

Reflexões sobre formação docente para a educação inclusiva e especial nas narrativas de formação inicial docente

Reflections on teacher training for inclusive and special education in initial teacher training narratives

Reflexiones sobre la formación docente para la educación inclusiva y especial en las narrativas de formación inicial docente

Jorge dos Santos Silva ¹
Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro ²
Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Resumo

O texto resulta de uma pesquisa narrativa realizada com 06 (seis) acadêmicas do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada localizada no município de Buriticupu-MA, desenvolvida no contexto das orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O objetivo foi refletir sobre as fragilidades das políticas públicas educacionais e suas implicações para a formação inicial e continuada de professores/as na educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Este estudo está fundamentado a partir de Moura e Nacarato (2017), Morais (2023; 2024), Gatti (2005; 2017), Schütze (2011), Nóvoa (2010), Imbernon (2009) entre outros autores. A metodologia empregada teve enfoque qualitativo e envolveu a utilização de escrita narrativa, diário de bordo e grupo focal. Os resultados evidenciam a relevância das narrativas na construção da identidade docente e no processo de elaboração de conhecimentos educacionais. As narrativas possibilitaram aos participantes refletirem sobre suas práticas e concepções, e questionarem os desafios e lacunas presentes na formação inicial e continuada, especialmente no campo da educação inclusiva. Além disso, o estudo trouxe à tona a necessidade urgente de reavaliar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, ampliando o espaço para discussões sobre a educação inclusão e especial.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Especial. Educação Inclusiva. Narrativas.

Abstract

The text is the result of a narrative research carried out with 06 (six) students of the Pedagogy course at a private Higher Education Institution located in the city of Buriticupu-MA, developed in the context of the guidelines for the Course Conclusion Work (TCC). The objective was to reflect on the weaknesses of public educational policies and their implications for the initial and continuing training of teachers in inclusive education from the perspective of special education. This study is based on Moura and Nacarato (2017),

¹ Mestrado profissional em Educação e Práticas Educacionais. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2417-9760>. Contato: jorgesantos96silva@gmail.com

² Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>. Contato: karla.bianca@ufma.br



Morais (2023; 2024), Gatti (2005; 2017), Schütze (2011), Nóvoa (2010), Imberón (2009) among other authors. The methodology used had a qualitative focus and involved the use of narrative writing, logbook and focus group. The results highlighted the relevance of narratives in the construction of teaching identity and in the process of elaborating educational knowledge. The narratives allowed participants to reflect on their practices and concepts, and to question the challenges and gaps present in initial and continuing education, especially in the field of inclusive education. In addition, the study brought to light the urgent need to reevaluate the curricular structure of Pedagogy courses, expanding the space for discussions on inclusion and special education.

Keywords: Teacher Training. Special Education. Inclusive Education. Narratives.

Resumen

El texto resulta de una investigación narrativa realizada con 06 (seis) académicos del curso de Pedagogía de una Institución de Educación Superior privada ubicada en la ciudad de Buriticupu-MA, desarrollada en el contexto de las directrices del Trabajo de Terminación de Curso (TCC). El objetivo fue reflexionar sobre las debilidades de las políticas educativas públicas y sus implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado en educación inclusiva desde la perspectiva de la educación especial. Este estudio se basa en Moura y Nacarato (2017), Morais (2023; 2024), Gatti (2005; 2017), Schütze (2011), Nóvoa (2010), Imberón (2009) entre otros autores. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo e implicó el uso de escritura narrativa, bitácoras y grupos focales. Los resultados resaltaron la relevancia de las narrativas en la construcción de la identidad docente y en el proceso de desarrollo del conocimiento educativo. Las narrativas permitieron a los participantes reflexionar sobre sus prácticas y concepciones, y cuestionar los desafíos y brechas presentes en la formación inicial y continua, especialmente en el campo de la educación inclusiva. Además, el estudio sacó a la luz la urgente necesidad de reevaluar la estructura curricular de las carreras de Pedagogía, ampliando el espacio para las discusiones sobre inclusión y educación especial.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación Especial. Educación inclusiva. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores enfrenta hoje um cenário de múltiplas demandas, imposta pelas transformações sociais e educacionais contemporâneas. Estudos recentes sobre os processos de pensar e aprender destacam a centralidade do sujeito ativo na construção do conhecimento, reforçando a necessidade de formar educadores capazes de desenvolver habilidades de pensamento e competências críticas. Nesse contexto, os sistemas de ensino e as escolas enfrentam o desafio de reconfigurar práticas formativas que transcendam a abordagem meramente técnica do currículo. É necessário alcançarmos verdadeiramente dimensões reflexivas e críticas, capazes de fomentar a autonomia intelectual, a formação integral dos educadores e a construção de uma perspectiva inclusiva.

Acreditamos que a universidade/escola desempenhem um papel de centralidade como espaço de reflexão crítica sobre a sociedade, as práticas de ensino e os múltiplos desafios formativos contemporâneos. Esses ambientes devem estar abertos às discussões diversas, contemplando tanto as demandas individuais dos acadêmico-estudantes quanto as necessidades coletivas relacionadas às políticas públicas educacionais. Para que essas

políticas formativas sejam efetivas, é fundamental que estejam alinhadas com as perspectivas e vozes daqueles que pensam, participam e constroem o diálogo entre escola, universidade e sociedade. Assim, seus impactos devem se refletir em uma educação pública, gratuita e de qualidade, que seja, acima de tudo, atravessada e pensada aos moldes da educação inclusiva e promotora de uma formação integral e transformadora.

