



Educação inclusiva e formação de professores: entre desafios e possibilidades
Inclusive Education and Teacher Training: Between Challenges and Possibilities

**Rosamaria Freire da Silva¹ Kelem Costa Dos Santos² Nathalie Santana Andrade Haussler³
Vanessa Silva Madureira⁴ Janielle Da Silva Melo Rabelo⁵**

Submetido: 06/11/2025 Aprovado: 06/01/2026 Publicação: 10/02 /2026

RESUMO

A educação inclusiva é um princípio central das políticas educacionais com isso, a escola deve ser um espaço de acolhimento da diversidade e de garantia do direito de todos à aprendizagem. O presente trabalho propõe refletir sobre as políticas públicas, a formação e a prática docente, bem como sobre os desafios e as perspectivas relacionadas à inovação pedagógica, às competências socioemocionais e à ética profissional no contexto da educação inclusiva. Nesse cenário, destaca-se a importância da formação inicial e continuada como elementos essenciais para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. A análise evidencia a relevância da reflexão contínua, da colaboração entre os profissionais da educação e da construção de ambientes escolares que valorizem as diferenças e promovam a equidade. Compreender a prática docente sob a ótica da inclusão implica reconhecer o papel do professor como mediador, capaz de integrar a diversidade às práticas pedagógicas e favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal compreensão exige também articulação contínua com políticas públicas que assegurem condições materiais, formação inicial e continuada, atendimento educacional especializado e mecanismos de avaliação e monitoramento das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Inclusive education is a central principle of educational policies. Therefore, schools must be spaces that embrace diversity and guarantee everyone's right to learning. This paper proposes a reflection on public policies, teacher training and practice, as well as the challenges and perspectives related to pedagogical innovation, socio-emotional skills, and professional ethics in the context of inclusive education. In this context, the importance of initial and continuing education is highlighted as essential elements for strengthening inclusive pedagogical practices. The analysis highlights the importance of ongoing reflection, collaboration among education professionals, and the development of school environments that value differences and promote equity. Understanding teaching practices from an inclusive perspective implies recognizing the role of the teacher as a mediator, capable of integrating diversity into pedagogical practices and fostering meaningful learning and the integral development of students. This understanding also requires ongoing coordination with public policies that ensure material conditions, initial and continuing education, specialized educational services, and mechanisms for evaluating and monitoring inclusive practices.

Keywords: Teacher training. Pedagogical practices. School inclusion.

¹ Mestranda. Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mato Grosso, Brasil. ✉ freirerosamaria29@gmail.com.

² Mestre em Educação Inclusiva. Docente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP). Amapá, Brasil. ✉ dossantoskc@hotmail.com.

³ Mestre em Educação Inclusiva. Docente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP). Amapá, Brasil. ✉ lie_andrade@hotmail.com.

⁴ Mestre em Educação Inclusiva. Docente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP). Amapá, Brasil. ✉ vanessamadureira3183@gmail.com.

⁵ Doutora em Biotecnologia e Biodiversidade. Docente Adjunta IV do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UNB). Brasília, Brasil. ✉ janielle.melo@unb.br.

1. Introdução

A Educação Inclusiva consolidou-se como princípio fundamental das políticas educacionais, representando um compromisso com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da diversidade como valor intrínseco ao processo educativo. A inclusão escolar vai além da presença de estudantes com necessidades específicas; envolve a criação de ambientes de aprendizagem que assegurem participação ativa, desenvolvimento integral e oportunidades equitativas para todos. Nesse contexto, a atuação do professor assume papel central, sendo ele o mediador capaz de integrar a diversidade às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens significativas.

Entretanto, a prática inclusiva enfrenta muitos desafios. Como: insegurança diante da heterogeneidade das salas de aula, identificação de lacunas na formação inicial e a escassez de recursos pedagógicos adaptados. A falta de articulação entre teoria e prática, bem como a necessidade de integrar estratégias que contemplem a diversidade cognitiva, cultural e social, tornam o exercício da docência complexo. Nesse sentido, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um elemento estratégico para fortalecer competências, ampliar repertórios pedagógicos e desenvolver uma postura ética, reflexiva e sensível às diferenças.

A formação inicial deve preparar o futuro professor para compreender as singularidades de cada estudante, planejar atividades inclusivas e identificar necessidades específicas. A formação continuada, por sua vez, oferece espaço para atualização, reflexão crítica, compartilhamento de experiências e desenvolvimento de metodologias inovadoras, permitindo que os docentes lidem com os múltiplos desafios da sala de aula. Essa complementaridade entre formação e prática docente é essencial para transformar a diversidade em oportunidades de aprendizagem e consolidar uma educação democrática, equitativa e significativa.

Diante disso, o presente trabalho propõe refletir sobre a prática docente como espaço de construção inclusiva, examinando os desafios enfrentados pelos professores, as estratégias pedagógicas adotadas e as perspectivas futuras para a educação inclusiva. Essa abordagem articula-se diretamente com as considerações finais, que destacam a importância da reflexão contínua, da ética profissional, da colaboração entre profissionais e da criação de ambientes escolares capazes de valorizar as diferenças, garantindo que todos os estudantes possam desenvolver seu potencial de forma integral.

