Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i10.31161

INTELIGÊNCIAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INCLUSIVE INTELLIGENCES IN TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AND WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

INTELIGENCIAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA Y EL TRABAJO CON ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Shirlei Pereira Pontes[1]
Flávia de Lima Palares[2]
Luciana Alves de Oliveira Matos[3]
Aline de Souza Medeiros[4]
Orientador: Roberto Gimenez[5]

RESUMO: O artigo desenvolve o conceito de inteligências inclusivas como fundamento teórico para a formação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O referencial teórico inclui Gimenez e Silva (2014); Furlanetto (2010); Alvarenga, Marangoni e Munari (2023); Berkenbrock-Rosito (2009); Morin (2005a); Schön (1998); Tardif (1992); Florian (2014); van Manen (2003); Nussbaum (2013); Ainscow (2020), entre outros. A partir de uma revisão narrativa e análise hermenêutica, o estudo identifica quatro componentes essenciais dessa competência profissional: sensibilidade à diversidade, que reconhece a pluralidade cognitiva como valor; responsividade pedagógica, entendida como capacidade de ajustar práticas em tempo real; reflexão crítica sobre a prática, que permite produzir conhecimento situado diante da complexidade; e planejamento inclusivo desde o início, que integra a diversidade como princípio organizador da ação pedagógica. Esses elementos, articulados a referenciais como neurodiversidade, saberes docentes, complexidade e pedagogia inclusiva, sustentam a hipótese de que a formação para o AEE requer competências que ultrapassam modelos técnicos e prescritivos. Conclui-se que as inteligências inclusivas oferecem uma base teórica consistente para compreender e orientar processos formativos capazes de responder à heterogeneidade, à imprevisibilidade e às demandas éticas do trabalho com estudantes com TEA.

Palavras-chave: Inteligências inclusivas. Formação docente. AEE.

[1] Mestranda em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).
[2] Mestranda em Educação na UNICID.
[3] Mestranda em Educação na UNICID.
[4] Doutoranda em Educação na UNICID.
[5] Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Possui pós-doutorado em Ciências e Humanidades pela Universidade de Aysén (Chile). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICID.

ABSTRACT: The article develops the concept of inclusive intelligences as a theoretical foundation for teacher education within Specialized Educational Services (SES), particularly in work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework includes Gimenez and Silva (2014); Furlanetto (2010); Alvarenga, Marangoni and Munari (2023); Berkenbrock-Rosito (2009); Morin (2005a); Schön (1998); Tardif (1992); Florian (2014); van Manen (2003); Nussbaum (2013); Ainscow (2020), among others. Based on a narrative review and hermeneutic analysis, the study identifies four essential components of this professional competence: sensitivity to diversity, which recognizes cognitive plurality as a value; pedagogical responsiveness, understood as the ability to adjust practices in real time; critical reflection on practice, which enables the production of situated knowledge in the face of complexity; and inclusive planning from the outset, which integrates diversity as an organizing principle of pedagogical action. These elements, articulated with frameworks such as neurodiversity, teacher knowledge, complexity, and inclusive pedagogy, support the hypothesis that SES training requires competencies that go beyond technical and prescriptive models. The article concludes that inclusive intelligences offer a consistent theoretical basis for understanding and guiding training processes capable of responding to the heterogeneity, unpredictability, and ethical demands involved in working with students with ASD.

Keywords: Inclusive intelligences. Teacher education. SES.

RESUMEN: El artículo desarrolla el concepto de inteligencias inclusivas como fundamento teórico para la formación docente en la Atención Educativa Especializada (AEE), especialmente en el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de una revisión narrativa y un análisis hermenéutico, el estudio identifica cuatro componentes esenciales de esta competencia profesional: sensibilidad a la diversidad, que reconoce la pluralidad cognitiva como valor; capacidad de respuesta pedagógica, entendida como la habilidad de ajustar las prácticas en tiempo real; reflexión crítica sobre la práctica, que permite producir conocimiento situado ante la complejidad; y planificación inclusiva desde el inicio, que integra la diversidad como principio organizador de la acción pedagógica. Estos elementos, articulados con referentes como la neurodiversidad, los saberes docentes, la complejidad y la pedagogía inclusiva, sustentan la hipótesis de que la formación para el AEE requiere competencias que superen los modelos técnicos y prescriptivos. Se concluye que las inteligencias inclusivas ofrecen una base teórica sólida para comprender y orientar procesos formativos capaces de responder a la heterogeneidad, la imprevisibilidad y las demandas éticas del trabajo con estudiantes con TEA.

Palabras clave: Inteligencias inclusivas. Formación docente. AEE.

INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem colocado em evidência a necessidade de repensar a formação docente para atuar em contextos marcados pela diversidade, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse cenário, o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desafia os professores a mobilizar

saberes, posturas e modos de agir que ultrapassam modelos tradicionais de competência pedagógica (Tardif, 2012). É nesse ponto que se situa a noção de inteligências inclusivas, concebida como um conjunto de capacidades profissionais que articulam sensibilidade à diferença, responsividade pedagógica, reflexão crítica e planejamento inclusivo desde o início.

Partindo dessa perspectiva, o artigo busca examinar como este conceito — inteligências inclusivas — pode oferecer um fundamento teórico para compreender a formação de professores que atuam no AEE. A pergunta que orienta a investigação é: como a noção de inteligência inclusiva, entendida como competência profissional docente, pode fundamentar uma compreensão teórica da formação de professores para o AEE, especialmente no trabalho com estudantes com TEA? A hipótese que sustenta essa reflexão é que a formação docente para o AEE demanda o desenvolvimento de inteligências inclusivas capazes de integrar epistemologia, saberes da prática e princípios da pedagogia inclusiva, permitindo ao professor atuar de forma competente em contextos complexos e heterogêneos (Gimenez; Silva, 2014).

