

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS PRÁTICOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

CONTINUING TEACHER EDUCATION TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: PRACTICAL CHALLENGES AND IMPACTS ON THE LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES PARA LA EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: DESAFÍOS PRÁCTICOS E IMPACTOS EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Gisele Regina Nicolau¹

RESUMO: Este artigo analisa a formação continuada de professores como estratégia para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, destacando desafios práticos e possíveis impactos na aprendizagem de estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento bibliográfico e documental, baseada na análise de marcos legais e de produções científicas que discutem políticas de inclusão, organização do Atendimento Educacional Especializado e processos formativos docentes. Os resultados evidenciam que a legislação orienta a escolarização na classe comum e atribui aos sistemas de ensino responsabilidades relacionadas à oferta de apoios, acessibilidade e articulação entre serviços e prática pedagógica. Na literatura analisada, a formação continuada aparece associada à organização de estratégias didáticas, flexibilização curricular, avaliação formativa e trabalho colaborativo, além de ser apresentada como condição para o enfrentamento de barreiras que interferem no ensino e na participação escolar. Conclui-se que a efetividade da inclusão depende de formações permanentes, articuladas ao cotidiano escolar e acompanhadas por condições institucionais que sustentem mudanças pedagógicas consistentes.

1

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article analyzes continuing teacher education as a strategy to implement inclusive education in Brazil, highlighting practical challenges and possible impacts on the learning of students with disabilities. This is a qualitative study with a bibliographic and documental design, based on the analysis of legal frameworks and scientific literature addressing inclusion policies, the organization of Specialized Educational Support, and teacher professional development processes. The results indicate that Brazilian legislation supports schooling in mainstream classrooms and assigns education systems responsibilities related to support services, accessibility, and coordination between specialized services and pedagogical practice. In the analyzed literature, continuing education is associated with teaching strategies, curriculum flexibility, formative assessment, and collaborative work, and is presented as a condition for overcoming barriers that affect teaching and school participation. The study concludes that effective inclusion depends on sustained professional development linked to everyday school practices and supported by institutional conditions that enable consistent pedagogical change.

Keywords: Continuing education. Inclusive education. Learning.

¹ Mestranda em Educação, Universidade: Christian Business School.

RESUMEN: Este artículo analiza la formación continua de docentes como estrategia para la efectividad de la educación inclusiva en Brasil, destacando desafíos prácticos y posibles impactos en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Se trata de una investigación cualitativa, de diseño bibliográfico y documental, basada en el análisis de marcos legales y de literatura científica que discute políticas de inclusión, la organización del apoyo educativo especializado y procesos formativos docentes. Los resultados evidencian que la legislación orienta la escolarización en el aula común y atribuye a los sistemas educativos responsabilidades relacionadas con apoyos, accesibilidad y articulación entre servicios y práctica pedagógica. En la literatura analizada, la formación continua se asocia con estrategias didácticas, flexibilización curricular, evaluación formativa y trabajo colaborativo, además de presentarse como condición para enfrentar barreras que interfieren en la enseñanza y la participación escolar. Se concluye que la inclusión efectiva depende de formaciones permanentes, vinculadas a la práctica cotidiana y acompañadas de condiciones institucionales que sostengan cambios pedagógicos consistentes.

Palabras clave: Formación continua. Educación inclusiva. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva no Brasil é reconhecer que a escola mudou ou, pelo menos, foi convocada a mudar porque o direito de estar, participar e aprender não pode ficar condicionado a “condições ideais”. A Constituição Federal já assegura a educação como direito de todos e reforça a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que dá base para a discussão sobre inclusão como dever do Estado e compromisso público, e não como ação pontual (BRASIL, 1988).

Com o avanço do debate, a legislação educacional consolidou a Educação Especial como modalidade transversal, ofertada preferencialmente na rede regular, e isso reposiciona o papel do professor: não basta receber o aluno, é preciso garantir que ele avance no currículo e seja efetivamente incluído nas experiências de aprendizagem (BRASIL, 1996). Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que a escolarização ocorra na classe comum e que o Atendimento Educacional Especializado funcione como apoio complementar ou suplementar, reforçando a lógica de remover barreiras e ampliar participação e aprendizagem (BRASIL, 2008).