2. Inclusão escolar e políticas públicas de formação docente

A educação inclusiva configura-se como um paradigma educacional ancorado na perspectiva dos direitos humanos, ao articular de forma indissociável os princípios da igualdade e da valorização das diferenças, reafirmando o direito de todos à aprendizagem e à participação efetiva nos processos educativos (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a inclusão escolar não se limita à presença física de estudantes com deficiência nas classes regulares, mas pressupõe a criação de condições estruturais, pedagógicas e sociais que assegurem um aprendizado significativo e a participação plena de todos os sujeitos.

Em contextos educacionais marcados pela diversidade e complexidade, a formação continuada dos professores assume papel central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme aponta De Araújo (2025), as constantes transformações nas necessidades dos alunos exigem que os docentes estejam em permanente processo de atualização e aprimoramento de suas práticas, de modo que a formação continuada deixa de ser apenas uma premissa desejável e passa a constituir um elemento fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Corroborando essa compreensão, Pinto, De Carvalho e De Oliveira Martins (2024) destacam que a vivência de uma realidade educacional inclusiva demanda maior aproximação entre professores e estudantes, com vistas à identificação de recursos pedagógicos mais eficazes para atender às distintas necessidades de ensino e formação. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais sensíveis à heterogeneidade presente nas salas de aula, fortalecendo o compromisso com a equidade educacional.

Nesse cenário, as políticas públicas de inclusão e a formação docente configuram-se como dimensões indissociáveis. A articulação entre legislações, diretrizes curriculares e programas de formação continuada possibilita que as escolas disponham de recursos adequados, profissionais qualificados e orientações pedagógicas que favoreçam a adaptação do ensino às especificidades dos alunos. Iniciativas voltadas à formação continuada, especialmente aquelas que incentivam o uso de tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e estratégias diferenciadas de ensino, contribuem para o desenvolvimento de competências docentes alinhadas às demandas da educação inclusiva.

Sob essa ótica, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar requer uma reorganização do ensino a partir da diversidade, compreendida como elemento potencializador das interações e da aprendizagem. Para a autora, o compartilhamento sistemático de ideias, sentimentos e práticas entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos constitui um caminho essencial para o

fortalecimento de processos formativos voltados à inclusão, ampliando as possibilidades de sucesso das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

A formação inicial de professores deve contemplar conteúdos sobre psicologia da aprendizagem, desenvolvimento humano, diversidade cultural e estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, é fundamental que os cursos ofereçam estágios supervisionados em escolas inclusivas, permitindo que os futuros docentes experimentem a prática em contextos reais. Essa vivência prática possibilita a compreensão das barreiras físicas, sociais e atitudinais que podem impedir a participação dos estudantes e incentiva a busca de soluções pedagógicas adequadas.

Na visão de Saviani (2009), a formação de professores deve estar pautada na teoria crítica da educação, que defende uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. O autor destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, ressaltando que o conhecimento teórico deve orientar a ação prática do professor, enquanto esta, por sua vez, retroalimenta e enriquece a reflexão teórica. Nessa perspectiva, a práxis docente é central na formação do professor, pois é por meio da experiência prática que o educador desenvolve sua identidade profissional, suas habilidades pedagógicas e sua capacidade de intervenção crítica na realidade educacional.

Desse modo, os cursos de formação devem proporcionar espaços e oportunidades para que os futuros educadores vivenciem situações reais de ensino e aprendizagem, reflitam sobre suas práticas e busquem constantemente aprimoramento. Além disso, o autor define diferentes modelos de formação de professores, os quais articulam teoria e prática de maneira estratégica para garantir a eficácia do processo formativo, ressaltando que a integração entre conhecimento teórico e experiência prática é essencial na formação dos professores:

- a) **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:** para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) **modelo pedagógico-didático:** contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Assim, para Saviani (2009), a inclusão escolar, quando abordada nas universidades, deve considerar que:

... a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Essa observação evidencia que a efetivação da educação inclusiva depende diretamente da qualidade da formação docente, a qual deve preparar os educadores para lidar com os desafios da prática pedagógica. Ao possibilitar a compreensão de como os conhecimentos teóricos se conectam com as experiências reais em sala de aula, a formação de professores torna-se essencial para a construção de um ambiente educativo inclusivo e significativo. A relação entre formação docente e práxis não apenas contribui para a qualidade do ensino, mas também impacta diretamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Sob essa ótica, a formação continuada assume papel estratégico, permitindo que professores em exercício reflitam sobre suas práticas, aprendam novas metodologias e compartilhem experiências. Congressos, cursos, oficinas, grupos de estudo e mentorias são exemplos de estratégias que fortalecem a prática inclusiva. O aprendizado colaborativo e a troca de experiências promovem inovação pedagógica e aumentam a segurança dos docentes na tomada de decisões em contextos desafiadores. De acordo com Ferreira (2006):

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no 'mercado' da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (FERREIRA, 2006, p. 19-20).

Para subsidiar a formação, destacam-se as políticas públicas que favorecem a inclusão, como programas que financiam recursos didáticos acessíveis, garantem a presença de profissionais de apoio nas escolas e promovem projetos interdisciplinares envolvendo família, comunidade e instituições especializadas. Projetos de inclusão digital, por exemplo, possibilitam o uso de softwares educativos adaptados e tablets com recursos de acessibilidade, permitindo que estudantes com dificuldades motoras ou sensoriais participem de forma ativa nas atividades escolares.

Outra estratégia relevante é a implementação de metodologias ativas, como aprendizagem cooperativa, o uso de salas de recursos multifuncionais e os projetos baseados em competências, que favorecem a participação de todos os alunos. Essas metodologias promovem a interação entre estudantes de diferentes perfis, fortalecendo habilidades socioemocionais e cognitivas, ao mesmo tempo em que permitem ao professor diversificar recursos e formas de avaliação.

