

FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA: O PROFESSOR ESTÁ PREPARADO PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA?

Domingos José dos Santos¹; Francisco Nauã Cardoso Alves²

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é reconhecida e tem se consolidado no Brasil como uma política pública a fim de garantir direitos de todas as pessoas à educação, com igualdade de oportunidades, sem distinção, abrindo diálogos para uma compreensão de que a inclusão escolar é um direito que deve ser efetivado a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, econômicas, geográficas ou sociais (Costa e Silva, 2025). Mantoan (2003) também reforça que a inclusão escolar se torna um princípio estruturante quando os sistemas educacionais assumem que todos os estudantes devem conviver e aprender juntos.

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (Mantoan, 2003, p. 23).

As bases legais sustentam que a educação é um direito de todos e dever do Estado, assegurando o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como marco constitucional que a inclusão escolar perpassa a ideia pedagógica, para uma aprendizagem coletiva, onde as diferenças de cada um sejam valorizadas com práticas que promovam equidade e inclusão, empatia, respeito à diversidade (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2018).

O crescimento da demanda na Educação Especial também exigiu novas buscas de conhecimento e prática voltadas a uma escola inclusiva. Apesar do avanço normativo, Felicetti & Batista (2020) apontam que pesquisas têm demonstrado que a formação docente ainda não prepara adequadamente os professores para lidar com as necessidades do público-alvo da Educação Especial, mostrando a necessidade de formação adequada dos professores e

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí. E-mail: domingosdosantos@prp.uespi.br.

² Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: naua.cardoso@aluno.uece.br.

de outros atores do processo, inclusive da família e da sociedade. Não é possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva apenas recebendo os discentes, se os próprios docentes ainda não compreendem, em profundidade, o que significa Educação Especial e Inclusão.

Nessa direção, os autores ainda destacam que a literatura especializada mostra que persistem lacunas significativas tanto na formação teórica quanto na prática, mesmo com a ampliação de conteúdos e ajustes curriculares. A formação inicial e continuada ainda carece de articulação mais consistente entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas concretas, de modo que o professor esteja efetivamente preparado para atuar com estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Ainda há uma grande necessidade de trabalhar, nas licenciaturas, a vivência prática da inclusão, do atendimento à diversidade e, neste sentido, a formação docente precisa ir além da teoria superficial e partir para o contexto real das escolas.

Não basta apenas a escola abrir as portas é preciso que ocorram inúmeras modificações para acolher estes alunos e desenvolvê-los de forma efetiva, ou seja, é preciso desde o ajuste do espaço físico até mesmo a formação profissional, sobre o pesar da inclusão tornar-se mascarada e não assumir sua real finalidade (Santos; Melo; Ferreira, 2023, p. 8).

Costa (2015) aponta que muitos cursos de formação inicial abordam a temática da Educação Especial de forma fragmentada, sem articulação entre teoria e prática. Embora existam disciplinas dedicadas ao tema, elas nem sempre são acompanhadas de experiências concretas que preparem o professor para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes no cotidiano da sala de aula. Em consonância, Lopes et al. (2023) mostram que grande parte dos docentes declara não se sentir preparados para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, revelando lacunas persistentes nas políticas formativas.

Nesse contexto da ampliação do acesso, consolidação das diretrizes e fragilidades na formação, surge uma questão central que orienta esta investigação. Diversos estudos têm mostrado que, embora a inclusão esteja assegurada legalmente, sua efetivação ainda enfrenta barreiras relacionadas a fatores como a formação docente, que permanece inconsistente na realidade educacional brasileira (De Souza Prais; Da Rosa, 2017). Assim, torna-se pertinente indagar se a formação teórica e prática oferecida aos professores prepara, de fato, para os desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva?

Essa pergunta sintetiza a problemática discutida na literatura e direciona a análise desenvolvida neste trabalho, ao buscar compreender se as propostas curriculares, as

experiências formativas e as práticas pedagógicas da formação inicial atendem às demandas que a inclusão escolar impõe.

