

## Incluir não é suficiente: desajustes estruturais e disputas na formação inicial docente para a educação inclusiva no Uruguai

*Incluir no es suficiente: desajustes estructurales y disputas en la formación inicial docente para la educación inclusiva en Uruguay*

*Inclusion Is Not Enough: Structural Misalignments and Disputes in Initial Teacher Education for Inclusive Education in Uruguay*

Claudia De Angelis Moreira<sup>1</sup>  
 Universidade de Montevidéu  
 Uruguai

**Resumo:** Este artigo analisa as disputas e os desajustes estruturais que atravessam a educação inclusiva no Uruguai, a partir de um estudo empírico desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores. Com abordagem mista e perspectiva ecológica, examinam-se as relações entre políticas educacionais, condições institucionais e práticas pedagógicas em escolas públicas vinculadas ao Programa APRENDER. Os resultados evidenciam um desajuste estrutural entre a adesão ao discurso inclusivo e as condições efetivas para sua implementação, bem como a persistência de dinâmicas institucionais fragmentadas que tendem a individualizar a responsabilidade docente. Destacam-se, ainda, o papel da formação docente, a dimensão ética do cuidado e as desigualdades educacionais emergentes em contextos digitais. A partir do caso uruguaio, os achados dialogam com debates contemporâneos presentes na América Latina sobre educação inclusiva, formação docente e desigualdades educacionais persistentes. Conclui-se que incluir não é suficiente, uma vez que a educação inclusiva constitui um processo atravessado por disputas políticas e condições estruturais que precisam ser transformadas para garantir trajetórias educacionais mais justas e participativas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; formação inicial docente; desajuste estrutural; políticas educacionais; desigualdades educacionais.

**Resumen:** El artículo analiza las disputas y desajustes estructurales que atraviesan la educación inclusiva en Uruguay, a partir de un estudio empírico desarrollado en el marco de la formación inicial docente. Desde un enfoque mixto y una perspectiva ecológica, se examinan las relaciones entre políticas educativas, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas en escuelas públicas del Programa APRENDER. Los resultados evidencian un desajuste estructural persistente entre la adhesión al discurso inclusivo y las condiciones efectivas de implementación, así como dinámicas institucionales fragmentadas que individualizan la responsabilidad docente. Asimismo, destacan el papel de la formación docente, la dimensión ética del cuidado y las nuevas desigualdades emergentes en contextos digitales. A partir del caso uruguayo, los hallazgos dialogan con los debates contemporáneos presentes en América Latina sobre educación inclusiva, formación docente y desigualdades educativas persistentes. Se concluye que incluir no es suficiente en tanto la educación inclusiva constituye un proceso atravesado por disputas políticas y condiciones estructurales que requieren ser transformadas para garantizar trayectorias educativas más justas y participativas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade ORT Uruguai. Professora do Mestrado em Educação, Universidade de Montevidéu. Universidade de Montevidéu (UM) Montevidéu, Uruguai. [cdeangelis@correo.um.edu.uy](mailto:cdeangelis@correo.um.edu.uy). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5163-5140> Currículo Lattes: não possui.

**Palabras clave:** educación inclusiva; formación inicial docente; desajuste estructural; políticas educativas; desigualdades educativas.

**Abstract:** This article analyzes the disputes and structural misalignments that shape inclusive education in Uruguay, based on an empirical study conducted within the field of initial teacher education. Adopting a mixed-methods approach and an ecological perspective, the study examines the relationships among educational policies, institutional conditions, and pedagogical practices in public schools participating in the APRENDER Program. The findings reveal a structural misalignment between adherence to inclusive discourse and the conditions required for its effective implementation, as well as the persistence of fragmented institutional dynamics that tend to individualize teacher responsibility. The results also highlight the role of teacher education, the ethical dimension of care, and emerging educational inequalities in digital contexts. Drawing on the Uruguayan case, the findings engage with contemporary debates in Latin America on inclusive education, teacher education, and persistent educational inequalities. The study concludes that inclusion alone is not enough, insofar as inclusive education constitutes a process shaped by political disputes and structural conditions that require transformation in order to ensure more equitable and participatory educational trajectories.

**Keywords:** inclusive education; initial teacher education; structural misalignment; educational policies; educational inequalities.

## Introdução

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um horizonte ético e político dos sistemas educativos, na medida em que expressa o compromisso de garantir o direito de aprender de todos os estudantes. No entanto, a sua materialização nas práticas escolares continua a enfrentar contradições persistentes, ligadas a disputas e desajustes estruturais, que atravessam os seus sentidos e condições de possibilidade. Na América Latina, a expansão do acesso educativo nem sempre se traduz em condições equitativas de ensino e aprendizagem (Cepal, 2021).

Não obstante, a educação inclusiva está longe de constituir um conceito único. Na América Latina, o seu desenvolvimento tem sido acompanhado por debates sobre os seus alcances, sujeitos destinatários e finalidades. Enquanto algumas perspectivas a têm associado principalmente à atenção de estudantes com deficiência ou necessidades educativas específicas, outras a concebem como um projeto político e pedagógico orientado a remover as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes (Blanco, 2006; Ramírez Íñiguez, 2020). Por essa última perspectiva, a inclusão transcende a ampliação do acesso escolar e supõe revisar criticamente as relações pedagógicas, as culturas institucionais e as condições estruturais que produzem desigualdade educativa. Além disso, autores latino-americanos, como Skliar (2008) e Southwell (2022), têm assinalado que a construção de sistemas educativos

mais inclusivos exige revisar criticamente as formas em que se configuram as diferenças, se constroem as identidades escolares e se definem os saberes pedagógicos legítimos.

Este cenário foi aprofundado pelos efeitos da pandemia de COVID-19 e pelas transformações associadas ao desenvolvimento tecnológico que reconfiguram as formas de ensinar e aprender, gerando novas formas de exclusão, vinculadas ao acesso, uso e compreensão crítica das tecnologias digitais (Rivas, 2019). Por esse motivo, os sistemas educativos enfrentam a urgência de repensar suas práticas e finalidades em um contexto de mudança vertiginosa, onde a capacidade de adaptação e a formação crítica se tornam condições centrais para garantir o direito à educação.

Nesse contexto, diversos organismos internacionais têm assinalado a necessidade de fortalecer a articulação entre o desenho de políticas educacionais e sua implementação efetiva (IIPE Unesco, 2026). A formação docente emerge como um espaço chave de mediação, embora persista uma lacuna entre os discursos inclusivos e as experiências reais em diversos contextos escolares (Marcelo; Vaillant, 2022).

