ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE SERVIÇO SOCIAL, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS ASSERTIVAS

Jaqueline da Silva Lima [1]

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva nas escolas públicas exige práticas pedagógicas que garantam acesso, participação e aprendizagem, tornando a formação continuada essencial à inclusão, à equidade e ao respeito às diferenças. Nesse contexto, profissionais de apoio escolar e professores mediadores enfrentam lacunas formativas e desafios institucionais que demandam maior articulação entre teoria e prática.

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre formações continuadas para esses profissionais em redes públicas de ensino, compreendendo a inclusão para além da presença física do estudante, como um processo que requer transformações pedagógicas e institucionais. Fundamentado na perspectiva interdisciplinar entre Educação Inclusiva e Serviço Social na educação, tem como objetivo analisar as contribuições dessas formações para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a compreensão das demandas educacionais em sua totalidade.

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência baseado em formações presenciais, com metodologias participativas, dinâmicas reflexivas, estudos de caso e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Os resultados evidenciam a ampliação do repertório de mediação pedagógica, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre práticas educativas inclusivas.

METODOLOGIA

[1] Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Assistente Social da Secretaria Mun. De Educação de Arapiraca – AL. Professora de Formações Continuadas para Políticas de Educação e Assistência Social, aslimajaqueline@gmail.com.

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na teoria social marxista e no método dialético, conforme Netto (2011), compreendendo a realidade educacional em sua historicidade, totalidade e contradições. Conforme Gil (2017), a abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sociais considerando seus contextos e significados.

A experiência refere-se a formações continuadas presenciais destinadas a profissionais de apoio escolar e professores mediadores da Educação Especial, abordando mediação pedagógica, acessibilidade, estratégias de apoio à aprendizagem, autorregulação e trabalho colaborativo. Adotou-se uma metodologia participativa, com exposições dialogadas, dinâmicas vivenciais, estudos de caso e construção coletiva de estratégias pedagógicas, valorizando as experiências profissionais e a reflexão crítica sobre situações concretas do cotidiano escolar.

A sistematização ocorreu por meio de registros das atividades, reflexões coletivas e contribuições dos participantes. A análise articulou as experiências aos fundamentos teóricos da educação inclusiva, buscando compreender as contribuições e os desafios da formação para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a garantia do direito à educação, exigindo que os sistemas de ensino assegurem não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva implica compreender a inclusão como um processo que ultrapassa a matrícula e a presença física dos estudantes no espaço escolar, envolvendo a revisão das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das condições de organização do trabalho educativo. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece como horizonte a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, reafirmando a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para responder à diversidade.

Nessa direção, Mantoan (2015) problematiza os modelos escolares fundamentados na homogeneização dos estudantes e na expectativa de que todos

aprendam da mesma maneira e no mesmo ritmo. Para a autora, a construção de uma escola inclusiva demanda transformações nas concepções de ensino e aprendizagem, de modo que as diferenças não sejam tratadas como obstáculos à escolarização. Essa compreensão permite deslocar o olhar das supostas limitações individuais para as barreiras produzidas pelas próprias práticas e estruturas escolares. Assim, quando um estudante encontra dificuldades para participar das atividades, acompanhar o currículo ou estabelecer relações no ambiente educativo, torna-se necessário investigar também as condições pedagógicas, comunicacionais, relacionais e institucionais que podem restringir sua participação.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Pletsch (2009), que analisa a formação de professores para a educação inclusiva articulando legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. A autora contribui para compreender que a efetivação da inclusão não depende exclusivamente da disposição individual dos profissionais, pois envolve as condições de formação e a organização das políticas educacionais. Desse modo, embora a formação seja indispensável, ela não pode ser compreendida isoladamente das condições concretas de trabalho, dos recursos disponíveis, do planejamento pedagógico e do apoio institucional.

A partir desse debate, a formação continuada assume relevância por possibilitar que os profissionais revisitem concepções, analisem situações concretas e construam respostas pedagógicas mais coerentes com os princípios da inclusão. Não se trata apenas de transmitir técnicas ou apresentar um conjunto de atividades adaptadas, mas de criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente os desafios que atravessam o cotidiano escolar. A formação, nessa perspectiva, precisa articular conhecimentos teóricos, experiências profissionais e reflexão coletiva, reconhecendo que os problemas encontrados na prática não são resolvidos por orientações genéricas, mas pela análise contextualizada das necessidades dos estudantes e das possibilidades de intervenção da escola.

