
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL PARA A EDUCAÇÃO: uma revisão integrativa

*Vanessa Policarpo Maciel
Luciano Daudt da Rocha*

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar como as abordagens e práticas pedagógicas interseccionais podem contribuir para um ensino mais inclusivo e diversificado na Educação Básica brasileira. Como metodologia, realizamos uma revisão integrativa da literatura, acessando o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2020 e 2024. Os resultados indicam que a interseccionalidade é uma categoria de análise essencial para compreender as barreiras estruturais que dificultam a inclusão escolar, como capacitismo, racismo e desigualdade de gênero. Além disso, apesar dos avanços em legislações e políticas públicas, docentes relatam carências em suas formações, o que dificulta a aplicação de metodologias inclusivas em suas aulas. Como considerações finais, o artigo destaca a necessidade de incluir abordagens interseccionais na formação continuada de docentes, com experiências colaborativas e tecnologias assistivas para fortalecer o ensino inclusivo, promovendo um ambiente educacional mais acessível e acolhedor para todas as pessoas.

Palavras-chave: educação inclusiva; interseccionalidade; capacitismo; formação de professores.

INTERSECTIONAL PEDAGOGICAL TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: an integrative review

Abstract

This article aims to analyze how intersectional pedagogical approaches and practices can contribute to more inclusive and diverse teaching in Brazilian Basic Education. As a methodology, we conducted an integrative literature review, consulting the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) for works published between 2020 and 2024. The results indicate that intersectionality is an essential analytical category for understanding the structural barriers that hinder school inclusion, such as ableism, racism, and gender inequality. Furthermore, despite advances in legislation and public policies, teachers report gaps in their training, which makes it challenging to implement inclusive methodologies in their classrooms. In conclusion, the article emphasizes the need to incorporate intersectional approaches into teachers' continuing education, fostering collaborative experiences and the use of assistive technologies to strengthen inclusive teaching. This would promote a more accessible and welcoming educational environment for all.

Keywords: inclusive education; intersectionality; ableism; teacher training.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: una revisión integrada

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los enfoques y prácticas pedagógicas interseccionales pueden contribuir para una enseñanza más inclusiva y diversificada en la Educación Básica brasileña. Como metodología, se realizó una revisión integradora de la literatura, accediendo a la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) entre los años 2020 y 2024. Los resultados indican que la interseccionalidad es una categoría de análisis esencial para comprender las barreras estructurales que dificultan la inclusión escolar, como el capacitismo, el racismo y la desigualdad de género. Además, a pesar de los avances en la legislación y las políticas públicas, los docentes reportan deficiencias en su formación, lo que dificulta la aplicación de metodologías inclusivas en sus clases. Como consideraciones finales, el artículo destaca la necesidad de incluir enfoques interseccionales en la formación continua de los docentes, con experiencias colaborativas y tecnologías de asistencia para fortalecer la enseñanza inclusiva, promoviendo un entorno educativo más accesible y acogedor para todas las personas.

Palabras clave: educación inclusiva; interseccionalidad; capacitismo; formación de profesores.

INICIANDO A CONVERSA

A necessidade premente de ofertar uma educação de qualidade para a diversidade de crianças que chegam às escolas vem sendo amplamente discutida tanto no contexto nacional quanto internacional. Todavia, preconceitos como: racismo, sexismo e capacitismo constituem entraves que dificultam e mesmo impossibilitam essa efetivação.

Nesse contexto, percebemos que a interseccionalidade emerge como uma abordagem teórica e prática indispensável para compreender as dinâmicas de opressão que atravessam a comunidade escolar. Proposta originalmente por Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade possibilita uma análise crítica das desigualdades estruturais, destacando como marcadores sociais, tais como gênero, raça, classe social e deficiência, interagem para moldar as experiências de exclusão. Na educação, essa perspectiva é particularmente valiosa para orientar práticas pedagógicas que enfrentem essas desigualdades e promovam ambientes inclusivos.

Embora seja possível observarmos alguma ampliação nas legislações e políticas públicas inclusivas, na prática essas legislações não são suficientes para garantia de acesso com qualidade às crianças com deficiências. Comumente, professoras relatam dificuldades e falta de preparo para atuarem com a diversidade. Assim sendo, destacamos a necessidade de abordarmos práticas pedagógicas interseccionais de formação docente.

Perante o exposto, nossa pergunta de pesquisa é: quais são as principais abordagens e práticas pedagógicas interseccionais identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2020 e 2024 que nos ajudam a pensar em possibilidades para a formação de educadoras voltada à educação inclusiva? Nosso objetivo com a investigação é analisar e sintetizar evidências disponíveis na literatura científica sobre essas práticas, destacando avanços, desafios e possibilidades para a construção de uma formação docente inclusiva e interseccional.

