

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EFETIVA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

THE IMPORTANCE OF TEACHER EDUCATION FOR THE EFFECTIVE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGH SCHOOL

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EFECTIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Arlete Alves dos Santos¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²
Odete Aparecida Sperandio³
Maria Antônia de Freitas Miranda ⁴
Natanael Nunes Viçosi⁵

RESUMO: O artigo trata de uma revisão de escopo, que tem como objetivo mapear de que forma a formação docente contribui para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no ensino médio. As diretrizes do PRISMA-ScR foram adotadas e utilizou-se o modelo PCC (População, Conceito e Contexto) para a seleção dos estudos nas bases SciELO, ERIC, Scopus e Google Scholar, incluindo publicações entre os anos de 2010 e 2025. Os resultados mostraram uma diferença geográfica, com prevalência de 60% das pesquisas brasileiras, em escolas públicas e que tinham como abordagem metodológica o método qualitativo. A formação inicial se apresentou insuficiente, levando a educação a se apoiar na educação continuada como um mecanismo de suprir as lacunas e dificuldades. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi citado como uma das maiores dificuldades relatadas pelos docentes, causado pela dificuldade de lidar com as particularidades que o espectro demanda. Portanto, é possível observar que existe uma carência curricular para lidar com a inclusão, colocando a formação continuada como essencial para a prática docente inclusiva. Por fim, apenas a formação inicial e continuadas não conseguem por si só eficientes, a articulação com políticas públicas equitativas são essenciais para que a educação inclusiva seja efetiva.

3992

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Ensino médio.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School, Licenciada em Letras Literatura pela Unir, Especialização Gestão Escolar pela Unir.

² PhD. Doutora em ciências da educação. Mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada. Psicopedagoga. Pedagoga. Professora e orientadora da Christian Business School - CBS.

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School, licenciada em História e especialização em História Contemporânea.

⁴ Superior em Matemática Especialização em Educação e Novas Tecnologias Mestrando em Ciências da Educação Cristian Business School.

⁵ Letras e Literatura. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School. Pós-graduação Didática e Metodologia do Ensino Superior.

ABSTRACT: The article addresses a scoping review that aims to map how teacher education contributes to the effective inclusion of students with disabilities in high school. The PRISMA-ScR guidelines were adopted, and the PCC model (Population, Concept, and Context) was used for study selection in the SciELO, ERIC, Scopus, and Google Scholar databases, including publications from 2010 to 2025. The results showed a geographical disparity, with 60% of the studies coming from Brazil, mostly conducted in public schools and using a qualitative methodological approach. Initial teacher education proved to be insufficient, leading the education system to rely on continuing education as a mechanism to address existing gaps and challenges. Autism Spectrum Disorder (ASD) was cited as one of the greatest difficulties reported by teachers, due to the challenges associated with addressing the specific needs of students on the spectrum. Therefore, it is evident that there is a curricular gap in preparing educators for inclusion, making continuing education essential for inclusive teaching practice. Finally, initial and continuing teacher education alone are not sufficient; alignment with equitable public policies is essential for inclusive education to be effective.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. High School.

RESUMEN: El artículo aborda una revisión de alcance cuyo objetivo es mapear cómo la formación docente contribuye a la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria. Se adoptaron las directrices PRISMA-ScR y se utilizó el modelo PCC (Población, Concepto y Contexto) para la selección de los estudios en las bases de datos SciELO, ERIC, Scopus y Google Scholar, incluyendo publicaciones entre 2010 y 2025. Los resultados mostraron una disparidad geográfica, con el 60% de los estudios provenientes de Brasil, realizados principalmente en escuelas públicas y con un enfoque metodológico cualitativo. La formación inicial del profesorado se mostró insuficiente, lo que llevó al sistema educativo a depender de la formación continua como un mecanismo para abordar las brechas y desafíos existentes. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) fue citado como una de las mayores dificultades señaladas por los docentes, debido a los retos asociados con atender las necesidades específicas del alumnado en el espectro. Por lo tanto, es evidente que existe una brecha curricular en la preparación de los educadores para la inclusión, lo que convierte a la formación continua en un elemento esencial para una práctica docente inclusiva. Finalmente, la formación inicial y continua por sí solas no son suficientes; la articulación con políticas públicas equitativas es fundamental para que la educación inclusiva sea efectiva.

3993

Palabras clave: Formación Docente. Educación Inclusiva. Educación Secundaria.