A relevância deste estudo se apoia na base de que a Educação Inclusiva vem ocupando destaque como política educacional brasileira e na necessidade de garantir escolarização de qualidade a todos os estudantes. Embora o país avance nas diretrizes normativas que orientam a inclusão, sua concretização no cotidiano das escolas depende diretamente da atuação docente e as pesquisas apontam lacunas formativas e fragilidades na relação entre teoria e prática (De Souza Prais; Da Rosa, 2017).

A contribuição acadêmica em investigar a formação inicial e continuada do professor para lidar com o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva também contribui para o aprofundamento das discussões sobre políticas de formação docente e sobre o papel das licenciaturas na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Em termos políticos, trata-se de uma temática estratégica, uma vez que a inclusão escolar é diretriz para redes públicas de educação em todo o país, exigindo planejamento, investimento e revisão constante das políticas formativas.

Do ponto de vista social, compreender se os professores estão sendo preparados para atender a diversidade é essencial para garantir a participação plena e o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, fortalecendo práticas educacionais que reduzam desigualdades e combatam discriminações.

Assim, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender em que medida a formação inicial tem respondido às demandas da inclusão escolar e como ela pode avançar para assegurar condições de ensino e aprendizagem mais equitativas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a formação teórica e prática oferecida nos cursos de graduação prepara o professor para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos, pretende-se examinar como a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva está contemplada nos componentes curriculares da formação inicial docente; identificar lacunas teóricas e práticas presentes nos processos formativos relacionados à preparação para a educação inclusiva; caracterizar os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto da inclusão escolar; e propor encaminhamentos e possibilidades de aprimoramento para fortalecer a formação inicial e continuada em Educação Inclusiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

2.1. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: concepções e políticas

Na Educação Especial na perspectiva inclusiva, Mantoan (2003) defende que todos os estudantes devem aprender juntos na escola comum, independentemente de suas características ou condições. A escola regular é o espaço mais adequado para garantir o desenvolvimento e a participação plena de alunos com e sem deficiência ou transtornos, rompendo com práticas segregadoras. A distinção entre integração e inclusão é fundamental para se entender que integrar é adaptar o aluno à escola; enquanto incluir exige que a escola se reorganize para atender ao aluno (Sassaki, 1997).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como ação complementar e suplementar, destinado a eliminar todo tipo de barreiras à aprendizagem, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Antunes e Glat (2011) destacam que a inclusão implica repensar concepções pedagógicas e revisar o projeto político-pedagógico, enquanto Mittler (2003) aponta que a inclusão envolve sistemas, práticas e culturas escolares. Assim, a perspectiva inclusiva ultrapassa aspectos legais, configurando-se como compromisso ético, social e pedagógico de todos os atores da escola e da sociedade.

2.2. Formação inicial de professores para a Educação Especial e Inclusiva

A formação inicial é central para a implementação de práticas inclusivas. No entanto, pesquisas indicam que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas ainda tratam a temática da Educação Especial de maneira superficial. Felicetti e Batista (2020) afirmam que muitos professores ingressam na escola sem compreender plenamente o que caracteriza a Educação Inclusiva, e essas lacunas seguem por toda a formação.

Os professores de diferentes níveis de ensino nem sempre estão preparados para lidar com as especificidades de aprendizagem evidenciadas na Educação Inclusiva (EI) de alunos com deficiências. A compreensão desta afirmação leva a questionar: como acontecem as discussões dos processos de formação inicial e em serviço com os professores voltados à educação por esta perspectiva? (Felicetti; Batista, 2020, p. 165).

Além disso, De Souza Prais e Da Rosa (2017) identificaram que a produção acadêmica brasileira dedica pouca atenção à formação docente voltada à inclusão, reforçando a necessidade de aprofundamento do tema e de melhor qualificação.

