REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE: DISPOSIÇÕES PROFISSIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

TEACHER TRAINING IN CONTEXTS OF DIVERSITY: PROFESSIONAL DISPOSITIONS, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND SOCIAL INCLUSION IN SECONDARY EDUCATION

FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: DISPOSICIONES PROFESIONALES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA II

Luiz Fernando Ridolfi
Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: luizridolfi@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4918-0420

Janize da Cruz Andrade
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad de La Integración de las Américas (UNIDA), Assunção, Paraguai
E-mail: andradejanizecruz@gmail.com

Graciliane Saldanha de Carvalho
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: gracilianesaldanha@yahoo.com.br

Ana Rita Eduardo Flores de Melo
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB), Arecibo, Puerto Rico

Manoel Ângelo Cardoso Soares
Mestrando em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: manoelangelocs@gmail.com

Rosileila Divina Borges
Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

E-mail: roseborges18@hotmaail.com

Sidinéia Almeida Pereira Pigosso
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: sidineia_nhs@hotmail.com

Regilane Onícea Ribeiro
Mestranda em Educação com ênfase em Gestão e Organização de Centros Educativos
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: regilane_ribeiro@yahoo.com.br

Edilaine da Cunha Martins
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: edilainemartins2004@yahoo.com.br

Cláudio Prates Nogueira Júnior
Mestrando em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: claudiopratesnogueirajr@hotmail.com

Resumo

O presente estudo analisa a formação docente em contextos de diversidade, focalizando as disposições profissionais e as práticas pedagógicas mobilizadas por professores do Ensino Fundamental II frente às demandas da inclusão social. Parte-se da seguinte questão investigativa: como docentes desse segmento percebem sua formação inicial e continuada diante de um cenário escolar marcado por heterogeneidades socioculturais e desafios estruturais? O referencial teórico articula a teoria da ação de Pierre Bourdieu, especialmente os conceitos de *habitus*, campo e capital, às contribuições crítico-emancipatórias de Paulo Freire sobre prática pedagógica e formação reflexiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, realizada em escola pública municipal do interior do Ceará, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que as disposições profissionais dos docentes são tensionadas por lacunas na formação inicial, fragilidades nas políticas de formação continuada e condições institucionais limitadoras. Evidencia-se, contudo, que práticas colaborativas e processos reflexivos no interior da escola configuram possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva demanda políticas formativas articuladas às realidades escolares e ao fortalecimento do desenvolvimento profissional docente como prática social situada.

Palavras-chave: Formação docente; Diversidade; Disposições profissionais; Práticas pedagógicas; Inclusão social; Ensino Fundamental II.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Abstract

This study analyzes teacher training in contexts of diversity, focusing on the professional dispositions and pedagogical practices mobilized by elementary school teachers in response to the demands of social inclusion. It starts from the following research question: how do teachers in this segment perceive their initial and continuing training in a school setting marked by sociocultural heterogeneity and structural challenges? The theoretical framework articulates Pierre Bourdieu's theory of action, especially the concepts of habitus, field, and capital, with Paulo Freire's critical-emancipatory contributions on pedagogical practice and reflective training. Methodologically, this is a qualitative study conducted in a municipal public school in the interior of Ceará, using questionnaires and semi-structured interviews, analyzed using content analysis techniques. The results indicate that teachers' professional dispositions are strained by gaps in initial training, weaknesses in continuing education policies, and limiting institutional conditions. However, it is evident that collaborative practices and reflective processes within the school offer possibilities for reframing pedagogical work. It is concluded that the consolidation of inclusive education requires training policies that are articulated with school realities and the strengthening of teacher professional development as a situated social practice.

Keywords: Teacher training; Diversity; Professional dispositions; Pedagogical practices; Social inclusion; Elementary School II.

Resumen

El presente estudio analiza la formación docente en contextos de diversidad, centrándose en las disposiciones profesionales y las prácticas pedagógicas movilizadas por los profesores de la enseñanza secundaria básica ante las exigencias de la inclusión social. Se parte de la siguiente pregunta investigativa: ¿cómo perciben los docentes de este segmento su formación inicial y continua ante un escenario escolar marcado por heterogeneidades socioculturales y desafíos estructurales? El marco teórico articula la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, especialmente los conceptos de habitus, campo y capital, con las contribuciones críticas y emancipadoras de Paulo Freire sobre la práctica pedagógica y la formación reflexiva. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, realizada en una escuela pública municipal del interior de Ceará, con la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, analizadas a la luz de la técnica de análisis de contenido. Los resultados indican que las disposiciones profesionales de los docentes se ven tensionadas por las lagunas en la formación inicial, las fragilidades en las políticas de formación continua y las condiciones institucionales limitantes. Sin embargo, se evidencia que las prácticas colaborativas y los procesos reflexivos dentro de la escuela configuran posibilidades de reinterpretación del trabajo pedagógico. Se concluye que la consolidación de una educación inclusiva exige políticas formativas articuladas con las realidades escolares y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente como práctica social situada.

Palabras clave: Formación docente; Diversidad; Disposiciones profesionales; Prácticas pedagógicas; Inclusión social; Enseñanza Fundamental II.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar em contextos marcados pela diversidade cultural, linguística e social constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a escola surge como espaço privilegiado de produção de saberes e de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

mediação de relações sociais diversas, exigindo dos docentes não apenas competências técnico-pedagógicas, mas também disposições profissionais capazes de responder a demandas complexas de inclusão e equidade (Peterson; Jensen, 2025; Miller *et al*., 2025).

A literatura recente tem destacado que a qualidade da Educação Inclusiva depende, em grande medida, da formação inicial e continuada de professores que reconheçam e valorizem a pluralidade dos sujeitos escolares e pratiquem estratégias pedagógicas que promovam a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos (Muhammad; Liu, 2025; Santos *et al*., 2024).

Nesse contexto, aspectos como autoeficácia docente, sensibilidade cultural e reflexividade profissional emergem como dimensões centrais na construção de práticas pedagógicas inclusivas, articulando políticas públicas, formação docente e condições institucionais de trabalho (Peterson; Jensen, 2025; Wang *et al*., 2025). Estudos internacionais também têm enfatizado que a representatividade e a diversidade do corpo docente influenciam positivamente ambientes de aprendizagem equitativos, contribuindo para a redução de desigualdades e para o fortalecimento de práticas pedagógicas democráticas.

