FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: Percepções de Professores da Educação Básica

TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: Perceptions of Basic Education Teachers

Lisane Maria Lopes Rosado
e-mail:
lisane.rosado.uemg.t6@gmail.com
Beatriz Magalhães Pereira
e-mail: beatriz.pereira@uemg.br.

Resumo: A educação inclusiva exige mudanças na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo analisar a relação entre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, considerando os principais desafios e possibilidades apontados pela produção científica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter exploratório e descritivo. O levantamento contemplou produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, formação docente, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas, selecionadas segundo sua pertinência ao objeto investigado. A análise foi organizada em quatro eixos: formação docente para a inclusão; desafios enfrentados pelos professores; práticas pedagógicas inclusivas; e condições institucionais para a efetivação da inclusão. Os resultados evidenciaram que a formação docente constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas que formações pontuais e pouco articuladas às situações concretas da escola podem limitar sua efetividade. Também foram identificadas a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, flexibilização das práticas, trabalho colaborativo e maior suporte institucional. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e condições institucionais, compreendendo a inclusão como um processo coletivo e permanente de transformação da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Práticas pedagógicas inclusivas. Formação de professores. Educação básica.

Abstract: Inclusive education requires changes in teacher education and in the pedagogical practices developed in everyday school contexts. In this context, this article aimed to analyze the relationship between teacher education and inclusive pedagogical practices in basic education, considering the main challenges and possibilities identified in the scientific literature. This is a bibliographic study with a qualitative approach, applied nature, and exploratory and descriptive character. The literature review included academic publications related to inclusive education, teacher education, teacher training, and inclusive pedagogical practices, selected according to their relevance to the research topic. The analysis was organized into four thematic areas: teacher education for inclusion; challenges faced by teachers; inclusive pedagogical practices; and institutional conditions for implementing inclusion. The results showed that teacher education is a fundamental element for the development of inclusive practices, but that training programs offered sporadically and with limited connection to concrete school situations may restrict their effectiveness. The analysis also highlighted the need to diversify pedagogical strategies, make practices more flexible, strengthen collaborative work, and expand institutional support. It is concluded that effective inclusive education depends on the articulation between initial and continuing teacher education, pedagogical practices, and institutional conditions, understanding inclusion as a collective and ongoing process of school transformation.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. Inclusive pedagogical practices. Teacher training. Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um importante princípio orientador das políticas e das práticas educacionais contemporâneas, fundamentado no reconhecimento de que todos os estudantes devem ter assegurados o direito à educação, à participação e à aprendizagem.

Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso ou à presença física dos estudantes na escola regular, mas envolve a construção de condições pedagógicas e institucionais que possibilitem sua participação efetiva no processo educativo. Assim, a escola é desafiada a superar práticas homogêneas e a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2023; Ainscow, 2020).

No contexto brasileiro, a consolidação da perspectiva inclusiva foi acompanhada pela elaboração de políticas educacionais voltadas à garantia do acesso e da permanência dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas para responder às diferentes necessidades dos estudantes (Brasil, 2008).

Entretanto, a existência de políticas e diretrizes não assegura, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar, uma vez que a inclusão depende também das condições concretas de trabalho, da organização institucional e da preparação dos profissionais envolvidos no processo educativo (Ainscow, 2020).

Nesse cenário, a formação docente assume papel fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. A formação inicial, contudo, nem sempre contempla de maneira suficiente os conhecimentos necessários à atuação em contextos educacionais inclusivos, produzindo lacunas que podem repercutir na segurança e na atuação profissional dos professores. Pletsch (2009; 2019) destaca a importância de repensar a formação docente diante das demandas da educação inclusiva, enquanto

Mantoan (2023) enfatiza que a inclusão exige transformações nas concepções de ensino, nas metodologias e na organização das práticas pedagógicas.

