

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS,  
POLÍTICAS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**

TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: CHALLENGES,  
POLICIES, AND TRANSFORMATIVE PRACTICES

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: DESAFÍOS,  
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS

*Márcio do Nascimento Freitas*

*Orientadora: Elaine Cristine de Sousa Luiz*

## RESUMO

O artigo analisa os desafios da formação docente para a educação inclusiva no Brasil, destacando lacunas persistentes na formação inicial e na formação continuada de professores que atuam com alunos com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica sistematizada, buscando compreender como produções acadêmicas e documentos normativos discutem a preparação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados indicam uma distância significativa entre as diretrizes legais e as condições concretas de trabalho nas escolas, o que dificulta a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão e a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Observam-se, ainda, fragilidades no uso de tecnologias assistivas e de recursos pedagógicos acessíveis, limitando a participação plena e a aprendizagem significativa do público-alvo da educação especial. Conclui-se que a superação dessas barreiras requer políticas educacionais permanentes, articuladas a processos formativos críticos e reflexivos, comprometidos com a valorização da diversidade, o reconhecimento das diferenças, a equidade e a justiça social.

**Palavras-chave:** Formação docente; educação inclusiva; alunos com deficiência; políticas públicas; tecnologias assistivas.

## ABSTRACT

The article analyzes the challenges of teacher education for inclusive education in Brazil, highlighting persistent gaps in both initial and continuing education for teachers working with students with disabilities. The qualitative research is based on a systematized literature review, seeking to understand how academic productions and regulatory documents discuss teacher preparation for the promotion of inclusive

pedagogical practices. The results indicate a significant distance between legal guidelines and the concrete working conditions in schools, which hinders the effective implementation of public inclusion policies and the consolidation of a truly inclusive school culture. Weaknesses are also observed in the use of assistive technologies and accessible pedagogical resources, limiting full participation and meaningful learning for the target audience of special education. It is concluded that overcoming these barriers requires permanent educational policies, articulated with critical and reflective training processes, committed to valuing diversity, recognizing differences, equity, and social justice.

**Keywords:** Teacher education; inclusive education; students with disabilities; public policies; assistive technologies.

## RESUMEN

El artículo analiza los desafíos de la formación docente para la educación inclusiva en Brasil, destacando lagunas persistentes en la formación inicial y en la formación continua de los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en una revisión bibliográfica sistematizada, con el objetivo de comprender cómo las producciones académicas y los documentos normativos abordan la preparación docente para la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. Los resultados indican una distancia significativa entre las directrices legales y las condiciones concretas de trabajo en las escuelas, lo que dificulta la implementación efectiva de las políticas públicas de inclusión y la consolidación de una cultura escolar verdaderamente inclusiva. Asimismo, se observan fragilidades en el uso de tecnologías asistivas y de recursos pedagógicos accesibles, lo que limita la participación plena y el aprendizaje significativo del público objetivo de la educación especial. Se concluye que la superación de estas barreras requiere políticas educativas permanentes, articuladas a procesos formativos críticos y reflexivos, comprometidos con la valorización de la diversidad, el reconocimiento de las diferencias, la equidad y la justicia social.

**Palabras clave:** Formación docente; educación inclusiva; alumnos con discapacidad; políticas públicas; tecnologías asistivas.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea brasileira, dada a sua complexidade social, pedagógica e regional. Embora a legislação assegure o direito à educação sem discriminação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação dessas garantias ainda encontra obstáculos estruturais e formativos nas redes de ensino.

Entre os principais obstáculos, sobressai a falta de professores qualificados para atender à diversidade, conforme dados recentes do MEC, que revelam baixos índices de capacitação em educação especial (MEC, 2023). Essa carência afeta diretamente o ensino-aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e a autoestima dos alunos com deficiência, além de enfraquecer seu senso de pertencimento escolar (Oliveira *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada do professor assume papel essencial na consolidação de uma escola inclusiva e equitativa, pautada no reconhecimento das diferenças e na valorização da diversidade humana. Perrenoud (2000) e Schön (1983) defendem a formação permanente e reflexiva como base para o desenvolvimento de competências profissionais capazes de enfrentar os desafios cotidianos da prática educativa, tornando o docente um agente transformador do ambiente escolar.

Além disso, a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1991) reforça a importância da mediação social no processo de aprendizagem e da colaboração entre professores, alunos e comunidade escolar como elementos-chave para o desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, a educação inclusiva não se restringe a políticas compensatórias, mas configura-se como um movimento ético, político e cultural que busca assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os sujeitos.