O diálogo entre Mantoan (2015) e Pletsch (2009) permite compreender uma questão central para este estudo: a transformação das práticas inclusivas exige tanto a revisão das concepções que orientam o trabalho pedagógico quanto condições institucionais que sustentem essa mudança. Enquanto a reflexão sobre a diversidade questiona práticas homogeneizadoras, o debate sobre formação e políticas educacionais evidencia que os profissionais necessitam de oportunidades sistemáticas de estudo,

planejamento, acompanhamento e avaliação. A formação continuada, portanto, não deve ser tratada como evento pontual ou resposta emergencial às dificuldades, mas como parte de um compromisso institucional permanente com o direito à aprendizagem.

No âmbito da Educação Especial, essa reflexão adquire particular importância para a atuação dos profissionais de apoio escolar e dos professores mediadores. O acompanhamento dos estudantes demanda atenção às formas de comunicação, às possibilidades de participação, à acessibilidade das propostas e à construção progressiva da autonomia. Entretanto, a mediação pedagógica não deve ser confundida com a substituição do estudante na realização das tarefas, tampouco com a transferência da responsabilidade educativa para um único profissional. Seu sentido deve estar associado à criação de condições para que o estudante participe das experiências escolares e tenha acesso ao currículo, em articulação com o planejamento do professor regente e com os demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, as discussões sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, presentes em Castro e Alves (2019), contribuem para situar a formação como espaço de problematização do cotidiano escolar e de construção de estratégias de intervenção. A análise das práticas precisa considerar que uma mesma estratégia pode produzir resultados diferentes conforme as características do estudante, os objetivos pedagógicos, as barreiras existentes e as condições de sua implementação. Por isso, o compartilhamento de experiências, os estudos de caso e a elaboração coletiva de propostas podem favorecer uma atuação menos baseada em respostas padronizadas e mais comprometida com as necessidades educacionais concretas.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre apoio, autonomia e participação. Uma prática inclusiva não se limita a garantir que o estudante permaneça acompanhado durante as atividades, mas precisa avaliar se esse acompanhamento amplia suas possibilidades de interação, aprendizagem e participação ou se, involuntariamente, produz dependência e isolamento em relação ao grupo. Essa problematização reforça a importância de que os processos formativos discutam os limites e as possibilidades da mediação, a colaboração entre profissionais e a necessidade de construir estratégias que favoreçam a participação do estudante na dinâmica coletiva da sala de aula. A formação continuada torna-se, assim, um espaço para analisar não apenas o que os profissionais fazem, mas também os objetivos, os efeitos e os pressupostos que orientam suas ações.

A perspectiva interdisciplinar amplia essa compreensão ao reconhecer que os processos de escolarização são atravessados por dimensões pedagógicas, sociais, culturais, econômicas e institucionais. A experiência educacional dos estudantes não pode ser explicada exclusivamente por suas características individuais, uma vez que as condições de acesso aos direitos, as relações familiares e comunitárias, as desigualdades sociais e a organização dos serviços públicos também integram o contexto em que a aprendizagem se desenvolve. Nessa direção, a articulação entre Educação e Serviço Social contribui para ampliar a leitura das demandas escolares, evitando que situações complexas sejam interpretadas exclusivamente como problemas de comportamento, limitações individuais ou dificuldades de adaptação do estudante.

A inserção do Serviço Social na educação encontra respaldo na Lei nº 13.935/2019, que prevê a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais. A legislação estabelece que essas equipes devem contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade escolar e mediação das relações sociais e institucionais, considerando o projeto político-pedagógico das redes e unidades de ensino. Essa previsão reforça a compreensão de que as demandas educacionais não devem ser enfrentadas de maneira fragmentada, mas por meio de ações articuladas que considerem as relações sociais e institucionais presentes na escola.