O presente artigo analisa um caso situado no Uruguai, desenvolvido no âmbito de uma investigação doutoral (De Angelis, 2023). A partir de uma abordagem ecológica e mediante um desenho metodológico misto, o trabalho analisa as relações entre políticas educacionais, condições institucionais e práticas pedagógicas e identifica desajustes entre marcos normativos e práticas, como expressão de disputas próprias de contextos de desigualdade estrutural.

## Marco Teórico

### *1. Educação inclusiva: configurações conceituais e tensões contemporâneas*

Longe de constituir um campo homogêneo, a educação inclusiva configura-se como um espaço conceitual e político em permanente construção, atravessado por disputas em torno de seus sentidos, alcances e condições de possibilidade. Na América Latina, essas dinâmicas adquirem uma densidade particular, na medida em que se inscrevem em contextos marcados por desigualdades estruturais e por tradições educativas que têm reproduzido, de diversas formas, a exclusão.

Nessa perspectiva, a inclusão dificilmente pode ser compreendida unicamente como um princípio normativo, mas sim como um processo que interpela as bases mesmas dos sistemas educativos, questionando as formas como se definem o conhecimento, a aprendizagem e a participação. As abordagens críticas coincidem em que a inclusão supõe uma transformação

das relações pedagógicas, institucionais e sociais que historicamente se sustentaram em torno da aprendizagem. Autores como Freire (2005), Giroux (2011) e Sousa Santos (2009) sublinham que toda proposta educativa supõe uma tomada de posição frente à justiça social, à democracia e à produção de saberes.

Em diálogo com essas tradições, as contribuições do pensamento decolonial latino-americano (Walsh, 2013; Dussel, 2006) ampliam a compreensão da inclusão, ao situá-la no âmbito de disputas vinculadas à colonialidade do poder, do saber e do ser. Incluir não implica apenas ampliar o acesso, mas questionar as lógicas que definem quais sujeitos podem participar, quais conhecimentos são legítimos e em que condições a aprendizagem é produzida.

Além disso, as abordagens contemporâneas em educação inclusiva contribuíram para desviar o olhar das características individuais dos alunos para as condições que geram barreiras à aprendizagem e à participação (Ainscow, 2020; Echeita, 2022; Blanco, 2006). Esse deslocamento permite compreender que as dificuldades emergem na interação entre os sujeitos e os contextos educativos.

Essa compreensão da educação inclusiva permite, ademais, transcender as perspectivas centradas exclusivamente em determinados coletivos e focar nas condições que favorecem ou limitam a participação e a aprendizagem. Dessa perspectiva, as barreiras não se localizam nos sujeitos, mas nas condições institucionais, pedagógicas e sociais que limitam o pleno exercício do direito à educação. Essa posição é consistente com as abordagens desenvolvidas por Ainscow (2020), Echeita (2022) e Blanco (2006), bem como com as discussões latino-americanas que concebem a inclusão como uma transformação dos sistemas educacionais e não exclusivamente como uma estratégia de integração.

Portanto, compreender a educação inclusiva como um campo de disputa implica também questionar os processos pelos quais esses sentidos se traduzem ou não nas práticas educativas. Em particular, a formação docente emerge como um espaço chave no qual essas fricções são construídas, negociadas e materializadas na prática pedagógica.

## *2. Formação docente em contextos de complexidade: limites e possibilidades*

A formação docente constitui um espaço estratégico na construção da educação inclusiva, mas também um terreno de disputa no qual se definem os sentidos do ensinar e do aprender. Formar para a inclusão implica interpelar os marcos epistemológicos, pedagógicos e normativos que orientam a prática docente, assim como as concepções sobre diversidade, aprendizagem e participação que subjazem a esses marcos. Diversos estudos coincidem em

assinalar a necessidade de superar enfoques centrados na transmissão de conteúdos, promovendo propostas formativas que integrem a reflexão crítica, a análise situada e a articulação entre teoria e prática (Marcelo; Vaillant, 2022; Crespo-Castillo *et al.*, 2024). Esse deslocamento supõe reconhecer que a formação docente configura-se como uma trama de experiências, interações e mediações que excedem o âmbito institucional.

Na América Latina, a literatura recente destaca a importância de incorporar a diversidade como eixo transversal na formação inicial e continuada, assim como de revisar criticamente os marcos pedagógicos a partir dos quais se constrói o conhecimento profissional docente (Southwell, 2022; Garay *et al.*, 2023; Borja-Ramos, 2025). No entanto, diversos estudos continuam evidenciando uma lacuna entre os discursos formativos e as práticas desenvolvidas em contextos educativos diversos. Essa distância se acentua em contextos de vulnerabilidade, onde as demandas educativas excedem os marcos tradicionais de formação.

Dessa perspectiva, as contribuições da aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991) permitem compreender a formação docente como um processo contextualizado e relacional, centrado na experiência e no trabalho colaborativo. Da mesma forma, as perspectivas sobre desenvolvimento profissional docente em contextos digitais (Vaillant; Marcelo, 2025) sublinham a necessidade de integrar saberes pedagógicos, tecnológicos e éticos.

Repensar a formação docente de forma inclusiva constitui não apenas um desafio técnico, mas também político. No entanto, os processos de formação não se desenvolvem em um vazio, mas no âmbito de políticas educacionais que orientam, condicionam e, por vezes, tensionam as práticas. Nesse sentido, torna-se necessário analisar como essas orientações se traduzem nos sistemas educacionais e quais conflitos emergem nessa tradução.

### 3. *O desajuste como chave de leitura das políticas inclusivas*

As políticas educacionais na América Latina têm incorporado progressivamente a educação inclusiva como marco normativo. No entanto, a evidência mostra que esses avanços nem sempre se traduzem em transformações substantivas nas práticas nem nas condições (OREALC/Unesco, 2024; IPE-Unesco, 2023).

Embora as oportunidades de acesso tenham sido ampliadas, persistem lacunas em termos de permanência, aprendizagem e participação, vinculadas a desigualdades na distribuição de recursos, fragilidades na formação docente e fragmentação de políticas.

