



## Para Além da Técnica: Competências da Formação Docente na Construção de uma Educação Inclusiva e Equitativa

### Beyond Technique: Teacher Education Competencies in Building an Inclusive and Equitable Education

### Más Allá de la Técnica: Competencias de la Formación Docente en la Construcción de una Educación Inclusiva y Equitativa

Rafael Soares Silva<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-9994-6653>

**Resumo:** Este ensaio teórico investiga as competências necessárias à formação inicial e continuada de professores para a consolidação de uma prática docente inclusiva e equitativa. Parte-se da premissa de que, apesar do avançado marco legal brasileiro, persiste um abismo entre a normatização e a realidade das salas de aula, cuja superação está intrinsecamente ligada à adequada preparação dos educadores. A análise incorpora, ainda, a trajetória normativa mais recente da educação especial brasileira, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025) à sua regulamentação pela Portaria MEC nº 421/2026, evidenciando que o aprimoramento do arcabouço legal não dispensa, por si só, a adequada formação docente. O estudo, de natureza bibliográfica, problematiza as lacunas dos modelos formativos tradicionais e defende a transição para um paradigma de formação reflexiva. A análise centra-se no mapeamento e na discussão de um conjunto triplice de competências fundamentais: socioemocionais (empatia, resiliência, colaboração), pedagógicas (flexibilização curricular, avaliação processual, trabalho com pares) e tecnológicas (domínio de tecnologias assistivas e digitais). Conclui-se que a efetivação da inclusão exige uma reestruturação curricular na formação de professores, integrando transversalmente essas competências por meio de estágios supervisionados significativos e formação continuada contextualizada, de modo a instrumentalizar o docente para responder criativamente e criticamente à diversidade discente, transformando o ideal inclusivo em prática pedagógica cotidiana.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Inclusiva. Competências Docentes.

**Abstract:** This theoretical essay investigates the competencies required in the initial and continuing training of teachers for the consolidation of an inclusive and equitable teaching practice. It starts from the premise that, despite the advanced Brazilian legal framework, a gap persists between regulations and classroom reality, whose overcoming is intrinsically linked to the adequate preparation of educators. The analysis further incorporates the most recent normative trajectory of Brazilian special education, from the National Inclusive Special Education Policy (Decree No. 12,686/2025) to its regulation through MEC Ordinance No. 421/2026, evidencing that the improvement of the legal framework does not, by itself, dispense with adequate teacher training. The study, of a bibliographic nature, problematizes the gaps in traditional training models and advocates for a transition to a reflective training paradigm. The analysis focuses on mapping and discussing a fundamental triad of competencies:

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Ciências. Pós-doutor em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares (UFRRJ) e em Química (USP), Professor Adjunto de Ensino de Química na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [rafa.soares@uece.br](mailto:rafa.soares@uece.br)

socioemotional (empathy, resilience, collaboration), pedagogical (curriculum flexibility, procedural assessment, peer work), and technological (mastery of assistive and digital technologies). It is concluded that the effectiveness of inclusion requires a curricular restructuring in teacher training, transversally integrating these competencies through meaningful supervised internships and contextualized continuing education, to equip teachers to respond creatively and critically to student diversity, transforming the inclusive ideal into everyday pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher Education. Inclusive Education. Teaching Competencies.

**Resumen:** Este ensayo teórico investiga las competencias necesarias para la formación inicial y continua de los docentes con el fin de consolidar una práctica docente inclusiva y equitativa. Se parte de la premisa de que, a pesar del avanzado marco legal brasileño, persiste un abismo entre la normatividad y la realidad de las aulas, cuya superación está intrínsecamente vinculada a la adecuada preparación de los educadores. El análisis incorpora, además, la trayectoria normativa más reciente de la educación especial brasileña, desde la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025) hasta su reglamentación mediante la Ordenanza MEC nº 421/2026, evidenciando que el perfeccionamiento del marco legal no prescinde, por sí solo, de la adecuada formación docente. El estudio, de carácter bibliográfico, problematiza las lagunas de los modelos formativos tradicionales y defiende la transición hacia un paradigma de formación reflexiva. El análisis se centra en el mapeo y la discusión de un triple conjunto de competencias fundamentales: socioemocionales (empatía, resiliencia, colaboración), pedagógicas (flexibilización curricular, evaluación procesual, trabajo con pares) y tecnológicas (dominio de tecnologías asistivas y digitales). Se concluye que la efectivización de la inclusión exige una reestructuración curricular en la formación de los docentes, integrando transversalmente estas competencias por medio de prácticas supervisadas significativas y formación continua contextualizada, de modo que se instrumentalice al docente para responder creativa y críticamente a la diversidad del alumnado, transformando el ideal inclusivo en práctica pedagógica cotidiana.

**Palabras-clave:** Formación de Profesores. Educación Inclusiva. Competencias Docentes.

## **Introdução**

A educação contemporânea é desafiada a responder a um imperativo ético e legal incontornável: a construção de sistemas educacionais genuinamente inclusivos. No Brasil, este movimento foi catalisado por um arcabouço normativo robusto, que culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reafirmando o direito de todos os estudantes à escolarização no ensino regular. Esse compromisso normativo, longe de esgotar-se ali, atravessou um percurso dialético de avanços e retrocessos ao longo da década seguinte, sendo recentemente reafirmado e sofisticado pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) e por sua regulamentação através da Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2026b) – trajetória que este ensaio examina como pano de fundo para a discussão da formação docente. Esta transição paradigmática, da segregação para a inclusão, representa um avanço civilizatório, mas expõe, com crueza, as fragilidades estruturais do sistema, particularmente no que tange à preparação daqueles que são os agentes centrais deste processo: os professores.