O apoio multiprofissional é também uma prática essencial para efetivar a inclusão. A atuação conjunta de pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais profissionais de apoio contribui para a elaboração de planos pedagógicos individualizados e para a identificação de barreiras que dificultam a aprendizagem. Esse trabalho em rede fortalece a escola

inclusiva, garantindo que o processo educativo seja contínuo, articulado e centrado nas necessidades dos estudantes.

Além das estratégias pedagógicas, a valorização da diversidade cultural e social é fundamental. Políticas públicas devem promover a formação de professores para compreender e respeitar diferenças de gênero, etnia, língua, cultura e condição socioeconômica. Reconhecer essas diferenças enriquece o processo de aprendizagem e fortalece a construção de uma escola equitativa, na qual cada estudante é visto como sujeito de direitos e capaz de contribuir para o coletivo.

A articulação entre políticas públicas, formação docente e estratégias pedagógicas diversificadas evidencia que a inclusão é uma tarefa coletiva, que depende do comprometimento de todos os envolvidos: gestores, professores, famílias, estudantes e comunidade. Quando todos atuam de forma coordenada, é possível construir ambientes de aprendizagem que respeitem diferenças, valorizem potencialidades e promovam o desenvolvimento integral.

A inclusão escolar é um processo dinâmico, que exige constante revisão das práticas e adaptação às necessidades emergentes dos estudantes. Professores bem formados e apoiados pelas políticas públicas tornam-se agentes transformadores, capazes de superar barreiras pedagógicas e sociais, promovendo um ensino de qualidade. Assim, a inclusão deixa de ser um desafio isolado e se consolida como prática institucional, integrada ao cotidiano escolar e à cultura educativa da instituição.

3. A formação inicial frente às demandas da diversidade

A diversidade é uma característica intrínseca da sociedade, presente em múltiplos aspectos, como cultura, língua, gênero, condição socioeconômica, habilidades cognitivas e necessidades educativas especiais. As escolas refletem essa complexidade, reunindo estudantes com diferentes experiências de vida, modos de aprender e formas de se expressar. Nesse contexto, a formação inicial de professores adquire papel estratégico, pois é durante a licenciatura que se constroem os fundamentos pedagógicos, éticos e reflexivos necessários para lidar com a heterogeneidade. Preparar futuros docentes para enfrentar as demandas da diversidade não significa apenas transmitir conteúdos sobre inclusão; requer o desenvolvimento de competências que permitam planejar, adaptar e conduzir práticas pedagógicas que promovam a participação e aprendizagem de todos.

Entendemos que o espaço educacional deve incentivar o aprendizado e o respeito às diferenças. Aprender com as diferenças é proporcionar um ambiente mais seguro para a expressão de ideias e desejos. É, ainda, conforme Miskolci (2016), mudar as relações de poder e questionar desigualdades. É permitir a manifestação de idiosincrasias e comemorar os sujeitos e as suas singularidades (KESSLER; SOARES; BORGES, 2019, p. 86).

A formação inicial deve contemplar múltiplos eixos de conhecimento. É essencial que os cursos ofereçam compreensão sobre teorias de aprendizagem, desenvolvimento humano e psicologia educacional, ao mesmo tempo em que abordem questões relacionadas a desigualdades sociais, preconceitos e estigmas que possam interferir no processo educativo. A diversidade não se restringe a estudantes com deficiência; inclui diferenças culturais, linguísticas, cognitivas e socioeconômicas. Para atuar de forma inclusiva, o futuro docente precisa desenvolver sensibilidade, empatia, capacidade de observação e de escuta ativa, bem como a habilidade de planejar atividades que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a integração entre teoria e prática. Estágios supervisionados nas escolas permitem aos licenciandos vivenciar contextos reais, identificar barreiras à aprendizagem e refletir sobre estratégias pedagógicas adequadas. Esse contato direto com a diversidade possibilita compreender que diferenças não são obstáculos, mas oportunidades pedagógicas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essas experiências fortalecem a percepção de que a inclusão é um processo contínuo, que demanda avaliação constante, adaptação metodológica e compromisso ético com a equidade.

A formação inicial deve também preparar os futuros docentes para o uso de metodologias ativas e inovadoras, capazes de atender às múltiplas formas de aprender. A aprendizagem colaborativa, os projetos interdisciplinares, as práticas de ensino baseado em competências e o uso de tecnologias educativas são recursos que contribuem para a inclusão e o engajamento dos estudantes. O professor precisa ser capaz de diversificar estratégias, adaptar materiais e propor avaliações que considerem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

A atuação em sala de aula exige ainda a capacidade de planejamento flexível, que contemple a adaptação de conteúdos e a criação de atividades diferenciadas. A formação inicial deve fornecer instrumentos para análise de contextos, identificação de barreiras físicas, cognitivas e sociais, e elaboração de recursos pedagógicos acessíveis. Essa preparação permite que os futuros professores atuem de forma proativa, construindo ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os estudantes possam participar e desenvolver seu potencial.

Além das competências técnicas, é crucial que a formação inicial desenvolva habilidades socioemocionais nos futuros docentes. O professor precisa compreender as experiências de vida dos alunos, estabelecer relações de respeito, promover o diálogo, gerenciar conflitos e cultivar a empatia. A escuta ativa e a capacidade de perceber sinais emocionais ou dificuldades de aprendizagem tornam-se essenciais para que a prática pedagógica contemple efetivamente a diversidade, fortalecendo vínculos e promovendo o bem-estar dos estudantes.