Sob essa perspectiva, a contribuição do Serviço Social não consiste em substituir o trabalho pedagógico ou assumir atribuições próprias dos professores e profissionais da Educação Especial. Sua relevância está na análise crítica das expressões das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar, na defesa do direito à educação e no fortalecimento da articulação entre escola, famílias, políticas públicas e rede de proteção social, conforme as demandas identificadas. A interdisciplinaridade, portanto, pressupõe o reconhecimento das especificidades profissionais, a construção de objetivos comuns e a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento, sem apagar suas atribuições e competências.

A articulação entre Educação na perspectiva Inclusiva e Serviço Social também permite problematizar a tendência de individualizar dificuldades que podem estar relacionadas a barreiras institucionais ou à insuficiência de respostas coletivas. Quando uma situação escolar é analisada apenas a partir do estudante ou de sua família, corre-se o risco de desconsiderar a responsabilidade da instituição e das políticas públicas na

garantia de condições de acesso, participação e aprendizagem. Em contrapartida, uma abordagem interdisciplinar favorece a análise ampliada das situações, a identificação de necessidades e a construção de estratégias que envolvam os diferentes sujeitos e serviços responsáveis pela garantia de direitos.

A formação continuada de profissionais de apoio escolar e professores mediadores deve articular conhecimentos pedagógicos, reflexão crítica e compreensão das dimensões sociais da escolarização. A interface entre Educação Inclusiva e Serviço Social permite compreender a inclusão como garantia de direitos e responsabilidade coletiva, fundamentando a análise das atribuições profissionais, das barreiras educacionais e do trabalho colaborativo.

Assim, a formação continuada constitui um espaço de construção coletiva de conhecimentos e aproximação entre teoria e prática, contribuindo para fortalecer a mediação pedagógica e promover a participação, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. A consolidação de uma escola inclusiva depende tanto da qualificação profissional quanto de condições institucionais que assegurem o direito à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência formativa evidenciam a importância da formação continuada como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Desenvolvidas com profissionais de apoio escolar[2] e professores mediadores[3], as formações constituíram espaços de diálogo, problematização e reflexão crítica sobre os desafios presentes no cotidiano da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para além da transmissão de orientações técnicas, os encontros buscaram favorecer a revisão de concepções, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de possibilidades de intervenção comprometidas com o direito à educação.

[2] Profissional respaldado pela Lei 13.146/2015 e Decreto 12.773/2025.

[3] Neste artigo, a expressão professor mediador refere-se ao docente especializado em Educação Especial que acompanha estudantes público-alvo da Educação Especial, adaptando atividades e estratégias pedagógicas às suas necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem, em articulação com o professor regente e demais profissionais, visando garantir acesso ao currículo, participação e autonomia.

Um dos aspectos centrais trabalhados durante as formações foi a necessidade de compreender o estudante em sua totalidade, superando perspectivas que concentram exclusivamente no indivíduo as dificuldades encontradas no processo de escolarização. Essa reflexão mostrou-se fundamental para problematizar interpretações que atribuem as dificuldades de aprendizagem unicamente às características individuais, aos diagnósticos ou às condições específicas dos estudantes, sem considerar as relações estabelecidas no ambiente escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas, a organização institucional e as barreiras que podem limitar sua participação.

Nessa direção, o olhar sobre o estudante foi ampliado para contemplar suas dimensões sociais, relacionais, culturais, afetivas e pedagógicas, reconhecendo que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não acontecem de maneira isolada. A experiência formativa procurou evidenciar que as necessidades educacionais de um estudante não podem ser compreendidas desconsiderando-se as condições concretas em que ele aprende, as oportunidades de participação que lhe são oferecidas, as relações construídas com professores e colegas e as possibilidades de acesso ao currículo. Assim, o foco da reflexão deslocou-se de uma leitura centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise das relações entre estudante, escola, práticas pedagógicas e contexto social.

Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2015), ao defender que a inclusão escolar requer transformações nas concepções e nas práticas que organizam o ensino, de modo que a diversidade seja reconhecida como parte constitutiva da realidade escolar. Não se trata apenas de inserir o estudante público-alvo da Educação Especial em uma sala de aula comum, mas de construir condições para que participe efetivamente das experiências educativas e tenha suas possibilidades de aprendizagem reconhecidas. Sob esse entendimento, a presença física na escola não assegura, por si só, a inclusão: é necessário interrogar as barreiras pedagógicas, comunicacionais, relacionais e atitudinais que podem restringir o acesso ao conhecimento e à convivência.