A realidade das salas de aula, marcada pela diversidade de sujeitos, evidencia um abismo significativo entre a retórica das políticas públicas e a prática pedagógica cotidiana, onde persistem sentimentos de despreparo, angústia e a perpetuação de metodologias homogeneizantes por parte de muitos docentes. Esta dissonância situa a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como o núcleo crítico para a efetivação da equidade educacional.

Diante deste cenário complexo, surge a questão central que norteia este estudo: *Quais competências precisam ser desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores para garantir uma prática docente inclusiva e equitativa?* Este questionamento remete diretamente ao tripé de competências – socioemocionais, pedagógicas e tecnológicas – que estrutura a análise proposta neste ensaio, na medida em que cada uma dessas dimensões corresponde a uma frente distinta, e interdependente, de enfrentamento do problema identificado. A problematização reside no fato de que, frequentemente, a formação docente ainda se apoia em modelos fragmentados e tecnicistas, nos quais a temática da inclusão é tratada como um apêndice curricular, e não como um eixo integrador e transversal a todos os saberes da docência.

Consequentemente, os professores são lançados em um contexto escolar cada vez mais diverso sem as ferramentas teórico-práticas e, sobretudo, sem a postura ético-profissional necessária para mediar processos de aprendizagem que atendam à singularidade de cada aluno. A superação deste quadro exige um mapeamento preciso e uma análise crítica das competências fundamentais para esta prática.

Para responder a este desafio, o presente artigo tem como objetivo geral investigar como desenvolver competências fundamentais para a docência inclusiva na formação inicial e continuada de professores. Para operacionalizar esta investigação, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (1) mapear as competências para a educação inclusiva previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente; (2) analisar criticamente modelos e programas de formação continuada voltados para a inclusão; (3) identificar os principais desafios práticos relatados por professores em exercício em salas de aula inclusivas; e (4) propor diretrizes para uma formação docente de caráter reflexivo, capaz de articular teoria e prática de forma permanente e contextualizada. Tais objetivos específicos guardam correspondência direta com o tripé de competências que fundamenta este estudo: a análise das diretrizes curriculares e dos programas de formação continuada (objetivos 1 e 2) subsidia, sobretudo, a compreensão das competências pedagógicas e tecnológicas, ao passo que a identificação dos desafios práticos vivenciados pelos docentes (objetivo 3) ilumina, de modo mais direto, a dimensão socioemocional da atuação inclusiva.

A justificativa e relevância desta pesquisa assentam-se em seu potencial duplo: acadêmico e social. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para preencher uma lacuna na literatura ao articular de forma sistemática o tripé competências socioemocionais, pedagógicas e tecnológicas, oferecendo uma análise teórica aprofundada que pode servir de base para pesquisas empíricas futuras. Socialmente, a relevância é incontestável, uma vez que a qualidade da formação docente é um fator determinante para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, configurando-se como

uma condição *sine qua non* para a redução das desigualdades educacionais e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico (Meneghetti, 2011). Esta opção é pertinente por permitir uma análise crítica, reflexiva e interpretativa do corpus teórico já produzido sobre a temática. O foco reside na discussão conceitual e na construção de um argumento logicamente estruturado, que problematiza a realidade a partir do diálogo com autores de referência. O ensaio se propõe, assim, a tecer uma rede de significados que ilumine as complexas relações entre formação docente e inclusão escolar.

Os procedimentos de busca que fundamentaram a construção do ensaio envolveram um levantamento bibliográfico em bases de dados científicas (como SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico), utilizando-se descritores como "formação de professores", "educação inclusiva", "competências docentes", "competências socioemocionais", "tecnologias assistivas" e "ensino equitativo". Priorizaram-se obras clássicas e contemporâneas de autores consagrados nas áreas de Educação Inclusiva, Formação de Professores e Psicologia da Educação, bem como documentos oficiais nacionais, garantindo o necessário embasamento teórico e legal para a sustentação dos argumentos desenvolvidos ao longo do artigo. Cumpre esclarecer que, por se tratar de ensaio teórico, a seleção do referencial não seguiu protocolo sistemático de revisão de literatura (tipo PRISMA), mas critério de saturação teórica e pertinência argumentativa, abrangendo produção bibliográfica e normativa de 1996 a 2026, de modo a articular o enraizamento clássico do debate à sua atualidade normativa mais recente como pode ser observado na figura 1.

FIGURA 1 – Percurso metodológico de seleção do referencial teórico.



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

## **Desenvolvimento**

O debate sobre a formação docente para a inclusão exige uma análise multidimensional que articule o marco legal, os fundamentos epistemológicos da profissão e as competências práticas necessárias para a ação pedagógica. Para tanto, esta seção do artigo estrutura-se em cinco eixos inter-relacionados, que partem da contextualização normativa e das lacunas formativas, passam pela discussão paradigmática necessária, e adentram, finalmente, na tríade de competências - socioemocionais, pedagógicas e tecnológicas - considerada fundamental para uma prática educativa verdadeiramente inclusiva e equitativa.

### **O Panorama Normativo e as Lacunas na Formação Docente para a Inclusão**

O cenário educacional brasileiro é marcado por um avanço legislativo significativo no que concerne à garantia do direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu, em seu artigo 58, que a educação especial deveria ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996), sinalizando uma mudança de perspectiva em relação aos modelos segregacionistas.