A diversidade cultural e social também deve ser valorizada como recurso pedagógico. Reconhecer diferenças de etnia, língua, cultura e contexto socioeconômico permite que o professor enriqueça as atividades e estimule a aprendizagem significativa. A formação inicial deve preparar docentes para incorporar essas diferenças ao planejamento curricular, transformando a sala de aula em espaço de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

A formação inicial frente às demandas da diversidade não é um processo estático. Ela deve estimular a capacidade crítica do futuro docente, incentivando reflexão constante, atualização de conhecimentos e abertura para inovações pedagógicas. Professores bem formados são capazes de lidar com desafios emergentes, adaptar suas práticas e criar estratégias inclusivas que respondam às necessidades específicas de cada aluno.

Em síntese, a formação inicial de professores para enfrentar as demandas da diversidade envolve articulação entre teoria, prática, ética e desenvolvimento socioemocional. Preparar docentes para atuar no ambiente escolar é capacitá-los para promover a inclusão, o respeito às diferenças e a aprendizagem significativa. A diversidade deve ser compreendida como oportunidade pedagógica e não como obstáculo, e o professor, enquanto mediador do conhecimento, exerce papel central na construção escolar.

4. Inovação, Competências Socioemocionais e Ética na Formação Continuada

A formação continuada de professores constitui um pilar essencial na consolidação de uma educação inclusiva, democrática e transformadora. Ela ultrapassa o caráter instrumental da capacitação técnica, configurando-se como um processo de desenvolvimento humano e profissional que acompanha o educador ao longo de toda a sua trajetória docente. Mais do que uma exigência institucional, trata-se de um compromisso ético e político com a melhoria da prática educativa e com a formação integral dos estudantes.

Enquanto a formação inicial tem por objetivo introduzir o futuro professor aos fundamentos teóricos e práticos da profissão, a formação continuada propõe uma retomada crítica desses saberes diante das novas realidades escolares. Em um cenário educacional marcado pela diversidade cultural, pela presença de alunos com diferentes necessidades e pela constante transformação tecnológica, o docente precisa reinventar-se continuamente para responder, de forma reflexiva e criativa, às demandas emergentes.

Nesse sentido, a formação continuada representa um espaço privilegiado de atualização, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. Ao favorecer momentos de estudo, debate e experimentação, ela possibilita que os professores ampliem seu repertório metodológico, aprimorem suas práticas e fortaleçam sua identidade profissional. Como defende Freire (1996, p.

44), “a formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”, destacando a dimensão reflexiva e processual desse percurso.

A inovação pedagógica surge, nesse contexto, como um eixo estruturante da formação continuada. Inovar não significa apenas incorporar novas tecnologias, mas repensar o modo de ensinar e aprender, propondo estratégias que tornem o processo educativo mais participativo, significativo e inclusivo. Trata-se de desenvolver práticas que rompam com o ensino transmissivo, abrindo espaço para a criatividade, a experimentação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

O uso de tecnologias educacionais tem papel central nesse processo de inovação. Plataformas digitais, softwares de apoio à aprendizagem, aplicativos de acessibilidade e recursos multimídia oferecem inúmeras possibilidades para personalizar o ensino e ampliar a participação de todos os estudantes. Quando utilizados de forma crítica e planejada, esses recursos podem reduzir barreiras de comunicação e aprendizagem, garantindo maior equidade nas oportunidades educacionais.

Entre as estratégias que integram essa abordagem inovadora destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, o uso de realidade aumentada e de simuladores virtuais. Essas práticas estimulam a autonomia dos estudantes, promovem o engajamento e despertam o interesse pela construção ativa do conhecimento. Para os professores, representam oportunidades de repensar o papel mediador e de desenvolver competências ligadas à gestão de ambientes de aprendizagem complexos e dinâmicos (FREIRE, 1996).

As metodologias ativas, por sua vez, consolidam-se como um dos eixos mais promissores da formação continuada voltada à inovação. Ao privilegiar o protagonismo discente, elas permitem que o professor explore diferentes formas de colaboração e investigação, favorecendo uma aprendizagem significativa. A aprendizagem cooperativa, os debates orientados, os projetos interdisciplinares e as oficinas práticas são exemplos de estratégias que promovem o envolvimento coletivo e o compartilhamento de saberes.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas estimulam o docente a repensar o planejamento, a avaliação e as formas de interação com os alunos. Elas também contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, uma vez que exigem empatia, cooperação, escuta e respeito às diferenças. Ao experimentar essas práticas, o professor amplia sua capacidade de adaptação e inovação, respondendo de maneira mais sensível e eficaz à diversidade presente na escola.

O desenvolvimento das competências socioemocionais é outro eixo central da formação continuada e deve caminhar junto à dimensão técnica e pedagógica. Professores emocionalmente equilibrados, empáticos e resilientes conseguem lidar melhor com os desafios cotidianos da sala de

aula, construindo relações de confiança e respeito mútuo com os alunos. Tais habilidades são indispensáveis para criar ambientes de aprendizagem seguros, acolhedores e propícios à inclusão.