Outro aspecto central é o papel das políticas públicas na formação docente, as quais devem garantir programas contínuos, integrados e avaliáveis. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o PARFOR representam iniciativas relevantes, mas ainda insuficientes diante da necessidade de políticas mais duradouras e equitativas (Costa-Renders, 2024).

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: quais são os principais desafios e impactos da formação docente para a efetivação da educação inclusiva no Brasil?

O objetivo geral deste estudo é analisar criticamente as lacunas e os avanços na capacitação docente para a inclusão escolar de alunos com deficiência, buscando compreender de que forma as políticas públicas, as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias assistivas interferem na qualidade da aprendizagem e na promoção da equidade educacional.

Para alcançar esse propósito, o artigo organiza-se em quatro eixos: (1) concepções teóricas sobre educação inclusiva e formação docente; (2) práticas e desafios na formação inicial e continuada; (3) análise das políticas públicas e institucionais; e (4) estratégias pedagógicas e uso de tecnologias assistivas. Essa estrutura permite uma abordagem integrada, crítica e contextualizada, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade no Brasil.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir da sistematização e análise de produções científicas publicadas entre 2015 e 2025, complementadas por documentos institucionais e legais sobre formação docente e políticas de inclusão. Foram consultadas as bases SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e repositórios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação inclusiva e fundamentos teóricos

A educação inclusiva fundamenta-se em princípios de equidade, justiça social e valorização da diversidade humana, buscando assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola regular, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. De acordo com Mantoan (2003), esse paradigma rompe com o modelo tradicional de exclusão, substituindo a lógica da deficiência pela lógica da diferença, entendida como potência pedagógica e social.

Nesse sentido, Coll (2004) explica que a evolução histórica do conceito de inclusão percorreu diferentes etapas — da segregação e integração à plena inclusão —, especialmente após marcos legais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essas normativas consolidam a educação como direito humano fundamental e reforçam a responsabilidade do Estado e da sociedade na construção de ambientes educacionais acessíveis e participativos.

Segundo Lima (2024), apesar dos avanços legais, a inclusão efetiva exige uma formação docente crítica e reflexiva, capaz de articular conhecimento teórico, prática pedagógica e compromisso ético. Schön (1983) contribuiu ao definir o professor como um profissional reflexivo, que aprende com e sobre a prática, transformando a experiência cotidiana em saber pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se da epistemologia da prática, que compreende o ensino como atividade investigativa e colaborativa.

Dessa forma, entende-se que a inclusão escolar ultrapassa o campo normativo e adquire dimensão social e cultural, ao propor uma pedagogia centrada no sujeito e mediada pelo diálogo, conforme os pressupostos de Vygotsky (1991). O autor enfatiza que a aprendizagem é um processo socialmente construído e

depende da interação entre pares e mediadores, tornando o papel docente fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante com deficiência.

## **2.2 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**

A formação docente representa o eixo estruturante para a consolidação da educação inclusiva, uma vez que a qualidade da prática pedagógica está diretamente relacionada ao preparo profissional e à reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender. Conforme Felicetti e Batista (2020), os cursos de licenciatura ainda tratam a temática inclusiva de modo fragmentado e pontual, restringindo-se a disciplinas isoladas, como Libras ou Educação Especial, sem uma integração real com as práticas de ensino.

Essa limitação curricular evidencia o descompasso entre teoria e prática, contrariando o que defende Perrenoud (2000), ao afirmar que o desenvolvimento de competências docentes requer a mobilização integrada de saberes e atitudes frente a situações imprevisíveis do cotidiano escolar. Para o autor, formar professores implica favorecer autonomia, reflexão e capacidade de adaptação contínua — dimensões indispensáveis ao enfrentamento dos desafios inclusivos.

Ferreira (2024) complementa que a capacitação docente deve incorporar o uso crítico e criativo das tecnologias assistivas, compreendidas como recursos que potencializam a autonomia e a participação de estudantes com deficiência. No entanto, o uso pedagógico dessas tecnologias demanda formação continuada e interdisciplinar, que una aspectos técnicos e didáticos, promovendo uma cultura digital inclusiva.

Sob a ótica de Moran (2015; 2021) e Bacich & Holanda (2022), a inserção de metodologias ativas e da Educação 4.0 transforma o papel do professor em designer de experiências, favorecendo aprendizagens personalizadas, colaborativas e significativas. Assim, a docência inclusiva do século XXI requer não apenas o

domínio de conteúdos, mas a sensibilidade para compreender as múltiplas formas de aprender e interagir.