No Brasil, as discussões sobre diversidade e inclusão na formação docente ampliam-se concomitantemente às demandas por políticas educacionais que articulem currículo, identidade profissional e responsabilidade ética dos professores frente a heterogeneidade dos estudantes (Silva-Peña *et al*., 2024; Aparecida Viana *et al*., 2025). Contudo, persistem lacunas entre as diretrizes formativas e as condições reais de atuação docente, o que reforça a necessidade de pesquisas que problematizem as disposições profissionais, as práticas pedagógicas e as experiências docentes no cotidiano escolar.

Partindo dessas considerações, este estudo investiga como professores do Ensino Fundamental II percebem sua formação em contextos de diversidade e como suas disposições e práticas pedagógicas se articulam com as demandas de inclusão social, contribuindo para o debate teórico-empírico sobre formação docente e justiça educativa contemporânea.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Ao situar empiricamente a investigação no contexto do Nordeste brasileiro, este estudo busca contribuir para o debate internacional sobre formação docente em realidades do Sul Global, frequentemente sub-representadas na produção científica hegemônica. A análise adota perspectiva relacional que considera assimetrias estruturais entre sistemas educacionais centrais e periféricos, ampliando a compreensão da inclusão como fenômeno situado histórica e institucionalmente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A formação de professores não pode ser entendida apenas como a aquisição de competências técnico-didáticas isoladas, mas como um processo complexo de socialização profissional que envolve a construção de identidades, valores éticos e respostas a contextos socioculturais plurais (Darling-Hammond *et al*., 2024; Muhammad; Liu, 2025).

Nesse sentido, autores contemporâneos destacam que a formação docente deve articular teoria e prática de forma dialógica, favorecendo a reflexividade e a capacidade de reconfigurar práticas diante de realidades educacionais diversas (Anderson; Lo, 2023; Santos *et al*., 2024).

A emergência de cursos e políticas formativas orientados por uma lógica de *accountability* e eficácia técnica tem produzido tensões no campo da formação, ao mesmo tempo em que se evidencia a necessidade de promover uma formação contextualizada e sensível às múltiplas mazelas da educação contemporânea (Peterson; Jensen, 2025; Wang *et al*., 2025).

A análise da literatura recente evidencia que a formação docente tem sido atravessada por uma tensão estrutural entre modelos orientados pela racionalidade técnica e abordagens de caráter crítico-reflexivo. Essa tensão não se limita a uma divergência pedagógica, mas expressa disputas no interior do campo educacional acerca do que constitui conhecimento profissional legítimo. Enquanto a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

racionalidade técnica tende a privilegiar competências operacionalizáveis e mensuráveis, as abordagens crítico-reflexivas enfatizam processos de interpretação e ressignificação da prática.

Nesse contexto, a formação docente não pode ser compreendida como processo linear de aquisição de competências, mas como prática social situada, na qual diferentes lógicas formativas coexistem e, por vezes, se contradizem. Tal enquadramento permite problematizar a recorrente dissociação entre currículo formativo e realidade escolar, interpretando-a não como falha pontual, mas como efeito de configurações estruturais que organizam o campo da formação docente.

2.2 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DISPOSIÇÕES PROFISSIONAIS

A centralidade da diversidade na educação contemporânea demanda que docentes desenvolvam disposições profissionais entendidas como *habitus*, valores e orientações de ação, capazes de orientar escolhas pedagógicas inclusivas e éticas (Bourdieu; Wacquant, 2023; López; Hernández, 2024). Bourdieu revisitado por pesquisadores recentes aponta que o *habitus* docente, moldado pela formação e experiências profissionais, influencia significativamente a maneira como professores percebem a diversidade e interpretam problemas educacionais (Gomez; Silva, 2023; Patel *et al*., 2025).

Autores como García e Torres (2024) argumentam que a diversidade deve ser considerada não apenas como um conjunto de diferenças observáveis, mas como território de confronto com estruturas sociais de desigualdade; docente que não reconhece essas dinâmicas acaba reproduzindo práticas que marginalizam estudantes em contextos de vulnerabilidade.

A centralidade da diversidade no debate educacional contemporâneo exige deslocar sua compreensão de uma categoria descritiva para um operador analítico capaz de revelar relações de poder no interior da escola. Nessa perspectiva, as disposições profissionais docentes não podem ser reduzidas a atributos individuais, sendo mais adequadamente compreendidas como construções socialmente

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

situadas, produzidas na intersecção entre trajetórias formativas, experiências institucionais e estruturas de desigualdade.

A partir do conceito de habitus, é possível interpretar que as práticas docentes em contextos de diversidade resultam de esquemas incorporados de percepção e ação que tendem a reproduzir regularidades do campo educacional, ainda que preservem margens de agência. Esse enquadramento analítico permite compreender por que iniciativas inclusivas coexistem com práticas excludentes, evidenciando que a inclusão não se realiza apenas por adesão normativa, mas depende de transformações nas estruturas que organizam a ação pedagógica.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A literatura recente destaca que práticas pedagógicas inclusivas não são automaticamente derivadas de intenções bem-intencionadas; elas resultam de processos deliberados de planejamento, reflexão crítica e adaptação às necessidades dos alunos (Knight; Smith, 2024; Müller *et al*., 2025). Autores como Oliveira e Becker (2025) enfatizam que práticas que favorecem a participação de todos os estudantes demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, avaliação formativa contínua e experiências colaborativas entre professores.

Nesse âmbito, estudos baseados em evidências apontam que práticas pedagógicas inclusivas estão positivamente associadas a ambientes de aprendizagem democráticos e à promoção de relações intersubjetivas que valorizam a voz estudantil (Nguyen; Carter, 2024; Yamamoto *et al*., 2025).

A análise das práticas pedagógicas inclusivas indica que sua efetividade não pode ser compreendida de forma isolada, como resultado direto da adoção de estratégias didáticas específicas. Tais práticas devem ser interpretadas como parte de um arranjo mais amplo que envolve cultura institucional, políticas educacionais e condições materiais de trabalho docente. Nesse sentido, a incorporação de metodologias inclusivas pode coexistir com estruturas curriculares e avaliativas que mantêm padrões de exclusão, produzindo uma inclusão de caráter parcial ou adaptativo.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Esse descompasso evidencia que a inclusão, quando restrita ao plano metodológico, tende a operar mais como ajuste funcional do que como transformação estrutural. Assim, a análise das práticas pedagógicas requer abordagem relacional que considere simultaneamente dimensões micro e macro, permitindo compreender os limites da ação docente frente às condições institucionais que configuram o campo educacional.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA

O enfrentamento das desigualdades educacionais passa, necessariamente, pela articulação entre formação docente e políticas públicas que reconheçam a complexidade dos contextos escolares (Aparecida Viana *et al*., 2025; Teixeira; Almeida, 2023). A política educacional brasileira, em especial a partir da LDB e das diretrizes nacionais para a educação inclusiva, tem impulsionado o debate sobre formação inicial e continuada orientada para equidade, cultura de direitos e práticas que favoreçam a permanência de todos os estudantes no sistema escolar.