Trata-se de um ensaio teórico de natureza conceitual, sustentado por revisão narrativa e análise interpretativa. O artigo não pretende oferecer evidências empíricas, mas propor e desenvolver um conceito — qual seja, as inteligências inclusivas — articulando-o a referenciais consolidados da área, como complexidade, saberes docentes e pedagogia inclusiva. Ao fazê-lo, busca contribuir para o debate contemporâneo sobre formação docente e para a construção de fundamentos teóricos que apoiem práticas inclusivas no AEE.

MÉTODOS

A investigação desenvolve-se como um ensaio teórico-conceitual, orientado por revisão narrativa e análise hermenêutica de conceitos. O percurso metodológico organiza-se em três movimentos articulados, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Etapas da construção do artigo.

1. Revisão narrativa das produções sobre formação docente, AEE e TEA	Realizou-se uma revisão ampla, não sistemática, das obras que tratam de formação de professores, saberes docentes, complexidade, pedagogia inclusiva e fundamentos do AEE (ver seção seguinte). A revisão não buscou exaustividade, mas identificar núcleos conceituais, tensões e lacunas que permitam situar o problema teórico do artigo: a necessidade de uma competência profissional capaz de responder à

	heterogeneidade e à imprevisibilidade do trabalho com estudantes com TEA.
2. Análise conceitual e construção da noção de inteligências inclusivas	A partir dos referenciais selecionados, procede-se à elaboração do conceito de inteligência inclusiva, entendido como uma competência profissional docente que articula sensibilidade à diversidade, responsividade pedagógica, reflexão sobre a prática e planejamento inclusivo desde o início. Esse movimento envolve: a) exame crítico da literatura explorada; b) identificação de elementos que convergem para uma epistemologia da docência inclusiva; c) formulação do conceito proposto, explicitando seus componentes, alcance e limites.
3. Articulação hermenêutica entre o conceito proposto e a formação docente para o AEE	O conceito de inteligências inclusivas é então interpretado à luz das demandas específicas da formação de professores para o AEE, especialmente no trabalho com estudantes com TEA. Esse processo hermenêutico envolve: a) leitura cruzada entre o conceito formulado e os princípios da pedagogia inclusiva; b) análise de como tais inteligências podem funcionar como fundamento teórico da formação docente; c) discussão das implicações para políticas, currículos e práticas formativas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Com base nas informações do quadro, reitera-se que o artigo não produz (porque não possui a intencionalidade de produzir) dados empíricos, mas constrói um argumento teórico sustentado por revisão narrativa, análise conceitual e interpretação hermenêutica. O método visa propor e fundamentar a noção de inteligências inclusivas como chave explicativa para compreender a formação docente no AEE, em especial no atendimento a estudantes com TEA.

RESULTADOS

Nesta seção, expõem-se os resultados obtidos a partir da revisão narrativa das produções sobre formação docente, AEE e TEA. Essa revisão focou autores clássicos, conforme descrito doravante.

A noção de neurodiversidade, tal como formulada por Singer (2017), constitui um marco decisivo na transição de uma visão estritamente médica para uma compreensão sociológica das

diferenças neurológicas. A autora, ao cunhar o termo, insere-o no rol das categorias políticas de diferença, ao lado de classe, gênero e raça, propondo que os "neurologicamente diferentes" sejam reconhecidos como minoria legítima. Graças a essa formulação, é possível deslocar o foco da patologia para a diversidade, abrindo espaço para uma crítica às práticas de exclusão e às tentativas de normalização que marcaram a história das pessoas autistas.

Walker (2021) retoma esse movimento e o radicaliza ao propor o conceito de paradigma da neurodiversidade, em oposição ao paradigma da patologia. Para o autor, a ideia de que existe um modo "normal" de funcionamento cerebral é tão insustentável quanto a noção de "raça superior". Ele escreve: "não há um estilo 'normal' de mente humana" (Walker, 2021, p. 32), e apregoa que insistir nessa ficção produz exclusão, sofrimento e violência simbólica. Sua crítica é, assim, incisiva: ao insistir na normalidade como parâmetro, perpetua-se a marginalização dos neurodivergentes. O paradigma da neurodiversidade, por sua vez, reconhece a pluralidade cognitiva como valor em si, comparável à diversidade étnica ou cultural (Walker, 2021).

Essa inflexão conceitual encontra ressonância em debates mais amplos sobre cuidado e relações humanas. Lynch (2007) distingue o "amor laborioso" das formas generalizadas de cuidado e da solidariedade. O trabalho de amor, segundo a autora, é não-commodificável, pois envolve compromisso, mutualidade e responsabilidade que não podem ser reduzidos a transações econômicas. "O trabalho de amor é um trabalho emocionalmente engajado que tem como objetivo principal a sobrevivência, o desenvolvimento e/ou o bem-estar do outro" (Lynch, 2007, p. 557, tradução nossa[6]). Essa perspectiva ilumina a condição das famílias de pessoas neurodivergentes, cujo cuidado implica investimento afetivo contínuo. A articulação entre neurodiversidade e amor laborioso que Lynch (2007) faz sugere que o reconhecimento das diferenças neurológicas exige também uma valorização das práticas relacionais que sustentam essas vidas, inclusive no campo da educação.

Essa dimensão relacional e ética da educação inclusiva encontra ressonância em Furlanetto (2010), ao discutir os processos de (trans)formação docente em perspectiva transdisciplinar. A autora mostra que o professor atua mobilizando saberes conscientes e matrizes pedagógicas compostas por conteúdos pessoais, coletivos e simbólicos que se manifestam na prática. De acordo com Furlanetto (2003):

[6] Texto original: "*Love labour* is emotionally engaged *work that has as its principal goal the survival, development and/or well being of the other*".

> O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que reconhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores.

Hargreaves (1998), ao tratar da prática emocional do ensino, acrescenta outra dimensão. O autor argumenta que o ensino é, por excelência, uma prática emocional, inseparável das relações que se estabelecem entre professores e alunos. Segundo ele, "O bom ensino é carregado de emoção positiva. Não se trata apenas de conhecer a própria disciplina, ser eficiente, ter as competências corretas ou aprender todas as técnicas adequadas" (Hargreaves, 1998, p. 835, tradução nossa[7]). Hargreaves chama, assim, o olhar para a importância das emoções na mediação pedagógica, especialmente em contextos de diversidade. O autor assevera ainda que a presença de estudantes neurodivergentes nas salas de aula exige dos docentes, além de competências técnicas — por sinal muito úteis —, uma disposição afetiva que permita compreender e responder às singularidades cognitivas.