A literatura sobre esses saberes docentes contribui para essa discussão. Tardif (2014) destaca que a prática docente inclusiva exige articulação entre saberes acadêmicos, experienciais e curriculares, enquanto Nóvoa (2009) afirma que a formação do professor só se torna efetiva quando ela vem articulada à teoria e à prática e há reflexão crítica sobre o trabalho educativo. Entretanto, como destacam Bizelli e Cruz (2019), muitos cursos carecem de estágios específicos ou vivências que aproximem os alunos da realidade da Educação Inclusiva, o que limita o desenvolvimento das competências necessárias.

2.3. Desafios da prática docente frente à Educação Especial

Mesmo com avanços normativos e discussões acadêmicas, o cotidiano escolar continua marcado por desafios significativos. Lopes et al. (2023) identificam que muitos professores se sentem inseguros ao atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual ou altas habilidades. A falta de formação continuada, recursos pedagógicos e apoio institucional contribui para essa insegurança.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mantoan, p. 14).

As barreiras atitudinais, entretanto, continuam sendo as mais difíceis de superar. Sassaki (1997) argumenta que a inclusão depende das mudanças culturais que envolvem toda a comunidade escolar e sociedade. A participação da família e a articulação com equipes multiprofissionais também são essenciais, conforme destaca Antunes e Glat (2011), pois a inclusão se efetiva por meio de redes colaborativas que possam dar sustentação a todo o processo educativo. Assim, a prática docente na Educação Inclusiva só se fortalece quando há condições estruturais, pedagógicas e humanas que permitam ao professor desenvolver estratégias ajustadas às necessidades dos estudantes.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. É uma metodologia recomendada quando o objetivo é compreender e analisar produções teóricas, normativas e científicas sobre determinado fenômeno social, permitindo identificar categorias, tendências e lacunas no campo investigado (Gil, 2008).

A revisão bibliográfica contemplou obras clássicas e contemporâneas da Educação Inclusiva e da formação de professores, incluindo autores de referência como Mantoan (2003), Antunes e Glat (2011), Sassaki (1997), Mittler (2003), Tardif (2014), Shulman (1986) e Nóvoa (2009). A busca por artigos científicos foi realizada em periódicos de reconhecida relevância nacional, como Revista Educação Especial (UFSM), Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, e Revista Ensino em Perspectivas (UECE). Foram selecionados textos que discutem diretamente a formação inicial para a Educação Inclusiva, tais como Felicetti e Batista (2020), Prais e Rosa (2017), Garcia (2013), Rodrigues e Lima (2019) e Lopes et al. (2023).

Além dos autores acadêmicos, foram analisados documentos normativos oficiais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A inclusão dessas fontes se justifica devido ao seu papel estruturante na orientação das políticas e práticas formativas analisadas.

O critério de seleção dos materiais considerou: (a) pertinência temática, priorizando textos que tratam da formação inicial, prática docente e desafios da inclusão; (b) relevância acadêmica, optando por autores reconhecidos no campo; e (c) disponibilidade pública e acessível das obras, garantindo a reprodutibilidade da pesquisa. Após a seleção, o material foi submetido a leitura, categorização e análise interpretativa, a partir de três eixos definidos na construção do referencial teórico: (1) concepções e políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva; (2) formação inicial de professores; e (3) desafios da prática docente.

Essa metodologia permitiu integrar diferentes perspectivas teóricas, analisar a produção científica recente e identificar consonâncias e divergências em relação ao preparo docente para a Educação Inclusiva.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura mostra que, embora a legislação brasileira estabeleça a inclusão como princípio fundamental e estruturante, a formação inicial dos professores ainda apresenta fragilidades significativas, constituindo um dos fatores que dificultam a consolidação de uma educação inclusiva. Antunes e Glat (2011) apontam que a escola inclusiva só se efetiva quando os docentes compreendem os fundamentos pedagógicos da inclusão e desenvolvem práticas alinhadas à diversidade dos estudantes. No entanto, essa compreensão nem sempre é assegurada pelos cursos de graduação.