Sandoval (2023) adverte que a inclusão, em contextos latino-americanos, configura-se como um processo não linear, atravessado por mediações institucionais e estruturais que

condicionam sua implementação efetiva. O IIPE-Unesco (2026) reforça essa leitura ao assinalar que a efetividade das políticas depende de sua capacidade de se transformar em ações sustentadas nos distintos níveis do sistema. O planejamento educacional constitui-se, assim, como uma dinâmica complexa que articula decisões políticas, capacidades institucionais e práticas pedagógicas.

Além disso, a circulação transnacional de discursos e orientações educacionais não produz transformações homogêneas, mas abre espaços de disputa nos quais são negociados significados, prioridades e formas de implementação (Ball, 1994). Na América Latina, essa problemática é acentuada pela coexistência de marcos normativos avançados com condições materiais e formativas limitantes (Rivas, 2019).

Por sua vez, Morin (2017) sustenta que os desajustes entre políticas e práticas não devem ser interpretados unicamente como falhas de implementação, mas como expressões de condicionamentos sistêmicos. Sob essa perspectiva, as tensões observadas entre os marcos normativos e as práticas educativas cotidianas constituem manifestações de processos mais amplos que atravessam os sistemas educativos.

Dessa forma, os desajustes entre políticas, instituições e práticas constituem uma chave analítica relevante para compreender as tensões que perpassam a construção de sistemas educativos mais inclusivos.

#### 4. *A inclusão educativa como prática situada: implicações pedagógicas e reconfiguração do papel docente*

Embora a educação inclusiva se configure como uma construção ética e política, sua materialização não se dá no plano declarativo, mas nas práticas concretas. A partir dessa leitura, a inclusão não pode ser considerada unicamente como princípio organizador dos sistemas, mas como um processo situado que se constrói na interação entre atores, saberes e condições institucionais. Nessa linha, diversos autores têm apontado a necessidade de deslocar o foco das definições normativas para as práticas pedagógicas que configuram a aprendizagem e a participação (Ainscow, 2005; Booth; Ainscow, 2011).

Como é discutido nos debates recentes sobre formação docente na América Latina (Southwell, 2022; Opertti, 2021), a inclusão interpela não apenas as práticas de ensino, mas também os marcos a partir dos quais o conhecimento pedagógico e a função docente são definidos. Desse modo, formar para a inclusão não supõe unicamente incorporar estratégias,

mas revisar as condições que habilitam, ou limitam, a construção de propostas pedagógicas em contextos diversos.

Além disso, as contribuições de Skidmore (2004) e Echeita (2017) permitem problematizar as leituras centradas no déficit individual, propondo uma compreensão das dificuldades de aprendizagem em relação aos contextos educativos. Essa abordagem reforça a necessidade de avançar em direção a práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como condição constitutiva da aprendizagem.

De uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem é entendida como um processo situado e mediado (Lave; Wenger, 1991), o que implica a ideia de que a inclusão não pode ser pensada de forma isolada do contexto em que se desenvolve. Nesse âmbito, o papel docente é redefinido como uma prática complexa que articula dimensões pedagógicas, didáticas e relacionais.

Desse modo, a educação inclusiva constitui uma prática em construção, que não se esgota no plano normativo, mas que se produz na tensão entre condições estruturais, decisões pedagógicas e sentidos construídos pelos atores educativos.

A partir desse marco, as práticas pedagógicas constituem um dos espaços privilegiados onde os desajustes entre políticas, formação docente e condições institucionais se tornam visíveis e adquirem significado para os atores educativos.

##### *5. Dimensão ética, afetiva e relacional da inclusão*

As práticas pedagógicas inclusivas não se sustentam unicamente em decisões didáticas ou institucionais. Para compreender plenamente a educação inclusiva, torna-se necessário considerar também as dimensões éticas, afetivas e relacionais que configuram a experiência educativa, já que a inclusão se expressa nos vínculos que são construídos na escola e nas formas de reconhecimento dos sujeitos.

A partir da ética do cuidado, Noddings (2012) postula que a educação implica uma responsabilidade relacional centrada na atenção e no compromisso com o outro. Estudos sobre afetividade docente reforçam essa ideia ao mostrar que ensinar é também uma atividade emocional, atravessada por processos de envolvimento e reconhecimento (Abramowski, 2023; Garrett, 2025).

Em contextos de desigualdade, a construção de vínculos pedagógicos significativos é fundamental para gerar condições de participação. A inclusão exige, portanto, articular dimensões políticas, pedagógicas e relacionais. Nesse sentido, os desajustes entre políticas,

instituições e práticas também se expressam nas possibilidades concretas de construir relações educativas baseadas no reconhecimento, na participação e no cuidado.

#### 6. *Inclusão em tempos de transformação digital*

As transformações tecnológicas reconfiguram as condições de acesso, participação e aprendizagem nos sistemas educativos. Nesse contexto, as disputas ligadas à educação inclusiva adquirem novas expressões, associadas ao acesso, uso e apropriação crítica das tecnologias digitais. A expansão das tecnologias, juntamente com o desenvolvimento da inteligência artificial, redefine inevitavelmente as formas contemporâneas de inclusão e exclusão educacional.

Em torno desta temática, diversas investigações apontam para o surgimento de uma brecha digital que se constata tanto no acesso como no uso e na apropriação crítica das tecnologias (Cura, 2022; Unesco, 2020). Essas desigualdades não apenas reproduzem ou aprofundam as já existentes, mas também geram novas formas de exclusão educativa.

Nos ambientes digitais, assegurar uma educação inclusiva implica ampliar as condições para que todos os estudantes participem de maneira crítica, mas para que isso se concretize em um contexto de transformação acelerada, os sistemas educativos devem redefinir seus objetivos, segundo Rivas (2019).

O papel do professor é questionado, segundo Vaillant e Marcelo (2025), exigindo a integração de dimensões pedagógicas, tecnológicas e éticas. Nesse sentido, a inclusão em tempos de transformação digital não constitui um campo separado, mas uma extensão das disputas já presentes no âmbito educacional, que se reconfiguram no âmbito da sociedade digital e se expressam em novos desajustes vinculados ao acesso, à participação e às oportunidades de aprendizagem.

### **Metodologia**

O estudo insere-se no âmbito de uma investigação doutoral, orientada para compreender as tensões e desajustes que perpassam a formação docente para a educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade. Para isso, optou-se por um desenho metodológico misto (Creswell; Plano Clark, 2018), com o propósito de integrar a análise de tendências gerais com a compreensão aprofundada das experiências e significados construídos pelos atores.