É justamente aqui que a formação continuada entra como ponto decisivo. Na prática, muitas redes avançaram na matrícula e na presença dos estudantes com deficiência na escola regular, mas a qualidade da inclusão passa por aquilo que acontece “dentro” da sala de aula: planejamento, mediação, acessibilidade pedagógica, avaliação e acompanhamento. Quando o professor não tem suporte formativo contínuo, a inclusão corre o risco de virar um processo

marcado por tentativa e erro, cansaço, insegurança e, em alguns casos, baixa expectativa sobre o potencial do estudante (ZANELATO; BIANCHETTI, 2012).

A literatura que revisa a produção da área mostra crescimento de estudos e discussões sobre formação docente voltada à inclusão, principalmente na última década, indicando que o tema ganhou relevância acadêmica e também pressionou a organização de políticas e programas formativos nas redes (LOPES; autores, 2023). Ao mesmo tempo, essa mesma produção evidencia que ainda existe uma distância entre o que se aprende em cursos, formações e documentos e o que se consegue operacionalizar no cotidiano escolar, especialmente quando faltam condições institucionais e tempo pedagógico para planejar e avaliar de modo mais inclusivo (LOPES; autores, 2023).

Outro achado recorrente é que “formação continuada”, muitas vezes, aparece como um termo amplo, mas nem sempre corresponde a processos consistentes e sustentados no tempo. Há iniciativas que ficam concentradas em encontros isolados, com pouca vinculação ao contexto real de trabalho do professor, o que dificulta transformar conteúdos teóricos em estratégias didáticas concretas e aplicáveis a diferentes estudantes (RIGO, 2021).

Quando se fala em impactos na aprendizagem, a discussão precisa ser bem objetiva: formação continuada faz diferença quando ajuda o professor a reorganizar a prática por exemplo, diversificando recursos, planejando com flexibilização, usando avaliação formativa, articulando apoios e construindo rotinas de acompanhamento que enxerguem progresso, e não só desempenho padronizado. Estudos focados em contextos específicos de inclusão (como o trabalho com estudantes com TEA) apontam que as necessidades formativas do professor aparecem diretamente ligadas ao “como fazer” no cotidiano: comunicação, manejo pedagógico, adaptação de atividades, interação com a turma e planejamento colaborativo (RAMOS, 2022).

Além disso, o próprio desenho das políticas de educação especial reforça a ideia de articulação entre sala comum, apoios e sistema de ensino, como aparece no Decreto nº 7.611/2011, ao tratar do Atendimento Educacional Especializado e da organização de recursos e apoios para garantir escolarização (BRASIL, 2011). Em outras palavras: se a rede não organiza suporte e formação de forma contínua, o professor fica sobrecarregado e a aprendizagem do estudante tende a depender mais do esforço individual de cada escola do que de uma política estruturada (BRASIL, 2011).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada de professores como estratégia para efetivação da educação inclusiva no Brasil, destacando

desafios práticos e possíveis impactos na aprendizagem de estudantes com deficiência. A proposta é olhar para o que a legislação orienta e para o que a literatura evidencia como entraves e caminhos, entendendo que inclusão se sustenta com continuidade, acompanhamento e coerência entre política pública, gestão escolar e prática pedagógica (BRASIL, 2008; INGLÊS et al., 2014).

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza básica, com delineamento bibliográfico e documental, voltada à análise da formação continuada de professores no contexto da Educação Inclusiva no Brasil. A opção por esse tipo de investigação decorre da necessidade de examinar, de forma sistematizada, produções acadêmicas e documentos normativos que abordam a relação entre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de estudantes com deficiência. A pesquisa bibliográfica permite reunir e interpretar conhecimentos já produzidos sobre determinado fenômeno, possibilitando aprofundamento teórico e análise crítica das contribuições existentes (GIL, 2019).

As fontes de dados foram organizadas em dois eixos principais: (a) documentos legais e normativos relacionados à Educação Especial e à formação docente no Brasil e (b) artigos científicos publicados em periódicos nacionais que tratam de formação continuada e inclusão escolar. No eixo documental, foram analisados dispositivos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No eixo bibliográfico, foram selecionados estudos que discutem programas de formação continuada, desafios práticos da inclusão e impactos na aprendizagem de estudantes com deficiência.