É nesse ponto que Schön (1992, 1998) se torna indispensável. Sua concepção de prática reflexiva mostra que o profissional não pode depender apenas de prescrições externas, mas deve aprender a refletir na ação. Schön (1992, p. 50) afirma que o profissional reflexivo pensa sobre o que está fazendo enquanto o faz. Ou seja, o ensino frequentemente lança-se a um terreno de improvisação e experimentação, em que o professor precisa lidar com situações incertas e singulares. Em contextos inclusivos, a postura defendida por Schön (1992, 1998) é determinante: não há protocolos universais que deem conta da heterogeneidade cognitiva, e o docente precisa desenvolver a capacidade de interpretar, ajustar e reinventar sua prática em tempo real. Schön (1998), ao insistir na reflexão-na-ação, oferece um modelo de profissional que propõe construir conhecimento situado, inseparável da experiência concreta.

Van Manen (1998), por sua vez, acrescenta a dimensão fenomenológica e ética do ensino. Para ele, o "tato pedagógico" é a capacidade sensível de interpretar os sinais sutis dos alunos e responder de modo apropriado. Van Manen (1998) afirma que o professor dotado de tato possui a habilidade sensível de interpretar pensamentos, sentimentos e desejos das crianças a partir de pistas indiretas, como gestos, expressões e linguagem corporal. Esse entendimento é particularmente relevante quando se trata de estudantes neurodivergentes, cujas formas de

[7] Texto original: "*Good teaching is charged with positive emotion. It is not just a matter of knowing one's subject, being efficient, having the correct competences, or learning all the right techniques*".

comunicação podem escapar aos padrões convencionais. O tato pedagógico de van Manen, nesse sentido, constitui-se uma prática ética que reconhece a alteridade e se dispõe a acolhê-la sem reduzi-la a déficit.

Complementando, van Manen (2003) enfatiza que a pedagogia deve ser entendida como uma ciência humana voltada para a ação e a sensibilidade, em que a experiência vivida do aluno e do professor se torna o núcleo da prática educativa. O autor assevera que a pedagogia é uma forma de conhecimento prático que se orienta para a compreensão da experiência vivida das crianças (van Manen, 2003).

Ainscow (2020) amplia esse horizonte ao discutir inclusão e equidade na educação. Para o autor, a escola inclusiva não se limita a integrar alunos com deficiência em estruturas já existentes, mas promove uma reforma profunda das práticas escolares. O autor apregoa que a educação inclusiva "é cada vez mais vista de forma ampla como um princípio que apoia e acolhe a diversidade entre todos os aprendizes" (Ainscow, 2020, p. 9, tradução nossa[8]). A inclusão, na visão de Ainscow (2020), é um princípio organizador que redefine o modo como se concebe o ensino e a aprendizagem. Essa visão converge com Singer (2017) e Walker (2021), ao reconhecer que a diversidade neurológica deve ser tratada como parte constitutiva da experiência humana e não como exceção a ser corrigida.

A análise conduzida por Alvarenga, Marangoni e Munari (2023) corrobora esse ponto ao argumentar que, mesmo com avanços normativos, o AEE ainda enfrenta entraves significativos na Educação Infantil, especialmente no delineamento e na operacionalização das práticas previstas em documentos como a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015. Os autores mostram que a ausência de articulação entre políticas públicas, projetos político-pedagógicos (PPPs) escolares e práticas docentes produz descontinuidades que dificultam o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial (Alvarenga, Marangoni; Munari, 2023).

Arendt (2004), em sua reflexão sobre a violência, oferece um contraponto necessário. A autora observa que a violência, ao depender de instrumentos, tende a dominar os fins que deveria servir. Sua célebre advertência "os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios" (Arendt, 2004, p. 4) é pertinente quando se considera a história das intervenções médicas

[8] Texto original: "*[...] is increasingly seen more broadly as a principle that supports and welcomes diversity amongst all learners*".

e psicológicas sobre pessoas autistas, muitas vezes justificadas em nome de objetivos supostamente benéficos, mas que resultaram em práticas coercitivas e excludentes.

A crítica de Arendt (2000) ajuda a compreender por que Singer (2017) e Walker (2021) insistem na necessidade de abandonar o paradigma da patologia: nele, os meios terapêuticos frequentemente se sobrepõem ao reconhecimento da dignidade das pessoas.

Arendt (2003) também destaca que a responsabilidade não pode ser dissociada da capacidade de julgar, mesmo em contextos de obediência a normas ou autoridades. Ela observa que a responsabilidade pessoal começa precisamente onde termina a obediência.

Santos (2007) propõe a "sociologia das ausências e das emergências" como forma de superar a razão indolente e eurocêntrica. Ele escreve: "Temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas" (Santos, 2007, p. 19). A formulação é incisiva: a modernidade criou expectativas emancipatórias, mas os instrumentos que sustentavam tais expectativas entraram em crise. A resposta, segundo o autor, está em uma ecologia de saberes, capaz de articular conhecimentos científicos e populares, tempos históricos distintos e práticas produtivas alternativas (Santos, 2003). Essa ecologia, ao valorizar saberes marginalizados, abre espaço para pensar a diversidade cognitiva como parte de um projeto emancipatório (Santos, 1991).

No mesmo movimento, Santos (2003) insiste na necessidade de "democratizar a democracia", deslocando o foco das instituições formais para práticas participativas enraizadas em contextos locais. A crítica ao universalismo abstrato das ciências sociais hegemônicas converge com a defesa da pluralidade epistemológica. A proposta de uma "epistemologia do Sul" não é mero *slogan*, mas uma tentativa de legitimar experiências históricas invisibilizadas (Santos; Meneses, 2013).