No entanto, foi com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que se consolidou um marco paradigmático, definindo a inclusão como um princípio que deve permear toda a organização do sistema de ensino. O documento é explícito ao afirmar que o público-alvo da educação especial tem direito à acesso e permanência nas escolas regulares, cabendo ao poder público garantir as condições necessárias para tal. Essa fundamentação legal cria, portanto, um imperativo ético e jurídico para que as instituições de ensino e, por consequência, os professores, se adaptem a esta nova realidade.

Cabe atualizar, contudo, que esse arcabouço normativo não permaneceu estático. O Decreto nº 10.502/2020 instituiu, ainda durante a vigência da PNEPEI, uma nova Política Nacional de Educação Especial que, a despeito de manter em sua nomenclatura o termo "inclusiva", reabilitava a oferta de escolas e classes especializadas como alternativa paralela ao ensino regular – um retrocesso paradigmático amplamente criticado e posteriormente suspenso por decisão liminar do Supremo Tribunal Federal (ADI 6590), por incompatibilidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com a Lei Brasileira de Inclusão.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 revogou a normativa de 2020 e instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), que retoma e sofisticada os princípios de 2008: institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, adota a perspectiva biopsicossocial de deficiência – alinhada à Classificação Internacional de Funcionalidade – e detalha instrumentos

operacionais como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Silva, 2025). Esse movimento dialético entre consolidação, ruptura e reafirmação do paradigma inclusivo reforça, precisamente, o argumento central deste ensaio: normativas mais robustas não bastam por si só, permanecendo dependentes de uma formação docente capaz de sustentá-las na prática cotidiana da sala de aula.

A regulamentação operacional desse novo marco veio com a Portaria MEC nº 421/2026, que detalha os instrumentos e a governança da PNEEI. Entre os aspectos mais relevantes para a formação docente, a Portaria institui o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como documentos pedagógicos obrigatórios, fundamentados no estudo de caso, e reafirma expressamente que a garantia da matrícula, da escolarização e da oferta do AEE não pode estar condicionada à exigência de diagnóstico, laudo ou relatório médico – distinção reforçada pelo próprio Ministério da Educação, que diferencia identificação educacional, de natureza pedagógica e administrativa, de diagnóstico clínico, de competência exclusiva da área da saúde (Brasil, 2026a). A Portaria institui, ainda, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), estruturada em Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço, presentes em cada estado e no Distrito Federal, com a finalidade específica de planejar e ofertar formação continuada em Educação Especial Inclusiva aos profissionais da educação (Brasil, 2026b). A própria arquitetura da nova política reconhece, portanto, a formação docente como condição estruturante para a efetivação da inclusão, corroborando o argumento central deste ensaio.

Apesar do sólido aparato legal, a implementação prática da educação inclusiva esbarra em uma desconexão profunda entre o prescrito e o vivenciado no chão da escola. Essa dissonância tem na formação docente seu epicentro. Como alerta Mantoan (2015, p. 47), "a inclusão escolar provoca e exige da escola regular mudanças estruturais e funcionais, e uma delas, das mais importantes, é a formação do professor". A autora problematiza que, frequentemente, a temática da inclusão é tratada na formação inicial como um conteúdo isolado, uma disciplina específica, e não como um eixo transversal e integrador de todos os saberes docentes. Essa abordagem fragmentada resulta em profissionais que, embora conheçam a legislação, não internalizaram uma postura inclusiva nem dominam estratégias pedagógicas para operacionalizá-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019) representam uma tentativa de superar essa lacuna. Elas determinam que a formação deve assegurar aos futuros educadores a capacidade de "atuar com comprometimento ético e profissional na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de todos os alunos" (Brasil, 2019). A resolução avança ao prever a necessidade de uma formação que contemple o conhecimento sobre as especificidades dos estudantes e as estratégias para sua inclusão.

No entanto, a mera existência da diretriz não garante sua efetivação nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. A implementação esbarra em questões estruturais, como grades curriculares já saturadas, falta de docentes formadores com expertise na área e uma cultura academicista que, por vezes, prioriza o conhecimento teórico disciplinar em detrimento da preparação para a prática docente multifacetada.

A consequência mais imediata dessa formação insuficiente é sentida pelo professor em início de carreira. Ao se deparar com a complexidade de uma sala de aula heterogênea, ele vivencia um choque com a realidade para a qual não foi adequadamente preparado. Libâneo (1998, p. 31) já antevia esse descompasso ao afirmar que "as novas exigências educacionais colocam para os professores desafios que a formação inicial, tal como está organizada, não tem condições de enfrentar". Esse sentimento de despreparo gera angústia, frustração e, em muitos casos, leva a atitudes de resistência à inclusão, perpetuando um ciclo de exclusão velada dentro da própria escola regular. A falta de domínio de ferramentas para lidar com a diversidade faz com que muitos professores recorram a práticas homogeneizantes, anulando as singularidades dos estudantes.

Nesse contexto, os estágios supervisionados, que deveriam ser o momento privilegiado para a articulação entre teoria e prática, mostram-se, muitas vezes, insuficientes. Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio é o espaço por excelência para a problematização da realidade escolar. Porém, quando não há um planejamento intencional para que o futuro professor observe e intervenha em contextos de inclusão com a devida supervisão, perde-se uma oportunidade crucial. Um estágio que se limita a reproduzir modelos tradicionais de ensino, sem desafiar o estagiário a refletir sobre como adaptar sua prática para atender a todos, acaba por reforçar as lacunas formativas em vez de superá-las.