O desenho adotado corresponde a um modelo do tipo concorrente (QUAL+quan) (Creswell; Plano Clark, 2018), de caráter descritivo, observacional e transeccional, no qual a coleta e a análise dos dados quantitativos e qualitativos foram desenvolvidas paralelamente, permitindo a triangulação da informação (Denzin, 1978) e a integração de diferentes perspectivas analíticas.

O estudo foi desenvolvido no âmbito de escolas públicas do Programa APRENDER<sup>2</sup> do Uruguai, caracterizadas por atender populações em contextos de alta vulnerabilidade social e que funcionam como espaços de prática para a formação inicial docente, o que as torna cenários privilegiados para analisar a articulação entre marcos formativos, condições institucionais e práticas pedagógicas.

A amostra foi composta por 110 estudantes de formação docente, 117 professores adscritos (tutores da prática docente) e 18 diretores de escolas APRENDER. A inclusão desses três grupos permitiu triangular as perspectivas de atores que ocupam posições diferenciadas dentro do sistema formador e escolar.

A partir de uma abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 2005), a análise considera a interação entre os distintos níveis do sistema educativo, situando as práticas docentes em relação aos contextos institucionais, às políticas educativas e às condições sociais em que se desenvolvem. Essa perspectiva permite situar os desajustes identificados não como fenômenos individuais, mas como expressões de dinâmicas estruturais mais amplas.

A fase quantitativa incluiu a aplicação de inquéritos autoaplicados a docentes em formação e a docentes em exercício vinculados às instituições estudadas, com o objetivo de levantar percepções, atitudes e experiências em relação à educação inclusiva. A análise desses dados foi realizada a partir do *software* SPSS, utilizando técnicas de estatística descritiva.

A fase qualitativa baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, visando aprofundar as representações, práticas e tensões que emergem nos contextos de prática docente. A análise da informação foi desenvolvida por meio de uma abordagem de codificação aberta e categorização temática (Strauss; Corbin, 2002), utilizando a ferramenta de análise qualitativa assistida pelo *software* Atlas.ti.

A integração de ambas as fases permitiu construir uma leitura compreensiva do fenômeno, articulando os resultados quantitativos com as interpretações qualitativas. Este processo de triangulação não se limitou à validação dos dados, mas, pela evidência empírica, buscou gerar novas compreensões a partir do diálogo entre diferentes fontes de informação,

---

<sup>2</sup> O Programa A.PR.EN. D.E.R. (Atenção Prioritária em Ambientes com Dificuldades Estruturais Relativas) é uma política educacional uruguaia direcionada a escolas em contextos de vulnerabilidade socioeducativa, com o objetivo de fortalecer as trajetórias por meio de apoios pedagógicos e institucionais.

seguindo uma lógica de triangulação de dados, atores e métodos (Denzin, 1978). Por outro lado, foram elaborados gráficos e matrizes de síntese analítica para representar as relações identificadas na análise.

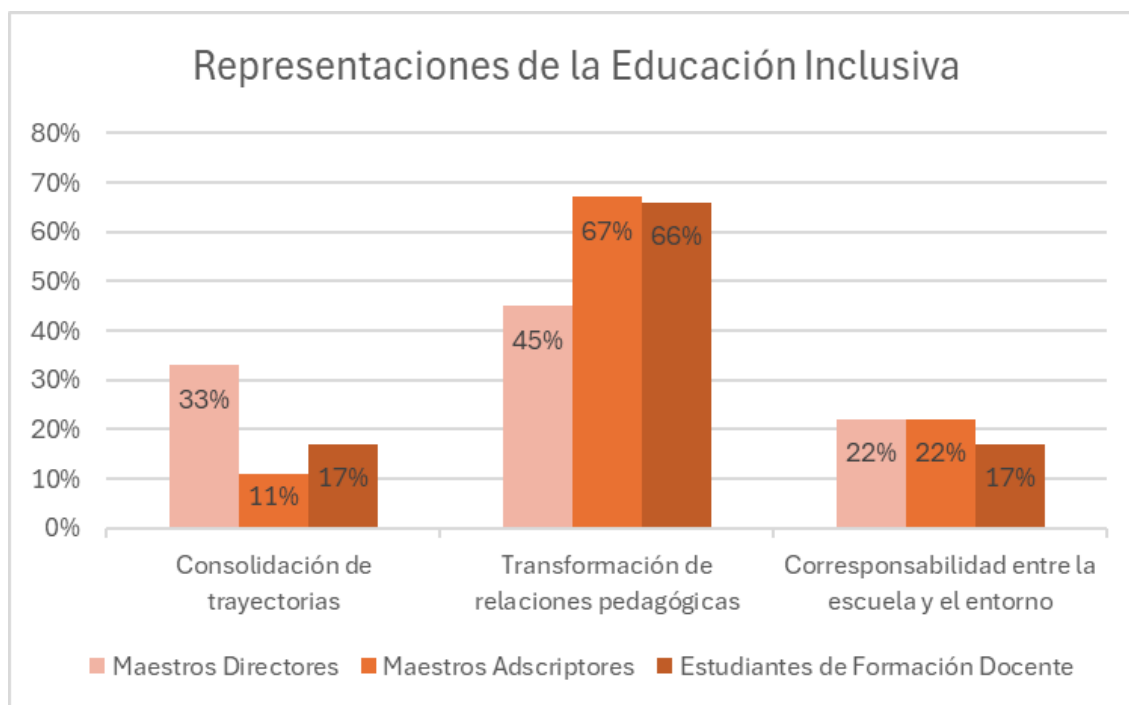
Em termos éticos, a pesquisa garantiu a confidencialidade dos participantes, o consentimento informado e o uso responsável da informação coletada, respeitando os princípios da pesquisa educacional em contextos sensíveis.

## Resultados

A análise integrada dos dados permitiu identificar um conjunto de desajustes estruturais, tensões e mediações que permeiam a construção da educação inclusiva nos contextos estudados. A partir da abordagem ecológica adotada, esses resultados são compreendidos como expressões da interação entre políticas, formação docente, condições institucionais e práticas pedagógicas.

### *1. As representações sobre a educação inclusiva: entre a transformação e a adaptação*

Como se observa nos depoimentos levantados, há uma coexistência de diversos modos de compreender a educação inclusiva, configurando um campo heterogêneo e em tensão. A Figura 1 mostra que a concepção transformadora que associa a inclusão à transformação das relações pedagógicas é predominante em todos os grupos, embora apareça com menor intensidade entre os diretores, que mostram uma presença relativamente maior de uma visão centrada na consolidação das trajetórias educativas.

