



Entre a experiência e o isolamento: saberes docentes e formação dialógica na educação inclusiva de alunos com TEA

Between experience and isolation: teaching knowledge and dialogical teacher education in the inclusive education of students with ASD

Isnar Cesar Siqueira Lopes ¹

Suzana Lopes Salgado Ribeiro ²

Celso Augusto dos Santos Gomes ³

Resumo: Este artigo analisa os saberes docentes produzidos na experiência e suas contribuições para a constituição de uma formação dialógica no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentado em pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, ancorada na metodologia da história oral temática, o estudo baseia-se nas narrativas de professoras da educação básica, buscando compreender como produzem conhecimentos pedagógicos no cotidiano escolar e como esses saberes se articulam às condições do trabalho docente. Os resultados indicam que os saberes mobilizados pelas docentes extrapolam prescrições técnico-normativas, sendo produzidos na prática, na observação sensível dos alunos e na reflexão sobre o próprio trabalho. Contudo, tais saberes tendem a ser produzidos de forma solitária, em função da ausência de espaços institucionais de escuta e partilha, reforçando processos de responsabilização individual e isolamento profissional característicos da racionalidade neoliberal. A partilha de experiências e a resignificação das práticas avaliativas emergem como possibilidades formativas potentes, capazes de transformar conhecimentos individuais em saberes coletivos. Conclui-se que a valorização dos saberes da experiência pode constituir caminho fecundo para a construção de uma formação docente dialógica, ancorada nas experiências do cotidiano escolar e voltada ao fortalecimento de práticas inclusivas mais sustentáveis e humanizadas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Saberes da experiência; História oral; Trabalho docente.

Abstract

This article analyzes the teaching knowledge produced through experience and its contributions to the constitution of dialogical teacher education in the context of the inclusive education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Grounded in qualitative and interpretative research based on thematic oral history methodology, the study draws on narratives of basic education teachers to understand how pedagogical

¹ Mestrando em Gestão e Desenvolvimento Regional –MGDR, Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG, Varginha –MG, Brasil, Isnar.lopes@alunos.unis.edu.br, <https://orcid.org/0009-0000-9389-8267>.

² Doutorado em História Social –USP, , Centro Universitário do Sul de Minas –UNIS-MG, Varginha –MG, Brasil, suzana.ribeiro@professor.unis.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>.

³ Doutorado em Educação –UNIMEP, , Centro Universitário do Sul de Minas –UNIS-MG, Varginha –MG, Brasil, celso.gomes@unis.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4462-3296>.



knowledge is produced in everyday school life and how such knowledge relates to teachers' working conditions. The findings indicate that the knowledge mobilized by teachers goes beyond technical and normative prescriptions, being produced through practice, sensitive observation of students, and reflection on teaching work itself. However, such knowledge tends to be produced in isolation due to the absence of institutional spaces for listening and sharing, reinforcing processes of individual accountability and professional isolation characteristic of neoliberal rationality. The sharing of experiences and the resignification of assessment practices emerge as powerful formative possibilities capable of transforming individual knowledge into collective knowledge. The study concludes that valuing experiential knowledge may constitute a fruitful path toward dialogical teacher education, grounded in everyday school experiences and oriented toward strengthening more sustainable and humanized inclusive practices.

Keywords: Inclusive education; Teacher education; Experiential knowledge; Oral history; Teaching work.

Introdução

A consolidação da educação inclusiva como princípio normativo das políticas educacionais contemporâneas tem ampliado significativamente as exigências sobre o trabalho docente, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a inclusão seja afirmada como direito humano fundamental e compromisso ético dos sistemas educacionais, sua materialização no cotidiano escolar ocorre em um contexto de transformações nas políticas educacionais atravessadas pela racionalidade neoliberal, que redefine o papel do Estado, reorganiza a gestão escolar e reconfigura as condições de trabalho docente.

Nesse cenário, observa-se uma contradição central: ao mesmo tempo em que se ampliam as demandas por práticas pedagógicas diferenciadas, avaliações sensíveis às singularidades dos estudantes e atenção às dimensões humanas do processo educativo, persistem modelos de formação docente verticalizados, prescritivos e descolados da realidade escolar. Tais modelos privilegiam conhecimentos externos, padronizações e lógicas gerencialistas, ao passo que fragilizam os espaços coletivos de reflexão pedagógica e desconsideram os saberes produzidos no cotidiano da docência.

No campo da educação inclusiva, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes. A inclusão escolar, especialmente de alunos com TEA, exige do professor a mobilização de conhecimentos pedagógicos situados, construídos a partir da



observação sensível dos alunos, da reflexão sobre a prática e da constante reelaboração das estratégias de ensino e avaliação. No entanto, diante da insuficiência de políticas formativas consistentes e da ausência de suportes institucionais sistemáticos, os docentes passam a assumir, de forma individual, a responsabilidade pela efetivação da inclusão, produzindo respostas pedagógicas em condições marcadas pela intensificação do trabalho e pelo isolamento profissional.

Diversos estudos têm apontado que esse deslocamento da responsabilidade para o professor constitui um dos efeitos centrais da racionalidade neoliberal no campo educacional, ao promover a individualização das obrigações profissionais e a naturalização da autoexploração docente (Dardot; Laval, 2016; Medeiros; Feitosa; Silva, 2023). Nesse contexto, a formação continuada tende a ser vivenciada não como direito profissional, mas como exigência permanente de adaptação individual às demandas do sistema, reforçando lógicas de performatividade e responsabilização por resultados.