Esse novo olhar sobre a formação docente exige uma reflexão crítica e democrática sobre quem são os responsáveis por formar professores e como se configuram os percursos formativos, especialmente no que tange à educação básica. O contexto atual do país, marcado por desafios de equidade e democracia, exige educadores que compreendam as especificidades das novas gerações e que estejam preparados para atuar em um sistema educacional voltado para a inclusão e a justiça social. Assim, a formação docente não pode se limitar a reproduzir práticas tradicionais; ela deve incluir perspectivas inovadoras e transformadoras que considerem a diversidade e a complexidade da sociedade contemporânea.

Ao repensar a formação de professores, torna-se indispensável compreender as condições situacionais em que ela ocorre e refletir criticamente sobre suas finalidades. Formar educadores transcende o pensamento vazio e uníssono sobre um processo técnico, deve se configurar como uma ação política, ética e social, que demanda o comprometimento com as necessidades dos indivíduos e da coletividade. Desse modo, questionar os “porquês”, os “para quês” e os “para quem” da formação docente é essencial para garantir que ela seja relevante e alinhada às exigências do presente. Esse movimento requer, ainda, uma análise do cenário atual, onde o trabalho docente está inserido, considerando os desafios impostos pela precarização, pela desvalorização, pelo esvaziamento profissional e pela necessidade de maior articulação entre teoria e prática.

Com o intuito de reduzir as distâncias e as barreiras que se construíram (e se constroem) entre a formação docente, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e os desafios relacionados à educação inclusiva e à educação especial, este trabalho emerge como uma iniciativa que articula discussões teóricas e práticas, ancoradas em narrativas de futuros professores(as) em processo de formação acadêmica. O estudo buscou entrelaçar reflexões sobre as experiências vividas por acadêmicos que, frustrados com situações adversas durante os estágios supervisionados, enfrentaram dificuldades em contextos de educação inclusiva.

Partindo dessa realidade, a pesquisa se debruça sobre questionamentos fundamentais, investigados no âmbito da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso

(TCC), com foco na construção de monografias que analisam as lacunas do processo de formação docente, em particular, sob o viés da educação inclusiva. As inquietações centram-se na compreensão das razões pelas quais as escolas se mostram despreparadas para atender às demandas da inclusão: seriam essas deficiências decorrentes de fragilidades na formação inicial dos docentes ou da ausência e insuficiência de formações continuadas?

Diante das inquietações evidenciadas nos discursos das acadêmicas e considerando as lacunas do sistema educacional no que tange à formação docente para a educação inclusiva, a questão problematizadora foi reformulada para orientar a presente pesquisa: Como as narrativas de acadêmicas do curso de Pedagogia, construídas no contexto da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), refletem sobre as fragilidades das políticas públicas educacionais e suas implicações para a formação inicial e continuada de professores/as na educação inclusiva na perspectiva da educação especial?

Diante disso, buscou-se como objetivo refletir sobre as fragilidades das políticas públicas educacionais e suas implicações para a formação inicial e continuada de professores/as na educação inclusiva na perspectiva da educação especial a partir das narrativas de estudantes do curso de Pedagogia.

A escolha pela estratégia das narrativas como base para a construção deste trabalho se fundamenta em sua capacidade de articular experiências humanas de forma profunda e reflexiva, indo além de um relato linear. Como destacam Moura e Nacarato (2017), a narrativa não se limita a uma sequência de enunciados em prosa, mas se configura como uma reconstrução singular da experiência vivida, expressa em forma de relato consistente, permitindo explorar as múltiplas dimensões que atravessam o sujeito narrador, para tecer e interpretar sobre a formação docente e suas implicações.

Além disso, conforme aponta Morais (2023), as práticas narrativas mobilizam aspectos cognitivos e acadêmicos, como também atravessamentos sociais, culturais, emocionais e políticos que constroem o sujeito em sua totalidade. A narrativa, nesse sentido, surge como uma ferramenta importante para escutar o sujeito que narra, capturando seus conhecimentos, além de seus estados de ser, sentir e pensar. É nesse entrelaçamento de dimensões que se revela o potencial transformador do narrar, permitindo compreender a formação docente sob uma ótica que conecta as vivências individuais às estruturas mais amplas das políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas.

Este trabalho está estruturado em cinco partes, organizadas de forma a proporcionar uma compreensão clara e objetiva sobre os aspectos investigados. Na introdução, apresentamos os apontamentos iniciais e o contexto que fundamentam a realização deste estudo. A segunda parte é dedicada à descrição do processo metodológico, detalhando as etapas da pesquisa e os desdobramentos que emergiram ao longo do processo investigativo. Na terceira, abordamos a formação docente, tanto inicial quanto continuada, sob a perspectiva da educação inclusiva e da educação especial. A quarta parte concentra-se na análise e reflexão das narrativas das acadêmicas de Pedagogia que participaram do estudo. Por fim, encerramos na quinta parte com as considerações finais, sintetizando os principais achados e sugerindo caminhos para futuras reflexões e investigações sobre o tema.

2 PERCURSOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Tomando como base uma abordagem qualitativa, o presente estudo traz à tona as narrativas de 06 (seis) estudantes do 7º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN) no polo de Buriticupu-MA, a partir dos encontros coletivos presenciais na referida instituição para fins de orientação do TCC e discussão das vivências das alunas durante a pesquisa, na qual o autor principal deste estudo foi orientador de dois trabalhos no primeiro semestre de 2024 que dissertavam sobre os desafios da educação inclusiva com ênfase na educação especial a partir de uma investigação da formação dos professores.