A perspectiva internacional corrobora a análise do cenário brasileiro. Peter Mittler (2003) adverte que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Ele argumenta que a formação de professores é a chave para esse processo, mas que ela precisa ser radicalmente repensada.

Mittler (2003, p. 178) oferece uma crítica contundente ao afirmar:

A formação de professores para a inclusão não pode ser tratada como um apêndice ou um curso de atualização. Ela deve ser o cerne de todos os programas de formação inicial e continuada, impregnando cada aspecto do currículo. Formar professores para a inclusão significa formá-los para serem agentes de mudança, capazes de desafiar preconceitos, modificar práticas e colaborar com as famílias e a comunidade.

Essa visão ressalta a necessidade de um paradigma que vá além da aquisição de técnicas, focando no desenvolvimento de uma identidade profissional comprometida com a equidade.

A formação continuada, por sua vez, é frequentemente oferecida de forma desconectada das reais necessidades dos professores e do contexto escolar. Programas pontuais, baseados em modelos de transmissão de conhecimento, mostram-se ineficazes para promover mudanças duradouras na prática. Como observa García (1999), a formação continuada deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que leve em conta a experiência do professor e o incentive a refletir sobre sua própria prática. Sem essa perspectiva, a formação continuada corre o risco de se tornar mais uma cobrança sobre o professor, sem oferecer os instrumentos necessários para a transformação de sua ação pedagógica.

Enfim, o panorama normativo brasileiro é progressista e estabelece as bases legais para uma educação inclusiva. No entanto, a efetivação desse projeto esbarra em lacunas profundas na formação docente, que vão desde a organização curricular dos cursos de licenciatura até a qualidade dos estágios supervisionados e da formação continuada. Superar esse abismo exige mais do que o cumprimento de dispositivos legais; demanda uma reestruturação profunda dos modelos formativos, com o objetivo de preparar o professor não apenas para cumprir a lei, mas para abraçar a diversidade como um valor fundamental da prática educativa. Essa transformação é um pressuposto indispensável para que a inclusão escolar deixe de ser uma promessa legal e se torne uma experiência vivida por todos os estudantes.

### **A Necessidade de um Novo Paradigma: Da Formação Técnica à Formação Reflexiva**

A superação das lacunas identificadas na formação docente exige uma mudança paradigmática que transcenda ajustes superficiais nos currículos. O modelo tradicional, de caráter tecnicista e fundamentado na racionalidade técnica, mostra-se profundamente inadequado para preparar os professores para os complexos desafios da sala de aula inclusiva. Neste modelo, o professor é visto como um técnico executor de métodos predeterminados, cuja eficácia é medida pela aplicação correta de procedimentos padronizados.

No entanto, como bem salienta Schön (2000), a prática profissional real ocorre em territórios de incerteza, instabilidade e singularidade, onde os problemas não se apresentam de forma clara e as soluções prontas são inaplicáveis. A diversidade inerente às salas de aula inclusivas é a antítese do ambiente controlado e homogêneo que o modelo tecnicista pressupõe, exigindo, portanto, um profissional de perfil diametralmente oposto.

Em contraposição à racionalidade técnica, emerge a necessidade premente de um paradigma de formação reflexiva. Este novo modelo concebe o professor não como um mero executor, mas como um profissional autônomo, crítico e investigativo de sua própria prática. Donald Schön (2000) cunhou os conceitos de *reflection-in-action* (reflexão durante a ação) e *reflection-on-action* (reflexão sobre

a ação) para descrever a capacidade do profissional competente de pensar enquanto age e de analisar criticamente sua prática após a ação, adaptando-se criativamente às situações complexas. Para a educação inclusiva, essa capacidade é fundamental, pois cada estudante apresenta necessidades e potencialidades únicas, demandando do professor uma leitura constante da situação e um repertório flexível de intervenções.

A essência dessa formação reflexiva encontra eco no pensamento de Paulo Freire, para quem o ato de ensinar transcende a mera transmissão de conhecimento. Freire (1996, p. 25) defende que "ensinar exige pesquisa", posicionando o professor como um investigador curioso do mundo e de sua prática pedagógica. Essa postura investigativa é o alicerce para a construção de uma prática inclusiva, pois impele o docente a questionar suas próprias ações, a identificar as barreiras à aprendizagem presentes em seu ensino e a buscar soluções contextualizadas. Nesse sentido, formar um professor reflexivo é formar um profissional que não espera por receitas prontas, mas que assume a responsabilidade de construir, em colaboração, os caminhos para a efetiva aprendizagem de todos.

A crítica ao modelo tecnicista é também uma crítica à fragmentação do conhecimento na formação docente. Sacristán (1995, p. 75) argumenta que a libertação profissional dos professores passa pela superação da dicotomia entre teoria e prática, frequentemente reproduzida nos cursos de licenciatura. Para o autor, "a consciência sobre a prática é que permite a sua transformação", o que significa que a teoria deve ser apresentada não como um corpo de verdades absolutas, mas como um instrumento para a compreensão e a intervenção na realidade. Uma formação verdadeiramente reflexiva integra os conhecimentos teóricos das ciências da educação, da psicologia do desenvolvimento e das políticas inclusivas à análise de casos reais e à vivência supervisionada em estágios, criando um diálogo permanente entre o saber acadêmico e o saber da experiência.