Sousa, Meneses e Nunes (2006) reforçam esse ponto ao abordar a ideia de que o conhecimento deve ser produzido em diálogo com culturas diversas rompe com a lógica da monocultura científica. O texto insiste que não necessitamos de alternativas, e sim de um pensamento alternativo às alternativas. A formulação é precisa: não basta multiplicar opções dentro de um mesmo paradigma, é necessário deslocar o próprio paradigma (Sousa; Meneses; Nunes, 2006). Essa crítica ecoa em Walker (2021), quando contrapõe o paradigma da patologia ao da neurodiversidade.

No trabalho de Sousa e Meneses (2013), propõe-se que a ciência seja vista como prática social situada, inseparável de contextos históricos e culturais. A crítica à neutralidade científica aproxima-se de Morin (2005a), que denuncia a irresponsabilidade generalizada da ciência contemporânea. Morin (2005a, p. 127) afirma: "Estamos na era da irresponsabilidade generalizada". O diagnóstico é severo: a hiperespecialização fragmenta o saber, tornando impossível pensar o homem e a sociedade em sua complexidade. A proposta de uma "ciência com consciência" exige que o conhecimento seja articulado a valores éticos e responsabilidades sociais.

Morin (2000) insiste que a educação deve enfrentar as cegueiras do conhecimento. "Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão" (Morin, 2000, p. 19). Isso quer dizer que não se pode ensinar sem reconhecer que o conhecimento é sempre provisório e sujeito a falhas. Essa postura crítica, que valoriza a incerteza e a complexidade, é indispensável para uma educação inclusiva, capaz de acolher diferentes formas de cognição sem reduzi-las a desvios.

Morin (2005b) aprofunda essa exigência ao propor que o conhecimento seja pensado em termos de inter-relações, retroações e contradições. O desafio da complexidade ultrapassa a linha teórica e é sobretudo pedagógico, uma vez que implica ensinar a navegar em meio a incertezas, a reconhecer a inseparabilidade entre ordem e desordem, a valorizar o inesperado. Essa concepção vai ao encontro do entendimento de Gimenez e Silva (2014), que defendem a complexidade como instrumento de reformulação do currículo tradicional; e de Schön (1992, 1998), para quem a prática reflexiva é inseparável da improvisação diante do inesperado.

Tardif (2012), ao discutir os saberes docentes, mostra que o conhecimento profissional é construído na prática, em interação com alunos, colegas e contextos institucionais. Ele afirma que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e situados" (Tardif, 2012). Essa pluralidade rompe com a ideia de que o professor deve apenas aplicar teorias externas. Em contextos inclusivos, segundo Tardif (2012), o docente precisa articular saberes científicos, pedagógicos e experienciais, construindo respostas singulares às necessidades dos alunos.

Florian (2008, 2014) contribui de maneira decisiva para a compreensão da formação docente inclusiva ao propor que a Educação Especial seja repensada a partir de dentro das próprias "bolhas" institucionais que historicamente a isolaram. Em sua análise, a autora argumenta que a efetividade da inclusão se alcança exatamente pelo oposto de práticas segregadas, consolidando-se por meio da reimaginação da escola como espaço em que todos os

alunos participam de experiências comuns de aprendizagem (Florian, 2014). A perspectiva de Florian (2008) preconiza a adaptação individual para a transformação estrutural das práticas pedagógicas, indicando que o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam atuar em contextos heterogêneos sem recorrer a modelos hierárquicos de normalidade. Ao defender a inclusão como abordagem mais eficaz, Florian (2008, 2014) explana que a docência inclusiva exige inteligências capazes de articular sensibilidade à diversidade, reflexão crítica e planejamento pedagógico que reconheça a pluralidade cognitiva como parte constitutiva da educação.

Nussbaum (2013), por meio de sua teoria da justiça, inclui a este assunto dimensões que têm sido historicamente negligenciadas: a deficiência, a nacionalidade e o pertencimento à espécie. Sua crítica a modelos como o de John Rawls parte da constatação de que tais teorias, ao pressuporem sujeitos plenamente capazes e inseridos em comunidades políticas estáveis, deixam de fora justamente aqueles que mais necessitam de proteção. Nussbaum (2013) afirma que a justiça deve começar pelo reconhecimento das necessidades humanas mais básicas e pela vulnerabilidade. A formulação desloca o debate para uma perspectiva centrada nas capacidades, entendidas como condições concretas que permitem às pessoas viver uma vida digna. Ao incluir a deficiência como questão central, Nussbaum (2013) rompe com a tradição que a tratava como exceção e mostra que qualquer teoria de justiça que ignore os mais vulneráveis é incompleta. A abordagem nussbaumiana, ao lado das reflexões de Santos (1991, 2003, 2007) sobre a ecologia de saberes e de Morin (2000, 2005a, 2005b) sobre a complexidade, reforça a necessidade de pensar inteligências inclusivas não apenas como reconhecimento da diversidade cognitiva, mas como compromisso ético e político com a dignidade de todos. Isso que veremos na próxima seção.

DISCUSSÃO

A elaboração do conceito de inteligências inclusivas exige, *a priori*, um exame crítico da literatura que se consolidou em torno da formação docente, da pedagogia inclusiva e da compreensão contemporânea da neurodiversidade. O ponto de partida é reconhecer que o trabalho pedagógico em contextos de heterogeneidade cognitiva não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas prescritivas. Autores como Schön (1992, 1998) já advertiam que a prática profissional se desenrola em cenários de incerteza, nos quais o professor precisa refletir na ação e reinventar sua postura diante de situações singulares. Essa dimensão reflexiva, longe de ser

acessória, constitui o núcleo de uma competência inclusiva, pois permite ao docente lidar com a imprevisibilidade que caracteriza o atendimento a estudantes com TEA.

A necessidade de lidar com situações incertas e contextos não padronizáveis corrobora o estudo de Gimenez e Silva (2014, p. 279), que mostram que a formação docente tradicional, organizada de modo linear e fragmentado, não prepara o professor para atuar em ambientes marcados pela imprevisibilidade, uma vez que esses ambientes "exigem um profissional flexível, com grande capacidade de adaptação, que seja capaz de solucionar problemas". Os autores defendem que modelos de formação baseados em percursos rígidos e seriados não respondem às demandas reais da prática, destacando a importância de competências capazes de operar em sistemas abertos, dinâmicos e complexos — exatamente o tipo de racionalidade exigida pelas inteligências inclusivas.