No entanto, pesquisas recentes revelam que a implementação dessas políticas enfrenta desafios relacionados à fragmentação das ações formativas, limitada oferta de formação continuada com foco inclusivo e baixa articulação entre universidades, secretarias de educação e redes escolares (Barbosa; Cruz, 2024; Santos; Lima, 2025). Tais lacunas destacam a necessidade de estruturas formativas flexíveis, baseadas em aprendizagem ao longo da vida profissional, supervisão colaborativa e comunidades de prática que favoreçam trocas entre docentes e especialistas.

2.5 SÍNTESE E CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE ACADÊMICO

Em síntese, as contribuições teóricas indicam que a formação docente em contextos de diversidade e inclusão social deve ser compreendida como processo contínuo, contextualizado e reflexivo, integrando disposições profissionais, práticas pedagógicas inovadoras e redes de apoio institucional. A articulação entre teoria e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

empiria evidencia que apenas abordagens tecnicistas não são suficientes para promover equidade; é necessária uma perspectiva que valorize críticas às estruturas sociais de desigualdade e fomente práticas pedagógicas comprometidas com a justiça educativa.

Esse arcabouço teórico fundamenta a presente investigação, orientando a análise das percepções docentes sobre sua formação e a relação entre disposições profissionais, práticas pedagógicas e perspectivas de inclusão social no Ensino Fundamental II.

A partir desse enquadramento, a presente investigação adota uma perspectiva analítica que busca superar abordagens descritivas da formação docente, interrogando como disposições profissionais, práticas pedagógicas e condicionantes institucionais se articulam na produção de respostas educacionais à diversidade. Tal posicionamento implica compreender a inclusão como fenômeno relacional e historicamente situado, cuja efetivação depende não apenas da ação individual dos docentes, mas das configurações estruturais que delimitam suas possibilidades de atuação no campo educacional.

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO E ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A presente investigação adota abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, ancorada no paradigma construtivista-crítico. Parte-se do pressuposto de que as disposições profissionais docentes e as práticas pedagógicas são construções sociais situadas, produzidas no interior de campos institucionais específicos e atravessadas por relações de poder, normas e capitais simbólicos, conforme a tradição sociológica de Pierre Bourdieu.

O delineamento configura-se como estudo de caso único instrumental, considerando-se que o objetivo não é generalizar estatisticamente resultados, mas compreender em profundidade as dinâmicas formativas e pedagógicas em um

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

contexto escolar específico, produzindo inferências analíticas transferíveis para realidades semelhantes.

A opção por estudo de caso instrumental fundamenta-se na perspectiva de que a generalização pretendida é analítica, e não estatística. O caso investigado opera como unidade reveladora de dinâmicas estruturais presentes em contextos educacionais análogos, especialmente aqueles marcados por diversidade sociocultural e limitações institucionais.

A profundidade da análise qualitativa, aliada à heterogeneidade interna do grupo participante, reforça a robustez interpretativa do corpus e atende aos critérios contemporâneos de rigor em pesquisas qualitativas publicadas em periódicos de alto impacto na área da Educação.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada no interior do Nordeste brasileiro, que atende estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A instituição apresenta perfil heterogêneo do ponto de vista socioeconômico, cultural e educacional, incluindo estudantes em situação de vulnerabilidade social e público-alvo da educação especial.

A escolha do campo empírico baseou-se nos seguintes critérios: existência de ações voltadas à inclusão escolar; oferta regular de formação continuada aos docentes; disponibilidade institucional para participação na pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 15 docentes do Ensino Fundamental II, selecionados por amostragem intencional, considerando: atuação mínima de dois anos na escola; vínculo efetivo ou contratual ativo no período da pesquisa; participação prévia em ações de formação continuada.

O grupo apresentou diversidade quanto à área de formação, tempo de serviço (variando entre 3 e 22 anos) e experiências prévias com práticas inclusivas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Para ampliar a transparência do corpus empírico, apresenta-se o perfil sintético dos participantes, preservando-se o anonimato por meio de codificação alfanumérica.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes (n = 15)

Código	Sexo	Área de formação	Pós-graduação	Tempo de docência	Tempo na escola	Experiência com inclusão
P1	F	Língua Portuguesa	Especialização	12 anos	8 anos	Sim
P2	M	Matemática	Não	5 anos	3 anos	Sim
P3	F	História	Especialização	18 anos	10 anos	Sim
P4	F	Ciências	Mestrado em andamento	7 anos	4 anos	Sim
P5	M	Geografia	Especialização	22 anos	15 anos	Sim
P6	F	Língua Portuguesa	Não	9 anos	6 anos	Sim
P7	F	Matemática	Especialização	4 anos	3 anos	Sim
P8	M	Educação Física	Não	6 anos	5 anos	Sim
P9	F	Artes	Especialização	14 anos	9 anos	Sim
P10	F	Ciências	Não	3 anos	2 anos	Sim
P11	M	História	Especialização	11 anos	7 anos	Sim
P12	F	Geografia	Mestrado em andamento	16 anos	12 anos	Sim
P13	F	Língua Portuguesa	Especialização	8 anos	5 anos	Sim
P14	M	Matemática	Não	10 anos	6 anos	Sim
P15	F	Ciências	Especialização	13 anos	9 anos	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com a pesquisa realizada.

O grupo apresenta diversidade quanto ao tempo de docência (3 a 22 anos), formação acadêmica e trajetória profissional, favorecendo heterogeneidade de disposições e experiências pedagógicas. Tal diversidade fortalece a densidade interpretativa do estudo, permitindo análise relacional das disposições docentes em distintos momentos da carreira.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

A definição do tamanho amostral no presente estudo fundamentou-se em princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa interpretativa, nos quais a suficiência analítica é determinada pela densidade informacional do corpus empírico e pela saturação teórica das categorias investigadas, e não por critérios de representatividade estatística.

Nesse sentido, a seleção de quinze docentes do Ensino Fundamental II buscou contemplar diversidade de trajetórias profissionais, áreas disciplinares e experiências formativas, permitindo capturar múltiplas perspectivas sobre a relação entre formação docente, práticas pedagógicas e inclusão escolar.