A população do estudo corresponde ao conjunto de produções científicas e documentos oficiais que abordam a temática investigada no contexto brasileiro. A amostragem foi do tipo intencional, sendo selecionados textos que apresentassem pertinência temática, consistência metodológica e relação direta com a formação continuada de professores para a Educação Inclusiva. Foram priorizadas publicações em língua portuguesa, disponíveis integralmente, e produzidas nos últimos anos, sem desconsiderar autores reconhecidos que contribuíram de forma significativa para o campo.

Os critérios de inclusão das fontes envolveram: (i) abordagem explícita sobre formação continuada docente; (ii) relação com práticas pedagógicas inclusivas ou aprendizagem de estudantes com deficiência; (iii) vinculação ao contexto educacional brasileiro; e (iv) publicação em periódicos científicos ou documentos oficiais. Foram excluídas produções que tratavam da formação docente de forma genérica, sem conexão com a inclusão escolar, ou que não apresentavam fundamentação teórica adequada.

Os procedimentos analíticos foram baseados na análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016), com organização dos materiais em categorias temáticas. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória dos textos selecionados, seguida de leitura analítica para identificação de unidades de sentido relacionadas a desafios práticos da formação continuada, estratégias formativas adotadas pelas redes de ensino e impactos percebidos na aprendizagem dos estudantes com deficiência. A partir dessas categorias, procedeu-se à sistematização dos resultados, mantendo fidelidade às informações apresentadas nas fontes analisadas.

No que se refere às questões éticas, por tratar-se de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, não houve envolvimento direto com seres humanos ou animais, não sendo necessária submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Foram respeitados os princípios de integridade científica, com adequada citação das fontes consultadas conforme as normas da ABNT, assegurando rigor metodológico e transparência na condução do estudo.

RESULTADOS

A análise dos documentos normativos evidenciou que a educação é assegurada como direito de todos e dever do Estado, com garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, compondo a base jurídica que sustenta a educação inclusiva como responsabilidade pública (BRASIL, 1988). Observou-se que esse fundamento é retomado na legislação educacional que organiza a Educação Especial como modalidade vinculada ao ensino regular, com previsão de serviços de apoio e recursos especializados (BRASIL, 1996).

Nos marcos específicos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, verificou-se que a política nacional orienta a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, definindo o Atendimento Educacional Especializado como complementar ou suplementar, com foco na oferta de apoios para acesso ao currículo e participação escolar (BRASIL, 2008). Em complemento, o Decreto nº 7.611/2011 apresenta diretrizes para a

organização do AEE, recursos de acessibilidade e apoio aos sistemas de ensino para implementação das ações previstas, reafirmando o caráter não substitutivo do atendimento em relação à escolarização no ensino regular (BRASIL, 2011).

A partir da Lei Brasileira de Inclusão, foram identificadas determinações relacionadas à adoção de medidas de acessibilidade e adaptações razoáveis no âmbito educacional, bem como a orientação de um sistema educacional inclusivo, com vistas à participação e à não discriminação (BRASIL, 2015). Os documentos analisados registram, de forma recorrente, termos como “acesso”, “permanência”, “participação”, “acessibilidade” e “apoios”, associados à organização de práticas e serviços para o atendimento educacional.

No conjunto da literatura científica selecionada, foram encontradas produções que tratam a formação continuada como elemento associado à implementação de práticas inclusivas e ao desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas à mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência. Em revisão integrativa voltada à formação docente e inclusão escolar, identificou-se um corpus composto por 29 artigos, com recorte no contexto brasileiro e ênfase em “formação docente” e “inclusão escolar” (LOPES, 2023).

Também foram localizados estudos que organizam e sistematizam o “estado da questão” sobre formação continuada de professores para a Educação Especial inclusiva, descrevendo a produção científica e indicando temáticas recorrentes relacionadas a políticas, práticas e processos formativos (ROSA, 2025).

