. J. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- BLACK-HAWKINS, Kristine; FLORIAN, Lani; ROUSE, Martyn. **Achievement and inclusion in schools**. London: Routledge, 2007.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- 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. Brasília: Presidência da República, 2025. Texto consolidado, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 26 agosto. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília: MEC, SEB, 2004a. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_02.pdf. Acesso em: 26 agosto. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_07.pdf. Acesso em: 28 agosto. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_03.pdf. Acesso em: 29 agosto. 2026.
- CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. Condições do Trabalho

Pedagógico: análises dos discursos dos professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e123513, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236123513vs01>.

CLARE, Eli. **Brilliant imperfection: grappling with cure**. Durham: Duke University Press, 2017.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA TELLES, Priscila Moreira; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Desenho Universal para Aprendizagem: Considerações sobre Um Curso de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0247, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0247>.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: Percepções dos Egressos de uma Formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0094>.

DAVIS, Lennard J. **Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body**. London: Verso, 1995.

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Reprodução digital repaginada. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 30 agosto. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GOODLEY, Dan. **Disability studies: an interdisciplinary introduction**. London: Sage, 2011.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassell, 1994.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HOOKS, bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2000.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571–586, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Bertrand Luiz Corrêa; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Programa de Residência Docente na Formação de Professores Iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e135423, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236135423vs01>.

MATOS, José Manuel; ALMEIDA, Mária Cristina; CANDEIAS, Rui. Modelos de Formação de Professores e Conhecimento Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e112154, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236112154>.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conservadorismo Persistente no Núcleo Comum de Conhecimentos na Formação Inicial e nas Exigências Formativas para os Professores de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0346, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0346>.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022b.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343–360, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A Formação em Educação Especial na Região Norte: um Olhar para os Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105>.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571–586, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da. Empresariamento da Formação Docente para a Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e108268, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236108268>.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. Edição: Suzanne M. Wilson. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0254, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>.

54702021v27e0254.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução: A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher education and the struggle for social justice**. New York: Routledge, 2009.