**Figura 1** - Representações da educação inclusiva

Fonte: Elaboração própria a partir da análise com Atlas.ti 7.

Este predomínio demonstra uma conceptualização da inclusão em chave transformadora (Ainscow, 2020; Echeita, 2017) coerente com aquelas perspectivas que concebem a educação inclusiva como uma transformação das relações pedagógicas e das condições que produzem a exclusão (Blanco, 2006; Ramírez Íñiguez, 2020). No entanto, a análise qualitativa permite complexificar essa leitura, evidenciando que tal adesão convive com práticas que não necessariamente a refletem:

Falamos que incluimos, mas na realidade continuamos a fazer o mesmo para todos (Professora Auxiliar, grupo focal).  
A inclusão não é apenas atender quem tem dificuldades, é mudar a forma como ensinamos (Diretora, entrevistada).

Estes achados evidenciam a coexistência de um paradigma transformador com lógicas integradoras ou compensatórias, configurando um desajuste estrutural entre os princípios inclusivos declarados e as práticas educativas observadas.

## 2. *A inclusão como mandato: entre adesão normativa e desajuste estrutural*

A análise revela uma tensão central: a coexistência entre uma forte adesão aos princípios da educação inclusiva e a percepção de não contar com as condições necessárias para

a sua implementação, o que evidencia a distância entre a apropriação discursiva e a sua materialização pedagógica.

Nos pedem para incluir, mas nem sempre temos as ferramentas para o fazer de verdade (Estudante de formação docente, grupo focal).  
Muitas vezes a inclusão fica na intenção, porque na prática não há tempos nem apoios (Professora Orientadora, grupo focal).  
Há um discurso muito forte sobre inclusão, mas na prática as condições não acompanham (Diretora, entrevista).

Os atores valorizam positivamente a inclusão como princípio pedagógico, ético e político, mas identificam de forma consistente um conjunto de limitações estruturais que condicionam a sua implementação. Este achado permite sustentar que a inclusão opera como um mandato institucional cuja materialização é dificultada por desajustes persistentes entre as expectativas normativas e as condições reais de implementação, tal como sintetizado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Expressões do desajuste entre discurso e condições da inclusão**

| Dimensão                     | Nível do sistema        | Manifestações nos dados                                               | Implicações                                                                   |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Normativa - discursiva       | Macrossistema           | Forte presença do discurso inclusivo em políticas e formação.         | Gera altas expectativas sobre a prática docente.                              |
| Institucional-organizacional | Exossistema/Mesosistema | Falta de tempos, recursos, apoios e espaços de trabalho colaborativo. | Dificulta a tradução do discurso em práticas sustentadas.                     |
| Prática pedagógica           | Microsistema            | Estratégias individuais, respostas fragmentadas, sobrecarga docente.  | A inclusão depende do esforço pessoal mais do que de estruturas consolidadas. |

Fonte: Elaboração própria a partir da análise com Atlas.ti 7.

As barreiras não se originam nos estudantes ou nos docentes, mas nas condições institucionais e organizacionais que estruturam a prática. Além disso, esses processos geram efeitos subjetivos nos docentes, expressos em frustração, sobrecarga e até mesmo sentimentos de insuficiência diante das demandas de inclusão, alinhando-se com OREALC/Unesco (2024) e Beech (2012), que advertem sobre a lacuna entre as normativas e as condições reais de implementação.

### *3. Condições institucionais: entre a fragmentação estrutural e a construção do comum*

As instituições emergem como espaços atravessados por restrições organizacionais que incidem diretamente nas possibilidades de sustentar propostas pedagógicas inclusivas. Os dados coletados evidenciam uma lógica de fragmentação caracterizada pela falta de tempo para planejamento, fragilidade dos apoios e escassa articulação entre os atores.

Cada um faz o que pode, mas não há um trabalho realmente em equipe (Professora Supervisora, grupo focal).  
 Não temos espaços suficientes para pensar juntos, tudo se resolve no momento (Estudante de formação docente, grupo focal).  
 Faltam apoios sustentados, não basta a boa vontade (Diretora, entrevista).

Essas expressões permitem identificar, nos contextos estudados, uma lógica de funcionamento institucional caracterizada pela resolução individual de problemas coletivos, na qual as respostas à diversidade dependem em grande parte das iniciativas pessoais dos docentes, mais do que de estruturas organizadas e sustentadas no tempo.

Do ponto de vista ecológico, observa-se uma desarticulação entre os diferentes níveis do sistema, onde a apropriação discursiva não se traduz em condições institucionais sustentadas. As principais dimensões do problema identificadas são: a) tempo insuficiente para o trabalho colaborativo<sup>3</sup>, b) presença limitada ou intermitente de apoio especializado, c) fraca articulação entre os atores (professores, equipes técnicas, direção).

No entanto, também surgem experiências que permitem a inclusão:

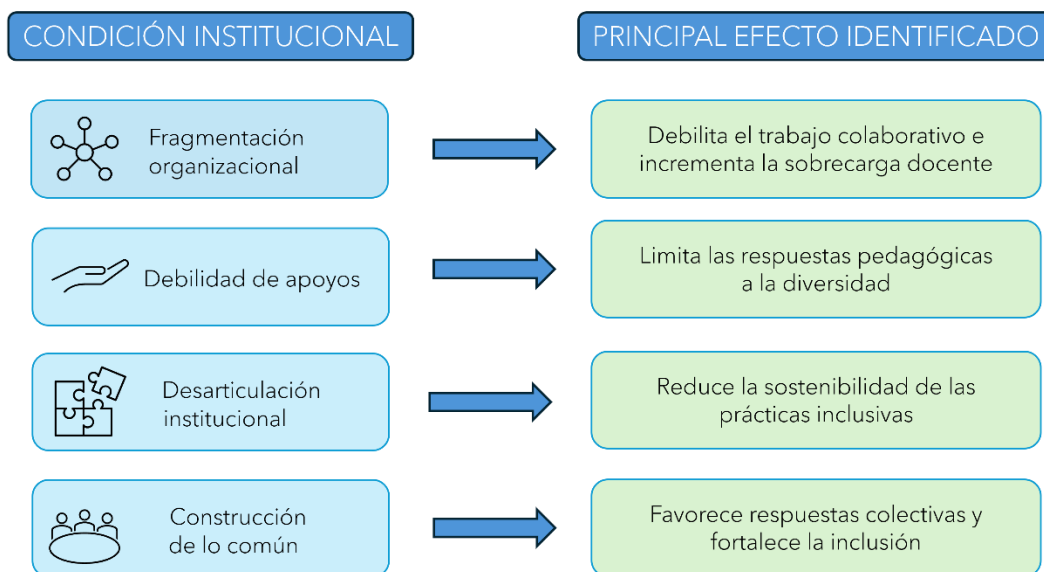
Quando conseguimos sentar para planejar juntos, as coisas mudam (Professora adscrita, grupo focal).  
 O apoio aparece quando há diálogo entre os professores (Diretora, entrevista).