Os processos metodológicos adotados foram estruturados a partir de grupos focais com seis estudantes, que se reuniram duas vezes ao mês ao longo de quatro meses, totalizando oito encontros com duração de uma hora cada. Inicialmente, foram conduzidas orientações individuais para os grupos, seguidas das sessões dos grupos focais. Nessas sessões, baseadas nas vivências, experiências e narrativas das acadêmicas, elas puderam compartilhar livremente os desafios, problemas e descobertas obtidos durante o período de observações, entrevistas e coleta de dados em suas pesquisas.

Concordamos com Powell e Single (1996, p. 449), que definem o grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. A aplicação do grupo focal em nosso estudo foi fundamental para criar um espaço onde as acadêmicas puderam compartilhar e entrelaçar suas narrativas e desafios de maneira

aberta e colaborativa. Além disso, como destaca Gatti (2005), com o grupo focal é possível que o facilitador proporcione um ambiente propício à reflexão, onde as participantes possam se sentir confiantes para expor suas opiniões e experiências, sem a necessidade de uma preparação prévia dos assuntos abordados.

Durante as sessões do grupo focal, enquanto discutíamos os temas abordados nas pesquisas das acadêmicas, registrei as narrativas das estudantes, e com o devido consentimento foram transcritas e postas à análise, capturando aspectos relacionados aos temas de formação docente, educação especial e inclusiva. Os nomes das acadêmicas participantes da pesquisa são verdadeiros e foram utilizados com o consentimento e autorização das mesmas, garantindo a observância dos princípios éticos. Em relação às participantes do estudo, três possuem experiência na docência, baseadas na formação mínima para a prática pedagógica, o magistério – Maria de Deus, Francisca Luana e Sandra – atuando predominantemente na educação infantil; As outras três acadêmicas ainda não possuem experiência na docência, sendo elas: Claudinete, Ana Paula e Luciana, suas experiências são baseadas nos estágios supervisionados e nas pesquisas de campo.

O foco de análise esteve centrado na perspectiva das estudantes, explorando suas vivências e desafios enfrentados em relação à educação inclusiva e sua influência no processo formativo. Durante essas discussões, emergiram indagações significativas, reflexões profundas e proposições pertinentes sobre a necessidade de reconfigurar o processo formativo docente, com foco na diversidade e na inclusão.

Dessa forma, proporcionamos aos sujeitos da pesquisa uma reflexão que ultrapassasse a visão sobre a formação de seus entrevistados, como comumente vem sendo feito nos processos de investigação de monografias, mas que pudesse analisar, principalmente sobre suas próprias trajetórias formativas. Através da tematização da formação docente e da educação inclusiva a partir das políticas educacionais brasileira, incentivamos a prática da reflexividade narrativa, permitindo que os participantes se expressassem em primeira pessoa. Além disso, buscamos entrelaçar suas experiências pedagógicas, educativas e acadêmicas com a vivência pessoal, considerando o currículo da graduação a partir de uma perspectiva crítica e alinhada à realidade educacional brasileira.

A reflexividade narrativa, conforme Morais (2024), constitui um elemento importante e central na abordagem narrativa (auto)biográfica, pois ao propor que o sujeito reconheça e atribua significados às suas próprias experiências por meio da linguagem, busca a tomada de consciência sobre os movimentos que atravessam e transformam o indivíduo, em suas

múltiplas formas e intensidades. Assim, a reflexividade narrativa permite que o sujeito se compreenda como um ser em constante construção, utilizando diversas linguagens para atribuir sentido às suas vivências, aprendizagens e até mesmo aos seus fracassos.

Após as sessões de grupo focal realizadas com as acadêmicas, procedemos à transcrição de suas narrativas, adotando uma abordagem analítica que seguiu os princípios de Schütze (2011). As narrativas foram organizadas em quadros a partir de elementos indexados e não indexados, buscando ultrapassar uma análise meramente cronológica dos eventos relatados, procuramos compreender as funções e os significados atribuídos às experiências pelas participantes. Para isso, a atenção recaiu especialmente sobre os elementos não indexados, nos quais emergiram reflexões mais profundas e o autoentendimento das entrevistadas, expressos por meio de valores, juízos e interpretações sobre os temas abordados (Moura; Nacarato, 2017).

Este tipo de pesquisa transcende a busca por respostas prontas e acabadas para um problema específico; ela também explora os caminhos, dúvidas e reflexões que emergem ao longo do processo, configurando-se como uma pesquisa-formação. Nesse sentido, os participantes são convidados a refletir teoricamente sobre a formação e os processos que a tornam possível. Esse enfoque está alinhado à concepção de pesquisa-formação apresentada por Ximenes, Pedro e Corrêa (2022), que visa possibilitar ao sujeito a produção de sua própria formação, aprendizagem e conhecimento. Essa construção ocorre a partir de um olhar diferente e transformador de si mesmo, mediado pela interação com outros sujeitos, lugares e contextos, além da tomada de consciência dos percursos vivenciados ao longo de sua trajetória (Morais, 2024).

Assim, na seção a seguir, propomos aprofundar reflexões sobre a formação de professores(as), destacando aspectos fundamentais que permeiam a educação inclusiva e especial. Nossa objetivo é oferecer uma base teórica e prática que permita compreender com maior clareza os desafios e as potencialidades expressas nas narrativas das participantes sobre a formação docente sobre a lente da educação especial e inclusiva.