A formação docente também não pode ser compreendida como um processo encerrado na formação inicial. O desenvolvimento profissional ocorre de maneira contínua, envolvendo as experiências construídas no cotidiano escolar, a reflexão sobre a prática e as relações estabelecidas entre os professores. Para Nóvoa (2022), a formação deve estar articulada à experiência profissional e à reflexão sobre o trabalho docente, enquanto Tardif (2014) compreende os saberes dos professores como construções plurais, constituídas a partir da formação, da experiência e das relações estabelecidas no exercício da profissão. Dessa forma, a escola pode constituir-se como espaço relevante de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, pressupõem a superação de modelos baseados na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. A diversidade dos estudantes exige metodologias flexíveis, estratégias diferenciadas, adaptações pedagógicas e formas de avaliação que possibilitem diferentes maneiras de participação e aprendizagem. Nessa direção, Mantoan (2023) defende que as diferenças devem ser consideradas no planejamento educativo, enquanto Capellini e Mendes (2021) ressaltam a importância das práticas colaborativas para a construção de respostas pedagógicas mais adequadas à diversidade escolar.

Apesar dos avanços conceituais e normativos, persistem desafios para a efetivação da educação inclusiva. Entre eles, destacam-se as lacunas na formação inicial e continuada, a insuficiência de recursos pedagógicos, a necessidade de maior apoio institucional e as dificuldades encontradas pelos professores para transformar os princípios inclusivos em ações pedagógicas concretas (Pletsch, 2009; Mantoan, 2023; Rodrigues, 2020).

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender como os professores percebem sua formação e sua atuação diante dos desafios da educação inclusiva, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas e as condições encontradas no ambiente escolar. A análise dessas percepções permite aproximar os fundamentos teóricos da realidade vivenciada pelos docentes, identificando tanto

possibilidades quanto limitações presentes no processo de construção de práticas inclusivas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores da educação básica sobre sua formação para a educação inclusiva e sua relação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerando os desafios encontrados no contexto escolar. A proposta busca contribuir para a compreensão da relação entre formação docente, práticas pedagógicas e efetivação da inclusão, tomando como referência as experiências e percepções dos participantes da pesquisa.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter exploratório e descritivo, tendo como objeto de análise a relação entre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. A escolha desse percurso metodológico está relacionada à necessidade de reunir, sistematizar e interpretar conhecimentos já produzidos sobre o tema, possibilitando uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelos professores e das possibilidades de construção de práticas educacionais inclusivas.

A abordagem qualitativa é adequada ao estudo por privilegiar a interpretação dos fenômenos e dos significados construídos no contexto educacional, sem reduzir o objeto investigado à mensuração de variáveis. Segundo Minayo (2014), esse tipo de abordagem permite compreender fenômenos sociais considerando os sentidos, experiências e contextos em que são produzidos. Na mesma direção, Lüdke e André (2018) destacam a relevância da pesquisa qualitativa para a investigação de fenômenos educacionais e das experiências dos sujeitos envolvidos.

Quanto aos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório e descritivo. O caráter exploratório possibilita ampliar a compreensão sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas, enquanto o caráter descritivo permite organizar e apresentar as principais características, desafios e possibilidades identificados na produção científica selecionada (GIL, 2022).

A natureza aplicada da pesquisa relaciona-se à possibilidade de produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão de uma questão concreta da educação: a preparação dos professores para atuar diante da diversidade presente no espaço escolar e a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão.

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada busca produzir conhecimentos direcionados à compreensão ou ao enfrentamento de problemas concretos.

2.2 Fontes e procedimentos de levantamento bibliográfico

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e da seleção de livros, artigos científicos, documentos educacionais e demais produções acadêmicas pertinentes ao tema, priorizando materiais relacionados aos eixos centrais do estudo: educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa bibliográfica constitui um procedimento adequado quando o pesquisador pretende analisar conhecimentos já produzidos e estabelecer relações entre diferentes contribuições teóricas. Nesse sentido, Gil (2022) destaca a importância da pesquisa bibliográfica para a construção do conhecimento científico a partir da análise de materiais já elaborados. Lakatos e Marconi (2021) também ressaltam que o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador conhecer a produção existente sobre o objeto e selecionar os materiais relevantes para o desenvolvimento da investigação.