Trabalhar as competências socioemocionais na formação docente implica reconhecer que o educador também é sujeito em processo de aprendizagem. A escuta ativa, a autorregulação emocional, a empatia e o senso de pertencimento são competências que precisam ser cultivadas continuamente, tanto em contextos formativos quanto na prática escolar. Quando o professor se percebe emocionalmente envolvido e compreendido, tende a reproduzir essa postura com seus alunos, gerando um ciclo virtuoso de cuidado e respeito (MANTOAN, 2015).

A reflexão ética, por sua vez, constitui o alicerce sobre o qual se sustentam as decisões pedagógicas cotidianas. A ética na docência ultrapassa o cumprimento de normas ou códigos; ela se manifesta na capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade, agir com equidade e assumir responsabilidade pelas consequências das práticas educativas. Ao incorporar a ética como eixo da formação continuada, fomenta-se uma postura crítica diante das desigualdades e das injustiças que atravessam o espaço escolar.

Nesse horizonte, refletir eticamente sobre o fazer pedagógico significa analisar os dilemas e desafios que emergem no cotidiano escolar — desde a avaliação justa até a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. A formação continuada pode oferecer espaços de diálogo e reflexão sobre esses temas, estimulando a tomada de decisões pautadas em princípios de justiça, respeito e solidariedade. Assim, o professor torna-se um agente de transformação social, comprometido com o desenvolvimento integral de todos os estudantes (MANTOAN, 2015).

Além disso, a formação ética fortalece a autonomia profissional e a consciência crítica dos docentes. Ao refletirem sobre suas ações e valores, os professores são capazes de construir critérios próprios de decisão pedagógica, sem perder de vista o compromisso com o coletivo e com os direitos humanos. Essa autonomia ética é fundamental para resistir a práticas excludentes e promover uma educação que valorize a diversidade e a dignidade de cada pessoa.

A integração entre inovação, competências socioemocionais e ética configura, portanto, uma tríade indispensável à formação continuada contemporânea. Esses eixos se complementam e se retroalimentam: a inovação sem ética pode gerar exclusão; a ética sem inovação pode cristalizar práticas; e o desenvolvimento socioemocional sustenta ambos, conferindo sentido humano às transformações educacionais. Juntos, eles possibilitam a construção de uma escola mais sensível, criativa e comprometida com o bem comum.

Investir em programas de formação continuada que articulem esses três eixos é investir na qualidade da educação e na valorização do trabalho docente. As instituições educacionais que fomentam o uso estratégico de tecnologias, o protagonismo pedagógico e a reflexão ética promovem práticas mais significativas, fortalecem a autonomia dos educadores e ampliam o

potencial de aprendizagem dos estudantes. Assim, a escola consolida-se como espaço de equidade, respeito e desenvolvimento integral, reafirmando a educação como um ato de esperança e transformação social (FREIRE, 1996; MANTOAN, 2015).

5. A prática docente como espaço de reflexão e tomada de decisão

A prática docente deve ser compreendida como um espaço dinâmico e interativo, no qual o professor atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como agente reflexivo, mediador e transformador de realidades. Ensinar envolve muito mais do que aplicar conteúdos: significa planejar, observar, analisar e tomar decisões pedagógicas conscientes que respondam às necessidades reais dos estudantes e ao contexto em que estão inseridos.

Segundo Gatti (2003), o professor é um ser social, que constrói seus conhecimentos e valores por meio das interações com seus pares e com o ambiente escolar. Isso significa que o fazer docente é sempre coletivo, situado e influenciado por múltiplos fatores — culturais, históricos, emocionais e institucionais. Assim, compreender a docência implica reconhecer que o conhecimento não é produzido de forma isolada, mas em diálogo constante com a realidade e com os sujeitos que dela participam.

A sala de aula, portanto, se configura como um laboratório de aprendizagem, onde o professor observa, experimenta e reflete continuamente sobre suas ações. Cada decisão pedagógica — seja a escolha de uma metodologia, de um recurso ou de uma forma de avaliação — deve considerar a diversidade dos estudantes, suas trajetórias e seus modos de aprender. A prática docente é, assim, um processo de investigação permanente, que exige abertura para o novo e sensibilidade diante das diferenças.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 98) afirma que educação é uma forma de intervir na realidade vivida. “Intervenção, que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.” Tal compreensão reforça que o ato educativo é sempre político e histórico, exigindo do educador uma postura crítica diante da realidade e de seu papel social. O papel do professor, nesse sentido, é estimular o potencial criativo de cada estudante, desenvolvendo estratégias que promovam autonomia, criticidade e participação ativa no processo de aprendizagem.

A práxis docente, conforme propõe Freire (1996, p. 25), é “a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Ensinar, portanto, é um ato criador e ético, que exige engajamento e diálogo. Nessa relação dialógica, professor e estudante aprendem juntos, trocando experiências e construindo novos significados sobre o mundo. Essa interação é o núcleo da educação humanizadora, baseada no respeito, na escuta e na colaboração.

O planejamento pedagógico inclusivo surge como um componente essencial dessa práxis. Planejar para a diversidade implica reconhecer que os estudantes não aprendem de maneira uniforme e que as estratégias de ensino precisam ser adaptadas a diferentes estilos, ritmos e contextos. Isso envolve desde a organização física do espaço escolar até a seleção de materiais didáticos acessíveis e a integração de tecnologias assistivas.

Uma prática docente comprometida com a inclusão demanda atenção cuidadosa às dimensões cognitivas, emocionais e culturais do processo educativo. Conhecer a realidade de cada aluno — suas potencialidades, dificuldades e contextos familiares — é condição indispensável para o desenvolvimento de um ensino equitativo e significativo. Nessa perspectiva, o planejamento não é estático, mas flexível e aberto a revisões constantes conforme as observações e avaliações realizadas pelo professor.