A heterogeneidade do grupo participante constitui elemento metodologicamente relevante para a análise, uma vez que diferentes posições ocupadas no campo escolar tendem a produzir disposições profissionais distintas.

Assim, foram considerados aspectos como tempo de docência, área de formação, nível de titulação e experiências prévias com práticas inclusivas. Tal diversidade permitiu examinar como disposições profissionais são configuradas em diferentes momentos da carreira docente, ampliando a capacidade interpretativa do estudo.

Adicionalmente, o monitoramento sistemático da emergência e recorrência das categorias analíticas ao longo das entrevistas indicou estabilização temática a partir da décima terceira entrevista, momento no qual novas narrativas passaram a reiterar padrões interpretativos já identificados. As duas entrevistas subsequentes foram mantidas com o objetivo de confirmar a saturação teórica e reforçar a consistência analítica do corpus. Dessa forma, o tamanho amostral mostrou-se suficiente para sustentar a construção das categorias interpretativas apresentadas neste estudo.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados três instrumentos principais: questionário estruturado com escala Likert (5 pontos), destinado a identificar percepções sobre formação inicial, formação continuada, autoeficácia docente e práticas inclusivas. Entrevistas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

semiestruturadas, com duração média de 50 minutos, orientadas por roteiro previamente validado por dois especialistas da área de formação docente. Análise documental, contemplando Projeto Político-Pedagógico da escola, registros de formação continuada e planos de aula. A coleta ocorreu entre setembro e novembro de 2025, em ambiente reservado na própria instituição escolar.

O questionário estruturado foi composto por 24 itens organizados em quatro dimensões teóricas: a) percepção da formação inicial; b) percepção da formação continuada; c) autoeficácia docente para contextos de diversidade; d) práticas pedagógicas inclusivas. Os itens foram avaliados por meio de escala Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente).

A validade de conteúdo foi assegurada por avaliação de dois especialistas doutores na área de formação docente e políticas educacionais, que analisaram clareza, pertinência e alinhamento teórico dos itens às dimensões propostas. Após sugestões de ajustes semânticos, obteve-se versão final validada.

A consistência interna do instrumento foi estimada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, obtendo-se $\alpha = 0,87$ para o instrumento total, indicando confiabilidade elevada. As dimensões apresentaram os seguintes índices:

Formação inicial: $\alpha = 0,81$;

Formação continuada: $\alpha = 0,84$;

Autoeficácia docente: $\alpha = 0,88$;

Práticas inclusivas: $\alpha = 0,83$.

Tais valores encontram-se acima do patamar de 0,70 recomendado na literatura psicométrica para pesquisas em Ciências Humanas, indicando consistência interna satisfatória.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos provenientes do questionário foram submetidos a análise estatística descritiva (frequência, média e desvio-padrão), com apoio de software estatístico. Os dados qualitativos das entrevistas e documentos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática, seguindo as

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

etapas: pré-análise e leitura flutuante; codificação inicial; construção de categorias analíticas e interpretação à luz do referencial teórico.

As categorias emergentes foram posteriormente articuladas aos conceitos de *habitus*, disposições profissionais, campo escolar e inclusão social. Para garantir confiabilidade analítica, realizou-se dupla codificação independente de 30% do corpus, com índice de concordância superior a 85%.

3.6 CRITÉRIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Para assegurar validade interna, confiabilidade e consistência metodológica, foram adotadas as seguintes estratégias: triangulação de fontes (questionário, entrevistas e documentos); validação por pares (revisão externa do instrumento e das categorias); saturação teórica, alcançada quando novas entrevistas não acrescentaram categorias substantivamente distintas; descrição densa do contexto, favorecendo transferibilidade analítica; diário de campo reflexivo, minimizando vieses interpretativos.

A saturação teórica foi compreendida não como critério meramente numérico, mas como princípio epistemológico vinculado à tradição qualitativa interpretativa, segundo a qual a coleta de dados é interrompida quando novas informações deixam de acrescentar propriedades substantivamente distintas às categorias analíticas emergentes.

No presente estudo, a saturação foi monitorada por meio de: registro sistemático das categorias emergentes após cada entrevista; comparação constante entre unidades de significado (método comparativo); elaboração de matriz de recorrência temática e a discussão interavaliadores durante a dupla codificação de 30% do corpus.

A partir da 13ª entrevista, observou-se estabilização das categorias centrais como disposições profissionais, lacunas formativas, estratégias adaptativas e limites institucionais, sem emergência de novos eixos substantivos. As duas entrevistas subsequentes confirmaram a redundância analítica, configurando saturação teórica por redundância e densidade categorial. Assim, a definição do

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

tamanho amostral fundamentou-se em critério de suficiência teórica e profundidade interpretativa, e não em representatividade estatística.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510/2016 para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garantiu-se anonimato, confidencialidade e liberdade de desistência em qualquer etapa do estudo.

3.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Reconhece-se como limitação o recorte em uma única instituição escolar, o que impede generalizações estatísticas. Ademais, a utilização de autorrelatos pode implicar viés de desejabilidade social. Contudo, a triangulação metodológica e o aprofundamento qualitativo mitigam tais fragilidades, permitindo inferências analíticas robustas.

Do ponto de vista quantitativo, reconhece-se que o tamanho amostral reduzido (n = 15) limita o poder estatístico das análises inferenciais realizadas. Considerando parâmetros convencionais (α = 0,05; poder desejado = 0,80), o estudo apresenta poder estatístico estimado inferior ao ideal para detectar efeitos pequenos, sendo mais sensível apenas a efeitos moderados ou elevados.

Assim, os resultados inferenciais devem ser interpretados com cautela, assumindo caráter exploratório e complementar à análise qualitativa. A opção metodológica por estudo de caso priorizou profundidade interpretativa em detrimento de generalização estatística.

O uso combinado de análise estatística descritiva, correlação não paramétrica e análise de conteúdo temática permitiu triangulação metodológica robusta, fortalecendo a validade interna do estudo. O componente quantitativo não

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

teve finalidade generalizante, mas corroborativa e exploratória, contribuindo para maior densidade analítica dos achados qualitativos.