A implementação desse novo paradigma tem implicações profundas na organização dos cursos de formação. Libâneo (1998) alerta que as "novas exigências educacionais" demandam uma reestruturação dos projetos pedagógicos. Isso significa substituir o modelo de transmissão de conteúdos por uma abordagem baseada na resolução de problemas, na análise de situações-problema típicas da inclusão e no desenvolvimento da capacidade de julgamento profissional. García (1999) complementa que a formação para uma mudança educativa deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, no qual a reflexão sobre a prática é o motor da aprendizagem do professor, tanto na formação inicial quanto na continuada.

A importância dessa transição paradigmática é explicitada de forma contundente por Schön (2000, p. 27) ao discorrer sobre as limitações do modelo técnico:

Nos territórios firmes da prática profissional, há uma relação de meios-fios estabelecida, baseada em regras, fatos e operações que podem ser feitas de modo

objetivo. Mas nas zonas pantanosas dos problemas práticos, os fins são confusos e contraditórios, não há regras técnicas aplicáveis, e os profissionais devem lidar com casos únicos e particulares. A formação técnica, centrada nas certezas dos territórios firmes, deixa o profissional despreparado para a complexidade e a imprevisibilidade dos terrenos pantanosos.

A sala de aula inclusiva é, por excelência, um "terreno pantanoso", onde a imprevisibilidade e a singularidade dos alunos exigem um professor capaz de refletir na ação e de construir conhecimento a partir da prática.

Portanto, a mudança de um paradigma técnico para um paradigma reflexivo não é um mero detalhe metodológico, mas uma condição *sine qua non* para a efetivação da educação inclusiva. Trata-se de formar um professor pesquisador, capaz de analisar seu contexto, de tomar decisões fundamentadas e de adaptar seu ensino à diversidade humana. Esse profissional, longe de ser um executor passivo, torna-se o principal agente de transformação da escola em um espaço verdadeiramente acolhedor e equitativo. Sem essa mudança de postura, cultivada desde a formação inicial e fomentada na continuada, qualquer tentativa de inclusão permanecerá na superfície, incapaz de alterar as estruturas homogeneizantes que ainda persistem na cultura escolar.

### **Competências Socioemocionais: A Base para uma Postura Inclusiva**

Ancorando o paradigma da formação reflexiva, encontra-se o desenvolvimento de competências socioemocionais que constituem a base antropológica e ética do professor inclusivo. Estas competências transcendem o domínio de técnicas pedagógicas, configurando-se como disposições internas, valores e capacidades relacionais que orientam a postura profissional frente à diversidade. Enquanto as competências técnicas habilitam o professor a fazer, as socioemocionais fundamentam o seu modo de ser e de se relacionar na prática educativa. Nesse sentido, a formação docente não pode se restringir à dimensão cognitiva; deve necessariamente envolver a esfera afetiva e moral, pois, como afirma Freire (1996, p. 99), "ensinar exige respeito aos saberes do educando", exigência que se estende ao respeito integral à sua condição humana singular. Sem esta base socioemocional sólida, mesmo o professor mais tecnicamente preparado pode falhar em estabelecer as conexões humanas indispensáveis para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente acolhedor.

Dentre as competências socioemocionais fundamentais, a empatia destaca-se como pedra angular. Mais do que uma simples simpatia, a empatia é a capacidade cognitiva e afetiva de se colocar no lugar do outro, de compreender seu ponto de vista, suas emoções e suas necessidades, sem julgamentos precipitados. Na prática inclusiva, isso significa que o professor busca compreender o mundo interno do aluno com deficiência, suas formas de comunicação, seus interesses e suas

frustrações, validando suas experiências. Essa competência é crucial para romper com visões estereotipadas e deficitárias, permitindo que o educador enxergue além da condição da deficiência e focalize nas potencialidades do educando. Para Sassaki (2006, p. 53), a inclusão só se efetiva quando há "uma mudança de mentalidade a respeito do valor da pessoa", mudança essa que tem na empatia seu principal catalisador.

Intimamente relacionada à empatia, a resiliência emocional configura-se como outra competência vital. O cotidiano escolar em contextos de inclusão é frequentemente marcado por desafios complexos, imprevistos, cobranças por resultados e situações que testam a paciência e a estabilidade emocional do professor. A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se e manter o equilíbrio psíquico e o propósito profissional diante das dificuldades, impede que o desânimo e a frustração se tornem paralisantes. Libâneo (1998) alerta para as novas exigências e o desgaste inerentes à profissão docente, o que torna imperativo o desenvolvimento de estratégias de autocuidado e de manejo do estresse. Um professor resiliente não nega as dificuldades, mas as enfrenta com perseverança, buscando apoio e aprendendo com os erros, o que é essencial para sustentar uma prática inclusiva a longo prazo.

A dimensão relacional da inclusão é ainda sustentada pela competência colaborativa. O professor inclusivo compreende que não é uma ilha de saber e que a educação de qualidade, especialmente em contextos de diversidade, é uma construção coletiva. Essa colaboração se dá em múltiplas frentes: com outros professores no planejamento de projetos interdisciplinares e no compartilhamento de estratégias; com a família, estabelecendo uma parceria essencial para o desenvolvimento do aluno; e com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulando o ensino em sala de aula comum com as atividades de complementação especializada. Esta visão dialoga diretamente com o princípio Vygotskyano de que o desenvolvimento é um processo socialmente mediado.

Vygotsky (2007, p. 99) afirma que "a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Da mesma forma, o professor se desenvolve profissionalmente na interação com sua comunidade de prática.

