

Formação Docente como Dispositivo de Transformação da Prática Inclusiva: Entre Políticas, Saberes e Realidades Escolares

Patrícia Rodrigues Santos

Mestranda em Ciência da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais

Resumo: A efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro tem se consolidado como um desafio que ultrapassa o campo normativo e se inscreve no cotidiano das práticas pedagógicas. Embora avanços legais garantam o direito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, persistem lacunas significativas relacionadas à formação docente e às condições institucionais de trabalho. Este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada de professores como um dispositivo de transformação da prática inclusiva, articulando revisão bibliográfica e dados empíricos oriundos de estudos realizados em contexto escolar público. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-analítica, baseada em revisão de literatura e análise documental. Os resultados evidenciam desafios como a insuficiência formativa, a ausência de apoio institucional e a precariedade de recursos pedagógicos, indicando que a formação continuada, quando desarticulada da prática, apresenta baixo impacto na efetivação da inclusão. Conclui-se que a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo, reflexivo e contextualizado, articulado a políticas públicas e melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada. Prática docente. Políticas públicas. Inclusão escolar.



Recebido em: janeiro, 2026. Aceito em: abril, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.793

Saberes em Circulação:

Experiências, Pesquisas e Transformações Contemporâneas

Maio, 2026, v. 3, n. 38

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Teacher Training as a Device for the Transformation of Inclusive Practice: Between Policies, Knowledge and School Realities

Abstract: The effectiveness of inclusive education in the Brazilian context has been consolidated as a challenge that goes beyond the normative field and is inscribed in the daily routine of pedagogical practices. Although legal advances guarantee the right to schooling for students who are the target audience of special education, significant gaps persist related to teacher training and institutional working conditions. This article aims to analyze the continuing education of teachers as a device for transforming inclusive practice, articulating a bibliographic review and empirical data from studies carried out in a public school context. Methodologically, this is a qualitative research of a theoretical-analytical nature, based on literature review and documentary analysis. The results show challenges such as insufficient training, the absence of institutional support and the precariousness of pedagogical resources, indicating that continuing education, when disconnected from practice, has a low impact on the effectiveness of inclusion. It is concluded that teacher training should be understood as a continuous, reflective and contextualized process, articulated with public policies and better working conditions.

Keywords: Inclusive education. Continuing education. Teaching practice. Public policies. School inclusion.

La formación docente como instrumento para la transformación de la práctica inclusiva: entre políticas, conocimientos y realidades escolares

Resumen: La eficacia de la educación inclusiva en el contexto brasileño se ha consolidado como un desafío que va más allá del ámbito normativo y está inscrito en la rutina diaria de las prácticas pedagógicas. Aunque los avances legales garantizan el derecho a la escolarización para los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial, persisten carencias significativas relacionadas con la formación docente y las condiciones laborales institucionales. Este artículo pretende analizar la formación continua de los profesores como un instrumento para transformar la práctica inclusiva, articulando una revisión bibliográfica y datos empíricos de estudios realizados en el contexto de escuelas públicas. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa de naturaleza teórico-analítica, basada en la revisión bibliográfica y el análisis documental. Los resultados muestran desafíos como la falta de formación suficiente, la ausencia de apoyo institucional y la precariedad de los recursos pedagógicos, lo que indica que la educación continua, cuando está desconectada de la práctica, tiene un bajo impacto en la efectividad de la inclusión. Se concluye que la formación docente debe entenderse como un proceso continuo, reflexivo y contextualizado, articulado con políticas públicas y mejores condiciones laborales.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación continua. Práctica docente. Políticas públicas. Inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a promoção da equidade no sistema educacional, sendo assegurada por marcos legais que garantem o direito de todos à educação. No Brasil, esse movimento se fortalece a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolidando-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A educação inclusiva, enquanto princípio ético, político e pedagógico, constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa. No Brasil, esse movimento ganha força a partir de marcos legais que asseguram o direito à educação para todos, independentemente de suas condições individuais. No entanto, a distância entre o que está previsto na legislação e o que se materializa no cotidiano escolar ainda revela tensões importantes.