Este artigo está estruturado em oito seções. Após esta introdução: *Iniciando a conversa*, apresentamos os *Caminhos metodológicos* utilizados, detalhando os critérios de seleção e análise das pesquisas. Em seguida, apresentamos os principais *Resultados e discussões*. Na sequência abordamos

as seções: *Deficiência: inadequação individual ou barreiras sociais de segregação*; *Educação inclusiva: da presença à participação*; *Interseccionalidade: um olhar sobre as dinâmicas de exclusão e inclusão* e *Formação continuada: entre saberes e práticas*. Por fim, encerramos *Finalizando para recomeçar*, destacando as contribuições do estudo para a formação docente voltada à educação inclusiva e as lacunas que ainda precisam ser enfrentadas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Utilizaremos como metodologia uma revisão integrativa, um método que possibilita analisar o conhecimento produzido em pesquisas anteriores sobre um tema específico, englobando a revisão de métodos, teorias ou estudos empíricos relacionados a um tópico delimitado. Embora as revisões integrativas exijam rigor nos procedimentos de coleta de dados, elas não necessitam de métodos padronizados para a análise e interpretação dos resultados, o que as torna particularmente adequadas para estudos com vieses qualitativos. Além disso, desempenham um papel essencial na organização, sistematização e disseminação do conhecimento científico, sintetizando os avanços em um campo específico e facilitando a identificação de lacunas e áreas que demandam maior desenvolvimento (Kramm, 2019; Carvalho, 2020; Dimenstein *et al.*, 2020; Mattos, 2022).

A partir do nosso projeto de tese, definimos a necessidade de uma pesquisa de revisão integrativa com objetivo exploratório que contemplasse o tema: “Formação pedagógica interseccional para a educação inclusiva: uma revisão integrativa”.

A compreensão de nossa questão orientadora nos permitiu definir os descritores para a realização da busca: Educação Inclusiva, Interseccionalidade e Formação. Consultamos a literatura utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, escolhida por abranger trabalhos acadêmicos de diversas instituições de ensino superior no Brasil. Optamos por essa plataforma devido ao rigor do processo de revisão pelo qual passam teses e dissertações antes de sua publicação, o que assegura a confiabilidade, a qualidade e a profundidade das análises e resultados apresentados.

Estabelecemos como filtros, para melhor apurar a pesquisa, apenas dissertações e teses publicadas em língua portuguesa, defendidas entre os anos de 2020 e 2024. Essa delimitação visa a garantir a relevância e a atualidade das informações, alinhando os resultados às práticas e discussões mais recentes no campo investigado.

Esta busca resultou em 14 pesquisas, sendo sete teses e sete dissertações, defendidas entre os anos de 2021 e 2024¹. Como critérios de inclusão consideramos: dissertações e teses que abordem educação inclusiva, interseccionalidade e formação de professoras na educação básica; pesquisas realizadas no Brasil e publicadas em língua portuguesa. Por outro lado, como critérios de exclusão: pesquisas que não contemplem educação inclusiva ou que não sejam voltados para a educação básica.

Em seguida, realizamos a coleta de dados e a análise inicial. Para facilitar nossas observações, os resultados foram organizados em uma planilha do Excel com os seguintes

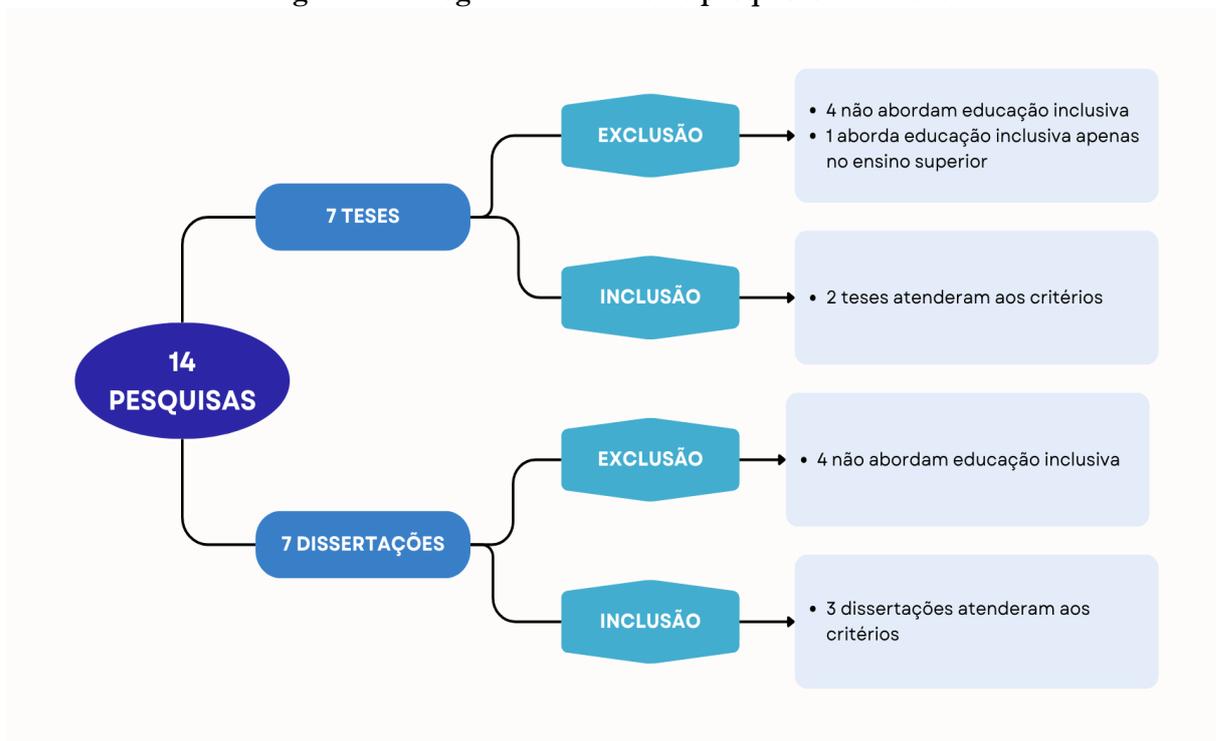
¹ A busca realizada no dia 18 de dezembro de 2024 pode ser acessada pelo *link*: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=EDUCA%C3%87%C3%83O+INCLUSIVA&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=INTERSECCIONALIDADE&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=FORMA%C3%87%C3%83O&type0%5B%5D=AllFields&illustration=-1&daterange0%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2020&publishDateto=2024>