As tecnologias educacionais, quando integradas de forma crítica e criativa, ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Recursos digitais, ambientes virtuais, jogos educativos e plataformas colaborativas favorecem a personalização do ensino e estimulam o protagonismo dos estudantes. Essas ferramentas podem, ainda, reduzir barreiras para alunos com deficiência ou dificuldades específicas, fortalecendo o princípio da inclusão e da equidade.

A prática docente ganha maior potência quando articulada a um processo de monitoramento e avaliação contínuos. Avaliações formativas, portfólios, autoavaliações e feedbacks regulares permitem acompanhar o progresso de cada estudante e ajustar o percurso pedagógico conforme suas necessidades. Essa perspectiva desloca a avaliação de um caráter meramente classificatório para uma função formativa e emancipadora, centrada na aprendizagem e no desenvolvimento integral.

Dayrell (1996, p. 37) destaca a importância de “superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, compreendendo-o na sua diferença e historicidade”. Essa afirmação reforça a ideia de que cada estudante é um sujeito singular, com valores, sentimentos e projetos de vida próprios. Reconhecer essa pluralidade é o primeiro passo para construir práticas pedagógicas mais justas e humanizadas, que respeitem a diversidade e combatam as desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto crucial é a postura reflexiva do professor sobre sua própria prática. Refletir significa questionar-se continuamente: por que adotei essa metodologia? O que funcionou e o que precisa ser ajustado? Que impacto minhas decisões tiveram nos estudantes? Esse exercício crítico permite ao educador aprimorar seu trabalho, aprender com a experiência e transformar o fazer pedagógico em um campo permanente de pesquisa e reinvenção.

A reflexão sobre a prática também fortalece a autonomia profissional do docente. Ao compreender as razões e os efeitos de suas escolhas, o professor deixa de ser mero executor de

políticas educacionais e passa a atuar como sujeito ativo, capaz de propor inovações e dialogar criticamente com as condições institucionais. Essa autonomia é essencial para que a escola se mantenha viva, aberta à experimentação e comprometida com o desenvolvimento humano.

Nesse processo, o diálogo com as famílias e com a comunidade torna-se fundamental. A educação não acontece de forma isolada dentro da escola; ela se constrói na relação com o entorno social e cultural. A integração entre professores, famílias e demais atores sociais contribui para compreender melhor o contexto dos estudantes, valorizar os saberes locais e construir pontes entre o ambiente escolar e o cotidiano dos aprendizes.

A prática docente, quando orientada por princípios éticos e reflexivos, transforma-se em um instrumento de justiça social. O professor, ao agir com sensibilidade e compromisso, contribui para uma escola mais inclusiva, equitativa e participativa. A tomada de decisão pedagógica, nesse contexto, é sempre atravessada por valores: decidir o que e como ensinar significa também escolher o tipo de sociedade que se deseja construir.

Portanto, compreender a docência como um espaço de reflexão e tomada de decisão implica reconhecer seu caráter político, social e transformador. O professor é, ao mesmo tempo, pesquisador, mediador e aprendiz. Sua prática deve integrar saberes teóricos e experienciais, tecnologia e sensibilidade, rigor científico e empatia humana. É nesse equilíbrio que se realiza o verdadeiro sentido da educação.

Assim, a prática docente configura-se como um espaço de pesquisa-ação contínua, no qual a reflexão e a criatividade se unem para promover aprendizagens significativas e emancipadoras. Ao valorizar a diversidade, integrar tecnologias, utilizar metodologias ativas e manter um olhar ético e inclusivo, o professor se torna um agente de transformação. Sua atuação cotidiana reafirma a educação como prática da liberdade e caminho para a construção de um mundo mais justo e solidário.

6. Reflexões e perspectivas para o futuro da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva deve ser compreendida como um projeto ético, social e pedagógico em permanente construção. Mais do que um ideal a ser alcançado, ela representa um caminho de transformação contínua, que acompanha as mudanças culturais, políticas e tecnológicas da sociedade. O desafio que se impõe ao futuro é o de fortalecer a inclusão como prática cotidiana, incorporada à identidade da escola e sustentada por políticas públicas efetivas.

Nesse horizonte, pensar o futuro da educação inclusiva implica revisitar suas bases conceituais e reconhecer que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo histórico em movimento. Trata-se de uma perspectiva que questiona estruturas excludentes e propõe novas

formas de organização do ensino, nas quais todos os estudantes tenham assegurados seus direitos de aprender e participar de modo pleno, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais.

Segundo Mantoan (2005, p. 14), a verdadeira inclusão “envolve a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Essa visão amplia o conceito de inclusão para além das deficiências e contempla toda forma de diferença — sejam elas de gênero, etnia, religião, origem social ou orientação cultural. A escola inclusiva, portanto, é aquela que acolhe todos e aprende com as diferenças.

O futuro da educação inclusiva requer, assim, uma mudança profunda na forma como se pensa o papel da escola. Não se trata apenas de adaptar estruturas físicas ou currículos, mas de transformar a instituição em um espaço de convivência democrática, diálogo e participação. As escolas precisam assumir a função de centros comunitários de aprendizagem, capazes de articular saberes, culturas e práticas que fortaleçam o pertencimento e a cidadania.