Essas manifestações mostram que a inclusão não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos, mas da capacidade institucional de construir o comum, ou seja, de gerar espaços de encontro, reflexão e ação coletiva, como pode ser visto na Figura 2.

---

<sup>3</sup> As Salas APRENDER são espaços institucionais remunerados de coordenação docente do Programa APRENDER do Uruguai. Os professores se reúnem uma vez por mês durante 4 horas.

**Figura 2** - Efeitos das condições institucionais na inclusão



Fonte: Elaboração própria a partir da análise com Atlas.ti 7.

As condições institucionais na inclusão não operam de forma homogênea, mas configuram um campo dinâmico no qual coexistem limitações estruturais e possibilidades emergentes. As evidências mostram que a inclusão não pode ser pensada apenas como um problema de recursos, mas como uma questão vinculada à organização do trabalho pedagógico e à construção da cultura institucional.

#### 4. *Formação docente: entre a potencialidade transformadora e a reprodução das limitações do sistema*

A formação inicial aparece nos contextos analisados como um território em tensão, no qual coexistem discursos pedagógicos avançados com experiências de prática que nem sempre conseguem sustentá-los.

Na formação aprendemos muitas coisas sobre a inclusão, mas depois na prática não sabemos bem como aplicá-la (Estudante de formação docente, grupo focal).  
Há uma distância muito grande entre o que se diz no instituto de formação e o que acontece na escola (Estudante de formação docente, grupo focal).

Essa distância não pode ser compreendida apenas como uma carência individual, mas se inscreve em uma problemática mais ampla vinculada à fraca articulação entre formação e prática, como propõem Vaillant e Marcelo (2025). É assim que o prático adquire um lugar central como espaço de aprendizagem situado, em consonância com as contribuições de Lave

e Wenger (1991), que concebem a aprendizagem como um processo de participação em comunidades de prática.

No entanto, o estudo também demonstra que essas experiências nem sempre conseguem constituir-se como espaços de construção coletiva de saber pedagógico, mas, em muitos casos, reproduzem as mesmas condições de fragmentação e isolamento identificadas nas instituições educativas.

Os professores adscritos emergem como atores de mediação fundamentais entre os discursos formativos e as práticas escolares, embora desenvolvam essa função em condições frequentemente caracterizadas pela sobrecarga e pela insuficiência de apoio:

Aprendemos muito com os professores adscritos, mas eles também estão sobrecarregados (Estudante de formação docente, grupo focal).  
Diante dos problemas de aprendizagem dos alunos, muitas vezes estamos em igualdade de condições que os professores. Nós não sabemos como abordá-los, mas eles também não (Estudante de formação docente, grupo focal).

A evidência empírica indica que, embora os professores adscritos desempenhem um papel chave, operam em condições de sobrecarga ou falta de capacitação e, portanto, a formação docente não se desenvolve em um espaço protegido, mas em uma estrutura institucional que reproduz, e ao mesmo tempo tensiona, as condições do sistema.

## Quadro 2 – Tensões na formação docente para a inclusão

| Dimensão                    | Expressão na formação                | Efeitos na aprendizagem docente            | Nível ecológico |
|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------|
| Formação teórica            | Discursos inclusivos consolidados    | Apropriação conceitual da inclusão         | Macrossistema   |
| Prática profissional        | Cenários complexos e restritivos     | Dificuldade para traduzir a teoria em ação | Microsistema    |
| Articulação teoria-prática  | Fraca integração curricular          | Fragmentação do saber pedagógico           | Mesosistema     |
| Papel do Professor Adscrito | Referência chave, mas sobrecarregado | Acompanhamento desigual                    | Exossistema     |

Fonte: Elaboração própria a partir da análise com Atlas.ti 7.

A formação docente para a inclusão, representada no Quadro 2, configura-se como um espaço no qual convergem diferentes níveis do sistema, sem que necessariamente exista uma articulação coerente entre eles. O potencial transformador da educação inclusiva depende em

grande parte das condições institucionais em que se insere e das oportunidades reais de construir conhecimento pedagógico em interação com outros.

*5. A dimensão ética, afetiva e relacional: o cuidado como condição de possibilidade da inclusão*

A análise dos dados permite identificar que, para além das condições estruturais e das dificuldades formativas, a educação inclusiva se sustenta em uma dimensão frequentemente subestimada nos marcos normativos: a dimensão ética, afetiva e relacional do trabalho docente.

Há coisas que não estão em nenhum programa, mas que fazem a diferença na sala de aula (Professora adscrita, grupo focal).

Às vezes, o mais importante é conseguir conectar-se com o estudante, entender o que se passa com ele (Estudante de formação docente, grupo focal).

Essas expressões permitem perceber que o trabalho docente em chave inclusiva implica uma forma particular de posicionar-se diante do outro, que excede a aplicação de estratégias didáticas e se insere em uma ética do cuidado. Os achados dialogam com as contribuições de Noddings (2012) e com a centralidade da afetividade no ensino (Abramowski, 2023; Garrett, 2025).

As vozes destes e de outros atores exibem como a dimensão do cuidado opera como uma condição de possibilidade da inclusão, enquanto habilita a construção de relações pedagógicas que reconhecem a diversidade como um valor e não como um problema a resolver. Não obstante, também sugerem que essa dimensão tende a recair no compromisso individual dos docentes, sem que existam necessariamente condições institucionais que a promovam ou sustentem. Desse modo, o cuidado corre o risco de se transformar em uma exigência implícita do papel docente, gerando tensões entre a vocação, a responsabilidade profissional e as condições de trabalho.