Gimenez e Silva (2014, p. 274) afirmam que a formação deve propiciar ao futuro professor

> um momento de reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional, pois essa carreira convive com inúmeros paradoxos. De um lado, discursos que glorificam a profissão, sempre bem representados no cinema. Em contrapartida, imagens depreciativas que apresentam o professor como o bode expiatório de todos os problemas educacionais.

Para Gimenez e Silva (2014), a formação docente precisa romper com concepções de conhecimento baseadas na universalidade, linearidade e neutralidade. Na concepção dos autores, reconhecer a incompletude do conhecimento e a não linearidade dos processos formativos é condição para que o professor desenvolva uma postura aberta à diversidade e capaz de compreender a pluralidade cognitiva como valor.

Além disso, Gimenez e Silva (2014) mostram que currículos organizados de forma fragmentada dificultam a articulação entre teoria e prática, produzindo licenciados que não conseguem responder às demandas reais das escolas. Eles defendem matrizes curriculares integradas, com menos disciplinas e maior articulação entre docentes, permitindo ao futuro professor desenvolver uma visão sistêmica da prática.

Conforme preconizam Alvarenga, Marangoni e Munari (2023), a formação docente precisa de competências capazes de lidar com heterogeneidade, complexidade e falta de alinhamento institucional. Essa constatação vai ao encontro da noção de inteligências inclusivas aqui defendida na medida em que indica que o planejamento deve ser inclusivo desde o início,

exigindo, além de diretrizes institucionais, competências profissionais capazes de interpretar, ajustar e integrar tais orientações à prática cotidiana (Alvarenga, Marangoni; Munari, 2023).

Singer (2017) e Walker (2021) remodelaram o debate sobre o autismo ao propor o paradigma da neurodiversidade, que recusa a patologização e afirma a pluralidade cognitiva como valor. Essa inflexão conceitual não é meramente semântica: ela redefine o horizonte ético e político da educação inclusiva. Se não há um "normal" a ser perseguido, o professor precisa desenvolver uma sensibilidade que reconheça a diferença como legítima. Ainscow (2020) apoia esse ponto ao conceber a inclusão como princípio organizador da escola, e não como mera adaptação periférica. A convergência entre esses autores indica que a competência docente inclusiva deve ser pensada como uma epistemologia *sui generis*, fundada na valorização da diversidade e na recusa de modelos homogêneos.

O exame da literatura também revela a centralidade das dimensões afetivas e relacionais. Lynch (2007) introduz a noção de "amor laborioso", trabalho emocional que sustenta o cuidado e a sobrevivência do outro. Hargreaves (1998), por sua vez, descreve o ensino como prática carregada de emoção positiva, inseparável das relações entre professores e alunos. Esses aportes sugerem que a inteligência inclusiva não se limita a saberes técnicos, mas envolve uma disposição afetiva que permita ao docente compreender e responder às singularidades cognitivas. Van Manen (1998, 2003) acrescenta a ideia de "tato pedagógico", a capacidade sensível de interpretar sinais sutis e responder de modo ético. A presença desses elementos na literatura indica que a competência inclusiva é, em grande medida, uma competência relacional.

Os conceitos de transdisciplinaridade, matriz pedagógica, processos de (trans)formação e dimensões inconscientes da prática docente abordados por Furlanetto (2010) permitem expandir o entendimento sobre responsividade pedagógica e sensibilidade à diversidade. Sob essa perspectiva, a inteligência inclusiva envolve também a capacidade de acessar, revisar e transformar essas matrizes internas diante das demandas complexas da inclusão. Assim sendo, torna-se cristalino que a inteligência inclusiva não abarca somente competências técnicas, abrangendo processos profundos de individuação, abertura ao outro e expansão da consciência profissional.

A crítica de Arendt (2004) à violência como meio que se sobrepõe aos fins ilumina outro aspecto da formação docente inclusiva. Intervenções médicas ou pedagógicas que se justificam em nome de objetivos supostamente benéficos podem converter-se em práticas coercitivas. A

advertência arendtiana sugere que a inteligência inclusiva deve incluir uma vigilância ética permanente, capaz de evitar que os meios pedagógicos se tornem instrumentos de exclusão. Essa dimensão ética encontra ressonância em Nussbaum (2013), cuja teoria das capacidades coloca a vulnerabilidade e a deficiência no centro da justiça. A inteligência inclusiva, nesse quadro, transborda o *status* de competência técnica e assume ares de um compromisso ético com a dignidade.

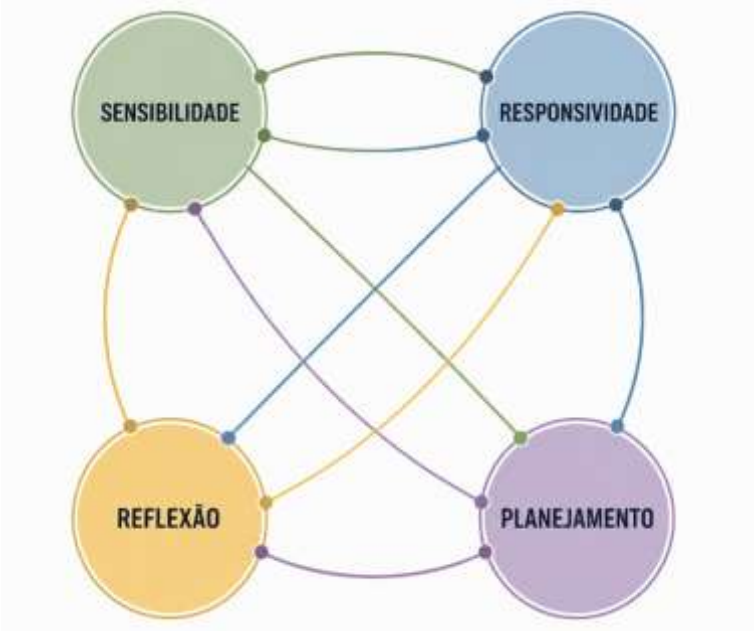
A complexidade das relações escolares também é evidenciada por Martins, Machado e Furlanetto (2016), ao analisarem percepções docentes sobre conflitos e violência nas escolas. Os autores mostram que a escola contemporânea é atravessada por tensões que desafiam a autoridade docente, exigindo mediação sensível, leitura contextual e capacidade de agir em cenários marcados por imprevisibilidade (Martins; Machado; Furlanetto, 2016). Esses achados sugerem a necessidade de inteligências inclusivas que integrem responsividade pedagógica, sensibilidade relacional e reflexão crítica, uma vez que o trabalho com estudantes com TEA frequentemente ocorre em ambientes onde conflitos, ruídos comunicativos e tensões emocionais são parte constitutiva da experiência escolar.