Essa transformação demanda uma rede colaborativa mais ampla, envolvendo famílias, universidades, órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não governamentais. A construção de uma educação inclusiva não é responsabilidade exclusiva dos professores ou gestores escolares, mas de toda a sociedade. Quando há cooperação interinstitucional, é possível desenvolver políticas articuladas, sustentáveis e mais próximas das realidades locais, assegurando equidade e qualidade para todos os estudantes.

Para Almeida (2003, p. 4), “a educação inclusiva só começa com uma nova radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo”. Essa afirmação evidencia que a inclusão exige mais do que adaptações pontuais: requer uma revisão profunda das práticas, dos conteúdos e da cultura escolar. É necessário um currículo que dialogue com as múltiplas dimensões da diversidade — cognitiva, emocional, cultural e digital — e que valorize diferentes formas de aprender e ensinar.

Nesse contexto, a inovação tecnológica surge como aliada importante na consolidação da inclusão. As tecnologias digitais oferecem novas possibilidades de personalizar o ensino, monitorar o progresso individual e promover experiências interativas e acessíveis. Plataformas de aprendizagem, softwares adaptativos e recursos multimodais podem ser usados para remover barreiras e estimular o protagonismo dos estudantes com diferentes perfis, ampliando as oportunidades de participação e expressão.

Contudo, o uso de tecnologias deve estar integrado a uma concepção pedagógica crítica e humanizadora. Freire (1979, p. 47) lembra que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, a tecnologia só tem sentido quando inserida em um processo coletivo de construção do conhecimento, em que o diálogo, a cooperação

e o respeito às diferenças são os pilares do aprender juntos. A inovação, portanto, deve estar a serviço da emancipação humana e não da reprodução de desigualdades.

Aplicando essa visão freireana ao contexto da educação inclusiva, o futuro das escolas passa a depender de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos estudantes. Promover inclusão é também garantir voz e vez aos aprendizes, possibilitando que expressem suas ideias, desenvolvam autonomia e se engajem ativamente na comunidade escolar. A formação de sujeitos críticos e participativos é condição essencial para que a educação cumpra seu papel social transformador.

Além da dimensão pedagógica, o fortalecimento da inclusão requer um compromisso político com a efetivação das legislações e políticas públicas já existentes. Muitos avanços normativos permanecem limitados à esfera documental e não se concretizam nas práticas escolares. O futuro da inclusão depende de uma gestão educacional comprometida com o acompanhamento, a avaliação e a reorientação contínua dessas políticas, garantindo que elas produzam resultados reais no cotidiano escolar.

A avaliação sistêmica das políticas de inclusão deve ir além dos indicadores quantitativos e considerar dimensões qualitativas, como a percepção de pertencimento dos alunos, o engajamento das famílias e a redução das barreiras atitudinais. A análise constante das práticas permite replanejar ações, promover formação docente mais adequada e fortalecer uma cultura escolar que valorize a diversidade e a solidariedade como princípios de convivência.

Outro ponto crucial para o futuro da inclusão é o reconhecimento da diversidade em seu sentido mais amplo. As diferenças não se limitam a aspectos físicos ou intelectuais; envolvem também fatores culturais, linguísticos, religiosos, étnicos, de gênero e de condição socioeconômica. Reconhecer essa pluralidade é fundamental para que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático, no qual cada sujeito tenha o direito de ser quem é, sem medo ou discriminação.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 79) lembra: “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” Essa afirmação sintetiza o desafio ético da educação inclusiva: equilibrar a valorização da diferença com a busca pela equidade. O futuro da inclusão depende dessa capacidade de harmonizar singularidade e igualdade de oportunidades.

O papel da formação docente nesse cenário é decisivo. Professores preparados para lidar com a diversidade, utilizar tecnologias de acessibilidade e refletir criticamente sobre suas práticas tornam-se agentes fundamentais de transformação. Investir na formação continuada com foco na inclusão significa garantir que os educadores estejam aptos a tomar decisões pedagógicas sensíveis, éticas e inovadoras, que respeitem as particularidades dos estudantes e promovam sua plena participação.

Por fim, as reflexões e perspectivas sobre o futuro da educação inclusiva apontam para a necessidade de manter vivo o compromisso coletivo com a construção de uma escola justa e humana. A inclusão deve continuar sendo vista como um processo, não como um produto finalizado. Ela exige criatividade, sensibilidade ética, inovação tecnológica e responsabilidade social. A educação inclusiva do futuro será aquela que, mais do que integrar, transformará — transformará sujeitos, práticas e realidades, consolidando a escola como espaço de convivência, desenvolvimento e emancipação para todos.

7. Considerações Finais

A educação inclusiva e a formação de professores constituem eixos estruturantes para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, equitativa e socialmente comprometida. Elas representam não apenas um conjunto de práticas pedagógicas, mas um projeto ético, político e humano voltado para o reconhecimento das diferenças e para a garantia do direito de todos à aprendizagem. O desafio contemporâneo está em consolidar esse paradigma como parte integrante da cultura escolar, superando barreiras históricas de exclusão e preconceito.

Ao refletir sobre os avanços obtidos nas últimas décadas, é possível observar que as políticas públicas brasileiras deram passos importantes na direção de uma educação inclusiva. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirmam o compromisso do Estado com a equidade educacional. No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta entraves estruturais, culturais e formativos que exigem enfrentamento coletivo e contínuo.