detalhamentos: *link*; autor/citação; título; tipo de documento; ano; resumo; critério de inclusão/exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionamos, nossa busca resultou em um total de 14 pesquisas, sendo sete teses e sete dissertações. Ao aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão durante a revisão dos títulos, resumos e palavras-chave, observamos que quatro teses e quatro dissertações não abordam a educação inclusiva, e uma tese aborda a educação inclusiva no contexto do ensino superior, sendo por esses motivos excluídas desta análise.

Figura 1: Fluxograma - número de pesquisas utilizadas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Por sua vez, duas teses e três dissertações atenderam aos critérios de inclusão, sendo selecionadas como elegíveis para nossa análise, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1: Pesquisas selecionadas

Autoras	Título	Ano	Tipo de documento	Palavras-chave
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa Trans-formação	2021	Tese	Psicologia sócio-histórica; processos de inclusão escolar; auto-organização da formação docente; transformação; emancipação humana.
Aline Alvernaz	Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista	2022	Tese	Formação continuada; pesquisa-formação na cibercultura; educação física inclusiva; interseccionalidade; capacitismo.
Adriana da Silva Maria Pereira	Tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual: programa formativo voltado aos docentes da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ	2022	Dissertação	Formação de professores; tecnologia assistiva; deficiência visual.
Débora Martins Lopes	Necroeducação, diversidade e inclusão: um estudo etnográfico sobre a formação básica de adolescentes calungas	2023	Dissertação	Necroeducação; educação inclusiva; diversidade; tecnologias mundanas.
Cynthia Esper Corrêa Cintra	Educação especial-inclusiva no Ensino Médio: análise das percepções de docentes de uma escola do Vale da Paraíba	2023	Dissertação	Educação especial; educação inclusiva; ensino médio.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para a definição das categorias de análise que nos auxiliaram a responder à nossa pergunta, realizamos a primeira leitura na íntegra de cada uma das pesquisas. Desta leitura originaram quatro categorias finais obtidas a partir do agrupamento de análise de conceitos iniciais abordados pelas autoras. Destarte, as categorias alcançadas são:

1. “Deficiência” a partir do agrupamento dos conceitos de modelos de abordagem da deficiência; capacitismo e descapacitismo.
2. “Educação Inclusiva”, que abrange barreiras e facilitadores de aprendizagem; políticas públicas inclusivas; participação social na escola.
3. “Interseccionalidade”, que compreende marcas de exclusão interseccionais na educação; práticas educacionais interseccionais; impacto das intersecções na comunidade escolar.
4. “Formação continuada”, englobando práticas formativas; impacto da formação na inclusão; ambientes formativos.

Todas as categorias foram contempladas pelas cinco autoras, o que possibilitou uma análise aprofundada de cada uma delas.

Buscando compreender as contribuições das pesquisas acadêmicas para nossa investigação, optamos por observar os locais de defesa dos trabalhos, quais as perguntas das pesquisas e por que são relevantes para a educação inclusiva, quais as metodologias utilizadas e as pessoas pesquisadas.

Quanto aos locais de defesa, uma tese foi defendida em uma universidade de São Paulo e outra no Rio de Janeiro, ambas em programas de pós-graduação em educação. As três dissertações

foram defendidas em instituições do estado de São Paulo: Cintra (2023) em programa de pós-graduação em educação, Pereira (2022) em mestrado profissional em educação inclusiva e Lopes (2023) em mestrado profissional em mídia e tecnologia.

Quanto às perguntas de pesquisa, as duas teses convergem ao explorarem aspectos fundamentais da formação de docentes para a educação inclusiva, cada uma trazendo suas contribuições. Enquanto Magalhães (2021) busca compreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar, enfatizando a práxis pedagógica e o papel transformador da formação docente no contexto escolar, Alvernaz (2022) investiga como a ciberpesquisa-formação pode favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia descapacitista, destacando o uso de estratégias *online* para formar professores, especialmente na Educação Física, com foco na inclusão.