Diante desse quadro, torna-se necessário problematizar os modos como a formação docente tem sido concebida e ofertada no contexto da educação inclusiva, bem como reconhecer os saberes produzidos pelos professores no cotidiano do trabalho pedagógico. Conforme propõe Tardif (2014), os docentes não são meros aplicadores de conhecimentos produzidos externamente à escola, mas sujeitos que constroem saberes profissionais no exercício da docência. Esses saberes, frequentemente denominados saberes da experiência, constituem um componente central da profissionalidade docente e são indissociáveis das condições concretas de trabalho e das interações estabelecidas no contexto escolar.

No entanto, apesar de sua relevância, os saberes da experiência tendem a permanecer invisibilizados nos processos formais de formação docente, especialmente em contextos marcados pela ausência de espaços institucionais de escuta, partilha e reconhecimento. Como resultado, os conhecimentos produzidos pelos professores no enfrentamento cotidiano dos desafios da inclusão escolar permanecem restritos ao âmbito individual, limitando seu potencial formativo e coletivo e reforçando o isolamento profissional.

É nesse contexto que emerge a necessidade de pensar a formação docente a partir de uma perspectiva dialógica, construída com os professores e ancorada nas experiências vividas no cotidiano escolar. A formação dialógica não se configura como um modelo prescritivo ou normativo, mas como um processo que reconhece o



professor como protagonista da produção de conhecimento pedagógico, valorizando a partilha de experiências, a reflexão coletiva e a articulação entre teoria e prática. Trata-se de uma perspectiva que tensiona os modelos verticalizados de formação continuada e se contrapõe à lógica individualizante que atravessa as políticas educacionais contemporâneas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar, a partir das narrativas de professoras da educação básica, os saberes docentes construídos na experiência e suas potencialidades para a constituição de uma formação dialógica no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentado em pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, ancorada na metodologia da história oral temática, o estudo busca compreender como esses saberes são produzidos no cotidiano escolar, as condições institucionais que limitam sua circulação e as possibilidades de sua partilha como dispositivo formativo capaz de enfrentar o isolamento profissional e a responsabilização individual do professor.

Ao articular análise teórica e empírica, o artigo contribui para o debate sobre formação docente, inclusão escolar e trabalho docente, ao evidenciar que a valorização dos saberes da experiência pode fortalecer práticas pedagógicas inclusivas mais sustentáveis, humanas e coletivamente construídas, em contraposição às lógicas gerencialistas e neoliberais que têm orientado as políticas educacionais contemporâneas.

2. Formação docente e racionalidade neoliberal: entre prescrições, performatividade e responsabilização individual

As políticas de formação docente implementadas nas últimas décadas têm sido fortemente atravessadas pela racionalidade neoliberal, que redefine não apenas os modos de organização do trabalho educacional, mas também as concepções de conhecimento, profissionalidade e responsabilidade docente. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita a um modelo econômico, mas constitui uma racionalidade política e social que produz formas específicas de governar as instituições e de conduzir as condutas dos sujeitos, instaurando uma lógica de concorrência, desempenho e autogerenciamento.

No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio de reformas que privilegiam a padronização curricular, a centralidade de indicadores de



desempenho, a intensificação dos dispositivos avaliativos e a adoção de modelos gerencialistas de gestão escolar. Nesse contexto, a formação docente tende a assumir um caráter instrumental e prescritivo, orientado por competências previamente definidas e por conteúdos considerados universais, frequentemente descolados das realidades concretas vividas no cotidiano escolar (Sartori; Cristofoli, 2022).

No que se refere à educação inclusiva, tais processos produzem efeitos particularmente contraditórios. Ao mesmo tempo em que os discursos oficiais afirmam a inclusão como direito e princípio ético, observa-se a fragilização dos suportes institucionais necessários à sua efetivação. A formação continuada, nesse cenário, é frequentemente organizada de forma verticalizada, com propostas externas à escola, centradas na transmissão de orientações normativas e pouco sensíveis às singularidades dos contextos educativos e dos sujeitos que neles atuam.

Essa configuração desloca progressivamente para o professor a responsabilidade pela operacionalização da política inclusiva, produzindo o que Medeiros, Feitosa e Silva (2023) identificam como um processo de responsabilização individual do docente. O professor passa a ser interpelado como o principal e, muitas vezes, único agente capaz de garantir o sucesso da inclusão, independentemente das condições objetivas de trabalho, da disponibilidade de recursos ou da existência de espaços institucionais de apoio e formação.

Tal deslocamento da responsabilidade tem implicações diretas sobre os processos formativos. Ao invés de se constituírem como espaços coletivos de reflexão, diálogo e construção compartilhada de saberes, as ações de formação tendem a reforçar uma lógica de adequação às exigências do sistema, estimulando práticas de autoaperfeiçoamento permanente e de autogerenciamento do trabalho docente. Nesse sentido, a formação deixa de ser concebida como direito profissional e passa a ser vivenciada como obrigação individual, alinhada à lógica da performatividade e da produtividade (Dardot; Laval, 2016).

Oliveira (2022) destaca que esse modelo de formação contribui para o isolamento profissional, na medida em que desconsidera os saberes produzidos no cotidiano escolar e fragiliza os dispositivos coletivos de troca e apoio entre os docentes. Ao privilegiar conhecimentos externos e prescrições normativas, a racionalidade neoliberal invisibiliza os saberes da experiência, reduzindo o professor à condição de executor de orientações previamente definidas e esvaziando o potencial formativo da prática pedagógica.



No contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas tensões tornam-se ainda mais evidentes. As demandas por práticas pedagógicas diferenciadas, avaliações sensíveis às singularidades dos estudantes e atenção às dimensões humanas do processo educativo exigem do professor um elevado grau de reflexão, sensibilidade e criatividade pedagógica. No entanto, tais exigências raramente são acompanhadas por políticas de formação que reconheçam o professor como sujeito produtor de conhecimento e que valorizem os saberes construídos na experiência.