Os estudos convergem sobre os desafios da formação inicial que ainda não prepara adequadamente os futuros professores para lidar com as demandas recorrentes da Educação Especial. Felicetti e Batista (2020) destacam que a formação ocorre de modo “pouco articulado com a prática”, prejudicando o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho inclusivo. Na mesma direção, Garcia (2013) demonstra que a escassez de experiências concretas com estudantes público-alvo da Educação Especial leva o professor a chegar à escola sem conhecer a complexidade das situações que vai enfrentar no dia a dia da escola. Isso ajuda a explicar por que muitos docentes manifestam insegurança diante de alunos com deficiência, TEA, TDAH ou altas habilidades.

As lacunas formativas abrem uma reflexão maior quando se observa a contradição entre o discurso oficial da inclusão, através das diretrizes, e a realidade cotidiana das escolas, das famílias e da sociedade. As políticas públicas defendem a participação plena de todos os estudantes, enquanto cursos de licenciatura, segundo Pletsch (2014), oferecem muitas vezes apenas uma disciplina básica de Educação Especial, geralmente de caráter teórico e com pouca inserção em contextos reais. Além da formação inicial, a formação continuada também deixa a desejar. De Souza Prais e Da Rosa (2017) analisam que a formação docente para inclusão “ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas”, o que revela que o tema não tem recebido a atenção necessária nem mesmo nos estudos acadêmicos que analisam os cursos formativos.

Outro ponto recorrente mostrado pela literatura é a percepção dos próprios professores que admitem não se sentir preparados. Pesquisas como as de Rodrigues e Lima (2019) apontam que os licenciandos reconhecem que a formação oferecida pelas universidades não permite que desenvolvam segurança metodológica, manejo pedagógico ou

estratégias adaptativas para lidar, de forma satisfatória, com as necessidades educacionais especializadas dos alunos. Isso se reflete diretamente na prática docente, onde o professor, muitas vezes, depende de iniciativas pessoais ou de formações continuadas pontuais para suprir lacunas que já deveriam ter vindo das graduações.

Apesar das fragilidades citadas, a literatura também mostra experiências formativas que têm produzido resultados positivos. Um estudo de revisão sistemática (2025) aponta tendências globais para práticas diferenciadas em alguns contextos de formação docente, como service-learning e experiências práticas supervisionadas, que articulam teoria e prática e favorecem o desenvolvimento de competências para atuar em Educação Inclusiva. Já Costa, Tessaro e Oliveira (2022) mostram que as universidades brasileiras também estão incorporando projetos de extensão, núcleos de acessibilidade e ações interdisciplinares que buscam aproximar os licenciandos de práticas inclusivas, contribuindo para a formação docente voltada às necessidades da educação especial.

Tardif (2014) e Shulman (1986) ainda contribuem ao destacar a importância dos saberes profissionais construídos na relação entre conhecimento teórico e experiência prática. A formação inicial que articula esses elementos tende a desenvolver competências mais consistentes, o que fortalece o trabalho docente na Educação Inclusiva.

Portanto, os resultados da revisão indicam que, apesar dos avanços normativos e de iniciativas promissoras, persistem lacunas estruturais que dificultam a consolidação de uma formação sólida para a inclusão. A literatura é categórica ao demonstrar que a formação inicial brasileira ainda não contempla práticas suficientes, não oferece estágios específicos e não aprofunda adequadamente o estudo da Educação Especial. Há uma distância significativa entre a legislação, que prevê inclusão plena, e a efetiva preparação dos professores para realizá-la. Superar esse descompasso exige repensar currículos, melhorar a prática formativa com a intencionalidade inclusiva, ampliar vivências reais e integrar de forma mais orgânica a teoria e a prática nos cursos de graduação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostra que a formação teórica e prática oferecida na graduação ainda não prepara de maneira plena os futuros professores para atuar com estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Embora existam avanços normativos e iniciativas

promissoras nas universidades brasileiras, persistem lacunas estruturais que limitam o desenvolvimento de competências essenciais para a prática inclusiva.