As perguntas de pesquisa das dissertações também refletem perspectivas substanciais para a educação inclusiva. Pereira (2022) foca o impacto de um programa formativo *online* para capacitar profissionais da educação no uso de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual, abordando diretamente uma das principais barreiras à inclusão escolar: a falta de formação técnica e pedagógica dos educadores. A questão de Cintra (2023) investiga as percepções de professores do Ensino Médio sobre a educação especial-inclusiva em seus contextos, destacando a importância de compreender como as práticas inclusivas são interpretadas e aplicadas, evidenciando falhas e oportunidades de melhoria. Lopes (2023), em contrapartida, explora o processo de formação educacional de grupos sociais acêntricos, ampliando a discussão para incluir dimensões interseccionais e os efeitos de políticas públicas e tecnologias na promoção da inclusão.

Essas perguntas contribuem significativamente para a educação inclusiva ao abordar formação docente, percepção prática e políticas estruturais, oferecendo percepções para a superação de barreiras e o desenvolvimento de estratégias eficazes em diferentes contextos educacionais. Além disso, ao propor práticas formativas que valorizam o educando como sujeito social, esse tipo de abordagem contribui para a compreensão da interseccionalidade nas formas de discriminação que atuam sobre a exclusão de crianças e adolescentes deficientes, negras, pobres.

Quanto às metodologias, as autoras adotam abordagens bastante congruentes aos problemas de pesquisa. Magalhães (2021) propõe uma Pesquisa-Trans-Formação fundamentada na abordagem sócio-histórica e no materialismo histórico-dialético, buscando não apenas compreender, mas intervir nas práticas educacionais para promover mudanças qualitativas. Essa metodologia participativa envolve os sujeitos pesquisados em um processo dialógico, unindo produção de conhecimento e ação prática, o que a torna adequada para investigar a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar.

Por outro lado, a ciberpesquisa-formação de Alvernaz (2022) está ancorada na cibercultura e utiliza dispositivos mediados digitalmente para construir uma ambiência dialógica, onde pesquisador e participantes cocriam o conhecimento. Essa abordagem é apropriada para explorar a pedagogia descapacitista, as dinâmicas formativas *online* e as interações na cibercultura, pois valoriza a participação ativa e a contextualização digital das práticas. Ambas as metodologias compartilham a perspectiva de propostas transformadoras e têm como pessoas participantes professoras e professores da educação básica atuantes em escolas públicas.

Pereira (2022) utiliza uma abordagem qualitativa e o método descritivo, diretamente alinhados à criação de um programa formativo *online*, possibilitando uma análise contextualizada das necessidades dos professores na implementação de tecnologias assistivas. A utilização de entrevistas e questionários permitiu à autora capturar as percepções docentes, reconhecendo suas experiências e desafios como parte essencial do processo de construção formativa. Cintra (2023),

ao adotar uma pesquisa descritiva com aplicação de entrevistas semiestruturadas, investiga as percepções dos professores sobre a educação inclusiva no Ensino Médio, conhecendo as narrativas docentes e a partir delas compreendendo as práticas da inclusão no cotidiano escolar. Lopes (2023) utiliza uma abordagem participante, com foco em pesquisa-ação, que vai além da coleta de dados convencional ao envolver diretamente os participantes no processo investigativo. As pessoas da pesquisa são sobretudo, adolescentes calungas (educandos nascidos em São Vicente). A integração de técnicas etnográficas, como círculos de cultura e entrevistas em profundidade, enriquece a coleta de dados, destacando as narrativas dos grupos sociais acêntricos e promovendo uma compreensão contextualizada dos fenômenos educacionais investigados.

Acreditamos que as metodologias adotadas pelas pesquisadoras são adequadas às suas perguntas de pesquisa e enfatizam a centralidade das pessoas pesquisadas, evidenciando sua relevância para os contextos investigados. Ao analisarmos metodologias que buscam ouvir a voz das pessoas pesquisadas, podemos relacioná-las aos conceitos de pesquisas descoloniais propostos por Palermo (2014), que enfatiza a importância do lugar de enunciação das pessoas pesquisadas. Enquanto a colonialidade do saber invisibiliza outros conhecimentos, a descolonialidade parte desses saberes, problematizando e teorizando a partir dos conhecimentos dos colonizados, com o objetivo de produzir e reproduzir conhecimentos capazes de enfrentar a dominação imposta pela colonialidade.

DEFICIÊNCIA: INADEQUAÇÃO INDIVIDUAL OU BARREIRAS SOCIAIS DE SEGREGAÇÃO?

Não podemos discutir inclusão sem compreendermos quem são as pessoas da exclusão, aquelas que se encontram “fora de”, oprimidas, acêntricas, deficientes, estigmatizadas por sinais que demarcam seus corpos, as que não se encaixam. Diferentes formas de discriminação e preconceitos marcam as pessoas da exclusão: racismo, homofobia, machismo, e entre essas o capacitismo. Capacitismo é a forma de atingir a pessoa com deficiência por aquilo que a sociedade considera que lhe falta, desvalorizando o que ela é ou pode vir a ser (Magalhães, 2021).

O capacitismo apoia-se na crença de superioridade das pessoas que não possuem deficiências e trata as pessoas com deficiências como quem possui um “problema” (Cintra, 2023). Frequentemente presente nas escolas, caracteriza-se por práticas discriminatórias que tratam as pessoas com deficiência como menos capazes ou inválidas, reforçando estereótipos que limitam sua participação ativa em diferentes esferas, como a educação, a cultura, a política e a economia.