Nesse sentido, a formação docente, quando orientada exclusivamente por modelos verticalizados e gerencialistas, tende a reforçar a dicotomia entre teoria e prática, ao pressupor que o conhecimento legítimo é produzido fora da escola e deve ser aplicado pelo professor em sua atuação cotidiana. Essa concepção desconsidera que os saberes profissionais são construídos no exercício da docência, em interação com os alunos, com os pares e com o contexto institucional, conforme enfatiza Tardif (2014).

A crítica a essa lógica não implica a negação da importância do conhecimento teórico ou da formação sistematizada, mas a problematização de modelos formativos que desconsideram a experiência docente como fonte legítima de saber. Ao contrário, reconhecer os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a formação docente permite evidenciar a necessidade de processos formativos que rompam com a responsabilização individual e promovam espaços institucionais de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Dessa forma, ao situar a formação docente no interior das contradições produzidas pela racionalidade neoliberal, este artigo sustenta que pensar a educação inclusiva exige ultrapassar modelos prescritivos de formação e reconhecer os professores como protagonistas do processo formativo. Tal reconhecimento constitui condição fundamental para a valorização dos saberes da experiência e para a construção de práticas inclusivas mais sustentáveis, humanas e coletivamente sustentadas.

Nesse contexto, a formação docente passa a operar não apenas como um dispositivo técnico de transmissão de conhecimentos, mas como um mecanismo de regulação das condutas profissionais e de produção de subjetividades docentes ajustadas às exigências do sistema. Conforme problematizam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal atua por meio da internalização de normas de desempenho,



levando os sujeitos a assumirem como responsabilidade individual aquilo que, em essência, decorre de escolhas políticas e estruturais. Na educação, esse movimento se traduz na constituição de um professor permanentemente convocado a se autogerir e a se auto aperfeiçoar, mesmo em contextos marcados pela precarização das condições de trabalho.

A formação continuada, nesse cenário, tende a ser resignificada como obrigação permanente de atualização, deslocando-se de uma concepção de direito profissional coletivo para uma lógica de investimento pessoal. Tal deslocamento reforça o que Han (2015) denomina de sujeito do desempenho, caracterizado pela autoexploração e pela internalização das exigências produtivas. O professor deixa de ser apenas objeto de políticas formativas e passa a ser interpelado como empreendedor de si, responsável por gerir suas próprias competências, lacunas e resultados, independentemente do suporte institucional oferecido.

Esse modelo formativo impacta diretamente a educação inclusiva, na medida em que intensifica a responsabilização individual do docente pela efetivação de políticas públicas que demandariam ações coletivas e estruturais. Ao exigir que o professor desenvolva, de forma autônoma, estratégias pedagógicas, critérios avaliativos diferenciados e respostas às singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o sistema educacional reforça a ideia de que a inclusão depende prioritariamente do esforço individual do docente, invisibilizando as condições materiais, organizacionais e formativas necessárias à sua sustentação.

Oliveira (2022) destaca que esse processo produz não apenas efeitos pedagógicos, mas também impactos subjetivos profundos, relacionados ao sofrimento docente e à sensação de insuficiência permanente. A formação, ao invés de se constituir como espaço de acolhimento, reflexão e construção coletiva, passa a operar como instância de cobrança simbólica, na qual o professor é constantemente confrontado com padrões ideais de desempenho dificilmente alcançáveis nas condições reais de trabalho. Tal dinâmica contribui para o isolamento profissional e para a fragilização dos vínculos coletivos no interior da escola.

Além disso, a centralidade atribuída à performatividade e aos resultados mensuráveis tende a deslegitimar os saberes produzidos na experiência, uma vez que estes não se ajustam facilmente aos modelos padronizados de formação e avaliação. Os conhecimentos construídos no cotidiano escolar, a partir da observação sensível dos alunos e da reflexão sobre a prática, permanecem à margem dos processos



formativos oficiais, reforçando a hierarquização entre saberes considerados legítimos, produzidos externamente à escola, e aqueles construídos pelos professores na docência (TARDIF, 2014).

Dessa forma, a racionalidade neoliberal não apenas redefine os conteúdos e formatos da formação docente, mas também institui uma lógica que fragmenta o trabalho pedagógico e enfraquece as possibilidades de construção coletiva do conhecimento profissional. Ao deslocar a responsabilidade pela formação e pela inclusão para o indivíduo, o sistema educacional contribui para a naturalização da autoexploração docente e para o esvaziamento do sentido político da formação, reduzida a um conjunto de exigências técnicas e comportamentais.

Nesse sentido, problematizar a formação docente no contexto da racionalidade neoliberal implica reconhecer que os desafios da educação inclusiva não podem ser enfrentados por meio de modelos formativos prescritivos e individualizantes. Ao contrário, torna-se necessário tensionar essas lógicas e afirmar a formação como processo coletivo, dialógico e situado, capaz de reconhecer os professores como sujeitos produtores de saberes e de criar espaços institucionais de escuta, partilha e reflexão crítica sobre o trabalho docente.

3. Saberes da experiência e produção de conhecimentos docentes na educação inclusiva

As narrativas das professoras entrevistadas evidenciam que os saberes mobilizados no cotidiano da educação inclusiva não se restringem aos conhecimentos técnicos oriundos da formação inicial ou de cursos pontuais de capacitação. Pelo contrário, tais saberes são produzidos no exercício diário da docência, em um processo contínuo de observação, reflexão, tentativa e reelaboração das práticas pedagógicas diante das demandas concretas da sala de aula.

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva de Tardif (2014), ao compreender os saberes docentes como construções sociais e profissionais produzidas no trabalho. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico não antecede a prática como algo acabado, mas se constitui na experiência, sendo indissociável das condições reais de exercício da docência, das interações com os alunos e dos contextos institucionais em que o professor atua.