A formação inicial permanece, em grande parte, distante da realidade das escolas, marcada por componentes curriculares limitados, pouca articulação com a prática e ausência de vivências em contextos inclusivos. Soma-se a isso a percepção recorrente de insegurança docente, mostrando um descompasso entre o que definem as diretrizes e o que a formação efetivamente proporciona.

Conclui-se, portanto, que a formação atual atende parcialmente às demandas da inclusão, exigindo esforços contínuos de revisão curricular, ampliação das experiências práticas, fortalecimento dos estágios supervisionados, formação continuada e integração entre teoria, prática e políticas públicas. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de processos formativos consistentes, do querer de todos os atores escolares e de suporte institucional que permitam aos profissionais desenvolver, de fato, práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade dos estudantes.

8 REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa pode ser realizada?**

Genebra: UNESCO, 2009. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184752>. Acesso em: 29 jan. 2026.

ALVES, M.; RODRIGUES, P.; SANTOS, L. Preparing future teachers for inclusive practices and disability: a systematic literature review. **Journal of Inclusive Education**, v. 12, n. 3, p. 45–62, 2025. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/392594857_Preparing_future_teachers_for_inclusive_practices_and_disability_A_systematic_literature_review. Acesso em: 29 jan. 2026.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.).

Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica:

Edur/UFRRJ, p. 186-199, 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/10000451/Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_e_Inclus%C3%A3o_Escolar_reflex%C3%B5es_sobre_o_fazer_pedag%C3%B3gico.

BIZELLI, J. L.; CRUZ, J. A. S. Editorial, v. 14, n. esp. 1, abr. 2019. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 634, 2019. DOI:

10.21723/riace.v14iesp.1.12406. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12406>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

COSTA, P. K. L. do N.; SILVA, D. V. da. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS LEGAIS, DESAFIOS PRÁTICOS E TENSÕES ESTRUTURAIS. **Revista ComCiência - Multidisciplinar**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e11152516, 2025. DOI: 10.36112/issn2595-1890.e11152516. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/comciencia/article/view/26771>. Acesso em: 1 fev. 2026.

COSTA, R. M.; TESSARO, N. S.; OLIVEIRA, C. D. Práticas inclusivas na formação de professores: aproximações entre teoria e prática. **Educação em Perspectiva**, v. 13, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/13497>. Acesso em: 29 jan. 2026.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 405–416, 2015. DOI: 10.5902/1984686X9628. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628>. Acesso em: 26 jan. 2026.

DE SOUZA PRAIS, J. L.; DA ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 129–144, 2017. DOI: 10.5902/1984686X19833. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i24.312. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 2 fev. 2026.

GARCIA, R. M. C. Formação de professores para a educação especial: limites e possibilidades da ação docente. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 3, p. 879–901, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7PxG4Zwvx8HHDMMWGNLSBSL/>. Acesso em: 29 jan. 2026.

LEITE, L. de S.; ALVES, E. P.; JESUS, D. M. de. Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e47/1–33, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88571. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88571>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LIMA, M. S.; XAVIER, R. M. S. **Formação inicial e práticas inclusivas:** articulações possíveis. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44483>. Acesso em: 29 jan. 2026.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A. da; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. da C. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23/1–37, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

MITTLER, Petter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view>.

PLETSCH, M. D. **Formação de professores para inclusão escolar:** análise das políticas públicas e das práticas curriculares. *Educação & Pesquisa*, v. 40, n. 1, p. 153–170, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6H5z8rH5jd7HkW5n2TtWj6K/>. Acesso em: 29 jan. 2026.

RODRIGUES, L. V.; LIMA, L. A. Percepções de licenciandos sobre a formação docente para inclusão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 4, p. 1750–1768, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12406>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SANTOS, J. A. dos; MELO, J. da S.; FERREIRA, E. de N. M. Formação de professores e a Educação Inclusiva. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11439>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <https://archive.org/details/inclusaoconstrui0000sass>. Acesso em: 01 fev. 2026.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 29 jan. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.