Pensar a inclusão a partir de uma ética do cuidado implica não só reconhecer a centralidade dos vínculos na prática educativa, mas também problematizar as condições nas quais estes vínculos podem ser construídos e sustentados.

Os achados sugerem que o cuidado opera frequentemente como um mecanismo compensatório diante das limitações institucionais. Na ausência de apoios suficientes, são os vínculos construídos pelos docentes que permitem sustentar experiências de inclusão. No entanto, essa situação desloca para os indivíduos responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pelo conjunto do sistema educativo.

6. *A inclusão em contextos digitais: entre a ampliação de oportunidades e a reconfiguração das desigualdades*

As transformações tecnológicas contemporâneas introduzem uma nova camada de complexidade na compreensão da educação inclusiva, que tensiona e reconfigura os achados apresentados nos apartados anteriores. Com efeito, a expansão de ambientes digitais e o desenvolvimento da inteligência artificial modificam os modos de acesso ao conhecimento e redefinem as próprias condições de participação educativa.

Um dos aspectos mais relevantes relaciona-se com a ampliação das oportunidades de acesso e personalização da aprendizagem. As tecnologias digitais possibilitam novas formas de interação com o conhecimento, permitem diversificar os formatos de ensino e abrem possibilidades para atender à heterogeneidade dos estudantes, em conformidade com abordagens que promovem trajetórias educativas mais flexíveis.

Os atores valorizam especialmente o potencial das tecnologias digitais para diversificar as estratégias de ensino e favorecer a participação de estudantes com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. No entanto, também apontam limitações relacionadas à disponibilidade efetiva de dispositivos e conectividade.

Quando as crianças têm os computadores e funcionam bem, podemos trabalhar de outra forma, mas muitas vezes alguns não os trazem ou estão quebrados e isso dificulta muito as atividades (Professora adscrita, grupo focal).

As plataformas ajudam muito, mas nem sempre todos os estudantes podem acessá-las em igualdade de condições. Problemas de conectividade e até mesmo o uso que fazem dos dispositivos em suas casas, complicam o trabalho dos professores (Estudante de formação docente, grupo focal).

No entanto, esses potenciais não se distribuem de maneira homogênea. Conforme alertam os estudos sobre a exclusão digital (Cura, 2022; Unesco, 2020), as desigualdades já existentes projetam-se no ambiente digital sob novas formas. Sob essa perspectiva, é possível identificar pelo menos três níveis em que essas novas desigualdades se expressam: acesso, uso e apropriação crítica.

**Quadro 3. Inclusão digital: níveis de desigualdade e suas implicações educativas**

| Nível de lacuna digital    | Características                                             | Implicações para a inclusão                       |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Acesso</b>              | Disponibilidade de dispositivos e conectividade             | Condiciona a possibilidade de participação básica |
| <b>Uso</b>                 | Competências digitais e mediação pedagógica                 | Define a qualidade da experiência de aprendizagem |
| <b>Apropriação crítica</b> | Capacidade de interpretar, selecionar e produzir informação | Determina a participação plena na cultura digital |

Fonte: Elaboração própria

Como revela o Quadro 3, a inclusão em contextos digitais exige ampliar o olhar para além dos indicadores tradicionais, incorporando dimensões que remetem à qualidade da experiência educativa e à participação significativa em ambientes mediados por tecnologia, em conformidade com Vaillant e Marcelo (2025).

Por outro lado, a dimensão ética e relacional do trabalho docente adquire novas configurações nos ambientes digitais. O cuidado, entendido como a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade, é interpelado por formas de interação mediadas que podem tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de vínculo pedagógico. A partir dos dados, a ética do cuidado não desaparece do ambiente digital, mas deve ser reconfigurada, incorporando novas formas de presença, acompanhamento e reconhecimento.

Os achados sugerem que a disponibilidade de recursos tecnológicos constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para promover processos inclusivos. Assim como ocorre com as políticas educativas, o potencial transformador das tecnologias depende das condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que possibilitam seu uso efetivo.

## Discussão e conclusões

A partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que a educação inclusiva, pelo menos no caso uruguaio analisado e em diálogo com debates presentes na América Latina, não pode ser compreendida como um processo técnico nem como uma meta alcançável mediante a mera incorporação de princípios ou estratégias pedagógicas. Incluir não é suficiente, na medida em que a inclusão se configura como um campo atravessado por disputas e condições estruturais complexas que excedem a ação docente individual.

Em primeiro lugar, o estudo confirma a consolidação da inclusão como um discurso pedagógico legítimo no plano normativo e formativo, em acordo com as agendas internacionais. No entanto, tal como evidenciam os resultados, esta legitimidade convive com um desajuste persistente entre as definições e as condições de implementação, o que situa a inclusão mais como horizonte do que como prática institucionalizada. Os resultados ratificam o que foi proposto por Ainscow (2020) e Echeita (2017): a transformação sistêmica requer, além da adesão conceitual, condições organizacionais que a tornem viável. De uma perspectiva ecológica, as barreiras não residem nos estudantes, mas em configurações institucionais e sistêmicas.

Em segundo lugar, as condições institucionais mostram dinâmicas de fragmentação que dificultam respostas coletivas e tendem a individualizar responsabilidades. Isso limita a sustentabilidade das práticas inclusivas e produz efeitos subjetivos no trabalho docente, tais como sobrecarga, frustração e sensação de insuficiência, evidenciando que a inclusão depende de marcos organizacionais que hoje se mostram insuficientes. Os achados permitem deslocar o olhar de abordagens centradas em déficits individuais para uma compreensão que situa as dificuldades de implementação da inclusão na organização do trabalho pedagógico e na construção de culturas institucionais capazes de sustentar respostas coletivas.

Em terceiro lugar, a formação docente emerge como um espaço chave, mas tensionado. Embora se observe a apropriação conceitual da inclusão, persiste uma fratura entre o saber pedagógico e sua tradução na prática. Em linha com Vaillant e Marcelo (2025), torna-se necessário avançar para propostas que integrem conhecimento, prática e reflexão em contextos reais. Além disso, as contribuições de Lave e Wenger (1991) permitem compreender a aprendizagem docente como participação em comunidades de prática que, nos contextos analisados, não conseguem consolidar-se plenamente. Nesse sentido, a formação docente não apenas reflete as tensões presentes no sistema educativo, mas constitui também um espaço no qual tais tensões podem ser reproduzidas ou transformadas.