A fala da professora Monique explicita de forma contundente esse processo de produção de saberes na experiência: “Ninguém ensinou pra gente como fazer. A gente vai aprendendo ali, no dia a dia, errando, tentando de novo, observando a criança. Foi assim que eu fui aprendendo a trabalhar com ele.” (Professora Monique).

O relato evidencia que o aprendizado docente ocorre a partir de um movimento reflexivo que articula ação e análise da própria prática. O erro, longe de ser compreendido como falha individual, aparece como elemento constitutivo do processo formativo, possibilitando ajustes e reelaborações contínuas das estratégias pedagógicas. Trata-se de um saber que se constrói na relação direta com o aluno e com suas respostas às intervenções pedagógicas, assumindo caráter situado e singular.

Essa dimensão processual do saber docente também emerge na narrativa da professora Claudiana, ao reconhecer que cada experiência com alunos autistas produz novos aprendizados ao longo da trajetória profissional: “Cada ano eu aprendo uma coisa diferente. Não é porque eu já estou há muito tempo na escola que eu sei tudo. Com cada aluno autista eu aprendo de novo.” (Professora Claudiana).

A fala revela que o saber docente não é estático nem cumulativo de forma linear, mas permanentemente reconstruído a partir das experiências vividas. Mesmo professores com longa trajetória profissional reconhecem a incompletude de seus conhecimentos, reforçando a compreensão de que a profissionalidade docente se constitui como um processo aberto, dinâmico e inacabado, conforme aponta Tardif (2014).

Nesse sentido, os saberes da experiência assumem centralidade na educação inclusiva, uma vez que as singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exigem do professor uma atenção sensível aos ritmos, interesses e formas de comunicação dos estudantes. As narrativas indicam que grande parte das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras emerge da observação atenta do aluno e da reflexão sobre os efeitos das práticas adotadas.

A professora Diana explicita esse movimento ao relatar: “A gente vai tentando, porque não tem alguém pra orientar. O que dá certo, a gente continua. O que não dá, a gente muda.” (Professora Diana).

Essa narrativa evidencia a autonomia prática do professor na construção de estratégias pedagógicas, ainda que tal autonomia seja exercida em um contexto de ausência de suporte institucional sistemático. A produção de saberes experienciais,



nesse caso, aparece como resposta às lacunas formativas e às condições concretas de trabalho, o que reforça a centralidade do professor como sujeito produtor de conhecimento pedagógico.

Entretanto, as narrativas também revelam que esses saberes são, em grande medida, produzidos de forma solitária. A ausência de espaços institucionais destinados à reflexão coletiva e à socialização das experiências faz com que os conhecimentos construídos no cotidiano permaneçam restritos ao âmbito individual, limitando seu potencial formativo e coletivo. A professora Daniele explicita esse isolamento ao afirmar: “A gente aprende sozinha. Não tem um momento pra sentar e trocar com os outros professores. Cada um vai fazendo do seu jeito.” (Professora Daniele).

Essa produção solitária dos saberes da experiência expressa os efeitos da racionalidade neoliberal sobre o trabalho docente, ao reforçar a responsabilização individual do professor e fragilizar os dispositivos coletivos de formação (MEDEIROS; FEITOSA; SILVA, 2023; OLIVEIRA, 2022). Embora as professoras demonstrem capacidade reflexiva e inventiva, a ausência de reconhecimento institucional desses saberes contribui para o isolamento profissional e para a intensificação do trabalho docente.

A narrativa da professora Monique reforça essa condição ao indicar que, mesmo diante de desafios complexos, não há espaços formais para a partilha das dificuldades vivenciadas: “Às vezes você está passando por uma situação difícil na sala e guarda aquilo pra você, porque não tem um momento pra falar.” (Professora Monique).

Do ponto de vista analítico, essa ausência de espaços de escuta impede que os saberes experienciais se transformem em patrimônio coletivo da escola, conforme assinala Tardif (2014). Ao permanecerem restritos ao âmbito individual, esses saberes perdem parte de seu potencial formativo, reforçando a lógica individualizante da formação docente e a ideia de que cada professor deve encontrar soluções, isoladamente, para problemas que são estruturais.

Entretanto, as narrativas também indicam que os professores reconhecem a importância da articulação entre teoria e prática, rejeitando a dicotomia que historicamente marcou os modelos tradicionais de formação. A fala da professora Nayra sintetiza essa compreensão ao afirmar que o professor atua como mediador entre teoria e prática no cotidiano escolar: “É o professor que transforma a teoria em



prática e a prática em teoria. [...] É a docência que vai construindo isso no cotidiano, na vivência, na observação, na experiência.” (Professora Nayra).

Esse relato permite compreender que reconhecer os saberes da experiência não implica negar o valor do conhecimento teórico, mas compreender que a formação docente exige processos dialógicos que promovam a circulação e a problematização desses saberes. Assim, a valorização da experiência docente pressupõe o reconhecimento do professor como protagonista do processo formativo, capaz de produzir conhecimentos pedagógicos relevantes para a educação inclusiva.

Dessa forma, a análise das narrativas evidencia que os saberes experienciais constituem um elemento central da profissionalidade docente na educação inclusiva. Contudo, para que esses saberes assumam efetivamente um papel formativo, é necessário que sejam reconhecidos, compartilhados e problematizados coletivamente, o que aponta para a urgência de repensar os modelos institucionais de formação docente à luz de uma perspectiva dialógica, construída com os professores e ancorada nas experiências do cotidiano escolar.

4. Ausência de espaços institucionais de escuta e isolamento docente

As narrativas das professoras entrevistadas evidenciam que a produção de saberes docentes no contexto da educação inclusiva ocorre em um cenário marcado pela ausência de espaços institucionais destinados à escuta, à partilha e à reflexão coletiva sobre as experiências vividas no cotidiano escolar. Tal ausência aparece de forma recorrente nos relatos, configurando um quadro de isolamento profissional que limita a circulação dos saberes da experiência e aprofunda a responsabilização individual do professor.