INTRODUÇÃO

Garantir equidade, ou seja, garantir que todos tenham acesso a um ensino que independe de características ou necessidades particulares é o pilar da educação inclusiva. O ideal é que se tenha ambientes que sejam possíveis de adaptar e acolher a diversidade (RODRIGUES CSD, et al., 2024).

A história da educação inclusiva no Brasil teve início no século XIX, com a criação de instituições para cegos e surdos. Até o século XX, a atenção às pessoas com deficiência era majoritariamente filantrópica, só passando a ser dever do Estado na década de 1960. Entre 1960

e 1980, alunos que não se adaptavam eram encaminhados para escolas especiais, modelo chamado de integração. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garantiu o atendimento preferencial na rede regular, substituindo o modelo de integração (GOMES FILHO TA, et al., 2022).

Atualmente, as políticas públicas brasileiras como a LDB 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 direcionam a formação docente e salientam a importância da formação continuada para promover práticas inclusivas no cotidiano escolar (MISKALO, AL et al., 2023).

No entanto, o cenário da formação inicial é limitado, com currículo abordando o tema de forma superficial, enquanto a formação continuada não consegue atender às demandas ou é acessível aos docentes (PINHEIRO WS e VALENTE EAT, 2024; GRAF L, et al., 2025). Diante desse cenário, esta revisão de escopo buscou mapear de que forma a formação docente contribui para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.

MÉTODOS

Esta revisão de escopo seguiu as diretrizes do PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews) (TRICCO AC, et al., 2018).

3994

Critérios de elegibilidade

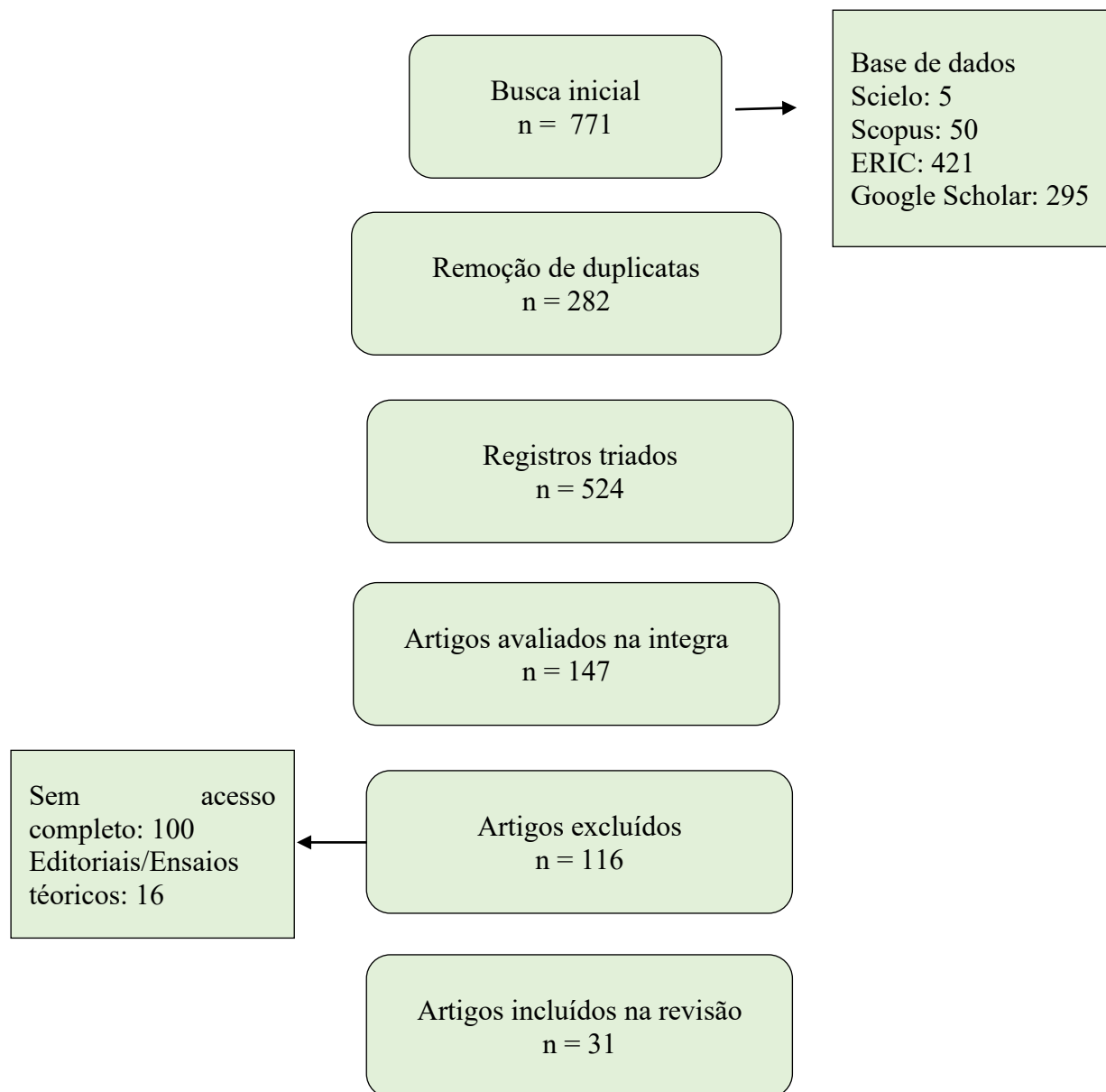
Para definir os critérios de inclusão e exclusão adotamos o modelo conceitual PCC (População, Conceito e Contexto). A população foi definida como professores do ensino médio; o conceito se adequou à formação docente inicial e/ou continuada voltada para a educação inclusiva; e o contexto indicou à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Com base no modelo conceitual questão de pesquisa foi formulada: “Como a formação inicial e continuada de professores tem sido abordada na literatura em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio?”