Em quarto lugar, o estudo destaca a dimensão ética, afetiva e relacional da inclusão. O cuidado, a escuta e os vínculos significativos aparecem como condições de possibilidade para práticas inclusivas, em diálogo com Noddings (2012), Abramowski (2023) e Garrett (2025). No entanto, essas dimensões sustentam-se majoritariamente no compromisso individual, sem um correlato institucional que garanta sua continuidade. Este achado reforça a necessidade de compreender o cuidado não como uma disposição individual, mas como uma responsabilidade compartilhada pelas instituições educativas. Finalmente, a dimensão digital permite ampliar a análise ao mostrar que as tecnologias não operam como soluções neutras, mas como mediações

que reconfiguram as desigualdades em termos de acesso, uso e apropriação crítica. A inclusão neste cenário exige condições materiais, uma formação docente adequada e, sobretudo, uma perspectiva crítica sobre o uso da tecnologia. De uma leitura ecológica, a dimensão digital não configura um campo separado da inclusão educacional, mas uma reconfiguração contemporânea de disputas já presentes em torno do acesso, da participação e do reconhecimento.

Em conjunto, e tal como se evidencia nos dados analisados, a educação inclusiva deve ser entendida como um processo político, no qual se disputam sentidos, responsabilidades e condições de possibilidade. Os desajustes identificados não constituem falhas isoladas, mas expressões estruturais de sistemas educativos atravessados por desigualdades persistentes.

A partir da análise desenvolvida, o estudo fornece elementos para a discussão sobre a educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade, entre os quais se destacam: 1) o deslocamento do foco das características individuais dos estudantes para as condições sistêmicas que favorecem ou limitam a inclusão; 2) a utilização do desajuste estrutural como categoria analítica para interpretar as tensões entre políticas, formação docente, instituições e práticas; 3) a revalorização da dimensão relacional e do cuidado como condições de possibilidade da inclusão; e 4) a incorporação da dimensão digital como espaço onde se reconfiguram desigualdades educativas preexistentes.

Em termos de política e formação, avançar na construção de sistemas educativos mais inclusivos requer: a) fortalecer condições institucionais e trabalho colaborativo; b) desenvolver apoios sustentados; c) repensar a formação docente a partir de uma lógica situada e integrada; e d) assumir criticamente o papel das tecnologias na produção de desigualdades.

Em síntese, os resultados permitem sustentar que incluir não é suficiente quando as políticas, as instituições, a formação docente e as práticas pedagógicas avançam a ritmos diferentes e em condições desiguais. Os desajustes estruturais identificados mostram que a inclusão não depende apenas da vontade dos atores nem da existência de marcos normativos favoráveis, mas da capacidade dos sistemas educativos para construir condições coletivas que tornem possível a participação, a aprendizagem e o reconhecimento de todos os estudantes. Desta perspectiva, incluir implica reconfigurar as relações, os saberes e as estruturas que sustentam a experiência educativa.

## Referências

ABRAMOWSKI, A. Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. Espacios en Blanco. Revista de educación, vol.1, n.34, p.31-47, 2023

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, p. 109-124, 2005

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v.6, n.1, p. 7-16, 2020.

BALL, S. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994

BEECH, J. Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. *Brazilian Journal of Education*, v.17, n. 49, p.413-434, 2012

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.

BOOTH, T; AINSCOW, M. *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2015

BORJA-RAMOS, M. Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica [Teacher competencies in inclusive education in Latin America]. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, v. 3, n.1, p. 1-21. <https://doi.org/10.62574/1nvav464>, 2025

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage, 2005

CEPAL. *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL, 2021

CRESPO-CASTILLO, O; MANTILLA CRESPO, P.; ARMIJOS-ROBLES, D. La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *MQRInvestigar*, v. 8, n. 4, p. 6393-6412. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>, 2024

CRESWELL, J.; PLANO CLARK, V. *Designing and conducting mixed methods research*. 3 ed. Thousand Oaks: Sage, 2018

CURA, J. Desafíos y oportunidades para la equidad educativa: Principales barreras para el acceso y el aprovechamiento de las herramientas de Ceibal, en niños, niñas y adolescentes de Uruguay. Informe final. Montevideo: Ceibal; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay). Informe final, 2022

DE ANGELIS, C. Actitudes hacia el abordaje de las Dificultades de Aprendizaje en el aula: educación inclusiva y trayectorias escolares en escuelas públicas uruguayas. Tesis (Doctorado en Educación), Universidad ORT Uruguay, Uruguay, 2023

DENZIN, N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

DUSSEL, I. La escuela como máquina de fabricar tiempo: modernidad, escolarización y temporalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 11, n. 28, p. 31–61, 2006

ECHEITA, G. Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, v. 46, n. 2, p. 17-24, 2017

ECHEITA, G. Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, v. 10, n.1, p. 207-218, 2022

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 30. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

GARAY, V. et al. Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, v. 22, n. 49, p. 12-31, 2023 <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>

GARRETT, R. “Your story matters”: the affective and relational work of teachers in sites of poverty and trauma. *Australian Educational Researcher*. v. 52, p. 1557–1573, 2025 <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00775-4>

GIROUX, H. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury, 2011

IIPE-UNESCO. *Informe regional sobre planificación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2023

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IIPE-UNESCO). *12ª Estrategia de Medio Término 2026–2029*. París: UNESCO, 2026.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2022

MORIN, E. *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2017

NODDINGS, N. *The caring relation in teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2012

OPERTTI, R. *Currículo para la transformación social: equidad, inclusión y sostenibilidad*. Ginebra: UNESCO IBE, 2021

OREALC/UNESCO. *Informe regional de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, 2024.

RAMÍREZ ÍÑIGUEZ, R. Consideraciones conceptuales en la investigación sobre Inclusión Educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. v.9, n.1, p. 211-230, 2020.

RIVAS, A. *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

SANDOVAL, M. *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. OREALC/UNESCO, 2023.

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, v. 8, p. 1-17, 2008.

UNESCO. Education in a post-COVID world. Paris: UNESCO, 2020.

SKIDMORE, D. Inclusion: The Dynamic of School Development. Maidenhead: Open University Press, 2004.

SOUSA SANTOS, B. Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores, 2009.

SOUTHWELL, M. Políticas de formación docente: disputas por el saber pedagógico y la subjetividad profesional. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 34, n.1, p. 25-42, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Desarrollo profesional docente en tiempos digitales. Montevideo: Magro, 2025.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.