A professora Daniele explicita essa condição ao relatar a inexistência de momentos formais de troca entre os docentes: “Não existe um espaço pra gente sentar e conversar sobre isso. Cada professor fica na sua sala, tentando resolver do jeito que consegue.” (Professora Daniele).

Essa organização fragmentada do trabalho docente não se configura como um fenômeno isolado ou circunstancial, mas como expressão de uma racionalidade institucional que individualiza as responsabilidades e fragiliza os dispositivos coletivos de formação. Conforme problematizam Medeiros, Feitosa e Silva (2023), a racionalidade neoliberal atua na escola ao desarticular espaços de cooperação e ao



deslocar para o professor a incumbência de responder, de forma isolada, a desafios que são estruturais.

Nesse sentido, a ausência de espaços institucionais de escuta não apenas limita a socialização dos saberes experienciais, mas também produz efeitos subjetivos importantes sobre o trabalho docente. A professora Monique evidencia essa dimensão ao afirmar: “A gente não tem com quem conversar. Às vezes você está passando por uma situação difícil na sala e guarda aquilo pra você, porque não tem um momento pra falar.” (Professora Monique).

O relato indica que o silenciamento docente não decorre de uma escolha individual, mas de uma organização institucional que não reconhece a fala do professor como elemento constitutivo do trabalho pedagógico. Tal silenciamento contribui para o acúmulo de tensões emocionais e para o desgaste profissional, conforme já apontado por Oliveira (2022), ao analisar os efeitos da ausência de reconhecimento e de espaços de apoio no cotidiano escolar.

A professora Claudiana reforça essa percepção ao relatar que as trocas entre os docentes ocorrem de maneira informal e episódica, geralmente nos corredores ou nos intervalos: “A gente conversa mais no corredor, no intervalo. Não é um espaço pensado pra isso. É quando dá.” (Professora Claudiana).

A informalidade dessas trocas revela que, embora a partilha de experiências seja reconhecida como necessária pelas professoras, ela não é institucionalizada nem legitimada como parte dos processos formativos. Dessa forma, os saberes docentes circulam de modo precário, dependentes da iniciativa individual e das relações pessoais, o que limita seu potencial formativo e coletivo.

Do ponto de vista analítico, essa ausência de institucionalização da escuta e da partilha contribui para a manutenção de uma lógica individualizante da formação docente, na qual cada professor é responsabilizado por encontrar soluções isoladas para problemas que são, em essência, coletivos. Tal lógica reforça a ideia de que o sucesso ou o fracasso das práticas inclusivas depende exclusivamente do empenho individual do docente, invisibilizando as condições estruturais que atravessam o trabalho pedagógico.

Essa condição torna-se ainda mais evidente no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em que as demandas pedagógicas exigem constante reflexão, adaptação e sensibilidade às singularidades dos estudantes. A ausência de espaços coletivos de escuta impede que essas



reflexões sejam compartilhadas e ressignificadas coletivamente, reforçando o isolamento profissional e a sensação de solidão no enfrentamento dos desafios cotidianos.

A professora Diana sintetiza essa percepção ao destacar a importância que teria a existência de espaços institucionais de troca: “Se tivesse um momento pra gente trocar, aprender com o que o outro faz, ajudaria muito. Mas isso não acontece.” (Professora Diana).

O relato evidencia que as professoras reconhecem a escuta e a partilha como dimensões fundamentais da formação docente, ainda que tais práticas não sejam fomentadas institucionalmente. De acordo com Tardif (2014), a ausência desses espaços impede que os saberes da experiência se transformem em patrimônio coletivo da escola, permanecendo restritos ao âmbito individual e pouco valorizados nos processos formais de formação continuada.

Assim, a inexistência de espaços institucionais de escuta e partilha não apenas limita o desenvolvimento profissional docente, mas também fragiliza as possibilidades de construção de práticas inclusivas mais consistentes e coletivamente sustentadas. Ao reforçar o isolamento e a responsabilização individual, essa condição contribui para a intensificação do trabalho docente e para o esvaziamento do sentido coletivo da formação.

Dessa forma, a análise das narrativas indica que pensar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva exige problematizar a organização institucional do trabalho escolar e reconhecer a escuta e a partilha como dimensões constitutivas da profissionalidade docente. A criação de espaços institucionais de diálogo e reflexão coletiva emerge, assim, não como um complemento, mas como condição fundamental para a valorização dos saberes da experiência e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas mais humanas e sustentáveis.

5. A partilha de experiências como possibilidade formativa dialógica

As narrativas das professoras entrevistadas indicam que, diante da ausência de espaços institucionais sistemáticos de formação dialógica, a partilha de experiências entre pares emerge como uma possibilidade formativa potente, ainda que fragilizada e não institucionalizada. Trata-se de um processo que se constrói no



cotidiano escolar, a partir de interações informais, e que revela a centralidade dos saberes da experiência na aprendizagem profissional docente.

A professora Diana explicita essa compreensão ao afirmar: “Quando a gente consegue conversar com outra professora que já passou por aquilo, ajuda muito. Às vezes ela já tentou alguma coisa que dá certo e você aprende com isso.” (Professora Diana).

O relato evidencia que a aprendizagem docente ocorre de forma situada, ancorada na experiência concreta e na troca entre pares. Diferentemente dos modelos tradicionais de formação continuada, centrados na transmissão vertical de conteúdos, a partilha de experiências possibilita a circulação de saberes produzidos na prática, promovendo aprendizagens profissionais contextualizadas e significativas. Conforme argumenta Tardif (2014), esse movimento permite que saberes inicialmente individuais adquiram dimensão coletiva, ainda que de modo informal.