A profundidade necessária dessa mudança de postura é explicitada por Mantoan (2015, p. 89) ao refletir sobre o desafio de acolher a diferença:

Incluir não é apenas aceitar o aluno com deficiência na classe comum, mas é, sobretudo, modificar a postura de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso que o professor esteja aberto ao novo, ao diferente, e que seja capaz de lidar com a ambiguidade e a imprevisibilidade. Essa abertura exige um profundo trabalho

interior, de questionamento de crenças e preconceitos, que deve ser iniciado e fomentado durante a formação, tanto inicial quanto continuada.

Este trecho evidencia que as competências socioemocionais, como a abertura à diversidade e a tolerância à ambiguidade, não são traços de personalidade inatos, mas podem e devem ser intencionalmente desenvolvidas por meio de processos formativos que incentivem a autoanálise e a discussão de casos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o desenvolvimento dessas competências não ocorre de forma espontânea ou isolada. A formação docente precisa criar espaços seguros para a expressão de dúvidas, medos e angústias, promovendo a reflexão sobre as dimensões afetivas da prática. Metodologias como a discussão de estudos de caso, um jogo de interpretação de papéis de situações desafiadoras e a supervisão reflexiva durante os estágios são estratégias eficazes para esse fim. Ao investir no desenvolvimento socioemocional dos futuros professores, as instituições formadoras estarão construindo a base relacional indispensável sobre a qual todas as outras competências – pedagógicas e tecnológicas – poderão ser erguidas de forma significativa e sustentável, culminando em uma prática docente verdadeiramente inclusiva e transformadora.

### **Competências Pedagógicas Específicas: Para Além da Homogeneização**

A base socioemocional sustenta a ação pedagógica, que por sua vez precisa se materializar em competências específicas que permitam ao professor traduzir o discurso inclusivo em práticas curriculares e didáticas concretas. Estas competências representam a superação do modelo homogeneizador de ensino, que trata todos os alunos como iguais, ignorando suas singularidades, e a adoção de um paradigma que valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. O cerne desta competência pedagógica inclusiva reside na capacidade de flexibilização e adaptação curricular, que vai muito além de criar atividades "diferenciadas" para alguns alunos. Trata-se de repensar o planejamento desde sua origem, prevendo múltiplos caminhos para atingir os objetivos de aprendizagem, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento comum. Importa destacar que adaptação curricular e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não são conceitos sinônimos, ainda que complementares: enquanto a primeira designa ajustes pontuais realizados a partir de um currículo já estruturado, o segundo propõe o planejamento de múltiplos meios de representação, ação e expressão desde a concepção da aula, dirigindo-se à totalidade dos aprendizes, e não apenas ao público-alvo da educação especial (Conte; Habowski, 2022). Esta abordagem está alinhada ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Alves; Ribeiro; Simões, 2013), que preconiza o planejamento de aulas acessíveis para a maior gama possível de aprendizes desde o início. Experiências de bidocência – em que professor regente e professor de educação especial

planejam e ministram aulas conjuntamente – têm se mostrado um arranjo institucional fértil para operacionalizar esses princípios: relato de prática desenvolvido em escola pública do Rio de Janeiro descreve como a atuação colaborativa entre as duas docentes, na estruturação de atividades de Ciências (como experimentos sobre fotossíntese e erosão do solo) segundo múltiplos meios de representação, ação e engajamento, ampliou a participação de toda a turma, e não apenas dos estudantes público-alvo da educação especial (Marçal Y Guthierrez; Prata, 2026).

Neste contexto, a avaliação deixa de ser um instrumento de seleção e classificação para assumir um caráter processual e diversificado. O professor inclusivo domina uma variedade de instrumentos avaliativos – como observação sistemática, portfólios, produções artísticas, registros de participação e autoavaliação – que permitem captar as múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno. A avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se transforma em uma ferramenta de investigação das aprendizagens, fornecendo informações preciosas para o professor replanejar suas ações. Como destaca Luckesi (2011, p. 34), "a avaliação da aprendizagem, para ser incluyente, precisa ser diagnóstica e processual, orientando a ação docente para a superação das dificuldades identificadas". Esta visão emancipatória da avaliação é fundamental para que nenhum estudante seja excluído do processo educativo em função de suas especificidades.

A mediação pedagógica em uma sala de aula inclusiva exige ainda o domínio de estratégias de trabalho colaborativo entre os alunos. O professor competente sabe organizar a turma em arranjos que promovam a ajuda mútua, como grupos heterogêneos, tutoria entre pares (Vygotsky, 2007) e projetos coletivos. Esta prática não só beneficia o aluno com deficiência, que recebe apoio dos colegas, mas também desenvolve nos demais estudantes valores como solidariedade, respeito e capacidade de explicar o que sabem. Esta perspectiva corrobora o princípio Vygotskyano de que a interação social é fundante do desenvolvimento. Vygotsky (2007, p. 117) afirma que "o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, amanhã será capaz de fazer sozinha", ressaltando o papel do outro – sejam adultos ou colegas – na construção do conhecimento. O professor, portanto, atua como um arquiteto de situações de aprendizagem socialmente mediadas.

A complexidade envolvida na tomada de decisão pedagógica em contextos de diversidade é destacada por Schön (2000, p. 17) ao discutir a prática do profissional reflexivo. Ele argumenta que os problemas reais da prática raramente se apresentam de forma bem estruturada, exigindo um julgamento profissional apurado:

Nos casos de singularidade e incerteza, o profissional não pode aplicar regras técnicas padrão. Ele deve construir uma nova teoria do caso único, improvisando uma variação sobre o tema de sua prática prévia. A competência pedagógica para a inclusão reside justamente nesta capacidade de improvisação fundamentada, de

reflexão na ação, que permite ao professor reconfigurar sua prática diante das necessidades singulares que se apresentam.