Por outro lado, Costa-Renders (2024) destaca que as políticas públicas, como o PNE (2014–2024), o PDE e o PARFOR, têm buscado reduzir desigualdades regionais e ampliar oportunidades formativas, porém, ainda carecem de continuidade e avaliação sistemática. Essa lacuna impede que os resultados sejam sustentáveis e que o investimento público produza impacto real na formação e valorização dos professores.

### **2.3 Conexão entre os temas e reforço da lacuna científica**

Ao articular os fundamentos da educação inclusiva com as práticas formativas, observa-se uma lacuna persistente entre o discurso político e a efetividade pedagógica. Enquanto os marcos legais e teóricos consolidam a inclusão como direito inalienável, a formação docente ainda não acompanha, de modo consistente, as demandas complexas do ensino inclusivo contemporâneo.

Autores como Vygotsky (1991), Schön (1983) e Perrenoud (2000) convergem ao defender que o aprendizado docente ocorre na interação entre teoria e prática, exigindo reflexão, colaboração e pesquisa sobre a própria ação. Contudo, estudos recentes (Felicetti & Batista, 2020; Lima, 2024; Ferreira, 2024) evidenciam que a ausência dessa integração reforça o ciclo de exclusão institucional e fragiliza a implementação de políticas efetivas.

Assim, a conexão entre os dois temas — educação inclusiva e formação docente — revela que a superação das barreiras educacionais requer políticas públicas permanentes, práticas reflexivas e inovação pedagógica. Esse entendimento reafirma a importância de formar professores comprometidos com a transformação social, alinhando à docência aos princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 10), que visam garantir educação de qualidade e reduzir desigualdades.

Portanto, a revisão teórica sustenta que a consolidação de uma educação inclusiva depende de um modelo formativo que integre teoria, prática, tecnologia e ética, promovendo a aprendizagem significativa e o pleno exercício da cidadania.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, fundamentada no paradigma interpretativo proposto por Creswell (2014), que compreende o conhecimento científico como resultado da interação entre o pesquisador, o objeto e o contexto estudado. A escolha dessa abordagem justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado — a formação docente para a educação inclusiva —, cuja compreensão requer análise de significados, práticas e políticas em seu contexto sociocultural.

De acordo com Creswell (2014), a investigação qualitativa possibilita compreender os processos educacionais em profundidade, favorecendo a interpretação crítica dos fenômenos e das experiências humanas. Assim, o estudo busca não apenas descrever, mas interpretar e problematizar os desafios e impactos da capacitação de professores para a inclusão de alunos com deficiência no Brasil.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir da sistematização e análise de produções científicas publicadas entre 2015 e 2025, complementadas por documentos institucionais e legais sobre formação docente e políticas de inclusão. Foram consultadas as bases SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e repositórios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os descritores utilizados incluíram “educação inclusiva”, “formação docente”, “tecnologias assistivas” e “políticas públicas”, combinados por operadores booleanos (AND/OR) para ampliar a precisão das buscas.

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: (a) publicações em língua portuguesa e de acesso livre; (b) alinhamento temático à formação docente e

à educação inclusiva; (c) consistência metodológica e relevância científica; e (d) publicação entre 2015 e 2025. Dos 57 estudos inicialmente identificados, 34 atenderam aos critérios estabelecidos e compuseram o corpus final da investigação.

A estratégia da pesquisa foi organizada em quatro etapas complementares:

(1) levantamento e triagem das fontes; (2) leitura exploratória e definição das categorias temáticas; (3) análise de conteúdo; e (4) síntese interpretativa dos achados. A categorização seguiu o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), que envolve as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, possibilitando a identificação de regularidades, contradições e lacunas na literatura.

As categorias emergentes foram organizadas em quatro eixos principais: (i) lacunas na formação inicial de professores; (ii) fragilidades na formação continuada; (iii) limitações no uso pedagógico de tecnologias assistivas; e (iv) impactos da capacitação docente na aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência.

Para assegurar o rigor científico, foram observados os princípios de validade e fidedignidade preconizados por Gil (2019) e Lakatos & Marconi (2017), garantindo coerência entre o problema, os objetivos e as interpretações. A triangulação entre autores clássicos e contemporâneos, dados documentais e análises teóricas reforçou a credibilidade e a consistência interna do estudo.