Além da dimensão pedagógica, a partilha de experiências assume um papel relevante no enfrentamento do isolamento profissional. A professora Monique associa a troca entre docentes a um sentimento de alívio e reconhecimento: “Quando a gente conversa com outra professora, parece que dá um alívio. Você vê que não está sozinha e ainda aprende coisas novas.” (Professora Monique).

Essa fala revela que a formação dialógica não se restringe à aquisição de estratégias pedagógicas, mas envolve também dimensões subjetivas do trabalho docente, como o pertencimento profissional e o reconhecimento da própria experiência. Esse aspecto dialoga diretamente com os processos de desgaste emocional discutidos em análises anteriores, indicando que a partilha de experiências pode atuar como estratégia de cuidado e sustentação do trabalho docente.

A professora Claudiana reforça essa perspectiva ao destacar que muitas das estratégias que utiliza no cotidiano da educação inclusiva foram construídas a partir de conversas com colegas: “Muita coisa que eu faço hoje eu aprendi conversando com outras professoras. Uma conta pra outra o que deu certo, o que não deu, e a gente vai adaptando.” (Professora Claudiana).

O processo de adaptação mencionado no relato evidencia que a partilha de experiências não implica a reprodução mecânica de práticas, mas um movimento reflexivo de ressignificação dos saberes à luz de diferentes contextos e realidades escolares. Trata-se de um processo formativo que reconhece a singularidade das



práticas docentes e valoriza o professor como sujeito reflexivo, conforme enfatiza Tardif (2014).

Do ponto de vista analítico, é importante diferenciar a partilha de experiências que ocorre de forma espontânea e informal daquela que se constitui como prática institucionalizada de formação. Embora ambas sejam reconhecidas pelas professoras como relevantes, apenas a segunda possui condições de se consolidar como dispositivo formativo sistemático, capaz de transformar saberes individuais em patrimônio coletivo da escola. A informalidade das trocas, ainda que potente, mantém-se fragilizada, dependente da iniciativa dos docentes e das brechas temporais do cotidiano escolar.

A ausência de institucionalização da partilha de experiências não pode ser compreendida como mero descuido organizacional, mas como expressão de uma racionalidade que privilegia a fragmentação do trabalho docente e a individualização das responsabilidades. Conforme discutem Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal tende a enfraquecer os espaços coletivos de construção do comum, na medida em que estes tensionam a centralidade do desempenho individual e da concorrência entre sujeitos. Nesse sentido, a partilha de experiências constitui uma prática potencialmente contra-hegemônica, pois desloca o foco do mérito individual para a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Ao compartilhar experiências, os professores não apenas trocam estratégias pedagógicas, mas produzem sentidos coletivos sobre o trabalho docente, os desafios da inclusão e os limites das prescrições institucionais. Esse movimento possibilita a problematização das práticas, a legitimação dos saberes construídos na experiência e o reconhecimento mútuo entre pares, aspectos frequentemente ausentes nos modelos verticalizados de formação continuada. Trata-se de um processo que fortalece vínculos profissionais e produz aprendizagens situadas, ancoradas nas condições reais de trabalho.

Entretanto, ao não reconhecer formalmente a partilha de experiências como dimensão constitutiva da formação docente, as instituições escolares acabam restringindo seu potencial transformador. As trocas permanecem circunscritas ao âmbito privado, não se convertendo em objeto de reflexão coletiva, registro ou sistematização. Com isso, os saberes produzidos na experiência continuam sendo tratados como conhecimentos menores, desprovidos de legitimidade científica ou formativa, em contraste com os saberes prescritos externamente.



Nesse contexto, afirmar a partilha de experiências como possibilidade formativa dialógica implica reconhecer que a formação docente não se esgota em cursos, oficinas ou capacitações externas, mas se constrói no interior da escola, a partir das relações entre os professores e de suas práticas cotidianas. Institucionalizar espaços de partilha significa, portanto, criar condições para que os saberes da experiência circulem, sejam problematizados e ressignificados coletivamente, contribuindo para a construção de práticas inclusivas mais consistentes e sustentáveis.

Entretanto, as narrativas também explicitam os limites dessa partilha quando ela ocorre de maneira fragmentada e não reconhecida institucionalmente. A professora Daniele aponta essa fragilidade ao afirmar: “Se tivesse um momento só pra isso, pra trocar experiência, seria muito melhor. A gente aprende muito mais assim do que em curso pronto.” (Professora Daniele).

O relato expressa uma crítica implícita aos modelos verticalizados de formação continuada, frequentemente organizados de forma descontextualizada e distantes das demandas reais do cotidiano escolar. Ao valorizar a troca de experiências, as professoras apontam para a necessidade de uma formação construída com os docentes, e não apenas para eles, em oposição à lógica prescritiva e gerencialista que atravessa as políticas educacionais contemporâneas (Sartori; Cristofoli, 2022).

Do ponto de vista analítico, a partilha de experiências emerge como um dispositivo formativo capaz de tensionar a lógica individualizante da formação docente. Ao transformar conhecimentos produzidos na experiência em saberes compartilhados, esse processo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e coletivamente sustentadas. Contudo, enquanto permanecer restrita a iniciativas pontuais e informais, a partilha de experiências terá seu potencial formativo limitado, reforçando a necessidade de sua institucionalização.

Nesse sentido, pensar a formação docente a partir de uma perspectiva dialógica implica reconhecer a partilha de experiências como dimensão constitutiva do processo formativo. Trata-se de compreender que os saberes docentes não se produzem apenas em espaços formais de capacitação, mas também, e sobretudo, nas interações cotidianas entre professores que compartilham desafios, dilemas e estratégias construídas na prática.