Embora o número de participantes possa ser considerado reduzido sob perspectiva quantitativa, tal dimensão é compatível com investigações qualitativas de natureza interpretativa. A validade do corpus não reside em sua extensão numérica, mas na profundidade analítica, na heterogeneidade do grupo e na saturação teórica alcançada. Entretanto, recomenda-se que estudos futuros ampliem o escopo amostral ou realizem análises comparativas interinstitucionais, a fim de testar a transferibilidade das categorias aqui construídas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados permitiu a organização de quatro eixos interpretativos: 1) disposições profissionais e *habitus* docente; 2) tensões entre formação inicial e demandas da diversidade; 3) práticas pedagógicas inclusivas e seus limites estruturais; 4) políticas formativas e contradições institucionais. Antes da análise qualitativa, apresentam-se os resultados descritivos do questionário aplicado aos docentes, com médias e desvios-padrão das dimensões investigadas.

A construção das categorias analíticas seguiu lógica indutivo-interpretativa baseada na técnica de análise de conteúdo temática. Inicialmente, realizou-se leitura flutuante do conjunto das entrevistas e documentos, com o objetivo de identificar unidades de significado relacionadas às experiências formativas e às práticas pedagógicas em contextos de diversidade. Em seguida, procedeu-se à codificação aberta, na qual segmentos textuais foram agrupados provisoriamente segundo proximidade semântica e recorrência temática.

A etapa subsequente consistiu na construção de categorias intermediárias por meio de comparação constante entre os códigos iniciais, permitindo identificar padrões interpretativos mais amplos. Esse processo resultou na consolidação de quatro eixos analíticos principais: disposições profissionais e habitus docente; tensões entre formação inicial e demandas da diversidade; práticas pedagógicas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

inclusivas e seus limites estruturais; e condicionantes institucionais das políticas formativas.

A relação entre os dados empíricos e essas categorias foi estabelecida por meio de triangulação entre entrevistas, respostas ao questionário e documentos institucionais. Tal procedimento permitiu verificar a consistência interpretativa das categorias emergentes e assegurar que sua formulação estivesse ancorada nas narrativas docentes e nas evidências documentais analisadas.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das dimensões investigadas (n = 15)

Dimensão	Média (M)	Desvio-Padrão (DP)
Formação inicial	2,74	0,68
Formação continuada	3,12	0,71
Autoeficácia docente	3,64	0,59
Práticas pedagógicas inclusivas	3,48	0,63

Fonte: Elaborado pelos autores de acordo com a pesquisa realizada.

Observa-se que a dimensão “formação inicial” apresentou a menor média (M = 2,74), indicando percepção crítica quanto à preparação para contextos de diversidade. Em contrapartida, “autoeficácia docente” apresentou média mais elevada (M = 3,64), sugerindo que, apesar das lacunas formativas, os professores desenvolvem estratégias adaptativas no cotidiano escolar. Os desvios-padrão moderados indicam relativa homogeneidade nas respostas do grupo.

Considerando o tamanho amostral reduzido (n = 15) e a natureza ordinal da escala Likert, optou-se por utilizar o teste não paramétrico de correlação de Spearman para examinar associações entre dimensões. Identificou-se correlação positiva moderada e estatisticamente significativa entre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas ($\rho = 0,61$; $p < 0,05$), indicando que docentes que avaliam mais positivamente sua formação continuada tendem a relatar maior adoção de práticas inclusivas.

Não foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre formação inicial e práticas inclusivas ($\rho = 0,28$; $p > 0,05$), o que reforça a hipótese

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

qualitativa de dissociação entre currículo formativo inicial e realidade escolar. Esses resultados, embora exploratórios, fortalecem a articulação entre os achados quantitativos e as categorias emergentes da análise qualitativa.

4.1 DISPOSIÇÕES PROFISSIONAIS E HABITUS DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Os dados indicam que os docentes reconhecem a diversidade como característica constitutiva do cotidiano escolar; contudo, suas disposições profissionais revelam ambivalência entre compromisso ético com a inclusão e insegurança pedagógica diante de situações concretas.

Essa ambivalência entre compromisso com a inclusão e insegurança pedagógica emerge de forma recorrente nas narrativas docentes. Conforme relata P3: “A gente quer incluir, mas muitas vezes não sabe exatamente como fazer na prática, porque não tivemos isso na formação”. Em sentido semelhante, P7 afirma: “Na teoria parece mais fácil, mas quando chega na sala, com alunos muito diferentes, a gente fica meio perdido”.

Tais excertos evidenciam que a disposição favorável à inclusão não se traduz automaticamente em segurança pedagógica, indicando uma dissociação entre princípios normativos e competências práticas. À luz da perspectiva de habitus, essas falas sugerem que os esquemas de ação incorporados na formação inicial não contemplaram suficientemente situações de diversidade, produzindo respostas pedagógicas marcadas por incerteza e improvisação.

Esta pode ser compreendida à luz da teoria da prática de Pierre Bourdieu, especialmente no que concerne ao conceito de *habitus* como sistema de disposições incorporadas que orienta percepções e práticas. Observou-se que professores com maior tempo de experiência tendem a mobilizar repertórios pedagógicos mais flexíveis, enquanto docentes com formação recente demonstram maior dependência de prescrições curriculares formais.

Estudos recentes (Gómez; Silva, 2024; Patel *et al*., 2025) corroboram que o habitus profissional influencia diretamente a capacidade docente de reinterpretar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

normativas inclusivas. Entretanto, autores como Knight e Smith (2024) argumentam que o foco excessivo no *habitus* pode obscurecer fatores organizacionais e estruturais que condicionam práticas. Nesse ponto, os dados empíricos confirmam tal tensão: embora disposições individuais sejam relevantes, limitações institucionais emergem como condicionantes centrais.

Embora os resultados evidenciem a influência de condicionantes estruturais sobre as práticas pedagógicas, os dados também revelam a presença de margens de agência docente na interpretação e na adaptação das políticas educacionais e orientações institucionais. A partir da perspectiva bourdieusiana, o *habitus* não deve ser compreendido como mecanismo determinista de reprodução social, mas como sistema de disposições abertas à improvisação prática e à criatividade situada.

Nesse sentido, alguns docentes relataram mobilizar estratégias pedagógicas que reinterpretam normas curriculares e avaliativas de modo a responder às necessidades específicas de seus estudantes. Tais iniciativas incluem adaptações metodológicas, reorganização de atividades avaliativas e construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, evidenciando que professores podem atuar como mediadores ativos entre estruturas institucionais e demandas concretas do cotidiano escolar.

Essa dimensão da agência profissional sugere que, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais, os docentes exercem papel relevante na ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, as disposições profissionais identificadas no estudo não devem ser interpretadas apenas como reflexo de condicionantes institucionais, mas também como resultado de processos reflexivos por meio dos quais os professores negociam, reinterpretam e, em determinados casos, tensionam normas estabelecidas no campo educacional.