O exame crítico da literatura conduz, portanto, à identificação de elementos que convergem para uma epistemologia da docência inclusiva. Morin (2000, 2005a, 2005b) insiste na necessidade de enfrentar a complexidade e reconhecer a inseparabilidade entre ordem e desordem, certeza e incerteza. Santos (2003, 2007) propõe uma ecologia de saberes que legitima conhecimentos marginalizados e rompe com a monocultura científica. Tardif (2012) descreve os saberes docentes como plurais e situados, construídos na prática e em interação com contextos específicos. A convergência entre esses referenciais sugere que a inteligência inclusiva é uma competência que articula saberes científicos, pedagógicos e experienciais, em diálogo com a diversidade cognitiva e cultural.

A formulação do conceito de inteligências inclusivas pode ser explicitada em quatro componentes principais. Primeiro, a sensibilidade à diversidade, que implica reconhecer a pluralidade cognitiva como valor e não como déficit. Segundo, a responsividade pedagógica, entendida como capacidade de ajustar práticas em tempo real, em consonância com Schön e van Manen. Terceiro, a reflexão crítica sobre a prática, que permite ao docente construir conhecimento situado e enfrentar a complexidade descrita por Morin e por Gimenez. Quarto, o planejamento inclusivo desde o início, que evita soluções paliativas e integra a diversidade

como princípio organizador, conforme Ainscow. Esses componentes, conforme a Figura 1, operam em interdependência, constituindo uma competência profissional que é, por definição, complexa e relacional.

Figura 1 - As inteligências inclusivas



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O alcance do conceito reside na possibilidade de oferecer um fundamento teórico para a formação docente em contextos inclusivos. Ele permite compreender que se necessita de uma competência não somente técnica, mas que envolva dimensões éticas, afetivas e epistemológicas. Os limites, contudo, também precisam ser reconhecidos. Trata-se de um conceito em construção, sustentado por revisão narrativa e análise hermenêutica, sem pretensão de oferecer protocolos universais. Sua aplicabilidade depende de processos formativos que consigam integrar teoria e prática, ciência e experiência, reflexão e ação. *Grosso modo*, a inteligência inclusiva é uma competência que se constrói no exercício da docência, e não pode ser plenamente antecipada por currículos prescritivos.

No tocante à hermenêutica, quando aplicada à formação docente, estabelece uma leitura cruzada entre princípios teóricos e práticas concretas, não se limitando à simples interpretação de textos ou de conceitos. O conceito de inteligências inclusivas pode ser confrontado com as demandas específicas do AEE, sobretudo no trabalho com estudantes com TEA. Aliás, nesse

aspecto, as inteligências inclusivas ganham densidade. O desafio consiste em compreender como essa competência profissional pode funcionar como fundamento teórico e, *pari passu*, orientar políticas, currículos e práticas formativas.

A leitura cruzada entre o conceito e os princípios da pedagogia inclusiva desnuda uma convergência notável. Ainscow (2020) sustenta que a inclusão deve ser vista como princípio organizador da escola, e não como mera adaptação periférica. Essa perspectiva exige que o planejamento pedagógico seja inclusivo desde o início, evitando soluções paliativas. O conceito de inteligências inclusivas incorpora esse princípio ao propor que o docente desenvolva uma competência capaz de integrar diversidade como valor constitutivo. Singer (2017) e Walker (2021), ao defenderem o paradigma da neurodiversidade, salientam que a diferença não é exceção, mas parte da condição humana. A hermenêutica entre essas ideias permite conceber a inteligência inclusiva como uma postura epistemológica que redefine o próprio sentido de ensinar.

A análise de como tais inteligências podem funcionar como fundamento teórico da formação docente perpassa a pluralidade de saberes descrita por Tardif (2012). O conhecimento profissional não é homogêneo, mas construído na prática, em interação com contextos e sujeitos. A inteligência inclusiva, nesse recorte, é uma competência que articula saberes científicos, pedagógicos e experienciais, permitindo ao professor responder de modo situado às necessidades dos alunos. Schön (1992, 1998) acrescenta que essa competência envolve reflexão-na-ação, ou seja, a capacidade de interpretar e ajustar práticas em tempo real. Em contextos de AEE, essa postura é *sine qua non*, pois não há protocolos universais que deem conta da heterogeneidade cognitiva. A hermenêutica entre Schön e Tardif mostra que a inteligência inclusiva é, por definição, uma competência construída na prática reflexiva e relacional.

A dimensão ética também é primordial. Arendt (2004) advertia que os meios podem dominar os fins, e essa crítica é pertinente quando se considera a história das intervenções sobre pessoas autistas. A inteligência inclusiva, ao incorporar uma vigilância ética permanente, evita que práticas pedagógicas se convertam em instrumentos de exclusão. Nussbaum (2013), ao incluir a deficiência na teoria da justiça, reforça que qualquer formação docente que ignore os mais vulneráveis é incompleta. A hermenêutica entre Arendt e Nussbaum sugere que a inteligência inclusiva é uma competência que articula técnica e ética, reconhecendo a dignidade como princípio organizador da prática pedagógica.