Assim, a formação dialógica, ancorada na partilha de experiências, apresenta-se como uma possibilidade concreta de enfrentamento do isolamento profissional e da responsabilização individual que atravessam o trabalho docente na educação



inclusiva. Ao valorizar os saberes da experiência e promover espaços de diálogo e escuta, essa perspectiva formativa contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas mais humanas, sustentáveis e coletivamente construídas.

6. A avaliação da aprendizagem como campo de tensão e produção de saberes experienciais

As narrativas das professoras entrevistadas evidenciam que a avaliação da aprendizagem, no contexto da educação inclusiva, constitui-se como um dos campos mais complexos e tensionados do trabalho docente, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Longe de ser compreendida apenas como um procedimento técnico ou normativo, a avaliação emerge como uma prática pedagógica atravessada por dilemas éticos, pressões institucionais e pela necessidade de reconhecer processos singulares de aprendizagem.

A professora Monique expressa de forma contundente essa tensão ao relatar a inadequação dos instrumentos avaliativos tradicionais diante das especificidades de seus alunos: “Eu não consigo avaliar ele do mesmo jeito que os outros. Se eu fizer prova, ele não responde. Aí eu fico pensando: como é que eu vou dizer que ele aprendeu?” (Professora Monique).

Esse relato evidencia que a avaliação, no cotidiano da educação inclusiva, exige do professor a construção de critérios próprios, muitas vezes não previstos ou reconhecidos pelas normativas institucionais. Tal condição amplia a carga decisória do docente e reforça processos de responsabilização individual, na medida em que o professor passa a responder sozinho por escolhas avaliativas que deveriam ser objeto de reflexão coletiva e institucional (Medeiros; Feitosa; Silva, 2023).

A professora Claudiana também aponta que a avaliação se constrói de forma processual, ancorada na observação cotidiana do aluno e na análise de seus avanços possíveis: “Eu avalio mais pelo dia a dia, pelo que ele consegue fazer, pelo avanço dele. Se eu for seguir só o que está no papel, não dá.” (Professora Claudiana).

A fala revela uma concepção de avaliação formativa, construída na experiência e orientada pela singularidade dos processos de aprendizagem. Tais práticas avaliativas podem ser compreendidas como saberes experienciais, produzidos no exercício cotidiano da docência e indissociáveis das condições concretas de trabalho, conforme assinala Tardif (2014). Trata-se de conhecimentos pedagógicos situados,



que não se reduzem à aplicação de instrumentos padronizados, mas envolvem interpretação, sensibilidade e reflexão permanente.

Para além de uma prática pedagógica situada, a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, como dispositivo de regulação do trabalho docente. Sob a influência da racionalidade neoliberal, a avaliação tende a ser subordinada a lógicas de mensuração, comparabilidade e controle, orientadas por indicadores de desempenho e exigências burocráticas que pouco dialogam com os processos reais de aprendizagem, especialmente no campo da educação inclusiva (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, a centralidade atribuída à padronização avaliativa tensiona diretamente as práticas construídas pelas professoras entrevistadas, que se orientam por critérios formativos, processuais e sensíveis às singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao exigir registros, notas e preenchimentos de sistemas que não capturam os avanços possíveis dos estudantes, o sistema educacional impõe ao professor o desafio de conciliar exigências contraditórias: por um lado, responder às normativas institucionais; por outro, sustentar práticas avaliativas coerentes com os princípios da inclusão.

Santos e Santos (2020) problematizam esse tensionamento ao apontar que as políticas de avaliação externa e de responsabilização por resultados tendem a produzir uma cultura de performatividade, na qual o valor do trabalho docente é medido a partir de parâmetros quantitativos e comparativos. Tal lógica reduz a complexidade do processo educativo e desconsidera os saberes experienciais mobilizados pelos professores no acompanhamento cotidiano da aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela singularidade dos sujeitos.

No caso da educação inclusiva, essa contradição se intensifica, uma vez que os processos de aprendizagem dos alunos com TEA não se ajustam facilmente aos tempos, formatos e instrumentos padronizados de avaliação. As narrativas analisadas evidenciam que as professoras constroem critérios avaliativos próprios, ancorados na observação cotidiana, no reconhecimento de pequenos avanços e na compreensão dos percursos individuais dos estudantes. Esses critérios, embora pedagogicamente consistentes, permanecem pouco legitimados institucionalmente, ampliando a sensação de insegurança profissional e reforçando a responsabilização individual do docente.



Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem emerge como espaço privilegiado para a construção de uma formação docente dialógica. Reconhecer os saberes experienciais mobilizados na avaliação implica criar espaços institucionais de reflexão coletiva sobre critérios, instrumentos e sentidos do ato avaliativo. Ao compartilhar experiências avaliativas, os professores podem problematizar as normativas vigentes, legitimar práticas formativas e construir referenciais coletivos mais coerentes com os processos reais de aprendizagem dos alunos.

Assim, integrar a avaliação à perspectiva da formação dialógica significa deslocá-la de uma lógica meramente classificatória para uma compreensão ética, interpretativa e formativa. Trata-se de afirmar que avaliar não é apenas medir resultados, mas interpretar processos, reconhecer avanços possíveis e sustentar práticas pedagógicas inclusivas em contextos marcados por desigualdades, pressões institucionais e ausência de suporte formativo sistemático.

Entretanto, as narrativas também evidenciam que essa resignificação da avaliação ocorre em um contexto marcado por exigências burocráticas e pressões por padronização. A professora Daniele explicita essa contradição ao relatar: “A gente tenta fazer diferente, mas tem cobrança. Tem que preencher sistema, tem que dar nota, mesmo sabendo que aquilo não representa o aluno.” (Professora Daniele).

Esse tensionamento entre padronização e singularidade evidencia os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as práticas avaliativas, ao submeter a avaliação a lógicas de mensuração e performatividade que pouco dialogam com os processos reais de aprendizagem. Conforme discutem Santos e Santos (2020), tais lógicas tendem a reduzir a avaliação a indicadores quantitativos, desconsiderando as dimensões formativas e interpretativas do ato avaliativo.