Além disso, o capacitismo aproxima-se de outras formas de opressão, como o racismo e o sexismo, contribuindo para a construção de barreiras sociais adicionais (Alvernaz, 2022). Segundo Magalhães (2021), o capacitismo é um dos preconceitos menos abordados, mas não menos cruel e degradante do ser; para a autora, a luta pela plena participação da pessoa com deficiência na sociedade não é isolada de outras lutas contra preconceitos presentes em nossa sociedade.

Alvernaz (2022) destaca que o capacitismo pode ser confundido com práticas comumente denominadas de cuidado e proteção, as quais, no ambiente escolar, podem se manifestar pela privação do aluno de participar das atividades propostas, com base no julgamento de que ele não possui a capacidade necessária.

Podemos destacar o modelo social de deficiência como referencial teórico predominante entre as autoras analisadas, contrapondo-se ao modelo biomédico de abordagem da deficiência que, por sua vez, contribuiu para a exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Debora

Diniz, em seu livro *O que é deficiência*, destaca a importância da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS) para a consolidação do modelo social de abordagem da deficiência. A autora afirma que “a originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade de e para deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência” (Diniz, 2007, p. 15).

Enquanto o modelo médico foca uma perspectiva biologizante, que compreende a deficiência como justificativa para a exclusão e não adequação social, o modelo social desloca a responsabilidade pela exclusão da pessoa com deficiência para a inabilidade da sociedade de incluir a diversidade (Magalhães, 2021). No Brasil, é possível observar inclusive mudanças nas terminologias das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996, relacionadas ao modelo biomédico e o modelo social de concepções de deficiência, como apontado por Pereira (2022), com o uso das palavras “excepcionais” e “portadores de necessidades especiais”. Atualmente, após mais de 30 anos de luta por garantias de direitos no Brasil, o termo mais utilizado é “pessoa com deficiência”.

Além disso, formas de exclusão estruturais e capacitistas (Alvernaz, 2022), interseccionadas com fatores como raça, gênero e classe, interagem impondo formas de exclusão ainda mais complexas, agravando as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência (Cintra, 2023; Lopes, 2023).

A discussão sobre inclusão demanda uma compreensão ampla e crítica das desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão e a segregação das pessoas com deficiências. Quem leva no corpo a marca da exclusão? O modelo social da deficiência, amplamente adotado pelas autoras analisadas, destaca a necessidade de deslocar a responsabilidade da exclusão da pessoa com deficiência para a incapacidade da sociedade em acolher e valorizar a diversidade. Essa perspectiva não apenas expõe as intersecções entre capacitismo, racismo, machismo e outras formas de opressão, mas também reforça que a inclusão é um processo contínuo e transformador não consolidado em nossa sociedade. Nesse sentido, para além da capacitação docente, é preciso pensar em políticas públicas intersetoriais, infraestrutura escolar acessível, valorização do trabalho de cuidado — geralmente invisibilizado — e combate aos dispositivos de exclusão necropolítica (Lopes, 2023). Esse processo perpassa a escola, mas ela de forma isolada não é suficiente para efetivar a inclusão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA PRESENÇA À PARTICIPAÇÃO

As autoras analisadas nesta revisão integrativa apresentam abordagens que dialogam com diferentes dimensões da inclusão, abordando barreiras e facilitadores, políticas públicas, legislações pertinentes e participação escolar.

O esvaziamento do significado de “inclusão” levanta preocupação. Embora os termos “inclusão” e “educação inclusiva” sejam amplamente utilizados nos contextos políticos e educacionais, quando ouvimos um deles, somos remetidos ao público-alvo, ou seja, às “crianças de inclusão”. Esse raciocínio é estigmatizante, pois notabiliza os obstáculos e dificuldades individuais. O sentido essencial da educação inclusiva, contudo, é a educação para a diversidade, “para tanto, é primordial reconhecer a interseccionalidade que molda a existência dos educandos” (Lopes, 2023, p. 16).

Magalhães (2021), por sua vez, aponta a educação especial inclusiva como um par dialético em que a modalidade especial preconiza ritos e horários em contraturno escolar e deve estar em

colaboração com a educação regular inclusiva. Para a autora, existem barreiras para essa efetivação e em grande parte decorrem de um sistema educacional que ainda carrega resquícios do modelo biomédico da deficiência, que responsabiliza o indivíduo pela exclusão.

A educação inclusiva perpassa o enfrentamento do capacitismo no ambiente escolar e na criação de condições pedagógicas que valorizem a diversidade. Para que a inclusão ocorra efetivamente, é necessário que se proporcionem as condições de aprendizado e desenvolvimento intelectual, afetivo e social, pois as crianças precisam ter suas características individuais respeitadas pela escola (Alvernaz, 2022).

Cintra (2023), por sua vez, evidencia que a inclusão requer um processo de transformação cultural e estrutural com empenho na superação das barreiras capacitistas e na promoção de uma escola que valorize a diversidade como elemento central do aprendizado.