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

A formação de professores é um tema que atravessa as transformações sociais e educacionais, e nas últimas décadas vem demandando reflexões e reconfigurações

significativas no contexto brasileiro. Segundo Imbernón (2009), as transformações recentes foram tão abruptas que resultaram em um novo tipo de pobreza material e intelectual, impulsionada pela globalização e suas consequências. Nesse cenário, a formação docente precisa ser constantemente revisitada para se alinhar às demandas educacionais contemporâneas, especialmente diante dos desafios impostos pela diversidade cultural e social nas escolas. Como apontam Leite *et al.* (2018), a universalização da educação escolar trouxe à tona a necessidade de reconhecer valores e diferenças de distintos contextos, promovendo uma educação inclusiva e socialmente responsável. Formar docentes capazes de compreender e valorizar essa pluralidade é essencial para construir uma educação equitativa.

Diante disso, “o atual contexto constitui um momento privilegiado para se reinventar a educação escolar e a Didática (Candau, 2022, p. 12-13).” Este momento de reinvenção demanda uma reflexão abrangente sobre as práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos que sustentam o ensino. Essa reinvenção não se limita a revisar métodos, mas também exige uma integração efetiva entre teoria e prática. É necessário que a Didática dialogue com as transformações do mundo contemporâneo, incorporando questões relacionadas à diversidade, à tecnologia e às demandas sociais emergentes.

De acordo com Candau (2022, p. 12-13):

Reinventar não é negar a relevância histórico-social da escola. Reinventar exige reconhecer seu processo de construção. Sua configuração atual apoiada na lógica do que denominamos da modernidade. Seus vínculos com uma visão homogeneizadora e monocultural dos processos educativos. Reinventar nos desafia a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço e o tempo da escola, os currículos, de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem que permitam dar respostas aos desafios da contemporaneidade.

Essa necessidade de reinventar a educação e a formação de professores sob a necessidade de refletirmos sobre as bases institucionais e curriculares dos cursos de formação docente. Como salienta Gatti (2017), é imprescindível que o preparo docente esteja alinhado às demandas das novas gerações, aos conhecimentos emergentes e às mudanças sociais e culturais. Para isso, é necessário considerar os conteúdos acadêmicos e as questões políticas e filosóficas que permeiam a educação, assegurando uma formação que responda às demandas do cotidiano escolar. Estudos têm apontado que, muitas vezes, os currículos formadores apresentam desconexão com a realidade das escolas (Gatti, 2017, p. 1153), dificultando a efetividade do preparo docente e limitando sua capacidade de lidar com os desafios contemporâneos.

No campo da educação inclusiva, é fundamental capacitar os docentes para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais diversas. Essa capacitação deve englobar tanto aspectos técnicos quanto a formação de valores que sustentem uma prática pedagógica inclusiva. Além disso, é essencial que as perspectivas democráticas e de equidade sejam os alicerces da formação docente, permitindo que os professores estejam aptos a promover uma educação comprometida com a justiça social.

Superar esses desafios requer ações concretas no âmbito das políticas públicas, incluindo investimentos consistentes em programas de capacitação continuada, revisão dos currículos universitários e incentivos à inovação pedagógica. É imperativo que o debate sobre a formação de professores seja constantemente ampliado, integrando diferentes perspectivas e experiências. Essa ampliação deve incluir a colaboração entre instituições de ensino, educadores e comunidades escolares, de modo a construir soluções mais abrangentes e eficazes.

Infelizmente, as reformas educacionais e as modificações estruturais realizadas nas políticas educacionais, pouco tem levado em consideração a voz e a vez dos(as) professores(as). Prova disso, tem sido os impactos negativos que vem se produzindo na educação, que entre outras mazelas se reflete: numa formação precária do professorado; nos índices e resultados das aprendizagens das crianças e jovens; na negação por parte das escolas e dos(as) docentes, de políticas hegemônicas que são produzidas por especialistas e caem de paraquedas nas escolas, sem que os(as) professores(as) compreendam e saibam conduzir suas práticas, cerceando o seu trabalho e controlado sua autonomia, entre outros impactos (Morais, 2024, p. 101-102).

Concordamos com Morais (2024), pois sua crítica destaca a desconexão entre as reformas educacionais e as realidades vivenciadas pelos professores, denunciando o impacto negativo de políticas que desconsideram as vozes docentes. Ele aponta que essas reformas, muitas vezes elaboradas por especialistas externos e impostas às escolas, acabam por limitar a autonomia dos professores e enfraquecer sua prática pedagógica. Precisamos, portanto, reconhecer os professores como agentes ativos das políticas educacionais. Compreender o envolvimento criativo dos docentes nas práticas políticas é essencial para valorizar sua capacidade de interpretar, adaptar e transformar as políticas em suas realidades locais.

Dentre os diversos desafios citados anteriormente que circundam o cenário educacional contemporâneo, a formação de professores voltada à educação inclusiva e especial representa um dos maiores. Mônica, Morgado e Orlando (2018) destacam a relevância dos estudos sobre a formação inicial de professores sob a perspectiva da educação inclusiva, especialmente diante do compromisso da sociedade brasileira em

garantir o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Esse público inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1988; 2008).