O levantamento foi orientado pelos seguintes termos relacionados ao recorte do artigo: “formação docente”, “educação inclusiva”, “formação de professores”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “inclusão escolar” e “práticas pedagógicas”. A seleção das produções considerou sua relação direta com o problema e os objetivos do estudo, evitando materiais que, embora relacionados à educação especial de maneira ampla, não apresentassem contribuição específica para a discussão sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

Foram priorizadas produções que apresentassem pertinência temática, consistência acadêmica e contribuição para a compreensão do objeto investigado. Também foram considerados os textos disponíveis em

sua integralidade e aqueles que possibilitassem identificar de maneira clara seus objetivos, fundamentos e contribuições para a discussão proposta.

2.3 Critérios de seleção e organização do material

O percurso metodológico envolveu levantamento bibliográfico, articulando a análise da produção acadêmica às experiências dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão. Foram consideradas produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, Educação Especial, TEA, formação docente, práticas pedagógicas, políticas institucionais e tecnologias educacionais, buscando estabelecer uma base teórica para a interpretação do fenômeno investigado.

A análise concentrou-se nas dimensões estabelecidas pelos objetivos da pesquisa: percepções dos profissionais, práticas pedagógicas, apoios institucionais, articulação entre educação regular e Educação Especial, formação docente e utilização de tecnologias educacionais.

A seleção do material bibliográfico foi realizada em etapas. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento das produções relacionadas aos descritores definidos. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de identificar os trabalhos diretamente relacionados ao tema. Posteriormente, os textos considerados pertinentes foram submetidos à leitura integral e organizados de acordo com sua contribuição para os objetivos da pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram considerados: a) produções relacionadas à educação inclusiva e/ou à formação docente; b) estudos que abordassem práticas pedagógicas inclusivas; c) trabalhos com relação direta com o problema investigado; e d) produções acadêmicas com informações suficientes para análise e interpretação.

Foram excluídos materiais que: a) não apresentassem relação direta com o objeto do estudo; b) abordassem exclusivamente aspectos clínicos ou diagnósticos sem relação com a formação docente e a prática pedagógica; c) apresentassem conteúdo repetido; ou d) não disponibilizassem informações suficientes para sua análise.

A organização do material selecionado foi realizada a partir da identificação dos principais conceitos, argumentos, aproximações e divergências encontrados nas

produções. Esse procedimento permitiu estruturar o corpus bibliográfico e estabelecer relações entre as diferentes contribuições teóricas, conforme a necessidade de articulação entre problema, objetivos e referencial teórico apontada por Severino (2017).

2.4 Procedimentos de análise e interpretação

Após a seleção e organização do material, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa das produções, buscando identificar os principais aspectos relacionados à formação docente e às práticas pedagógicas inclusivas. A análise considerou as aproximações e diferenças entre os autores, procurando compreender como a literatura aborda os desafios da preparação docente, as estratégias pedagógicas e as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar.

A interpretação foi organizada a partir de quatro eixos temáticos derivados do próprio recorte da pesquisa: formação docente para a inclusão; desafios enfrentados pelos professores; práticas pedagógicas inclusivas; e condições institucionais para a efetivação da inclusão. Esses eixos possibilitaram organizar a discussão sem fragmentar o fenômeno, mantendo a relação entre formação profissional e prática pedagógica.

A análise interpretativa buscou relacionar as contribuições dos diferentes autores e identificar convergências e divergências presentes na literatura. Para Severino (2017), a análise científica requer articulação entre os elementos examinados e o problema investigado, enquanto Minayo (2014) ressalta a importância da interpretação dos significados e das relações construídas a partir do material analisado.