A incorporação dessa perspectiva permite compreender a inclusão escolar não apenas como produto de políticas ou estruturas organizacionais, mas também como prática social construída no interior das interações pedagógicas e das decisões cotidianas dos docentes.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

4.2 FORMAÇÃO INICIAL, LACUNAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A maioria dos participantes relatou que a formação inicial abordou diversidade de maneira predominantemente normativa e pouco experiencial. Apenas 26% declararam ter vivenciado práticas supervisionadas voltadas especificamente à Educação Inclusiva.

A percepção de fragilidade na formação inicial é reforçada por relatos que apontam ausência de experiências práticas voltadas à inclusão. P1 destaca: “A gente viu inclusão mais na teoria, em disciplinas específicas, mas não teve prática acompanhada”. De forma convergente, P10 afirma: “Na faculdade, não tive preparação para lidar com alunos com necessidades diferentes, fui aprender na escola mesmo”.

Esses depoimentos indicam que a formação inicial operou predominantemente no nível discursivo, com baixa articulação com situações reais de ensino. Tal evidência empírica sustenta a interpretação de que a dissociação entre currículo formativo e prática pedagógica não é apenas percebida, mas vivenciada concretamente pelos docentes.

A literatura recente tem problematizado a dissociação entre currículo formativo e realidade escolar. Darling-Hammond *et al*. (2024) defendem que programas de formação eficazes integram residência pedagógica e acompanhamento reflexivo. Em contraposição, Wang *et al*. (2025) sustentam que o fortalecimento de competências técnicas específicas (diferenciação pedagógica, avaliação adaptativa) apresenta maior impacto mensurável em indicadores de desempenho estudantil.

Os resultados desta pesquisa sugerem que ambas as dimensões são necessárias, mas insuficientes isoladamente. A ausência de articulação entre teoria crítica e instrumentalização prática contribui para a reprodução de práticas padronizadas que não respondem adequadamente à heterogeneidade discente.

Nessa direção, a perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire permanece atual ao enfatizar a formação como processo reflexivo e ético. Contudo,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

parte da literatura recente (Ramirez; Taylor, 2025) questiona se abordagens excessivamente discursivas sobre justiça social produzem mudanças concretas na prática docente. Os dados aqui analisados indicam que, quando não acompanhadas de suporte institucional, tais abordagens tendem a permanecer no plano retórico.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AVANÇOS E LIMITES

Quanto às práticas pedagógicas, identificaram-se estratégias como: adaptação de atividades; uso de metodologias colaborativas; flexibilização avaliativa e valorização de experiências socioculturais dos estudantes. Tais práticas dialogam com pesquisas recentes (Nguyen; Carter, 2024; Müller *et al*., 2025), que associam metodologias colaborativas a maior engajamento discente em contextos diversos. Entretanto, emergiu contradição relevante: apesar do discurso inclusivo, avaliações permanecem majoritariamente padronizadas.

As práticas relatadas pelos docentes evidenciam esforços de adaptação pedagógica, ainda que realizados de forma não sistematizada. P5 afirma: “Eu tento adaptar as atividades, dar mais tempo, mudar a forma de explicar, mas nem sempre dá certo”. Já P12 destaca: “A gente faz o possível para incluir todos, mas a avaliação ainda é igual para todo mundo, não tem muita flexibilidade”.

Esses excertos revelam uma contradição central: enquanto há iniciativas de flexibilização no plano metodológico, os processos avaliativos permanecem padronizados. Tal descompasso empírico sustenta a interpretação de que a inclusão, nesse contexto, tende a se restringir a adaptações pontuais, sem alcançar dimensões estruturais da prática pedagógica.

Essa discrepância confirma argumento de López e Hernández (2024), segundo o qual a inclusão frequentemente se limita ao nível metodológico, sem atingir estruturas avaliativas e curriculares mais profundas. Em sentido divergente, Peterson e Jensen (2025) defendem que mudanças graduais nas práticas já produzem efeitos significativos no clima escolar.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Os dados sugerem que transformações pontuais são relevantes, mas não suficientes para alterar dinâmicas de desigualdade estrutural. A permanência de currículos rígidos e sistemas avaliativos homogêneos limita o alcance das práticas inclusivas.

4.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS

No âmbito institucional, observou-se que a formação continuada ofertada pela rede municipal ocorre de forma episódica, sem acompanhamento sistemático ou avaliação de impacto. Pesquisas recentes (Barbosa; Cruz, 2024; Teixeira; Almeida, 2023) apontam que políticas fragmentadas tendem a gerar baixo engajamento docente. Por outro lado, Ayres e Martínez (2025) argumentam que a eficácia de políticas formativas depende mais da cultura organizacional da escola do que da frequência dos cursos oferecidos.

No plano institucional, os docentes apontam limitações estruturais que dificultam a consolidação de práticas inclusivas. P2 relata: “Os cursos de formação continuada acontecem, mas são rápidos e não têm continuidade”. Em complemento, P8 afirma: “Falta acompanhamento depois da formação, a gente volta para a escola e fica sozinho para aplicar”.

Esses relatos evidenciam que a formação continuada, embora presente, carece de sistematicidade e suporte institucional. Tal evidência empírica reforça a interpretação de que a efetividade das políticas formativas depende não apenas de sua oferta, mas de sua articulação com práticas escolares e acompanhamento contínuo.

Os resultados desta investigação indicam que a ausência de comunidades pautadas em práticas estruturadas dificulta a consolidação de disposições inclusivas duradouras. Ainda que haja iniciativas individuais relevantes, falta articulação sistêmica entre políticas públicas, gestão escolar e desenvolvimento profissional.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

Essa constatação reforça debate contemporâneo sobre governança educacional e formação docente: enquanto parte da literatura internacional enfatiza métricas de desempenho e *accountability* (Wang *et al*., 2025), abordagens críticas sustentam que tais modelos podem intensificar pressões burocráticas e reduzir autonomia pedagógica (García; Torres, 2024). O campo empírico analisado revela coexistência dessas tensões.

4.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA

A triangulação dos dados permite afirmar que: as disposições profissionais são moldadas por trajetórias formativas e experiências institucionais. A formação inicial apresenta lacunas significativas quanto à preparação para contextos diversos. Práticas inclusivas emergem mais por iniciativa individual do que por política estruturada. Limitações institucionais condicionam a efetividade das práticas pedagógicas.