A inclusão desses estudantes no ensino regular fundamenta-se no princípio da educação inclusiva, conforme delineado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse movimento é simultaneamente político, cultural, social e pedagógico, sustentado pela concepção de direitos humanos e pela indissociabilidade entre igualdade e diferença. Mais do que assegurar uma equidade formal, a educação inclusiva busca contextualizar históricas situações de exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Destarte, evidencia-se a urgência de uma formação docente que compreenda e respeite a diversidade, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade. No entanto, a concretização desse paradigma exige mudanças profundas na estrutura e no funcionamento das escolas, além de uma atenção especial à formação inicial dos professores e a continuada. Como argumentam Mônica, Morgado e Orlando (2018), preparar docentes para lidar com a diversidade demanda um currículo que valorize tanto as especificidades do público-alvo da Educação Especial quanto as exigências legais e pedagógicas associadas ao ensino inclusivo. Essa formação, além de técnica, deve ser fundamentada em princípios éticos e democráticos que promovam uma educação equitativa para todos.

Vieira *et al.* (2022) reforçam que normativos legais como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além de documentos mais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Resolução CNE/CP nº 1 (2020), consolidam a garantia de uma educação inclusiva em todo o território nacional. Esses dispositivos normativos sublinham a importância de uma formação docente que assegure a eficácia do atendimento educacional especializado, como também capacite todos os profissionais da educação para trabalhar de maneira inclusiva.

Para Mantoan (2006), o propósito da educação inclusiva é promover uma educação para todos, independentemente de suas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas ou emocionais. Isso implica em preparar os professores para enfrentar desafios diversos, como a elaboração de currículos flexíveis, o uso de tecnologias assistivas e a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas. É essencial que a formação inicial e

continuada contemple esses aspectos, capacitando os docentes para atuar em contextos educativos complexos e diversos.

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não deve se caracterizar somente como uma exigência legal, mas precisa ser visualizada como uma demanda ética e social, pois ao preparar professores capazes de lidar com a diversidade, a escola torna-se um espaço mais justo, acolhedor e comprometido com a transformação social. Para isso, é necessário que as instituições formadoras se comprometam em construir currículos que dialoguem com as realidades dos estudantes e promovam a inclusão como um valor fundamental da educação contemporânea.

A partir desse viés, de pensar a formação docente para a educação inclusiva e especial como um processo que alia fundamentos éticos, legais e pedagógicos às demandas da contemporaneidade, é que se compõe a próxima seção. Nesta, busca-se explorar as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, especialmente nos grupos focais, para refletir sobre as experiências e percepções relacionadas à formação docente na perspectiva da inclusão e da educação especial.

4 NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL A PARTIR DOS GRUPOS FOCAIS

Inicialmente, a atividade consistiria apenas na orientação de dois trabalhos de conclusão de curso, realizados por grupos de três alunas. No entanto, percebi uma busca recorrente de estudantes por orientações sobre os temas “formação decente em educação inclusiva” e “formação docente em educação especial”. Diante disso, decidi promover reflexões críticas por meio da pesquisa-formação com as acadêmicas através da técnica do grupo focal utilizando-se das narrativas para descrever sobre o fenômeno estudado e fazer refleti-las em um processo de autoformação e emancipação sobre a temática.

Assim, organizamos grupos focais de orientação, realizados duas vezes no mês durante os meses de março e abril. Esses encontros serviram como espaço para compartilhar inquietações e descobertas ao longo da semana. A partir das reflexões narrativas produzidas pelas estudantes, emergiram diversas questões que demonstraram seus entendimentos, críticas e interpretações das entrevistas e observações realizadas nas pesquisas de campo por elas para seus respectivos estudos.

É muito comum a gente chegar na sala de aula e ver uma criança com alguma deficiência ou transtorno e o professor não saber o que fazer. As vezes demanda essa atividade ao cuidador da criança, ou transforma o ensino da criança como se fosse um reforço com atividades que reduzem as suas capacidades. Uma das professoras que eu entrevistei falou que nunca participou de formação continuada pelo município sobre esse tema, é algo muito normal na escola, mas pouco discutido e fomentado pela rede municipal. Ela disse que se sente de mãos atadas por não saber o que fazer, para tanto recorre a alguns desdobramentos, como compra do seu próprio bolso brinquedos, livros e materiais que possam auxiliá-la nesse processo. [Sandra] Eu também tenho muita dificuldade, como vocês sabem sou professora há mais de 10 anos na educação infantil, e mesmo assim às vezes não sei como lhe dar com a criança com autismo, TDAH ou outros transtornos que chegam até a minha sala. Tento comprar cursos para me aperfeiçoar e melhorar minhas práticas, cursos grátis sobre isso estão cada vez mais escassos e difíceis de encontrar, acredito que essa seja uma falha nas políticas públicas que precisam ser reparadas urgentemente (Narrativa de Maria de Deus e Sandra, 07/03/2024).

Com base na narrativa das acadêmicas, foi possível perceber que elas relatam uma sensação de abandono e insuficiência no preparo para lidar com alunos com deficiência ou transtornos em sala de aula. A ausência de formações continuadas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão é um tema central na fala, evidenciando uma lacuna significativa no suporte oferecido pelas políticas públicas educacionais. Essa ausência de preparo é agravada pela necessidade de recorrer a estratégias individuais, como o uso de recursos próprios, para suprir as demandas que deveriam ser atendidas por iniciativas institucionais. Tal contexto reforça o desamparo enfrentado pelos professores e acadêmicos em sua trajetória formativa e profissional.

Pesquisas realizadas em diferentes espaços temporais, como as de Carneiro (1999), Pletsch (2009), Baú (2014), Santos e Miranda (2023), convergem ao apontar a necessidade urgente de formação continuada em serviço para os professores na perspectiva da educação inclusiva. Esses estudos evidenciam que a falta de preparo e suporte adequado compromete a qualidade da prática pedagógica inclusiva, indicando que essa problemática transcende os limites locais evidenciados pelas estudantes e assume características de uma problemática glocal³.