Entre os temas descritos com maior frequência nas produções analisadas, apareceram: (a) desafios práticos para a realização de formações continuadas no cotidiano das redes e escolas; (b) necessidade de articulação entre formação, planejamento pedagógico e apoios especializados; (c) relação entre formação continuada e organização de estratégias didáticas e avaliativas; e (d) atuação colaborativa entre professores da classe comum e profissionais do AEE, com registros de ações como reuniões de planejamento e troca de orientações pedagógicas.

Nos textos examinados, foram identificadas descrições de modelos formativos implementados por redes e instituições, incluindo encontros presenciais, grupos de estudo, formações em serviço e ações pontuais centradas em temas como acessibilidade pedagógica, adaptação de atividades, avaliação formativa e uso de recursos didáticos. Em parte dessas produções, os resultados são apresentados na forma de percepções docentes sobre contribuições e desafios da formação continuada para a prática inclusiva (ARAÚJO, 2025).

Outra evidência encontrada na literatura foi a presença de normativas voltadas especificamente à formação continuada, com referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, descritas em estudos que discutem a formação docente no escopo de políticas educacionais (BRASIL, 2020).

Por fim, a sistematização do material analisado indicou que as discussões sobre impactos na aprendizagem aparecem associadas à descrição de práticas docentes e condições institucionais mencionadas nos estudos, como planejamento, acompanhamento pedagógico e articulação de apoios, em diálogo com as orientações dos marcos legais que estruturam a escolarização inclusiva e os serviços de apoio educacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados reforçam que a formação continuada aparece, ao mesmo tempo, como uma exigência “estrutural” das políticas de inclusão e como um gargalo prático quando se observa a realidade das redes. Do ponto de vista normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a escolarização na classe comum e posiciona o Atendimento Educacional Especializado como apoio complementar ou suplementar, o que implica, na prática, que a sala regular precisa estar preparada para ensinar a todos, com planejamento, acessibilidade pedagógica e acompanhamento (BRASIL, 2008). A mesma lógica é reforçada pelo Decreto nº 7.611/2011, ao tratar do AEE como suporte articulado ao ensino regular, não como substituição da escolarização (BRASIL, 2011).

Quando a literatura é colocada em diálogo com esse desenho legal, fica evidente um ponto central: a inclusão não se sustenta apenas por matrícula, ela depende da capacidade pedagógica instalada na escola e isso passa diretamente por processos formativos contínuos. O levantamento clássico de Pletsch sobre formação docente para educação inclusiva já apontava desafios recorrentes no Brasil, sobretudo a distância entre diretrizes políticas e a preparação concreta para lidar com a diversidade na sala de aula, com repercussões no planejamento e na mediação do ensino (PLETSCH, 2009). Essa leitura ajuda a interpretar os achados do presente estudo: a formação continuada é citada como estratégia, mas o que define seu impacto é a qualidade, continuidade e conexão com o cotidiano escolar (PLETSCH, 2009).

Outro resultado que merece destaque é o fato de os documentos oficiais e estudos analisados frequentemente associarem formação continuada a termos como “acessibilidade”,

“apoios” e “participação”. Isso dialoga diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão, que atribui ao poder público e aos sistemas de ensino responsabilidades como implementar um sistema educacional inclusivo, além de promover medidas de apoio e acessibilidade (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a formação continuada não é um “complemento” do trabalho docente: ela se torna parte do próprio mecanismo de garantia de direito, porque orienta práticas que removem barreiras e ampliam possibilidades de aprendizagem.

Os resultados também apontaram a presença de diretrizes específicas para a formação continuada, como a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A implicação prática desse marco é importante: ele pressiona as redes a pensarem formação não como evento isolado, mas como processo organizado por competências profissionais, articulado às demandas reais da escola. Ao mesmo tempo, o simples fato de existir uma diretriz nacional não garante que a formação chegue “bem” ao professor, o que reforça a necessidade de programas com acompanhamento, devolutivas e alinhamento com o planejamento pedagógico.