As implicações para políticas, currículos e práticas formativas são múltiplas. Em termos de políticas, a adoção do conceito de inteligências inclusivas implica reconhecer que a formação docente não pode ser reduzida a treinamentos técnicos. É necessário investir em programas que desenvolvam sensibilidade, reflexão crítica e planejamento inclusivo. Currículos de formação inicial e continuada devem incorporar referenciais da neurodiversidade, da prática reflexiva e da ecologia de saberes, conforme Santos (2003, 2007). Isso significa valorizar conhecimentos científicos e populares, experiências locais e práticas alternativas, construindo uma formação que seja, *per se*, plural e situada.

Nas práticas formativas, a inteligência inclusiva demanda metodologias que promovam a reflexão-na-ação e o desenvolvimento de tato pedagógico. Van Manen (1998, 2003) descreve o tato como capacidade sensível de interpretar sinais sutis, e essa habilidade é imprescindível no trabalho com estudantes neurodivergentes. Formações que privilegiam apenas conteúdos técnicos deixam de lado essa dimensão relacional. É preciso criar espaços de experimentação, supervisão reflexiva e análise de casos, nos quais os docentes possam desenvolver competências afetivas e éticas. Hargreaves (1998) já havia mostrado que o ensino é prática emocional, e a formação docente precisa reconhecer essa dimensão, sob pena de se tornar ineficaz em contextos inclusivos.

A proposta de Florian (2014) de "reimaginar" a Educação Especial, deslocando-a de práticas segregadas para uma abordagem inclusiva, é particularmente instigante quando confrontada com o conceito de inteligências inclusivas. Embora sua defesa da escola como espaço comum de aprendizagem seja coerente com a ideia de planejamento inclusivo desde o início, há um risco de que tal formulação permaneça excessivamente normativa se não for acompanhada de uma análise das condições concretas de trabalho docente. A noção de inteligências inclusivas, ao enfatizar a responsividade e a reflexão-na-ação, permite tensionar a visão de Florian, mostrando que a inclusão se realiza pela capacidade do professor de lidar com situações imprevisíveis e singulares. Nesse sentido, a articulação entre Florian (2008, 2014) e autores como Schön (1998) e van Manen (2003) permite conceber a inclusão como uma prática em constante reconstrução, dependente da sensibilidade e da ética profissional diante da diversidade cognitiva, alheia a reformas estruturais e incontida num modelo acabado.

A hermenêutica entre o conceito de inteligências inclusivas e a formação docente para o AEE também traz à tona a necessidade de enfrentar a complexidade descrita por Morin (2000,

2005a, 2005b). A educação inclusiva não pode ser pensada em termos lineares, mas como processo que envolve inter-relações, retroações e contradições.

A perspectiva de complexidade discutida por Gimenez e Silva (2014) corrobora esse entendimento ao mostrar que a formação docente não pode permanecer ancorada em modelos lineares, fragmentados e excessivamente disciplinares. Os autores defendem que a docência exige lidar com a não linearidade do conhecimento, sua incompletude e a indissociabilidade entre teoria e prática, elementos que convergem diretamente com a noção de inteligências inclusivas aqui proposta. Ao argumentarem que "o todo é maior que a soma das partes" e que o professor deve atuar em contextos marcados por incerteza e interdependência, Gimenez e Silva (2014, p. 271) oferecem sustentação teórica para compreender por que a responsividade pedagógica e a reflexão crítica — componentes centrais das inteligências inclusivas — são indispensáveis ao trabalho no AEE e, especialmente, com estudantes com TEA.

Além disso, ao problematizar a universalidade e a neutralidade do conhecimento, os autores evidenciam que a formação docente deve promover atitudes investigativas, autonomia intelectual e capacidade de aprender continuamente, o que se articula com o componente de planejamento inclusivo desde o início, que demanda professores capazes de integrar diversidade, complexidade e saberes situados na organização da ação pedagógica (Gimenez; Silva, 2014).

Com base no pensamento de Morin (2005b) e nas ideias de Gimenez e Silva (2014), pode-se afirmar que o docente precisa aprender a navegar em meio a incertezas, a reconhecer a inseparabilidade entre ordem e desordem, a valorizar o inesperado. A formação docente, nesse cenário, deve preparar o professor para lidar com a imprevisibilidade, e não para aplicar protocolos fixos. A inteligência inclusiva é, portanto, uma competência que se constrói na relação *com* a complexidade.

Em termos práticos, isso significa que políticas de formação docente devem incluir componentes de análise crítica da literatura, reflexão sobre a prática e planejamento inclusivo. Currículos precisam ser desenhados de modo a integrar teoria e prática, ciência e experiência, ética e técnica. Programas formativos devem oferecer oportunidades para que os docentes desenvolvam sensibilidade à diversidade, responsividade pedagógica e capacidade de reflexão crítica. Nessa direção, Berkenbrock-Rosito (2009) defende que a formação docente precisa integrar também dimensões estéticas, simbólicas e autobiográficas, reconhecendo que o

professor constrói sentidos profissionais a partir de sua própria história de vida e de seu imaginário. A autora mostra que práticas formativas como a "Colcha de Retalhos" permitem ao docente teorizar a partir da experiência vivida, ativar processos de autoformação e desenvolver sensibilidade, criatividade e autoria — elementos que ampliam a compreensão da docência como prática complexa e humanizada.

Assim sendo, pela perspectiva de Berkenbrock-Rosito (2009), políticas de formação devem contemplar espaços de reflexão narrativa, imaginação pedagógica e elaboração simbólica, componentes essenciais para o desenvolvimento das inteligências inclusivas. O conceito de inteligências inclusivas, ao ser articulado hermeneuticamente com a formação docente para o AEE, oferece um fundamento teórico que pode orientar essas políticas e práticas.