Gatti (2008) evidencia que o conceito de competência, frequentemente é associado a uma lógica de competitividade, logo, revela tensões profundas na prática docente e nas políticas educacionais. Sandra, mesmo com dez anos de experiência, sente-se insegura e frustrada diante das demandas específicas de alunos com deficiência, o que demonstra que o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade não é

³ Faço uso deste termo baseado na obra de Macedo (2017) para destacar que os desafios globais, como a inclusão, se manifestam de forma específica em contextos locais, exigindo soluções integradas que articulem políticas públicas, formação docente e práticas escolares contextualizadas desde esferas municipais a federais.

garantido por sua formação inicial ou pelas políticas de formação continuada. Esse cenário mostra o descompasso entre as demandas impostas aos professores e o suporte institucional oferecido, reforçando uma estrutura educacional que prioriza a individualização das responsabilidades, enquanto negligencia ações políticas eficazes para capacitar coletivamente os docentes.

Ao buscar formações por conta própria, Sandra expõe o peso dessa lógica de “competitividade social e econômica”, mencionada por Gatti, que transfere ao professor a responsabilidade de suprir lacunas deixadas por uma formação precária e políticas públicas insuficientes. Essa perspectiva compromete a qualidade da educação inclusiva, e o bem-estar dos educadores, que enfrentam sobrecarga e isolamento ao tentar corresponder às exigências do sistema.

A formação docente não pode ser reduzida à ideia de competências isoladas. É necessário ressignificar as políticas educacionais de formação continuada, ampliando o acesso a cursos e recursos de forma equitativa e promovendo uma visão mais solidária e inclusiva do trabalho pedagógico, onde as responsabilidades sejam compartilhadas entre os diversos agentes institucionais.

Além disso, a experiência compartilhada através das narrativas das acadêmicas mostra que, sem suporte técnico e formativo adequado, os esforços individuais acabam por se tornar insuficientes diante da complexidade da inclusão escolar. A narrativa reforça a urgência de investimentos em políticas públicas que promovam formações acessíveis e integradas, garantindo o fortalecimento do papel docente e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional.

A narrativa das acadêmicas Claudinete e Ana Paula traz elementos importantes sobre a formação de futuros professores, destacando os medos e receios que emergem ao se depararem com a realidade escolar. Elas apontam para a negligência dos cursos de formação inicial, que frequentemente oferecem um currículo insuficiente sobre a inclusão, deixando lacunas no preparo prático necessárias para lidar com alunos com deficiência. Além disso, suas observações também revelam a ausência de apoio efetivo por parte da escola, que deveria atuar como um espaço de suporte pedagógico e emocional para os docentes.

Tenho realizado minhas visitas na escola junto com Ana Paula e eu me senti muito insegura ao presenciar algumas situações durante as observações. Vi professores enfrentando desafios enormes sem qualquer apoio ou orientação. [Ana Paula] Uma professora comentou: “Quando chega um aluno com deficiência, a gente só fica sabendo no primeiro dia de aula e não tem ideia de como lidar com ele”. A falta de preparo e de acompanhamento especializado deixa a gente, como futura

professora, com medo de não conseguir atender esses alunos de forma adequada. [Claudinete] Eu me pergunto: como vamos garantir a inclusão se nem os profissionais da escola têm condições de fazer isso? (Narrativas de Ana Paula e Claudinete, 21/03/2024).

Com base na narrativa das acadêmicas Ana Paula e Claudinete, foi possível perceber que elas relatam um sentimento de medo e insegurança diante do trabalho docente em contextos de inclusão. Sem experiências práticas, além daquelas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, confrontadas com professores que enfrentam desafios significativos devido à falta de preparo e acompanhamento especializado, as acadêmicas sentem-se desamparadas. A ausência de um planejamento eficaz por parte da gestão escolar e das políticas públicas torna o processo de inclusão uma prática superficial e desafiadora, tanto para os professores em exercício quanto para as futuras profissionais, que observam e vivenciam essas dificuldades em suas visitas escolares.

É legítimo o sentimento de medo expresso pelas acadêmicas a respeito da qualidade do atendimento aos alunos com deficiência. De acordo com Najar Smeha e Vlieger Ferreira (2008, p. 44) “se as condições de trabalho não propiciam ao professor e ao aluno um atendimento digno de uma efetiva inclusão, como resultado, haverá queda e frustração no desempenho do docente com consequências físicas e emocionais”.

A incerteza em relação a como agir em sala de aula, somada ao testemunho de professores que relatam não receberem informações ou apoio prévio quando recebem alunos com necessidades especiais, reforça a lacuna entre o ideal da inclusão e a realidade prática. Essa insegurança é reflexo de uma formação inicial e continuada que ainda não atende plenamente às demandas da educação inclusiva, deixando as profissionais sem estratégias claras para lidar com as situações complexas do cotidiano escolar.

Najar Smeha e Vlieger Ferreira (2008) afirmam que as atividades pedagógicas dos professores frequentemente são atravessadas por situações desfavoráveis, obrigando-os a reorganizar e improvisar sua prática, o que pode descaracterizar o trabalho em relação à sua função original. Essa realidade é intensificada quando a escola não oferece suporte adequado e as formações continuadas se mostram insuficientes para atender às demandas do cotidiano escolar. Nesse contexto, o professor é forçado a adotar soluções emergenciais, muitas vezes desconectadas dos objetivos pedagógicos planejados, o que não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também gera frustração e aumenta as chances de erros ao longo do percurso educativo.