A discussão sobre a totalidade também possibilitou aproximar a reflexão pedagógica de uma leitura crítica das condições sociais e institucionais que atravessam a escolarização. Fundamentada na perspectiva da teoria social marxista e no método dialético, essa compreensão considera que a realidade não pode ser explicada por aspectos isolados, uma vez que os fenômenos se constituem em relações históricas e sociais contraditórias (Paulo Netto, 2011). Aplicada à reflexão sobre a educação inclusiva, essa perspectiva contribui para evitar a individualização dos problemas escolares e para

reconhecer que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes também precisam ser analisadas à luz das condições objetivas de ensino, dos recursos disponíveis, da organização do trabalho pedagógico e das respostas institucionais construídas diante da diversidade.

Nesse sentido, as formações procuraram provocar questionamentos sobre situações recorrentes no cotidiano escolar: quando um estudante não acompanha determinada atividade, a dificuldade decorre exclusivamente de suas características individuais ou também pode estar relacionada à forma como o conteúdo foi apresentado? Quando há pouca participação nas propostas coletivas, foram consideradas diferentes possibilidades de comunicação, interação e expressão? Quando o estudante depende continuamente do profissional de apoio, as estratégias utilizadas estão favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia ou podem estar produzindo uma relação de dependência? Essas questões permitiram abordar a inclusão como responsabilidade coletiva, demandando a análise das condições pedagógicas e institucionais que favorecem ou dificultam a participação dos estudantes.

Outro resultado relevante refere-se à identificação de dúvidas dos profissionais de apoio escolar e professores mediadores acerca de suas atribuições no processo educativo, especialmente no que diz respeito à mediação da aprendizagem, à relação com os professores regentes e à definição de estratégias de apoio. A experiência formativa possibilitou problematizar a compreensão de que o profissional de apoio deve assumir isoladamente a responsabilidade pelo estudante público-alvo da Educação Especial. Em contraposição, discutiu-se a importância de compreender sua atuação como parte de um trabalho articulado, no qual as responsabilidades pedagógicas precisam ser compartilhadas e as estratégias de apoio devem dialogar com o planejamento desenvolvido pelo professor regente e com as necessidades educacionais do estudante.

Essa reflexão é especialmente importante porque a fragmentação do trabalho pode produzir práticas paralelas, nas quais o estudante permanece fisicamente na sala de aula, mas realiza atividades desconectadas da proposta pedagógica coletiva ou depende exclusivamente de um profissional para participar das experiências escolares. A formação continuada, nesse contexto, representa uma oportunidade de construir referências comuns, esclarecer atribuições e fortalecer a comunicação entre os profissionais. A mediação pedagógica precisa contribuir para ampliar o acesso ao currículo, a interação

com os colegas e a participação nas atividades, sem substituir as experiências que favorecem a autonomia do estudante ou afastá-lo do convívio com a turma.

A discussão também se aproxima das reflexões de Pletsch (2009), para quem a formação de professores para a educação inclusiva precisa ser compreendida em articulação com as diretrizes políticas, a legislação e as condições concretas de realização do trabalho educativo. Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais não devem ser interpretadas apenas como insuficiência individual de conhecimentos, mas relacionadas às oportunidades de formação, ao suporte institucional e às condições de organização das práticas escolares. A qualificação do trabalho inclusivo requer investimento continuado, espaços de planejamento coletivo e condições para que os conhecimentos construídos durante as formações sejam incorporados ao cotidiano das instituições.

Outro eixo significativo da experiência foi a ampliação do repertório de estratégias pedagógicas voltadas à acessibilidade, à participação e à autonomia dos estudantes. Por meio das exposições dialogadas, das dinâmicas vivenciais, dos estudos de caso e da construção coletiva de propostas, os participantes foram convidados a refletir sobre diferentes possibilidades de organização das atividades, apresentação dos conteúdos, utilização de recursos de apoio e acompanhamento da aprendizagem. A valorização das experiências profissionais permitiu reconhecer que os trabalhadores já constroem respostas diante dos desafios cotidianos, embora essas respostas nem sempre estejam sistematizadas ou sejam compartilhadas coletivamente.