Desta forma, a inclusão é um projeto político que, ao examinar as identidades, as diversidades, as desvantagens, os privilégios e a opressão, num bojo complexo de intersecções e vieses de análise desafia a profundidade da estrutura social capitalista. “Para além da inclusão é necessário perceber que existe uma estrutura que sustenta a exclusão. Desta forma, não há ações inclusivas se ela não 'abala' minimamente esta estrutura” (Alvernaz, 2022, p. 120).

Ao abordar a escola inclusiva, o Plano Nacional de Educação/2001 (PNE) considera diferentes categorias de exclusão ao mencionar “a inclusão da diversidade humana que não está, somente, limitada às pessoas com deficiência, mas dos ‘dissonantes’, como as pessoas homossexuais, pessoas negras, os indígenas, os mais vulneráveis, dentre outros” (Cintra, 2023, p. 29).

As políticas públicas alinhadas à legislação brasileira representam uma referência na defesa da educação inclusiva, mas sua implementação apresenta grandes desafios. Magalhães (2021) destaca a relevância da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), mas alerta para possíveis retrocessos decorrentes de debates políticos que questionam as conquistas legais. Lopes (2023) similarmente demonstra inquietude quanto a políticas de desmonte da educação inclusiva brasileira. A autora destaca que embora a narrativa produzida pelo ex-presidente Jair Bolsonaro fosse de acolhimento à inclusão, as práticas governamentais caminharam em outra direção. Já no segundo dia de governo, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465/2019. Outras ações de repercussões extremamente negativas para as pessoas com deficiência foram o Projeto de Lei nº 6.195/2019, que flexibilizava a Lei nº 8.213/1991, referente à contratação de 2% a 5% de pessoas com deficiência (PCDs) nas empresas que possuem mais de cem funcionários, e o Decreto nº 10.502/2020, referente à “nova” Política Nacional de Educação Especial-Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), que, na realidade, de novo possuiu apenas a data e o nome (BRASIL, 2020).

Adicionando a isso, Pereira (2022) destaca que entre as propostas legislativas e a aplicação prática existem muitos contrastes, em que diferentes segmentos da sociedade divergem ao defender a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares ou mantê-los nas classes especiais.

Ao propor a avaliação biopsicossocial, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência amplia o entendimento de que a deficiência se expressa nos impedimentos que dificultam a participação da pessoa com deficiência na sociedade. “São mudanças significativas que tiveram como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, aprovado pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009” (Pereira, 2022, p. 36).

Mas se há um avanço concedido pelas leis, também há dificuldades na sua aplicabilidade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trazidos por Lopes (2023), apenas 0,9% das pessoas que possuem algum tipo de deficiência possuem carteira assinada, bem como menores taxas de alfabetização e, na maior parte dos casos, vivem em ambientes precários com baixa ou nenhuma acessibilidade.

Outra questão relevante está diretamente ligada à lógica capitalista, em que uma educação para todos, quando moldada pelos modelos tradicionais, é vista como uma alternativa mais econômica. No entanto, ao se considerar as diversas demandas de uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário investir em uma infraestrutura adequada e em condições de aprendizagem que atendam às especificidades de cada aluno, o que exige mais recursos e acarreta um custo maior. Para burlar o que preconiza as legislações, o que vemos é uma inclusão no papel, na teoria, que valoriza a presença do aluno na sala de aula regular, sem para isso garantir sua aprendizagem (Alvernaz, 2022).

A efetiva participação escolar é um dos pilares da inclusão. Alvernaz (2022) argumenta que a inclusão deve garantir não apenas a presença física dos alunos com deficiência, mas também sua participação ativa nas atividades escolares e no processo de aprendizagem. Além disso, sobre as práticas pedagógicas para a inclusão, Alvarnez (2022, p. 104) destaca que: “**TODOS** os agentes da educação possuem papel fundamental para sua efetivação nas diferentes instâncias educacionais e sociais”. Lopes (2023) complementa, destacando que a educação inclusiva deve ser orientada pela interseccionalidade, promovendo a valorização das múltiplas dimensões da diversidade cultural, social e individual.

A análise das abordagens das autoras revela que a educação inclusiva precisa se deslocar da presença para a participação. Trata-se de um projeto político e pedagógico que exige a superação de barreiras estruturais, culturais e sociais, promovendo condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, os desafios de implementação e a permanência de práticas capacitistas demonstram a necessidade de um comprometimento mais profundo e efetivo com os princípios da diversidade. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser concebida como um processo contínuo e transformador, que valorize as singularidades e interseccionalidades das pessoas.

INTERSECCIONALIDADE: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

A interseccionalidade, como abordagem teórica e prática, oferece um alicerce para compreendermos múltiplas dimensões de preconceito e exclusão nos mais diversos contextos sociais. O conceito foi elaborado por Crenshaw (2004), com o objetivo de compreender como discriminações de raça e gênero funcionam juntas como limitantes para mulheres negras, e a partir deste conhecimento criar estratégias de eliminação dessas barreiras. O que a autora afirma é que diferentes categorias de discriminação não podem ser compreendidas individualmente, ela considera a sobreposição entre diferentes categorias de discriminação, como gênero, raça, classe social e deficiência, que se entrelaçam para moldar as experiências de pessoas e grupos marginalizados.