Esta reflexão evidencia que a competência pedagógica inclusiva não é um repertório fechado de técnicas, mas uma capacidade dinâmica de análise, adaptação e criação.

Portanto, as competências pedagógicas específicas para a inclusão convergem para a figura de um professor pesquisador e designer de experiências de aprendizagem. Ele é capaz de flexibilizar o currículo, utilizar a avaliação como ferramenta de diagnóstico e intervenção, e fomentar uma comunidade de aprendizagem colaborativa em sua sala de aula. Estas competências, articuladas às socioemocionais, permitem que o educador transcenda a mera transmissão de conteúdo e se torne um facilitador de processos de desenvolvimento que respeitam e potencializam as diferenças, concretizando assim o ideal de uma educação equitativa e de qualidade para todos. A formação docente, portanto, deve privilegiar experiências que desenvolvam esta capacidade de julgamento e planejamento flexível, preparando o professor para os desafios reais da diversidade em sala de aula.

### **Competências Tecnológicas: As Tecnologias Assistivas e Digitais como Mediações de Equidade**

No contexto da sociedade do século XXI, a competência tecnológica tornou-se indissociável da competência pedagógica, configurando-se como um pilar fundamental para a efetivação da equidade educacional. Esta dimensão vai além da simples alfabetização digital ou do uso instrumental de ferramentas; trata-se da capacidade de selecionar, criticar e utilizar as tecnologias de forma estratégica e contextualizada para remover barreiras à aprendizagem e à participação. Cabe ressaltar, nesse ponto, que conceber a tecnologia como mera ferramenta neutra à disposição do professor incorre no risco de esvaziar sua dimensão sociocultural: na perspectiva vygotskyana, os instrumentos técnicos e simbólicos constituem-se como mediadores que transformam as próprias funções psicológicas superiores de quem os utiliza, não sendo, portanto, meios inertes, mas elementos constitutivos da relação entre sujeito e conhecimento (Vygotsky, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já destacava a importância de se garantir a acessibilidade, o que inclui explicitamente o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva. No entanto, a mera disponibilização desses recursos é insuficiente se o professor não estiver preparado para integrá-los de forma significativa ao processo pedagógico, transformando-os em ferramentas de mediação que ampliem as possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem de todos os estudantes.

Dentro do espectro das competências tecnológicas, o domínio relativo às Tecnologias Assistivas (TA) ocupa um lugar de destaque. Conforme definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas

(CAT), instância oficial do governo brasileiro responsável por normatizar o conceito, Tecnologia Assistiva é uma "área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência" (Brasil, 2009). O professor não precisa ser um especialista na criação técnica desses recursos, mas deve possuir competência para identificar a necessidade de seu uso, conhecer os principais recursos disponíveis (como softwares de síntese de voz, comunicadores alternativos, lupas eletrônicas e teclados adaptados) e, o mais importante, saber incorporá-los às atividades de sala de aula de maneira natural e eficaz, garantindo que o foco permaneça na aprendizagem e não no aparato tecnológico em si. Cumpre esclarecer que a Tecnologia Assistiva não se restringe a dispositivos digitais ou eletrônicos: o conceito abrange também recursos de baixa tecnologia e soluções de caráter analógico ou artesanal – como pranchas de comunicação alternativa em papel, engrossadores de lápis e adaptações mecânicas simples –, cuja funcionalidade independe de qualquer aparato informatizado. A Tecnologia Assistiva e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, discutidas na sequência, constituem, portanto, categorias distintas, que podem ou não se sobrepor a depender do recurso mobilizado (Bersch, 2017).

Paralelamente às TA, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) representa uma poderosa alavanca para a personalização do ensino. Ferramentas como aplicativos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de colaboração e recursos multimídia permitem ao professor operacionalizar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecendo múltiplos meios de representação (como vídeos, infográficos e áudios), de ação e expressão (como produção de blogs, podcasts ou apresentações interativas) e de envolvimento (como jogos educativos e atividades com escolhas).

Esta abordagem beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os alunos, respeitando seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Libâneo (1998) já alertava para as novas exigências da profissão docente em um mundo tecnológico, enfatizando que a competência didática precisa incorporar o domínio dos meios tecnológicos para a criação de situações de aprendizagem mais ricas e diversificadas.

A formação para o uso dessas tecnologias, no entanto, não pode se restringir a um treinamento técnico. Deve estar ancorada na mesma perspectiva reflexiva discutida anteriormente. O professor precisa desenvolver a capacidade de analisar criticamente qual tecnologia é mais adequada para determinado objetivo de aprendizagem e para as necessidades específicas de seus alunos. Schön (2000) poderia argumentar que a competência tecnológica do professor reflexivo reside justamente na capacidade de experimentar, refletir sobre os resultados e ajustar a sua utilização em um ciclo contínuo

de melhoria. A tecnologia, nessa visão, não é uma solução mágica, mas mais um elemento sobre o qual o professor exerce seu julgamento profissional.

A importância estratégica da tecnologia assistiva para a promoção da autonomia estudantil merece destaque: tais recursos não devem ser compreendidos como um favor ou uma benevolência da escola, mas como um direito que viabiliza a equiparação de oportunidades. Quando um estudante com deficiência visual acessa um software leitor de tela, ou um estudante com deficiência motora grave utiliza um dispositivo de varredura, garante-se a ele a condição básica para participar das atividades educacionais em igualdade de condições. Cabe ao professor, nesse cenário, mediar a relação entre o estudante e a tecnologia, assegurando que esta se converta, de fato, em canal de acesso ao currículo (Bersch, 2017).