Entretanto, a efetivação desse direito ainda encontra desafios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e às condições institucionais. Pesquisas indicam que professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, apontando lacunas na formação inicial e continuada, bem como a ausência de suporte adequado (SANTOS, 2025). Se, por um lado, a inclusão se apresenta como um direito garantido, por outro, sua efetivação encontra obstáculos que se manifestam na prática docente, na organização escolar e nas condições institucionais. Entre esses elementos, a formação de professores emerge como um eixo central — não apenas como requisito técnico, mas como dimensão estruturante da prática pedagógica.

Estudos recentes evidenciam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, apontando lacunas em sua formação inicial e continuada, bem como ausência de suporte institucional adequado. Além disso, a formação ofertada frequentemente se mostra desarticulada das demandas reais da escola, assumindo um caráter pontual e excessivamente teórico. Diante desse cenário,

este artigo propõe deslocar o olhar da formação continuada enquanto mera estratégia de capacitação para compreendê-la como um dispositivo de transformação da prática docente.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, questiona-se em que medida essa formação tem contribuído efetivamente para a transformação das práticas docentes. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada como um dispositivo de transformação da prática inclusiva, articulando revisão teórica e evidências empíricas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A educação inclusiva pressupõe não apenas a valorização da diversidade humana, mas também o reconhecimento de que as diferenças — sejam elas físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais — constituem elementos legítimos e estruturantes do processo educativo. Nesse sentido, ela se fundamenta na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar, assegurando que cada sujeito tenha suas singularidades respeitadas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Para Mantoan (2015), a inclusão implica uma profunda mudança de paradigma educacional, exigindo a superação de práticas historicamente excludentes e a construção de uma escola que não apenas tolere, mas que efetivamente reconheça e valorize a diversidade como parte constitutiva de sua organização.

Essa perspectiva desloca o foco de uma lógica integracionista — na qual o aluno precisa se adaptar à escola — para uma lógica inclusiva, em que a própria escola se transforma para acolher a pluralidade de seus estudantes. Assim, incluir não significa apenas inserir o aluno na escola regular, mas repensar criticamente as práticas pedagógicas, os currículos, as formas de avaliação e a própria organização institucional. Trata-se de um movimento que exige mudanças não apenas técnicas, mas também éticas e políticas, implicando uma revisão das concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nesse contexto, Sasaki (2010) destaca que a efetivação da inclusão demanda adaptações curriculares, metodológicas e atitudinais, de modo a garantir não apenas o acesso físico à escola, mas a participação efetiva de todos os estudantes nas atividades propostas. Isso envolve, por exemplo, a flexibilização de conteúdos, a utilização de diferentes estratégias de ensino, o emprego de recursos pedagógicos acessíveis e o desenvolvimento de práticas que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos. Além disso, requer uma mudança de postura por parte dos educadores e da comunidade escolar, no sentido de combater preconceitos, estigmas e barreiras atitudinais que historicamente dificultam a inclusão.

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda evidencia importantes limitações estruturais e organizacionais. Entre os principais desafios, destacam-se a escassez de recursos pedagógicos adequados, a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de tecnologias assistivas e a insuficiência de profissionais especializados para o atendimento das demandas específicas dos estudantes público-alvo da educação especial (SANTOS, 2025). Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho docente e a fragilidade das políticas de formação continuada, o que contribui para a sensação de despreparo por parte dos professores.