O debate com a literatura (2023–2026) evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida nem a disposições individuais nem a políticas normativas isoladas. Trata-se de processo relacional, situado no interior de campos institucionais marcados por disputas simbólicas e materiais.

Os resultados e discussões demonstram que a formação docente em contextos de diversidade exige articulação entre: desenvolvimento de disposições reflexivas; fortalecimento institucional; políticas formativas contínuas; revisão estrutural de currículo e avaliação. O estudo contribui para o debate internacional ao evidenciar que, em contextos periféricos do Sul Global, a inclusão é atravessada por condicionantes estruturais que desafiam modelos universalistas de formação docente.

4.6 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EM PERSPECTIVA COMPARADA: SUL GLOBAL E NORTE GLOBAL

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

A análise dos resultados ganha maior densidade interpretativa quando situada em perspectiva comparada internacional. Estudos conduzidos em países do Norte Global, como os relatados por Linda Darling-Hammond e colaboradores, indicam que sistemas educacionais com forte integração entre formação inicial, residência pedagógica supervisionada e acompanhamento profissional contínuo apresentam maior coerência entre discurso inclusivo e prática pedagógica. Nesses contextos, a articulação entre universidade e escola tende a ser estruturalmente institucionalizada, reduzindo a dissociação entre currículo formativo e realidade escolar.

De modo semelhante, pesquisas publicadas no *Journal of Teacher Education e na Teaching and Teacher Education* têm evidenciado que países como Finlândia, Canadá e Austrália estruturam políticas de desenvolvimento profissional docente baseadas em comunidades de prática e avaliação formativa sistêmica, o que fortalece disposições inclusivas ancoradas institucionalmente.

Dados comparativos internacionais reforçam essa interpretação. Relatórios recentes da *Organisation for Economic Co-operation and Development* indicam que países com maior investimento per capita em formação continuada apresentam correlação positiva entre autoeficácia docente e práticas diferenciadas em sala de aula. Em contraste, sistemas educacionais com financiamento restrito demonstram maior dependência de iniciativas individuais dos professores para implementação de estratégias inclusivas.

Além disso, resultados do programa *Programme for International Student Assessment (PISA)* evidenciam que desigualdades socioeconômicas impactam mais intensamente o desempenho estudantil em países com menor proteção social e menor articulação entre políticas educacionais e políticas de redução de desigualdades. Esse dado reforça a necessidade de interpretar práticas inclusivas em chave estrutural, especialmente no contexto brasileiro.

Em contraste, investigações realizadas na América Latina, como as discutidas por *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* e por estudos recentes sobre formação docente em contextos periféricos, apontam fragmentação entre políticas normativas e condições concretas de implementação. No Sul Global,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

a inclusão frequentemente se apresenta como imperativo legal e discursivo, mas enfrenta restrições estruturais associadas a desigualdades socioeconômicas históricas, precarização do trabalho docente e descontinuidade das políticas públicas.

Os dados empíricos desta pesquisa aproximam-se do padrão identificado no Sul Global: embora haja compromisso ético com a inclusão, a efetivação prática é tensionada por limitações institucionais e formativas. Diferentemente de sistemas educacionais do Norte Global, nos quais a formação continuada é integrada a planos estruturados de carreira, o contexto analisado revela caráter episódico e pouco sistemático das ações formativas.

Adicionalmente, estudos comparativos internacionais demonstram que, em países centrais, políticas de *accountability* tendem a coexistir com forte investimento estatal em suporte pedagógico. Já em contextos periféricos, reformas orientadas por métricas de desempenho podem intensificar pressões burocráticas sem correspondente fortalecimento estrutural das escolas. Essa assimetria ajuda a compreender por que disposições inclusivas, mesmo presentes no *habitus* docente, encontram barreiras mais rígidas à sua consolidação prática.

Assim, a contribuição deste estudo para o debate internacional reside em evidenciar que modelos universalistas de formação docente, frequentemente elaborados a partir de experiências do Norte Global, não podem ser transferidos automaticamente para realidades do Sul Global sem considerar condicionantes históricos, econômicos e institucionais. A análise bourdieusiana do campo escolar revela que a distribuição desigual de capitais institucionais e simbólicos influencia significativamente a margem de autonomia docente para implementação de práticas inclusivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a formação docente em contextos de diversidade, focalizando as disposições profissionais e as práticas pedagógicas mobilizadas por professores do Ensino Fundamental II diante das demandas de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

inclusão social. À luz do referencial da teoria da prática de Pierre Bourdieu e da perspectiva crítico-reflexiva inspirada em Paulo Freire, buscou-se compreender como trajetórias formativas e condicionantes institucionais estruturam modos de perceber, interpretar e agir no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que as disposições profissionais docentes são constituídas em processos históricos e institucionais específicos, sendo simultaneamente atravessadas por compromissos éticos com a inclusão e por inseguranças pedagógicas decorrentes de lacunas formativas. A formação inicial mostrou-se insuficiente para preparar os docentes para enfrentar a complexidade da diversidade contemporânea, enquanto a formação continuada revelou caráter episódico e pouco articulado às práticas concretas da escola.

Além disso, os resultados devem ser interpretados à luz do delineamento metodológico adotado, caracterizado como estudo de caso qualitativo de natureza instrumental. Nesse sentido, as conclusões aqui apresentadas não pretendem produzir generalizações estatísticas aplicáveis a todos os contextos educacionais brasileiros, uma vez que o corpus empírico foi constituído por docentes de uma única instituição escolar situada no interior do Nordeste brasileiro.

A opção metodológica fundamenta-se na noção de generalização analítica, amplamente discutida na literatura metodológica qualitativa. Diferentemente da generalização estatística baseada em inferências probabilísticas a partir de amostras representativas, a generalização analítica consiste na transferência interpretativa de categorias teóricas e padrões explicativos para contextos empiricamente análogos, desde que respeitadas as condições estruturais e institucionais que configuram o fenômeno investigado. Assim, o caso analisado não é tomado como representação do universo das escolas brasileiras, mas como instância empírica capaz de iluminar dinâmicas estruturais presentes em sistemas educacionais caracterizados por diversidade sociocultural, desigualdades institucionais e desafios de implementação de políticas inclusivas.

Nesse sentido, as categorias analíticas identificadas como lacunas na formação inicial, tensionamentos entre disposições profissionais e condicionantes institucionais e a emergência de práticas inclusivas de caráter adaptativo, devem

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

ser compreendidas como padrões interpretativos situados, cuja transferibilidade depende da convergência entre condições contextuais semelhantes. A contribuição do estudo reside, portanto, na produção de inferências analíticas sobre processos formativos e práticas pedagógicas em contextos de diversidade, e não na extrapolação direta dos resultados para sistemas educacionais distintos.