Nesse sentido, a implementação de políticas inclusivas não deve restringir-se à criação de normativas, mas precisa se materializar nas práticas pedagógicas cotidianas e na organização das escolas. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e o Decreto nº 8.752/2016 reforçam a importância de articular formação docente, recursos pedagógicos e gestão democrática. Contudo, o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que ocorre nas salas de aula ainda constitui um dos maiores desafios para a inclusão efetiva.

A formação de professores emerge, assim, como o elemento central da transformação educacional. Formar docentes para a diversidade significa capacitá-los para reconhecer as singularidades dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas que respeitem ritmos, potencialidades e contextos socioculturais. Esse processo formativo deve contemplar tanto a

dimensão técnica quanto a dimensão ética e política do ensino, permitindo que o educador compreenda a complexidade do ato educativo e atue como agente de mudança social.

A formação inicial, embora indispensável, não é suficiente para lidar com os desafios da inclusão. A formação continuada assume papel essencial no desenvolvimento de competências pedagógicas e socioemocionais, promovendo o diálogo entre teoria e prática e incentivando a pesquisa e a inovação educacional. É nesse movimento reflexivo e colaborativo que o professor se torna capaz de construir novas metodologias, reinterpretar experiências e consolidar práticas inclusivas efetivas.

Além da formação, é fundamental investir na construção de uma cultura institucional voltada à diversidade. As escolas devem tornar-se espaços de convivência, respeito e aprendizagem coletiva, onde o erro é entendido como parte do processo e a diferença é celebrada como valor. Isso requer uma revisão profunda dos currículos, dos métodos de avaliação e das concepções pedagógicas que ainda se baseiam em modelos homogeneizadores e excludentes.

Conforme destaca Almeida (2003), a educação inclusiva pressupõe uma reforma radical da escola, que repense seus fundamentos epistemológicos, sua estrutura organizacional e seu papel social. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de repensar o próprio sentido de ensinar e aprender em um mundo plural e interconectado. A transformação da cultura escolar demanda tempo, investimento e compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a inovação tecnológica surge como aliada estratégica da inclusão. O uso de tecnologias assistivas, plataformas digitais acessíveis e metodologias interativas possibilita personalizar o ensino e ampliar o alcance das aprendizagens. Contudo, a tecnologia deve ser vista como meio e não como fim: seu potencial emancipador depende da intencionalidade pedagógica e da formação crítica dos professores para utilizá-la de modo ético e criativo.

Paulo Freire (1996) lembra que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Essa concepção freireana reforça que a docência não é um ato neutro, mas uma prática social e transformadora. O educador, ao reconhecer o estudante como sujeito de saberes e experiências, cria condições para que a inclusão se concretize na vivência cotidiana, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos aprendizes.

A dimensão ética da inclusão também deve ser enfatizada. Educar para a inclusão significa educar para o respeito, para a empatia e para a solidariedade. A escola inclusiva é aquela que se preocupa não apenas com o desempenho acadêmico, mas com o desenvolvimento humano integral, promovendo ambientes de aprendizagem que cultivem valores democráticos, o diálogo e a convivência pacífica com as diferenças.

Por outro lado, o enfrentamento das desigualdades estruturais continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira. A ausência de acessibilidade, a precariedade de recursos e

a falta de políticas intersetoriais comprometem o avanço da inclusão. É imprescindível fortalecer o diálogo entre educação, saúde, assistência social e cultura, construindo redes colaborativas que garantam o atendimento integral às necessidades dos estudantes.

O futuro da educação inclusiva dependerá da capacidade das instituições e dos profissionais de reinventarem práticas, consolidarem políticas e cultivarem uma postura ética de compromisso social. A inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de reflexão, revisão e reconstrução. Cada ação educativa deve ser pautada pela crença de que todos são capazes de aprender e contribuir, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades reais de participação.

A participação das famílias e das comunidades locais é igualmente decisiva nesse processo. A corresponsabilidade entre escola, família e sociedade fortalece o sentido coletivo da inclusão e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Quando os vínculos afetivos e colaborativos são valorizados, a escola se torna espaço de pertencimento, reconhecimento e transformação social.

Por fim, é essencial compreender que a educação inclusiva não se resume ao atendimento de grupos específicos, mas representa um novo paradigma civilizatório. Trata-se de repensar a própria função social da escola, que deve ser capaz de acolher, escutar e promover todos os sujeitos em sua pluralidade. Como lembra Mantoan (2003, p. 79), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Assim, a consolidação de uma educação inclusiva passa necessariamente pela valorização da diversidade, pela formação crítica de professores, pela inovação pedagógica e pela efetivação de políticas públicas comprometidas com a equidade. Investir na inclusão é investir no futuro, na construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de cidadania, emancipação e desenvolvimento integral para todos.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros De. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. 2003, 230 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Goiânia, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 23 de abril de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE ARAÚJO, Carlos Roberto Silva. Formação Continuada e Inclusão Escolar: percepções de professores da educação básica de Belo Horizonte/MG e região metropolitana. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 355-377, 2025.

FERREIRA, N. S. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

KESSLER, Cláudia Samuel; SOARES, Josiane Martins; BORGES, Zulmira Newlands. “Curso de Formação Continuada em Gênero e Diversidade”: um espaço de ensino e de aprendizagem conjunta. In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (orgs.). **Temas emergentes à educação: docências em movimento no contexto atual**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. v. 1.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: reestruturando a escola para todos**. São Paulo: Moderna, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares; DE CARVALHO, Deolinda Maria Soares; DE OLIVEIRA MARTINS, Francisca Adma. As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: narrativas docentes em perspectivas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 3-15, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.