Tais fatores revelam, de forma contundente, a distância existente entre o que está previsto nas políticas educacionais e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Essa lacuna evidencia que a consolidação da educação inclusiva não depende apenas de avanços legais, mas de um conjunto articulado de ações que envolvem investimento público, formação docente, apoio institucional e transformação das práticas pedagógicas. Dessa forma, pensar a inclusão implica reconhecer suas complexidades e desafios, compreendendo-a como um processo contínuo de construção, que exige compromisso coletivo e mudanças estruturais profundas no sistema educacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada de professores é amplamente reconhecida, no campo educacional, como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Mais do que uma exigência institucional ou um requisito formal da carreira docente, ela se configura como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que acompanha as transformações sociais, culturais e educacionais ao longo do tempo. Nesse sentido, conforme destaca Nóvoa (1992), a formação docente deve ser compreendida como um percurso contínuo, intrinsecamente articulado à prática e às experiências vividas no cotidiano escolar, não se restringindo a momentos isolados de capacitação, mas integrando-se à própria construção da identidade profissional do professor.

Essa perspectiva implica reconhecer que o saber docente não se limita ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, mas se constitui também a partir da reflexão sobre a prática, das trocas entre pares, das experiências acumuladas e dos desafios enfrentados na sala de aula. Assim, a formação continuada assume um caráter dinâmico e processual, no qual o professor é sujeito ativo de sua própria formação, sendo convidado a problematizar suas ações, ressignificar suas estratégias e construir novos modos de atuação pedagógica.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, diversos estudos apontam que a formação continuada, na prática, ainda se apresenta de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, descontextualizada das reais necessidades dos docentes. Conforme evidenciado por Santos (2025), é comum que essas formações assumam um caráter excessivamente teórico, pouco conectado às situações concretas vivenciadas na escola, o que acaba limitando significativamente sua efetividade. Além disso, observa-se uma baixa frequência de participação dos professores em formações voltadas especificamente à educação inclusiva, seja pela escassez de oferta, seja pelas condições de trabalho que dificultam o acesso a esses espaços formativos.

Essa realidade contribui para a sensação recorrente de despreparo entre os docentes, especialmente diante das demandas cada vez mais complexas e

diversificadas presentes na sala de aula contemporânea. A heterogeneidade dos estudantes, aliada à necessidade de adaptação curricular, uso de metodologias diferenciadas e atendimento a necessidades específicas, exige do professor competências que nem sempre são contempladas nos modelos tradicionais de formação.

Nesse contexto, Perrenoud (2001) destaca que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações complexas, incertas e, muitas vezes, imprevisíveis. Para o autor, ensinar não é aplicar técnicas previamente definidas, mas tomar decisões em contextos singulares, o que demanda uma formação que vá além da transmissão de conteúdos e promova, de fato, a construção de competências profissionais.

Dessa forma, a formação continuada precisa ser concebida como um espaço de reflexão crítica sobre a prática, no qual o professor possa analisar suas ações, identificar desafios, compartilhar experiências e construir coletivamente estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Trata-se de um movimento que envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas a transformação do olhar sobre o ensino, a aprendizagem e o papel do educador.

Assim, para que a formação continuada cumpra seu papel de maneira efetiva, é fundamental que ela esteja ancorada na realidade escolar, considerando as demandas concretas dos professores e promovendo uma articulação consistente entre teoria e prática. Somente dessa forma será possível avançar na construção de práticas pedagógicas que, de fato, respondam à diversidade dos estudantes e contribuam para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, que tem como objetivo compreender a formação continuada de professores como um dispositivo de transformação da prática pedagógica inclusiva. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se

pela necessidade de analisar fenômenos complexos, relacionados às práticas docentes, às percepções dos professores e às condições institucionais que atravessam o processo de inclusão escolar, considerando seus significados, contextos e subjetividades.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se em dois eixos principais: a revisão bibliográfica e a análise de dados empíricos provenientes de pesquisas anteriores realizadas em contexto escolar público. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas da área da educação inclusiva e da formação docente, com destaque para autores como Mantoan (2015), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) e Sasaki (2010), que oferecem subsídios teóricos para a compreensão da inclusão como processo educativo e da formação docente como elemento estruturante da prática pedagógica.