Já a narrativa da acadêmica Francisca Luana enfatiza, por meio de alguns relatos observados em sua entrevista, questões como: a distância entre as políticas públicas existentes e sua efetiva aplicação nas escolas. A acadêmica, ao refletir sobre a realidade observada, aponta para a urgência de políticas públicas mais amplas e efetivas que reconheçam e garantam condições reais para que a inclusão deixe de ser uma ideia no papel ou no campo ideário e se concretize como prática transformadora na educação.

Um professor que entrevistei foi muito sincero sobre as dificuldades que enfrenta no dia a dia. Ele disse que as políticas públicas até existem, mas elas não chegam às escolas. Diante disso, fiquei a pensar que falta ampliar os recursos, formar equipes de apoio e acompanhar o que acontece na prática. Me parece que a inclusão está mais no papel do que na realidade e que a escola fica sobrecarregada tentando lidar com questões que deveriam ser resolvidas em um âmbito mais amplo, pelas políticas públicas (Narrativa de Francisca Luana, 05/04/2024).

Com isso, conseguimos visualizar a importância da narrativa para a formulação de ideias e a compreensão do fenômeno, pois a acadêmica conseguiu evidenciar uma problemática central na implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva: a distância entre a formulação teórica e sua efetivação prática. A reflexão da acadêmica destaca a necessidade de ampliar a infraestrutura educacional, formar equipes de apoio e desenvolver mecanismos de acompanhamento contínuo para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma prática acessível e efetiva.

A ausência de recursos e suporte é outro ponto crítico levantado na narrativa. A falta de equipes de apoio especializadas e de materiais adequados sobrecarrega as escolas e os professores, que, muitas vezes, enfrentam desafios complexos sem a preparação necessária. Essa sobrecarga afeta diretamente a qualidade do atendimento aos alunos com deficiência, prejudicando tanto o processo de ensino quanto a inclusão efetiva. A crítica à insuficiência de políticas públicas abrangentes evidencia a necessidade de uma reformulação estrutural, que considere a realidade do cotidiano escolar e os desafios enfrentados pelos educadores.

Como discute Morais (2024, p. 108) “a falta de um maior comprometimento e responsabilização do Estado no cumprimento de determinadas políticas públicas educacionais, se deve também ao grau de interesse por parte dos legisladores que se encontram na base das políticas.” A ausência de equipes de apoio e recursos adequados, como destacado por Luana, não é um problema pontual, mas sistêmico, vinculado a uma falta de comprometimento estrutural no cumprimento das políticas. Essa negligência resulta em uma sobrecarga para professores e escolas, que acabam assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com o Estado. Afinal, como exposto por Morais (2024), a

responsabilização do Estado é fundamental para garantir que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e passe a ser uma prática concreta e funcional.

Já na narrativa de Luciana, ela buscou abordar diversos pontos críticos que permeiam a formação dos futuros professores para a inclusão. Entre esses aspectos, destacam-se: a insegurança e a sensação de despreparo, onde a mesma mostrou que sua formação foi insuficiente para lidar com situações reais de inclusão, gerando um sentimento de incapacidade e medo ao pensar em sua futura atuação em sala de aula. Por fim, a narrativa menciona a ausência de políticas continuadas, evidenciando que o município não oferece formações adequadas, deixando os professores sozinhos e desamparados diante das complexas necessidades dos alunos.

Durante a entrevista que fiz com uma professora, ela relatou que sente dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência porque, durante a graduação, nunca teve vivências práticas ou formação adequada sobre o tema. A professora ainda destacou que o município não oferece formações continuadas sobre o tema, deixando os professores sozinhos diante das necessidades complexas dos alunos. Diante disso, fiquei com receio ao pensar que, quando entrar na sala de aula, terei que lidar com situações que nunca vivi antes. Na faculdade, tivemos apenas uma disciplina de 60 horas sobre educação inclusão, o que não é suficiente para nos preparar para a realidade em sala de aula. Sinto que essa pouca formação não me prepara completamente para garantir uma inclusão efetiva. (Narrativa de Luciana, 19/04/2024).

A reflexão de Luciana, ao analisar os pontos discutidos durante sua entrevista, demonstrou consciência crítica sobre a insuficiência da formação acadêmica para preparar futuros professores a enfrentar situações reais de inclusão. Expressou que teve acesso apenas a uma disciplina de 60 horas sobre inclusão não, e esta não seria suficiente para equipá-la com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da inclusão efetiva. A insegurança e o sentimento de despreparo demonstrado na narrativa e nas expressões físicas (de susto e medo) como a graduação não oferece todas as experiências práticas ou conhecimentos teóricos suficientes.

Destaca-se, assim, a necessidade de uma formação mais abrangente e contextualizada, que incorpore os discursos narrativos como um meio eficaz de promover a reflexão-ação. Não obstante a isso, acreditamos firmemente que o tipo de formação utilizada para delinear este estudo possa ser um grande fomentador para fins formativos dos estudantes e precisam ser mais utilizados no âmbito das universidades e nos espaços escolares.

Conforme Nóvoa (2010) o processo formativo é um contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, onde o sujeito se torna simultaneamente objeto e sujeito da formação. Além disso, Joso (2010) destaca que a atividade de pesquisa contribui para a

formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, permitindo uma reflexão retroativa e prospectiva sobre seus projetos de vida e demandas formativas atuais.