Dessa maneira, o procedimento adotado não se limitou à descrição das obras selecionadas. Buscou-se realizar uma síntese interpretativa da produção bibliográfica, relacionando os diferentes estudos para compreender de que modo a formação docente pode favorecer ou limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

2.5 Delimitação e rigor da pesquisa

A delimitação do estudo foi estabelecida a partir do recorte temático definido para o artigo, evitando uma abordagem excessivamente ampla da educação inclusiva. Assim, a análise concentrou-se especificamente na

relação entre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, considerando os desafios e as possibilidades apontados pela literatura selecionada.

O rigor metodológico foi buscado por meio da explicitação do objeto, dos descritores, dos critérios de seleção, das etapas de organização do material e dos eixos utilizados para a análise. Essa sistematização contribui para conferir maior transparência ao percurso investigativo e manter a coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos empregados, aspecto considerado fundamental na construção do conhecimento científico (Severino, 2017; Lakatos; Marconi, 2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção bibliográfica selecionada evidencia que a formação docente constitui um dos principais elementos relacionados à efetivação da educação inclusiva. Os estudos discutidos na dissertação apontam que, embora a inclusão seja reconhecida como princípio necessário à educação, ainda existem dificuldades para preparar os professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, Pletsch (2009) destaca a necessidade de repensar a formação docente diante das demandas da educação inclusiva, enquanto Mendes (2020) relaciona a formação dos professores às condições necessárias para a construção de práticas escolares inclusivas.

A compreensão de que a formação docente não deve se limitar à preparação inicial foi outro aspecto recorrente nos material anlisado. O desenvolvimento profissional precisa ocorrer de maneira contínua, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e reflexão sobre a prática. Nóvoa (2022) defende uma formação vinculada ao cotidiano profissional, enquanto Imbernón (2020) enfatiza a necessidade de processos formativos capazes de responder às transformações e às incertezas presentes no trabalho docente. A partir desses referenciais, percebe-se que formações pontuais e pouco relacionadas às situações concretas da escola tendem a apresentar limitações para sustentar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

A literatura também evidencia que a formação e a prática pedagógica estão diretamente relacionadas. Não basta oferecer ao professor conhecimentos gerais sobre inclusão; é necessário

possibilitar que esses conhecimentos sejam mobilizados na organização do ensino, na escolha das estratégias e na construção de diferentes formas de participação dos estudantes. Leme et al. (2024) discutem justamente as interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão, reforçando a importância de aproximar o processo formativo das demandas concretas da prática profissional.

No que se refere às práticas pedagógicas inclusivas, os estudos analisados apontam para a necessidade de superar modelos centrados na padronização das atividades e na homogeneidade dos estudantes. A diversificação das estratégias, a flexibilização das propostas e a consideração das diferentes formas de aprendizagem aparecem como elementos importantes para ampliar a participação dos alunos. Mantoan (2023) defende uma reorganização das práticas escolares a partir do reconhecimento das diferenças, enquanto Capellini e Mendes (2021) destacam a importância de práticas inclusivas e colaborativas no contexto escolar.

A mediação pedagógica também se apresenta como elemento relevante nesse processo. O professor ocupa papel fundamental na organização das situações de aprendizagem, selecionando conteúdos, estratégias e recursos de acordo com as necessidades e possibilidades dos estudantes. Libâneo (2017) compreende a ação docente como uma prática de mediação entre o estudante e o conhecimento, perspectiva que ganha especial importância em ambientes inclusivos, nos quais diferentes estratégias podem ser necessárias para garantir a participação e a aprendizagem.

Entretanto, os resultados da literatura mostram que a construção de práticas inclusivas não depende apenas da iniciativa individual do professor. Condições institucionais, recursos pedagógicos, trabalho colaborativo e apoio especializado também interferem diretamente na possibilidade de concretização dessas práticas. Rodrigues (2020) ressalta que a educação inclusiva exige articulação entre políticas, formação profissional e condições institucionais, enquanto Millan et al. (2023) destacam a relevância das práticas colaborativas para a educação especial e para a formação docente.