Na educação, a interseccionalidade permite analisar as práticas pedagógicas, as estruturas escolares e as dinâmicas sociais, revelando as desigualdades que atravessam a comunidade escolar e impactam diretamente os processos de inclusão. O ambiente escolar como instituição social pode

ser permeado por múltiplas dimensões de opressão como racismo, sexismo e capacitismo (Alvernaz, 2022; Lopes, 2023), e a interseccionalidade crítica pode contribuir para a reflexão sobre relações de poder e desigualdades sociais (Cintra, 2023). Para Magalhães (2021), diferentes lutas contra preconceitos e discriminação estão do mesmo lado do ringue neoliberal.

Lopes (2023) apresenta o conceito de necropolítica, que não pode ser desvinculado da interseccionalidade, pois ao definir quem importa e quem não importa, reforça dinâmicas de exclusão baseadas em marcadores sociais como raça, deficiência, gênero e classe, ou seja, marcam os corpos subalternizados. Essas marcas ou estigmas sociais determinam como o Estado decide quem pode viver ou morrer, tanto fisicamente quanto simbolicamente. No contexto educacional as práticas de necroeducação reproduzem essas exclusões interseccionais, restringindo o acesso de corpos acêntricos a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que reforçam hierarquias de saberes e epistemicídios.

A interseccionalidade também nos ajuda a pensar em quem cuida da pessoa com deficiência. Cintra (2023, p. 84) afirma que “em sociedades que não reconhecem a dependência, frequentemente a pessoa que cuida é explorada e invisibilizada”. O trabalho do cuidado é frequentemente relegado às mulheres e ocupa uma posição inferior na hierarquia social, sendo não remunerado e não recebendo atenção de políticas públicas. Nesse sentido, Magalhães (2021) destaca a relevância do movimento feminista na discussão do modelo social de deficiência.

A inclusão efetiva exige a análise integrada dos atravessamentos que moldam as experiências educacionais de estudantes e docentes. Discussões interseccionais contribuem para a construção de uma educação que acolhe a diversidade humana em sua totalidade. A opressão e a exclusão educacional não são fenômenos isolados, mas produtos de sistemas estruturais que operam em confluência. Isso reforça a necessidade de uma educação inclusiva que reconheça e enfrente essas intersecções, promovendo a equidade e valorizando as diversidades humanas.

FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

A formação de professoras desempenha um papel central na construção de uma educação inclusiva. Este processo deve ir além de capacitações pontuais, buscando transformar as práticas pedagógicas, as condições institucionais e as políticas públicas de modo a atender às necessidades específicas de cada criança e adolescente. Entretanto, é comum que professoras se sintam despreparadas para trabalhar com a diversidade na escola. Para bell hooks (2017), em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, isso ocorre porque para respeitar a “diversidade cultural”, é preciso confrontar tanto as limitações de seu conhecimento e formação quanto uma possível perda de “autoridade”.

Nesse sentido, professoras afirmam não terem tido formação adequada para trabalharem com alunos com deficiência. Essa falta de formação, tanto inicial quanto continuada, dificulta e por vezes impossibilita a aprendizagem da criança com deficiência, o que torna a criança excluída mesmo estando presente na escola (Alvernaz, 2022; Cintra, 2023).

Para que a professora possa ensinar respeitando as diferenças e a multiculturalidade, faz-se necessária uma formação que viabilize a implementação de políticas de inclusão. A formação continuada deve oferecer ferramentas como tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas. A educação deve ser planejada com vistas a atender às especificidades educacionais únicas de cada criança, pois “cada ser humano é único e suas especificidades e o contexto sociocultural em que está inserido precisam ser considerados” (Pereira, 2022, p. 29).

Enquanto Pereira (2022) compreende o processo formativo nos âmbitos da formação inicial e continuada, Magalhães (2021) avança ao afirmar que a formação inicial e a continuada, juntamente com os estágios obrigatórios, constituem a formação formal docente. Contudo, ela propõe que uma formação alargada deve considerar também uma formação informal à qual todas e todos estão expostos. “Há muitos saberes que orbitam e constituem os seres sociais destas professoras que necessariamente não foram determinadas pela educação formal” (Magalhães, 2021, p. 105). E complementa destacando o próprio trabalho docente em si mesmo como importante na constituição da humanidade e práxis pedagógica.

Nesse sentido, Cintra (2023, p. 64) percebe: “Muitas falas trazem o conhecimento colaborativo, conhecimento informal que vem a partir das experiências dos colegas que estão a mais tempo na escola e vão compartilhando com os que estão chegando.”

Alvernaz (2022, p. 41) propõe que “a formação de professores deve privilegiar metodologias investigativas, fundamentadas em procedimentos científicos que os levem não só a apreender e compreender a prática reflexiva, como ainda lhes possibilite construí-la em processo”. Nesse contexto, os docentes não apenas ensinam, mas também investigam e constroem novos conhecimentos a partir de suas experiências. Cintra (2023) identificou que a maioria dos professores considera a formação mais significativa quando acontece dentro da escola e aborda necessidades reais e urgentes da comunidade.