Em síntese, a metodologia adotada permite compreender a formação docente inclusiva sob uma perspectiva crítica, integrando aspectos teóricos, práticos e políticos, e contribuindo para a construção de estratégias mais eficazes de capacitação e valorização do professor no contexto da educação inclusiva brasileira.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da investigação qualitativa revelam que, embora o discurso político e pedagógico sobre inclusão tenha avançado, a formação docente para o atendimento a alunos com deficiência ainda apresenta lacunas estruturais significativas. As evidências coletadas nas bases científicas e documentais indicam que o problema central não se restringe à ausência de políticas públicas, mas à descontinuidade, fragmentação e falta de integração entre teoria e prática pedagógica.

### 4.1 Formação inicial de professores

Os estudos analisados apontam que a formação inicial permanece limitada quanto à abordagem da educação inclusiva. Pesquisas de Felicetti e Batista (2020) e Oliveira *et al.* (2023) demonstram que, nos cursos de licenciatura, a inclusão é frequentemente tratada em disciplinas isoladas, sem articulação interdisciplinar ou prática supervisionada adequada. Tal cenário revela a manutenção de um modelo formativo centrado na transmissão de conteúdos, em detrimento da construção de competências pedagógicas inclusivas.

Segundo Perrenoud (2000), a formação docente exige a mobilização de saberes e atitudes para lidar com situações complexas e imprevisíveis, o que implica integrar teoria e prática em um processo contínuo de reflexão crítica. Schön (1983) complementa que o professor reflexivo aprende na e pela ação, reconstruindo seus saberes diante dos desafios da realidade escolar. No entanto, as evidências mostram que a maioria dos currículos ainda privilegia o domínio teórico em detrimento do desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas.

Assim, a análise reforça que o avanço da inclusão escolar depende de uma reestruturação curricular que incorpore a educação inclusiva como eixo transversal da formação inicial, articulando estágios supervisionados, práticas colaborativas e experiências de campo que aproximem o futuro professor das múltiplas dimensões

da diversidade humana.

#### **4.2 Formação continuada**

No que se refere à formação continuada, observa-se que as ações promovidas pelas redes públicas de ensino são pontuais, de curta duração e pouco contextualizadas às necessidades reais dos docentes. Dados do MEC (2023) indicam que menos de 7% dos professores participaram de formações voltadas à educação inclusiva, evidenciando a fragilidade das políticas de atualização profissional. Costa- Renders (2024) destaca que a ausência de continuidade e de avaliação sistemática dos programas compromete sua efetividade, transformando-os em eventos episódicos e desarticulados das práticas escolares.

Ferreira (2024) enfatiza que a formação docente deve ser compreendida como processo permanente, sustentado em comunidades de aprendizagem e reflexão coletiva. Contudo, relatos presentes nas pesquisas analisadas revelam sentimentos recorrentes de insegurança, sobrecarga e isolamento entre professores, indicando que a ausência de acompanhamento pedagógico limita a apropriação dos conteúdos trabalhados nas formações.

Dessa forma, a formação continuada, para ser efetiva, deve considerar o contexto sociocultural e as demandas do professor, promovendo espaços dialógicos e colaborativos que estimulem a problematização da prática e a produção compartilhada de conhecimento.

#### **4.3 Tecnologias assistivas e inovação pedagógica**

Outro eixo relevante refere-se ao uso das tecnologias assistivas e das metodologias inovadoras na inclusão escolar. Embora reconhecidas como ferramentas essenciais para a promoção da autonomia e da aprendizagem significativa, as tecnologias ainda são subutilizadas nas escolas públicas brasileiras devido à carência de formação técnica e pedagógica dos docentes.

Moran (2015; 2021) e Bacich & Holanda (2022) afirmam que o uso de recursos digitais precisa ser orientado por intencionalidade pedagógica e não apenas pela dimensão instrumental. A formação docente, portanto, deve integrar o domínio tecnológico à sensibilidade humana e ética, de modo a favorecer aprendizagens colaborativas e acessíveis a todos os alunos.

As pesquisas também revelam que, quando bem utilizadas, as tecnologias assistivas ampliam a comunicação, a interação e a participação dos estudantes com deficiência, contribuindo para práticas mais inclusivas. No entanto, a ausência de políticas de suporte técnico e a precariedade de infraestrutura tecnológica comprometem o potencial inovador desses recursos.

É imprescindível, portanto, que a formação docente e a gestão escolar caminhem de forma integrada, garantindo condições para o uso crítico e criativo das tecnologias no cotidiano educativo.