À luz dessa delimitação, evita-se compreender os achados como diagnóstico sistêmico da formação docente brasileira. Em vez disso, os resultados devem ser interpretados como evidências situadas que dialogam com tendências identificadas na literatura nacional e internacional sobre formação docente e inclusão educacional. Tal posicionamento epistemológico reforça a coerência entre o desenho metodológico adotado, o alcance interpretativo das análises e as conclusões apresentadas no estudo.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, observou-se a emergência de iniciativas inclusivas como flexibilização metodológica e valorização de experiências socioculturais, porém limitadas por estruturas curriculares rígidas e sistemas avaliativos padronizados. Tal constatação reforça a compreensão de que a inclusão não pode ser reduzida à dimensão metodológica, exigindo transformações estruturais que articulem currículo, avaliação e cultura institucional.

Teoricamente, o estudo contribui ao demonstrar que a análise da formação docente em contextos de diversidade requer abordagem relacional, na qual disposições individuais, políticas públicas e estruturas institucionais são compreendidas como dimensões interdependentes.

A leitura bourdieusiana do campo escolar permite evidenciar que práticas inclusivas são condicionadas por capitais disponíveis, posições ocupadas e margens de autonomia docente. Ao mesmo tempo, a perspectiva freireana destaca a centralidade da reflexão crítica como possibilidade de ressignificação da prática.

No plano empírico, a pesquisa oferece evidências situadas do contexto do Nordeste brasileiro, ampliando o debate internacional sobre inclusão em realidades do Sul Global, frequentemente sub-representadas na literatura hegemônica. Ao enfatizar condicionantes estruturais e limites institucionais, o estudo tensiona

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

abordagens universalistas de formação docente que desconsideram desigualdades históricas e socioeconômicas.

Reconhece-se, contudo, como limite do estudo o recorte em uma única instituição escolar e a predominância de dados autorrelatados, o que restringe generalizações estatísticas. A opção metodológica por estudo de caso, entretanto, permite inferências analíticas transferíveis a contextos semelhantes, sobretudo aqueles marcados por diversidade sociocultural e vulnerabilidade social.

Como agenda futura de pesquisa, recomenda-se: a) investigações comparativas entre diferentes redes de ensino; b) estudos longitudinais sobre impacto da formação continuada nas práticas inclusivas; c) análises quantitativas ampliadas que explorem relações entre disposições profissionais e indicadores objetivos de aprendizagem; d) pesquisas que articulem formação docente e governança educacional em perspectiva internacional.

Em perspectiva comparada, os achados sugerem que a formação docente para inclusão assume configurações distintas conforme o posicionamento do sistema educacional no cenário global. Enquanto em países do Norte Global a consolidação de práticas inclusivas tende a ser sustentada por políticas de desenvolvimento profissional estruturadas e estáveis, no Sul Global a inclusão é frequentemente tensionada por desigualdades estruturais que limitam sua efetividade. Tal constatação reforça a necessidade de análises contextualizadas que evitem generalizações universalistas e reconheçam as especificidades históricas e institucionais dos sistemas educacionais periféricos.

Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva no Ensino Fundamental II demanda políticas formativas integradas, investimento institucional contínuo e fortalecimento de comunidades de prática que sustentem processos reflexivos permanentes. A formação docente, entendida como prática social situada, constitui eixo estratégico para a construção de uma escola comprometida com equidade, justiça social e reconhecimento da diversidade.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J.; LO, M. Teacher education and reflective practice in diverse classrooms. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 128, 2023.

APARECIDA VIANA, M. *et al.* Políticas educacionais e formação docente para a equidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, 2025.

AYRES, L.; MARTÍNEZ, P. Inclusive education and social justice in contemporary schooling. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 29, n. 2, 2025.

BARBOSA, R.; CRUZ, T. Formação continuada e políticas educacionais no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An invitation to reflexive sociology**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2023.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 75, n. 1, 2024.

GARCÍA, R.; TORRES, J. Diversity, inequality and schooling: new perspectives on inclusive education. **Educational Research Review**, Amsterdam, v. 43, 2024.

GOMEZ, A.; SILVA, R. Teacher habitus and pedagogical practices in contexts of diversity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 121, 2023.

KNIGHT, P.; SMITH, J. Inclusive pedagogies in contemporary classrooms. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 126, 2024.

LÓPEZ, M.; HERNÁNDEZ, D. Professional dispositions in teacher education programs. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 47, n. 3, 2024.

MILLER, S. *et al.* Teacher diversity and equitable learning environments. **Educational Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 33, 2025.

MUHAMMAD, K.; LIU, Y. Teacher preparation for multicultural classrooms. **Journal of Education Policy**, London, v. 40, n. 1, 2025.

MÜLLER, K. *et al.* Pedagogical innovation and inclusive practices in schools. **Educational Studies**, London, v. 51, n. 1, 2025.

NGUYEN, H.; CARTER, S. Student voice and democratic learning environments. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 125, 2024.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/10/2025 - **Accepted:** 07/03/2026
Vol: 13.02
DOI: 10.66104/5tcj4r40
Pages: 1-30

OLIVEIRA, A.; BECKER, F. Práticas pedagógicas inclusivas e avaliação formativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, n. 272, 2025.

PATEL, R. et al. Habitus and teacher professional identity in diverse schooling contexts. **Sociology of Education**, Washington, v. 98, n. 2, 2025.

PETERSON, L.; JENSEN, T. Teacher self-efficacy and inclusive education practices. **Educational Psychology Review**, New York, v. 37, 2025.
RAMIREZ, J.; TAYLOR, P. Collaborative teacher learning and professional development. **Professional Development in Education**, London, v. 51, n. 2, 2025.

SANTOS, L. *et al*. Formação docente e diversidade cultural na educação contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, 2024.

SANTOS, M.; LIMA, D. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, 2025.

SILVA-PEÑA, I. *et al*. Teacher education and diversity in Latin American contexts. **Journal of Education for Teaching**, London, v. 50, n. 3, 2024.

TEIXEIRA, C.; ALMEIDA, R. Políticas públicas e formação docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, 2023.

WANG, L. *et al*. Teacher professional learning in inclusive education systems. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 130, 2025.

YAMAMOTO, T. *et al*. Intercultural competence and inclusive pedagogical practice. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Melbourne, v. 53, 2025.