A formação, portanto, assumiu também a função de favorecer a circulação de conhecimentos produzidos no próprio cotidiano escolar. Ao compartilhar situações vivenciadas, os profissionais puderam identificar desafios comuns, discutir limites das estratégias utilizadas e considerar outras possibilidades de intervenção. Esse movimento contribui para que a formação continuada não seja compreendida como um processo unilateral, no qual um especialista transmite respostas prontas a profissionais que apenas as recebem, mas como um espaço de reflexão crítica e elaboração coletiva de conhecimentos. As contribuições de Castro e Alves (2019), ao tratarem da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas, ajudam a sustentar a importância de aproximar os processos formativos das demandas concretas do trabalho educativo.

As dinâmicas vivenciais também favoreceram a problematização das barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Ao discutir situações concretas, tornou-se

possível refletir sobre expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes, práticas excessivamente centradas na execução de tarefas pelo profissional de apoio e formas de organização que podem limitar as oportunidades de interação e participação. Tais situações reforçam a necessidade de compreender que a inclusão não depende exclusivamente da disponibilidade ou da dedicação individual dos profissionais, mas de concepções pedagógicas, relações institucionais e práticas coletivas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e de aprendizagem.

Inserir a formação continuada nas jornadas pedagógicas das redes de ensino é estratégico para discutir a inclusão de forma transversal, articulada ao planejamento docente, ao projeto político-pedagógico e às demandas escolares. Essa formação deve envolver professores regentes, profissionais de apoio, professores mediadores e equipes gestoras, compreendendo a inclusão como responsabilidade institucional, e não apenas dos profissionais que acompanham diretamente os estudantes público-alvo da Educação Especial.

As formações conjuntas favorecem o alinhamento das atribuições profissionais, o planejamento colaborativo, a identificação de barreiras e a construção de estratégias que promovam a participação e a autonomia dos estudantes. No cotidiano, podem qualificar o diálogo entre os profissionais e tornar o apoio pedagógico mais planejado e articulado aos objetivos da turma, considerando as necessidades específicas de aprendizagem. Para isso, é necessário dar continuidade às reflexões nas reuniões pedagógicas e na avaliação das práticas.

Entretanto, esses resultados dependem de condições institucionais, recursos pedagógicos, apoio da gestão e políticas de inclusão, não podendo ser atribuídos exclusivamente aos profissionais. Assim, fortalecer processos permanentes de formação, integrados às jornadas pedagógicas e ao planejamento escolar, contribui para transformar práticas, reconhecer os estudantes em sua totalidade e promover ambientes educativos comprometidos com o acesso ao conhecimento, a convivência, a autonomia e o direito à educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada evidencia que a formação continuada é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, ampliar a compreensão sobre o papel dos

profissionais de apoio escolar e professores mediadores e construir estratégias acessíveis que respeitem a diversidade dos estudantes. O diálogo, a reflexão crítica e a troca de experiências favorecem a articulação entre teoria e prática e a qualificação do trabalho educativo.

A interface entre Educação e Serviço Social amplia a compreensão das dimensões sociais e institucionais que atravessam a escolarização, relacionando desigualdades sociais, acesso a direitos e políticas públicas. Em consonância com a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), essa perspectiva reforça a importância do trabalho multiprofissional e da articulação entre escola, família, território e rede de proteção, sem substituir as atribuições pedagógicas dos profissionais da educação.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que orientações pontuais: requer formação continuada, trabalho colaborativo, enfrentamento das barreiras à participação e condições institucionais adequadas. Assim, fortalecer políticas formativas e práticas interdisciplinares constitui um caminho para consolidar uma escola pública mais democrática, acessível e comprometida com a garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Formação continuada, Serviço Social na educação, Mediação pedagógica, Profissionais de apoio escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca - AL e à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelo apoio e fomento à participação presencial neste evento, possibilitando o intercâmbio de conhecimentos, o fortalecimento da formação acadêmica e profissional e a socialização de experiências e pesquisas comprometidas com a educação pública e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3–25, 2019. DOI: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38786. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/38786. Acesso em: 20 out. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010.