A distância entre os princípios da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar é outro resultado importante. A literatura evidencia que a existência de

políticas inclusivas não elimina automaticamente as barreiras presentes nas instituições. A inclusão exige mudanças na cultura escolar, na organização do trabalho pedagógico e nas relações estabelecidas entre os profissionais. Nesse sentido, Mittler (2017) e Mantoan (2023) contribuem para compreender que a educação inclusiva envolve uma transformação da própria escola, e não apenas a realização de adaptações pontuais para determinados estudantes.

A análise também permite destacar a importância da colaboração entre os profissionais da educação. Quando o professor dispõe de espaços para planejamento conjunto, troca de experiências e apoio pedagógico, ampliam-se as possibilidades de construção de respostas mais adequadas à diversidade. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Millan et al. (2023), que abordam as práticas colaborativas como possibilidade para fortalecer a educação especial e a formação docente.

De maneira geral, os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas não podem ser analisadas separadamente. A formação oferece conhecimentos e possibilidades de reflexão, mas sua efetividade depende das condições encontradas pelo professor para transformar esses conhecimentos em ações pedagógicas. Do mesmo modo, práticas inclusivas consistentes exigem professores preparados, mas também escolas capazes de oferecer suporte, recursos, tempo para planejamento e condições favoráveis ao trabalho colaborativo. Essa relação entre formação, prática e contexto institucional constitui o principal achado do recorte analisado.

Assim, a literatura examinada reforça a compreensão de que avançar na educação inclusiva requer investimento simultâneo na formação inicial e continuada, no fortalecimento das práticas pedagógicas e na organização institucional das escolas. Não se trata apenas de preparar o professor para receber estudantes diversos, mas de criar condições para que ele possa ensinar em uma escola que reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser entendida como responsabilidade individual do docente e passa a ser compreendida como compromisso coletivo da instituição escolar e das políticas educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica realizada permitiu compreender que a formação docente constitui um elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Embora existam avanços nas políticas e nas discussões educacionais, ainda permanecem desafios relacionados à preparação dos professores para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação precisa ultrapassar a transmissão de conhecimentos teóricos e estabelecer maior aproximação com as situações concretas vivenciadas pelos docentes.

Os estudos analisados também evidenciaram que as práticas pedagógicas inclusivas dependem da capacidade de reconhecer as diferenças e organizar estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A flexibilização das atividades, a diversificação das metodologias e a mediação pedagógica aparecem como possibilidades importantes, mas sua realização exige planejamento e conhecimentos que precisam ser continuamente construídos e aperfeiçoados pelos professores.

Outro aspecto identificado foi que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual do docente. A existência de recursos pedagógicos, apoio institucional, espaços de formação continuada e possibilidades de trabalho colaborativo constitui condição importante para que as práticas inclusivas sejam desenvolvidas de maneira mais consistente. Dessa forma, a escola precisa assumir uma responsabilidade coletiva pela construção de ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade.

Conclui-se, portanto, que formação docente e práticas pedagógicas inclusivas são dimensões inseparáveis no processo de construção de uma educação efetivamente inclusiva. Investir na formação dos professores, fortalecer o trabalho colaborativo e melhorar as condições institucionais são caminhos necessários para aproximar os princípios da inclusão das práticas cotidianas da escola. A pesquisa bibliográfica reforça, assim, a necessidade de compreender a inclusão não como uma ação pontual, mas como um processo permanente de transformação da escola e da prática educativa.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas na escola contemporânea**. São Carlos: EDUFSCar, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEME, Erika Souza et al. Interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, 2024. Disponível em: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Acesso em: 8 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

MILLAN, Ana Elisa et al. Práticas colaborativas como proposta na educação especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 1-15, 2023. Disponível em: Colloquium Humanarum. Acesso em: 8 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação docente: perspectivas e desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014