Esta perspectiva reforça que a tecnologia assistiva é um instrumento de justiça social e que a ação do professor é fundamental para que seu potencial seja concretizado.

Contudo, é crucial evitar uma visão ingênua ou determinista da tecnologia. A competência tecnológica crítica implica reconhecer que as ferramentas digitais podem tanto promover a inclusão quanto criar novas formas de exclusão, caso seu acesso e uso não sejam democraticamente garantidos e pedagogicamente planejados. O professor deve, portanto, estar atento às desigualdades no acesso à tecnologia e ser criativo na superação dessas limitações, assegurando que nenhum aluno seja alijado do processo de apropriação do conhecimento. A formação docente precisa, assim, fomentar uma postura que una o domínio técnico à reflexão ética e política sobre o papel da tecnologia na sociedade e na escola.

Em conclusão, a competência tecnológica para a inclusão consolida o tripé formativo necessário ao professor contemporâneo. Articulada às competências socioemocionais e pedagógicas, ela permite que o educador utilize as mediações tecnológicas não como um fim em si mesmas, mas como meios poderosos para criar ambientes de aprendizagem mais flexíveis, acessíveis e motivadores. Dessa forma, o professor se torna capaz de traduzir o princípio da equidade em ações concretas, utilizando a tecnologia para diminuir barreiras e maximizar as potencialidades de cada estudante, rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. A formação docente, portanto, não pode mais relegar essa dimensão a um segundo plano; ela deve ser integrada de forma transversal e reflexiva a todos os componentes da formação, preparando o professor para ser um agente de inovação e equidade na sala de aula.

## **Considerações Finais**

Este ensaio teórico buscou demonstrar que a construção de uma prática docente verdadeiramente inclusiva e equitativa demanda uma transformação paradigmática na formação de

professores, que articule de forma indissociável três dimensões fundamentais: as competências socioemocionais, as competências pedagógicas e as competências tecnológicas. A análise realizada evidenciou que o arcabouço legal brasileiro, embora avançado e progressista, não é suficiente para garantir a efetivação da inclusão escolar, esbarrando em lacunas históricas e estruturais na preparação dos profissionais da educação. A superação desse cenário exige a transição de um modelo de formação tecnicista e fragmentado para um paradigma de formação reflexiva, no qual o professor seja concebido como um profissional autônomo, investigativo e crítico, capaz de analisar seu contexto e construir soluções pedagógicas contextualizadas para a diversidade humana.

A articulação do tripé de competências discutido ao longo do artigo – socioemocional, pedagógico e tecnológico – apresenta-se como um caminho viável para essa necessária reconversão formativa. As competências socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração, constituem a base ética e relacional sem a qual nenhuma estratégia pedagógica ou tecnológica floresce. As competências pedagógicas específicas, centradas na flexibilização curricular, na avaliação processual e no trabalho colaborativo entre alunos, instrumentalizam o professor para traduzir os princípios inclusivos em ações concretas no cotidiano escolar. Por fim, as competências tecnológicas, particularmente o domínio do uso pedagógico das tecnologias assistivas e digitais, emergem como mediações potentes para promover a equidade no acesso ao conhecimento e a participação plena de todos.

Conclui-se, portanto, que o desafio da inclusão escolar coloca no centro do debate educacional a urgência de se repensar os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada. Isso implica integrar a educação inclusiva como eixo transversal, revitalizar os estágios supervisionados como espaços de reflexão sobre a prática em contextos de diversidade e fomentar programas de desenvolvimento profissional permanente e contextualizados. Investir na formação docente com base no tripé aqui proposto não é apenas uma necessidade técnica, mas um imperativo ético para a construção de uma escola democrática, acolhedora e capaz de garantir o direito à aprendizagem de cada estudante, em toda a sua singularidade. A inclusão, assim, deixa de ser um desafio a ser superado por alguns e se transforma no princípio orientador de uma educação de qualidade para todos. O momento normativo atual, marcado pela vigência da PNEEI e pela regulamentação trazida pela Portaria MEC nº 421/2026, oferece uma janela de oportunidade concreta para essa reconversão formativa; cabe, agora, às instituições formadoras e aos sistemas de ensino transformar esse potencial normativo em prática pedagógica cotidiana, articulando as três dimensões aqui discutidas.

## Referências

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 3, n. 2, p. 8-26, 2013.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF: **MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf> . Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Subsecretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência. **Comitê de ajudas técnicas: tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF**. Referendo na medida cautelar. Relator: Ministro Dias Toffoli. Julgamento em 21 de dezembro de 2020. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. [Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023]. Disponível em: [Portal do Planalto](#). Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html> . Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Guia para identificação e declaração do público da Educação Especial no censo escolar: orientações para as redes de ensino. Brasília: **Ministério da Educação**, 2026a.

BRASIL. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a política nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a rede nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 maio 2026b.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a aprendizagem: encruzilhadas, interseções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARÇAL Y GUTHIERREZ, C. C.; PRATA, J. de M. Ensino na perspectiva do Desenho Universal para a aprendizagem: um diálogo sobre acessibilidade curricular. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, 2026.

MENEGETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. S. **17 Anos de disputas paradigmáticas na Educação Especial brasileira**: avanços, rupturas e retrocessos. *Revista Communitas*, v. 9, n. 23, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido: 03/10/2025

Aceito: 01/08/2026

Received: 10/03/2025

Accepted: 08/01/2026

Recibido: 03/10/2025

Aceptado: 01/08/2026