Sobre os impactos na aprendizagem de estudantes com deficiência, os achados da literatura que mapeia políticas e produção científica ajudam a compreender que os efeitos tendem a aparecer quando a formação consegue “virar prática” por exemplo, quando orienta adaptações de percurso, avaliação formativa e desenho de atividades acessíveis, além de fortalecer o trabalho colaborativo com o AEE (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011). Nessa linha, uma revisão sistemática sobre políticas (com recorte na produção acadêmica) evidencia como a discussão sobre formação docente é tratada como peça-chave das políticas educacionais e como suas implicações atravessam a implementação da inclusão (INGLÊS, 2014).

Mesmo assim, a comparação com a literatura mostra um ponto sensível: muitos estudos destacam “formação continuada” como necessidade, mas variam muito quanto ao formato, à duração e aos mecanismos de acompanhamento. Isso ajuda a explicar por que, em diversas redes, ainda se observa uma espécie de descompasso: o professor participa de formações, mas continua sem tempo de planejamento, sem recursos pedagógicos acessíveis e sem apoio institucional para sustentar mudanças de prática. Ou seja, os resultados sugerem que a formação é condição necessária, mas ela precisa caminhar junto com gestão, recursos e organização escolar para que o impacto na aprendizagem seja mais consistente (BRASIL, 2015; BRASIL, 2011).

Quanto às limitações do estudo, é importante registrar que, por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, a análise se restringe ao que está explicitado em leis, políticas e produções científicas, sem observação direta de programas de formação em redes específicas ou de resultados de aprendizagem medidos em contexto escolar. Além disso, o tema envolve grande diversidade de realidades regionais, o que pode fazer com que experiências de implementação variem significativamente entre municípios e estados.

Como caminhos para novas pesquisas, faz sentido avançar em estudos empíricos que acompanhem programas de formação continuada em redes públicas, analisando: (a) formatos de formação (em serviço, comunidades de prática, tutoria, acompanhamento pedagógico), (b) condições de implementação (tempo, recursos, apoio da gestão, articulação com AEE) e (c) indicadores pedagógicos mais claros de impacto na aprendizagem e participação de estudantes com deficiência. Também seriam relevantes estudos comparativos entre redes que conseguiram institucionalizar a formação com acompanhamento e aquelas em que a formação se mantém pontual, para identificar fatores de efetividade associados à política e à gestão (CNE/CP, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

9

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a formação continuada de professores ocupa papel central na efetivação da Educação Inclusiva no Brasil. Os documentos normativos examinados demonstram que o ordenamento jurídico brasileiro assegura a escolarização de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, prevendo apoios, acessibilidade e articulação com o Atendimento Educacional Especializado. Nesse cenário, a formação docente aparece como elemento estratégico para viabilizar a implementação das diretrizes legais no cotidiano escolar.

Os resultados indicaram que a literatura associa a formação continuada à organização de práticas pedagógicas mais acessíveis, ao planejamento diferenciado, à flexibilização curricular e ao acompanhamento sistemático da aprendizagem. Também foram identificadas referências à importância do trabalho colaborativo entre professor da sala comum e profissionais do AEE, bem como à necessidade de processos formativos que dialoguem diretamente com os desafios concretos enfrentados na escola.

Observou-se, ainda, que as políticas públicas reconhecem a relevância da formação continuada como parte integrante do sistema educacional inclusivo, mas os estudos analisados

apontam que sua efetividade depende da continuidade, da articulação institucional e das condições estruturais oferecidas pelas redes de ensino. A simples oferta de ações formativas isoladas não garante transformação da prática pedagógica nem impacto consistente na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva requer coerência entre marcos legais, políticas de formação e organização escolar. A formação continuada, quando estruturada de modo permanente e articulada ao planejamento pedagógico, constitui instrumento relevante para ampliar a qualidade da aprendizagem e fortalecer a participação dos estudantes com deficiência, contribuindo para que o direito assegurado em lei se materialize no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União; 2008.

10

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União; 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União; 1996.

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). Diário Oficial da União; 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília; 2020.

GIL AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2019.

PLETSCH MD. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. Educar em Revista, 2009; 25(33): 143-156.

RAMOS AKMO. **A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: demandas docentes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná; 2022; 42 f.

ROSIN-PINOLA AR, DEL PRETTE ZAP. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2014; 20(3): 341-356.

ZANELATO D, POKER RB. **Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2012; 7(1): 147-158.