A análise empírica, por sua vez, baseia-se em dados oriundos de estudos previamente desenvolvidos em uma escola pública de ensino fundamental, situada em contexto socioeducacional específico, os quais investigaram as percepções de professores acerca da formação continuada e dos desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva. Esses dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados, compostos por questões abertas e fechadas, que possibilitaram a identificação de aspectos relacionados à participação em formações, à avaliação de sua qualidade e às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Para o tratamento dos dados qualitativos, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que permite a organização, categorização e interpretação dos discursos dos participantes. Essa técnica possibilitou a identificação de categorias temáticas relevantes, tais como: insuficiência da formação continuada, ausência de apoio institucional, dificuldades na prática pedagógica e estratégias desenvolvidas pelos docentes.

No que se refere aos aspectos éticos, foram respeitados os princípios de confidencialidade e anonimato dos participantes, assegurando que nenhuma informação permitisse sua identificação. Ressalta-se que os dados utilizados neste estudo foram analisados de forma agregada, com finalidade exclusivamente acadêmica.

Por fim, destaca-se que, por se tratar de um estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, não há pretensão de generalização dos resultados, mas sim de aprofundamento da compreensão acerca da formação continuada no contexto da educação inclusiva, contribuindo para reflexões e possíveis encaminhamentos no campo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados, articulada à revisão teórica realizada, evidencia que a prática docente em contextos inclusivos se configura como um campo atravessado por múltiplas tensões, nas quais se entrelaçam desafios de ordem pedagógica, estrutural e institucional. Os resultados apontam que, embora haja um reconhecimento crescente da importância da educação inclusiva, sua efetivação no cotidiano escolar ainda encontra limites significativos, que impactam diretamente a atuação dos professores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, os docentes relatam dificuldades recorrentes na adaptação de conteúdos, na elaboração de estratégias diferenciadas de ensino e na condução de turmas marcadas pela heterogeneidade. A presença de estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas exige do professor uma atuação flexível e constantemente reinventada, o que nem sempre é acompanhado por formação adequada ou por suporte institucional suficiente (SANTOS, 2025). Nesse cenário, a inclusão deixa de ser apenas um princípio orientador e passa a se constituir como um desafio concreto, que demanda respostas cotidianas muitas vezes construídas de forma improvisada.

Além disso, a utilização de recursos pedagógicos acessíveis ainda se mostra limitada, seja pela escassez de materiais, seja pela falta de conhecimento sobre como utilizá-los de forma efetiva. Essa realidade evidencia que a inclusão não depende exclusivamente da disposição do professor, mas de condições objetivas que viabilizem sua prática. A ausência de tecnologias assistivas, de materiais adaptados e de apoio especializado compromete não apenas o trabalho docente, mas também o direito à aprendizagem dos estudantes.

Os resultados também destacam a forte incidência de fatores estruturais e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas. A ausência de apoio institucional, a insuficiência de profissionais especializados e a sobrecarga de trabalho docente aparecem como elementos centrais nesse processo. Muitos professores relatam a necessidade de lidar simultaneamente com demandas administrativas, planejamento pedagógico e atendimento a uma diversidade de alunos, o que limita o tempo disponível para a construção de práticas mais inclusivas e reflexivas.

Diante desse contexto, observa-se que os docentes frequentemente recorrem a estratégias construídas de forma autônoma, baseadas em experiências pessoais, tentativas e trocas informais com colegas. Embora esse movimento revele um importante engajamento profissional, ele também evidencia a fragilidade das políticas de formação continuada e de suporte institucional. A prática docente, nesse sentido, passa a ser sustentada mais por iniciativas individuais do que por ações estruturadas e sistemáticas.

À luz de Freire (1996), compreende-se que a prática pedagógica é, por natureza, um espaço de reflexão e transformação, no qual o professor se constitui como sujeito ativo do processo educativo. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é fundamental que existam condições que favoreçam o exercício crítico da docência. A formação continuada, quando articulada às demandas reais do contexto escolar, pode desempenhar um papel significativo nesse processo, contribuindo para que o professor ressignifique sua atuação e desenvolva práticas mais inclusivas.