Em suma, a articulação hermenêutica mostra que a inteligência inclusiva é uma competência profissional que integra sensibilidade, responsividade, reflexão e planejamento, constituindo um fundamento teórico para a formação docente em contextos de AEE. Essa competência, além de técnica, envolve a dimensão ética e epistemológica, e sua construção exige políticas, currículos e práticas formativas que reconheçam a pluralidade cognitiva como valor constitutivo da educação. Ao interpretar o conceito à luz da pedagogia inclusiva, da neurodiversidade, da prática reflexiva e da ecologia de saberes, é possível compreender que a formação docente para o AEE demanda inteligências inclusivas capazes de responder à heterogeneidade e à imprevisibilidade do trabalho com estudantes com TEA.

CONCLUSÃO

A pergunta que orientou este estudo — como a noção de inteligência inclusiva, entendida como competência profissional docente, pode fundamentar uma compreensão teórica da formação de professores para o AEE, especialmente no trabalho com estudantes com TEA? — foi enfrentada a partir da articulação entre epistemologia da prática, saberes docentes, complexidade e princípios da pedagogia inclusiva. A análise das produções revisadas e da categoria teórica proposta permite afirmar que a noção de inteligência inclusiva oferece, de fato, um enquadramento conceitual robusto para compreender as exigências formativas do professor que atua no AEE.

A hipótese inicial — de que a formação docente para o AEE demanda o desenvolvimento de inteligências inclusivas capazes de integrar epistemologia, saberes da prática e princípios da

pedagogia inclusiva, permitindo ao professor atuar de forma competente em contextos complexos e heterogêneos — foi confirmada. Os estudos analisados convergem ao reconhecer que o trabalho com estudantes com TEA envolve variabilidade, imprevisibilidade e a necessidade de decisões pedagógicas situadas, sensíveis ao contexto e sustentadas por uma postura investigativa. Nesse sentido, a inteligência inclusiva emerge como uma competência que não se reduz a um conjunto de técnicas, mas que integra três dimensões fundamentais:

a) epistemologia da prática: o professor como sujeito que interpreta, problematiza e produz conhecimento a partir da experiência.
b) saberes docentes: a articulação entre saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e específicos do AEE.
c) pedagogia inclusiva: princípios que orientam a construção de ambientes acessíveis, responsivos e centrados na participação dos estudantes.

Ao integrar essas dimensões, a inteligência inclusiva permite compreender a formação docente como o desenvolvimento de uma competência profissional situada, reflexiva e capaz de responder à heterogeneidade constitutiva do AEE. O conceito de inteligências inclusivas mostrou-se, assim, um operador teórico útil para compreender e orientar a formação docente, compreendendo quatro dimensões interdependentes:

a) sensibilidade à diversidade: reconhecer a pluralidade cognitiva como valor, não como déficit, fundamento ético e epistemológico da educação inclusiva;
b) responsividade pedagógica: ajustar práticas em tempo real, em diálogo com a incerteza e com a singularidade das situações educativas, conforme Schön e van Manen;
c) reflexão crítica sobre a prática: produzir conhecimento situado, capaz de enfrentar a complexidade descrita por Morin e de transformar a experiência em saber profissional;
d) planejamento inclusivo desde o início: organizar o ensino considerando a diversidade como princípio estruturante, evitando remendos posteriores, conforme Ainscow.

Destarte, as inteligências inclusivas oferecem uma chave teórica para explicar por que o trabalho com estudantes com TEA demanda do professor uma combinação singular de sensibilidade, análise, criatividade, flexibilidade e rigor pedagógico — elementos que não se encontram plenamente descritos em modelos tradicionais de competência.

Assim, conclui-se que a inteligência inclusiva constitui uma categoria teórica pertinente para fundamentar a formação docente no AEE, iluminando tanto as exigências do trabalho pedagógico quanto as condições formativas necessárias para que o professor desenvolva práticas responsivas, éticas e eficazes em contextos marcados pela complexidade. Ao reconhecer a

centralidade dessa competência, o artigo contribui para o avanço das discussões sobre formação docente, inclusão e AEE, oferecendo um referencial conceitual capaz de orientar políticas, programas formativos e pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

1. AINSCOW M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2020; 6(1): 7-16.

2. ALVARENGA PCR, MARANGONI RA, MUNARI KB. O atendimento educacional especializado: as políticas públicas e seus desdobramentos na educação infantil. Revista Cocar, 2023; Edição Especial(19): 1-22.

3. ARENDT H. A vida do espírito. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

4. ARENDT H. Da violência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

5. ARENDT H. Responsabilidade e julgamento. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

6. BERKENBROCK-ROSITO MM. Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação. Educação, 2009; 34(3): 487-500.

7. FLORIAN L. Reconsidering Special Education: Learning from Within the BUBBLES. British Journal of Special Education, 2008; 35(2): 55-62.

8. FLORIAN L. Reimagining Special Education: Why Inclusive Education Is a More Effective Approach. New York: Routledge, 2014.

9. FURLANETTO EC. Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus; 2003.

10. FURLANETTO EC. Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. EccoS Revista Científica, 2010; 12(1): 85-101.

11. GIMENEZ R, SILVA MHA. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. Revista @mbienteeducação, 2014; 7(2): 268-276.

12. HARGREAVES A. The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 1998; 14(8): 835-854.

13. LYNCH K. Love labour as a distinct and non-commodifiable form of care labour. The Sociological Review, 2007; 55(3): 557-574.

14. MARTINS AM, MACHADO C, FURLANETTO EC. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. Cadernos de Pesquisa, 2016; 46(161): 566-592.

15. MORIN E. Ciência com consciência. 82 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

16. MORIN E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

17. MORIN E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

18. NUSSBAUM M. Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

19. SANTOS BS. Subjectividade, cidadania e emancipação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 1991; 32: 135-191.

20. SANTOS BS. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

21. SANTOS BS. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

22. SANTOS BS, MENESES MP, NUNES JA. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia, 2006; 4(6): 45-68.

23. SANTOS BS, MENESES MP (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

24. SCHÖN DA. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

25. SCHÖN DA. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: MEC; Barcelona: Paidós, 1992.

26. SINGER J. Neurodiversity: The Birth of an Idea. Sydney: Judy Singer, 2017.

27. TARDIF M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

28. VAN MANEN M. El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

29. VAN MANEN M. Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

30. WALKER N. Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth, TX: Autonomous Press, 2021.