A autora complementa, estabelecendo que:

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomada de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas (Josso, 2010, p. 247).

A autora aponta que a formação não se limita ao acúmulo de conhecimentos técnicos ou teóricos, mas envolve um processo contínuo de reflexão e integração de novas aprendizagens, que se aprofundam à medida que se relacionam com experiências e contextos reais. Assim, a pesquisa contribui para a formação ao possibilitar um entendimento mais reflexivo e dialético das questões abordadas, permitindo ao sujeito um posicionamento ativo e consciente no seu processo formativo.

As discussões tecidas nas sessões de grupo focal proporcionaram a ampliação do panorama de saberes e conhecimentos construídos pelas estudantes, enriquecendo significativamente tanto a elaboração do trabalho de conclusão de curso quanto a formação das futuras professoras. Essas narrativas, que emergiram de práticas reais e vivências docentes, integram a vida, a pesquisa e a formação em um processo contínuo e significativo. Elas destacam a importância de reflexões críticas sobre a prática pedagógica, mostrando as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo e proporcionando um entendimento mais complexo e holístico sobre a profissão docente. As narrativas, permeadas por descobertas, emoções, sensações e implicações profundas, trazem à tona experiências significativas que contribuem para a formação docente, refletindo uma riqueza ímpar no cotidiano educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, foi possível compreender os processos pelos quais as estudantes do curso de Pedagogia refletem e constroem conhecimentos sobre a formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva a partir de suas narrativas em sessões de grupos focais.

A partir das narrativas docentes é possível supor que, em um espaço aberto, democrático e livre, onde suas histórias são valorizadas e ouvidas com atenção, às

acadêmicas puderam aprofundar suas reflexões e perceber que a formação docente não se efetiva apenas na sala de aula da universidade, ou ainda diante de um espaço mediado ou gerido por um sujeito técnico e ouvido passivamente pelos sujeitos que necessitam aprender, sendo, portanto, um processo dinâmico e contínuo. Essa formação se configura através das narrativas, vivências e interações cotidianas, que se legitimam, e promovem mudanças, emancipações e a construção de saberes significativos.

As narrativas compartilhadas mostram que, para além do conteúdo programático, é essencial proporcionar espaços de diálogo e reflexão contínua, que permitam a construção de saberes contextualizados e alinhados às demandas da sociedade atual. Essas narrativas se tornam um instrumento valioso para a formação de professores, capazes de lidar com as complexidades da inclusão e da educação especial, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizada.

Destaca-se que a formação docente, quando fundamentada nas experiências vivenciadas e nas reflexões compartilhadas, contribui para a criação de um ambiente escolar mais participativo e democrático. As futuras professoras, ao perceberem a relevância dessas discussões, são incentivadas a considerar suas práticas pedagógicas de maneira mais crítica e colaborativa, buscando soluções compartilhadas para os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Concordamos com Morais (2024, p. 109) ao afirmar que “é no processo de narrar que muitas vezes emerge uma multiplicidade de questões políticas, pedagógicas, pessoais, profissionais e formativas dos sujeitos.” Através das narrativas das acadêmicas, foi possível identificar uma diversidade de temas discutidos, como a falta de políticas públicas, o déficit de apoio institucional, a escassez de recursos próprios, a improvisação do trabalho docente e a fragilidade dos currículos. Tais reflexões são fundamentais para a formação crítica das futuras professoras, pois proporcionam um espaço de conscientização sobre seus direitos, os desafios enfrentados e as possibilidades de transformação no contexto educacional. Assim, as narrativas evidenciam as dificuldades, e nos servem como ferramenta para o desenvolvimento de uma educação mais consciente e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. V. 02 . N. 10. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Recuperado: 30 jun.

2016. Disponível: Disponível:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação [Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação] - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, E. A. P. et al. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Formação de Profissionais da Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273> Acesso em: 18 dez. 2024.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. - 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MONICO, P. A. MORGADO, L. A. S; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 41-48. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MORAIS, J. de S. Epistemologia complexa e as compreensões narrativas do vivido na pesquisa (auto)biográfica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 1135-1149, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS11> Acesso em: 18 dez 2024.

MORAIS, J. de S. Reflexões das políticas educacionais nas narrativas de formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 19, n. 51, p.95-110 jan./abr. 2024. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/380025628_Reflexoes_das_politicas_educacionais_nas_narrativas_de_formacao_inicial_docente Acesso em: 18 dez 2024.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 Abr 2017 Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 18 dez 2024.

NAJAR SMEHA, L.; VLIEGER FERREIRA, I. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 21. N. 31, 2008, pp. 37-48. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949004.pdf> Acesso em: 18 dez. de 2024.

NÓVOA, A. Profissão docente. **Revista Educação**, n. 154, fev. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Artigos de Demanda Contínua . **Educ. rev.** (33), 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010> Acesso em: 18 dez. de 2024

POWELL, R. A.; SINGLE. H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499–504, 1996.

SANTOS, J. F; MIRANDA, F. D. Formação de professores e educação inclusiva: concepções e desafios contemporâneos. **Revista Foco**. Curitiba (PR), v. 16. n. 12. p.01-19, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3858/2688> Acesso em: 18 dez. de 2024.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. dos S. B.; SILVA, L. R. B. da; BRITO, R. de O. Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 77–90, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339>. Acesso em: 18 dez. 2024.

XIMENES, P. de A. S; PEDRO, L. G; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 18 dez. 2024.