#### **4.4 Políticas públicas e desafios institucionais**

Em relação às políticas públicas, os dados do INEP (2022) mostram avanços no número de escolas com salas de recursos multifuncionais, que hoje alcançam 21,5% das instituições de ensino básico. Contudo, essa expansão física não foi acompanhada por políticas consistentes de valorização e qualificação docente, o que limita a efetividade das ações inclusivas.

Lima (2024) e Costa-Renders (2024) apontam que o principal desafio está na falta de continuidade dos programas e na ausência de mecanismos de monitoramento e avaliação de impacto. Sem acompanhamento técnico e pedagógico, as iniciativas tornam-se dispersas e perdem sua capacidade de transformar a prática docente.

Do ponto de vista interpretativo, as evidências sugerem que o fortalecimento das políticas públicas requer uma articulação mais efetiva entre os diferentes níveis

de gestão — federal, estadual e municipal —, além de investimentos que assegurem a infraestrutura adequada e a formação continuada integrada ao projeto político-pedagógico das escolas.

De forma sintética, a análise demonstra que a consolidação da educação inclusiva no Brasil depende da convergência entre formação docente, inovação pedagógica e políticas públicas sustentáveis. Autores como Freire (1996), Vygotsky (1991) e Morin (2003) convergem ao afirmar que a inclusão deve ser compreendida como um processo ético e humanizador, pautado na valorização da diversidade e na cooperação entre todos os sujeitos envolvidos.

Assim, superar as barreiras identificadas implica transformar a formação docente em um processo crítico e contínuo, fundamentado em reflexão, prática colaborativa e compromisso social. O fortalecimento de redes de aprendizagem e a criação de políticas avaliativas e permanentes são condições indispensáveis para promover uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a formação docente constitui o eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Apesar dos avanços legais e discursivos, a análise das produções científicas e dos documentos oficiais revela a permanência de lacunas na formação inicial e continuada dos professores, na integração das tecnologias assistivas e na execução de políticas públicas de caráter sustentável.

Constatou-se que os cursos de licenciatura ainda tratam a temática inclusiva de modo fragmentado, limitando-se à abordagem teórica e pontual, o que reduz as possibilidades de articulação entre teoria e prática pedagógica. A ausência de propostas curriculares que incorporem a diversidade como princípio formativo reforça o distanciamento entre a formação docente e as demandas reais das escolas contemporâneas.

No campo da formação continuada, observou-se que as ações governamentais e institucionais carecem de continuidade, acompanhamento e sistematização. Programas pontuais e desarticulados não produzem transformação efetiva na prática docente, uma vez que não possibilitam espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e construção compartilhada de saberes.

Outro aspecto crítico identificado refere-se ao uso insuficiente das tecnologias assistivas, que, embora reconhecidas como recursos estratégicos para a inclusão, ainda são exploradas de forma restrita. A superação dessa limitação exige não apenas infraestrutura adequada, mas também políticas de formação digital docente e suporte técnico-pedagógico constante, que promovam a integração entre inovação tecnológica e sensibilidade humana.

## 6 REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leonardo. Metodologias ativas e inovação na educação: teoria e prática para o ensino híbrido. São Paulo: Penso, 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

COLL, César. Aspectos históricos da educação inclusiva. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 5–20, 2004.

COSTA-RENDERS, Eliane C. A educação inclusiva e seu suporte teórico-documental. Momento – Diálogos em Educação, v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i1.15986>.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FELICETTI, Silvia A.; BATISTA, Isabel L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 165–180, maio/ago. 2020.

FERREIRA, R. I. Formação docente de professores e tecnologias assistivas para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 47, p. 1–12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v22i47.1486>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva. In: *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 01 set. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA (BR). Microdados do Censo Escolar 2022. In: *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 01 set. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Rogério S. Promovendo a educação inclusiva: desafios e estratégias. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 6, p. 20–39, jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: o que é? por quê? como fazer? Campinas: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Grupo de Trabalho para Formação Docente: Relatório sobre formação docente – diagnóstico do corpo docente e políticas de formação continuada. Brasília: MEC, 2023.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso, 2021.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Tradução de Eloá Jacobina.

OLIVEIRA, Isabela A. et al. A formação em Educação Especial na região Norte do Brasil: fundamentos e metodologias. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, p. 1–15, 2023.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37– 50, 2006.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1983.



UNESCO. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 05 nov 2025.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