Entretanto, os resultados indicam que a formação docente, quando analisada de forma isolada, não é suficiente para responder aos desafios da inclusão. Torna-se necessário compreendê-la no âmbito mais amplo das políticas públicas educacionais. A efetivação da educação inclusiva depende diretamente de investimentos em infraestrutura, disponibilização de recursos pedagógicos, implementação de tecnologias assistivas e garantia de apoio multiprofissional nas escolas.

Conforme estabelecido pela legislação brasileira, é responsabilidade do Estado assegurar condições adequadas para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade (BRASIL, 2015). Contudo, a realidade observada

evidencia a existência de lacunas significativas entre o que está previsto nas políticas públicas e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar. Essa discrepância revela que a inclusão, muitas vezes, permanece no plano discursivo, sem se traduzir em práticas efetivas e sustentáveis.

Nesse sentido, a responsabilização exclusiva do professor pelo sucesso da inclusão mostra-se inadequada e reducionista. Os dados analisados reforçam a necessidade de uma abordagem sistêmica, que considere a articulação entre formação docente, condições de trabalho, gestão escolar e políticas públicas. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve múltiplos atores e requer ações integradas.

Assim, as discussões aqui apresentadas apontam para a necessidade de repensar não apenas os modelos de formação continuada, mas também as condições estruturais em que a prática docente se realiza. Somente a partir dessa articulação será possível avançar na construção de uma educação inclusiva que não se limite ao acesso, mas que garanta, de fato, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a formação continuada desempenha um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, configurando-se como um dos principais instrumentos de qualificação da ação docente frente à diversidade presente no contexto escolar. No entanto, sua efetividade não pode ser compreendida de forma isolada, uma vez que está diretamente condicionada à sua articulação com a realidade concreta das escolas e com a existência de políticas públicas consistentes que sustentem e viabilizem sua implementação.

Nesse sentido, observa-se que formações continuadas que se apresentam de maneira descontextualizada — frequentemente centradas em conteúdos teóricos, desvinculadas das demandas cotidianas dos professores e realizadas de forma pontual — tendem a produzir impactos limitados na prática pedagógica. Quando não dialogam com os desafios reais enfrentados pelos docentes, essas formações correm o risco de se tornarem meramente formais,

pouco significativas e incapazes de promover mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, quando concebida como um processo contínuo, reflexivo e colaborativo, a formação continuada pode se constituir como um espaço potente de transformação da prática docente. Isso implica compreendê-la como um movimento que valoriza a experiência do professor, promove a troca de saberes entre pares e incentiva a problematização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser um momento externo à prática e passa a integrá-la, favorecendo a construção de estratégias mais sensíveis às necessidades dos estudantes e mais alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Além disso, uma formação continuada efetiva pressupõe a criação de espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva, o planejamento colaborativo e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Trata-se de investir em processos formativos que considerem o professor como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática, e não apenas como receptor de conteúdos previamente definidos.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a formação docente, por si só, não é suficiente para garantir a efetivação da educação inclusiva. A análise evidencia que a consolidação de práticas inclusivas depende de um conjunto mais amplo de condições institucionais, que envolvem desde a infraestrutura escolar até a disponibilidade de recursos pedagógicos, apoio multiprofissional e organização do trabalho docente. Sem essas condições, mesmo professores bem formados encontram dificuldades para implementar práticas que atendam à diversidade dos estudantes.

Dessa forma, a educação inclusiva exige não apenas investimentos em formação continuada, mas também a construção de políticas públicas que assegurem a valorização docente, condições dignas de trabalho e suporte institucional adequado. Isso inclui a redução da sobrecarga de trabalho, a ampliação do acesso a recursos didáticos e tecnológicos, a presença de equipes de apoio e a promoção de uma cultura escolar comprometida com a inclusão.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo de ações voltadas à transformação da

educação. Somente a partir da articulação entre formação, políticas públicas e condições institucionais será possível avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Patrícia Rodrigues. **Educação inclusiva e formação continuada docente: desafios em contextos escolares públicos**. 2025.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.