Capacitações com propostas estanques e pontuais não garantem um processo formativo profundo e não alcançam as origens dos problemas que impossibilitam a inclusão. “Não podemos mais tratar a formação continuada de professores como um cardápio de cursos ou capacitações pontuais que resolvem problemas específicos, ignorando a complexidade humana que nos constitui e consequentemente, compõem as diligências intra e extra escolares” (Alvernaz, 2022, p. 178). Para Magalhães (2021), a formação docente vai além da capacitação que ensina os conteúdos a serem trabalhados, mas não prepara sobre como ensinar para turmas de alunos com características tão variadas.

Há uma falha significativa na formação inicial de grande parte das professoras e professores que atuam na educação básica, especialmente no que se refere à educação especial inclusiva, que frequentemente foi abordada de maneira capacitista. Assim como a educação especial ocupa um lugar periférico nas prioridades educacionais, a formação de docentes nessa área continua sendo amplamente negligenciada (Magalhães, 2021).

A criação de espaços que favoreçam a troca de experiências entre educadoras, bem como o uso de tecnologias para suporte pedagógico, são elementos indispensáveis para potencializar o impacto da formação. A formação continuada tem o potencial de transformar as condições escolares e pedagógicas, garantindo que a inclusão vá além do discurso e se concretize na vivência educacional.

FINALIZANDO PARA RECOMEÇAR

Durante o estudo desta revisão, pudemos observar que as autoras se amparam no modelo social da deficiência e na interseccionalidade como uma crítica ao modelo biomédico e capacitista. Nesse sentido, as causas da exclusão são sociais e estruturais, e o capacitismo reforça essas barreiras de exclusão.

As autoras afirmam a interseccionalidade como teoria que possibilita compreendermos e combatermos as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade e acabam sendo replicadas na

educação, considerando fatores como raça, gênero, classe social e deficiência. Além disso, o conceito de necropolítica, aplicado ao contexto educacional, evidencia exclusões baseadas em marcadores sociais, afetando crianças e adolescentes acêntricos.

A inclusão é um projeto político e cultural que vai além da presença física de estudantes com deficiência, as autoras enfatizam a indispensabilidade da participação ativa e da transformação das práticas escolares. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão é destacada por sua relevância, mas também pelos desafios em sua implementação.

Métodos participativos de pesquisa e de formação, como pesquisa-ação e ciberpesquisa, bem como o uso de tecnologias assistivas e tecnologias mundanas, são apontados como espaços possíveis de reflexão para professoras e professores mais inclusivos e inclusivas. Outro aspecto de relevância é a proposta de formação docente, que integre experiências práticas e conhecimentos contextuais para lidar com a diversidade nas escolas.

Embora as pesquisas tragam perspectivas inclusivas e interseccionais, também apontam algumas lacunas contundentes. A formação inicial das professoras continua a ser insuficiente, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência e à integração de práticas interseccionais. Além disso, embora legislações e políticas públicas avancem no sentido de uma educação inclusiva, a implementação dessas diretrizes nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, como falta de infraestrutura, resistência cultural e barreiras estruturais. Outra lacuna evidente é a necessidade de maior articulação entre os saberes formais e informais na formação docente, de modo a reconhecer as experiências das professoras como agentes transformadoras dentro das escolas.

Portanto, para que a formação docente realmente contribua para uma educação inclusiva, é fundamental um esforço para superar essas lacunas, visto que a formação precisa ser contínua e contextualizada, valorizando a troca de experiências e a reflexão crítica. A diversidade e equidade devem ser os elementos centrais, e a perspectiva interseccional deve orientar as formações, rompendo com práticas tradicionais e promovendo o enfrentamento de múltiplas formas de opressão. Somente assim será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora.

REFERÊNCIAS

ALVERNAZ, Aline. *Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista*. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducosespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. *Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020*, 2020. 110f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CINTRA, Cynthia Esper Corrêa. *Educação especial-inclusiva no ensino médio: análise das percepções de docentes de uma escola do Vale do Paraíba*. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. *Unifem*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero-KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em 2 maio 2024.

DIMENSTEIN, Magda; SILVA, Gabriel de Nascimento e; DANTAS, Candida; MACEDO, João Paulo; LEITE, Jader Ferreira; FILHO, Antônio Alves. Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, p. 1-14, e61905, 2020.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRAMM, Daniele de Lima. *Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil*. 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOPES, Débora Martins. *Necroeducação, diversidade e inclusão: um estudo etnográfico sobre a formação básica de adolescentes calungas*, 2023. 257 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista, 2023.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação*. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MATTOS, Rodrigo Antônio. Revisão integrativa sobre a formação de professores de ciências humanas do ensino médio: uma análise sobre as pesquisas do último decênio. *Revista Tópicos Educacionais*, Pernambuco, v. 28, n. 02, p. 76-99, 2022.

PALERMO, Zulma. *Para una pedagogía decolonial*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PEREIRA, Adriana da Silva Maria. *Tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual: programa formativo voltado aos docentes da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ*. 2022. 127 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2022.

Submetido em abril de 2025
Aprovado em julho de 2025

Informações dos autores

Vanessa Policarpo Maciel
Universidade do Sul de Santa Catarina
E-mail: vpolicarpomaciel@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7707-7606>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4806480149750983>

Luciano Daudt da Rocha
Universidade do Sul de Santa Catarina
E-mail: lucianocoordenacao@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-2961>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2759131822461205>