A professora Diana sintetiza essa angústia ao afirmar: “A avaliação é uma das partes mais difíceis, porque a gente sabe que o aluno avançou, mas não sabe como mostrar isso do jeito que a escola pede.” (Professora Diana).

Do ponto de vista analítico, esse conjunto de narrativas indica que a avaliação da aprendizagem constitui um campo privilegiado de produção de saberes experienciais, ao mesmo tempo em que revela os limites dos modelos institucionais vigentes. A ausência de espaços formativos destinados à discussão coletiva das práticas avaliativas faz com que cada professor construa estratégias de avaliação de maneira isolada, intensificando a responsabilização individual e fragilizando a sustentação pedagógica dessas práticas.



Nesse sentido, a avaliação emerge como um dos campos centrais a serem contemplados em uma formação docente construída com os professores. Integrar a avaliação à perspectiva da formação dialógica implica reconhecer que os critérios, instrumentos e sentidos da avaliação precisam ser discutidos coletivamente, à luz das experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Trata-se de tensionar as lógicas padronizadas e performativas que orientam as políticas avaliativas contemporâneas, em consonância com a crítica à racionalidade neoliberal desenvolvida por Dardot e Laval (2016).

Assim, compreender a avaliação como prática construída na experiência e no diálogo permite deslocá-la de uma lógica meramente classificatória para uma perspectiva formativa, interpretativa e ética. Nessa direção, a formação dialógica pode constituir um espaço privilegiado para a legitimação dos saberes experienciais mobilizados na avaliação da aprendizagem, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas mais coerentes com os processos reais de aprendizagem dos alunos com TEA e contribuindo para a valorização do trabalho docente.

Considerações finais

Este artigo analisou os saberes docentes construídos na experiência e suas potencialidades para a constituição de uma formação dialógica no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das narrativas de professoras da educação básica. Ancorado na metodologia da história oral temática, o estudo evidenciou que os conhecimentos mobilizados no cotidiano escolar extrapolam prescrições técnico-normativas e se configuram como saberes profissionais situados, produzidos na prática, na observação sensível dos alunos e na reflexão contínua sobre o trabalho pedagógico.

As análises demonstraram que, embora esses saberes sejam centrais para a sustentação das práticas inclusivas, eles tendem a ser produzidos de forma solitária, em função da ausência de espaços institucionais de escuta, partilha e reconhecimento. Tal condição expressa os efeitos da racionalidade neoliberal sobre o trabalho docente, ao reforçar processos de responsabilização individual, fragmentar o trabalho coletivo e fragilizar dispositivos institucionais de formação continuada.

A partilha de experiências emergiu nas narrativas como possibilidade formativa potente, capaz de transformar conhecimentos individuais em saberes coletivos,



fortalecer o sentimento de pertencimento profissional e produzir aprendizagens situadas. Contudo, enquanto essas trocas permanecerem restritas a iniciativas informais e episódicas, seu potencial formativo continuará limitado, reafirmando a necessidade de sua institucionalização como dimensão constitutiva da formação docente.

A análise da avaliação da aprendizagem evidenciou um campo particularmente sensível do trabalho docente, no qual se explicitam as tensões entre padronização e singularidade. As práticas avaliativas construídas pelas professoras revelam saberes experienciais relevantes, orientados pela observação cotidiana dos alunos e pela interpretação dos processos de aprendizagem, ainda que pouco legitimados pelas normativas institucionais. Tal constatação reforça a compreensão de que a avaliação constitui um espaço privilegiado para a construção de uma formação dialógica, desde que sustentada por espaços coletivos de reflexão.

Conclui-se que reconhecer e valorizar os saberes da experiência não implica negar a importância do conhecimento teórico, mas afirmar a necessidade de sua articulação com a prática, tendo o professor como protagonista do processo formativo. A formação dialógica, construída com os professores e ancorada nas experiências do cotidiano escolar, apresenta-se, assim, não como modelo prescritivo, mas como possibilidade analítico-propositiva capaz de enfrentar o isolamento profissional, tensionar as lógicas gerencialistas e fortalecer práticas inclusivas mais sustentáveis, humanas e coletivamente construídas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR (Text Revision)*. Washington, DC: APA, 2022. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 mai. 2025.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mai. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

MEDEIROS, Francisca Valkíria Gomes de; FEITOSA, Antonio Augusto Moraes; SILVA, José Ronaldo Ribeiro da. *Uma perspectiva histórico-crítica acerca da função social da escola pública no contexto do neoliberalismo.* **Conexões: Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 17, e022001, p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v17i0.2340>. Acesso em: 29 dez. 2025.

OLIVEIRA, Cleyton da Silva. *Neoliberalismo, sofrimento e indiferença.* **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 365–373, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82611>. Acesso em: 29 dez. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História oral: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Guia prático de história oral.** São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica.* **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em: 3 jul. 2025. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a724>

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; CORTEZ, Eliane A.; MACIEL, Carlos E. *Formação e prática docente: narrativas de professores sobre saberes para a educação inclusiva.* **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 5, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3755>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SANTOS, João Ricardo Viola dos; SANTOS, Edivagner Souza. *Avaliações externas, escolas, professores de matemática: máquinas de guerra.* **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249–264, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2357724X08172020249>. Acesso em: 26 out. 2025.

SARTORI, Jerônimo; CRISTOFOLI, Maria Silvia. *A escola e suas contradições em tempo neoliberal: reflexões sobre a escola contemporânea e o neoliberalismo.* **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, Canoas, v. 29, n. 3, p. 1–14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v29i3.12030>. Acesso em: 29 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



UNESCO. ***Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.*** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.