Foram incluídos estudos que abordassem qualquer questão da formação docente quanto à educação inclusiva de estudantes com deficiência no ensino médio ou em níveis equivalentes. Foram excluídos estudos no formato de cartas ao editor, editoriais e ensaios teóricos, bem como estudos que não abordassem diretamente o tema ou que não tinha acesso completo.

O processo de busca, triagem, avaliação de inclusão e exclusão dos estudos está apresentado no fluxograma elaborado conforme as diretrizes do protocolo PRISMA (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma de inclusão dos artigos.



3995

Fonte: SANTOS AA, et al.,2025.

Coleta de dados

A busca de dados foi realizada em quatro bases de dados: SciELO (Scientific Electronic Library Online), ERIC (Education Resources Information Center), Scopus e Google Scholar. A escolha delas se justifica à sua relevância e cobertura nas áreas da Educação e das Ciências Humanas.

A literatura cinzenta também foi incluída, através da busca no Google Scholar, incluindo teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos não indexados nas bases anteriores. Durante a

coleta de dados não usamos filtro de idioma, mas foram incluídas publicações entre 2010 e 2025, período em que a educação inclusiva passou a ganhar destaque tanto nas políticas públicas quanto nos currículos de formação docente, seja no Brasil ou em outros países.

A busca ocorreu entre setembro e outubro de 2025. Para a construção da estratégia de busca foram utilizados descritores DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) e MeSH (Medical Subject Headings) articulados por meio dos operadores booleanos AND e OR, (Tabela 1).

Tabela 1 – Estratégia de busca.

Base de dados	Estratégia de busca
SciELO	("formação docente" OR "formação de professores" OR "desenvolvimento profissional docente" OR "capacitação profissional") AND ("educação inclusiva" OR "inclusão escolar" OR "necessidades educacionais especiais" OR "educação especial") AND ("ensino médio" OR "educação secundária")
ERIC	("teacher education" OR "professional development" OR "formação docente" OR "capacitação profissional") AND ("inclusive education" OR "special educational needs" OR "inclusão escolar" OR "educação inclusiva") AND ("secondary education" OR "high school" OR "ensino médio")
Scopus	TITLE-ABS-KEY(("teacher education" OR "professional development" OR "formação docente" OR "capacitação profissional") AND ("inclusive education" OR "special educational needs" OR "inclusão escolar" OR "educação inclusiva") AND ("secondary education" OR "high school" OR "ensino médio"))
Google Scholar	("formação docente" OR "teacher education" OR "professional development") AND ("educação inclusiva" OR "inclusive education" OR "inclusão escolar") AND ("ensino médio" OR "secondary education")

3996

Fonte: SANTOS AA, et al., 2025.

Seleção e extração dos dados

Os estudos coletados foram copiados para o software Rayyan®, comumente utilizado para organizar as referências, remover duplicatas e realizar a análise das publicações. Inicialmente, foram analisados títulos e resumos para excluir estudos fora do escopo. Posteriormente, foi realizado a leitura integral dos textos potencialmente elegíveis.

Após a seleção final dos estudos, foi realizado a categorização, com o objetivo de mapear o perfil da produção científica e resumir os achados. As variáveis coletadas foram: período de publicação (entre 2016 e 2024), o idioma, a procedência geográfica (país ou região) e o contexto educacional primário (escolas públicas, privadas ou modelos mistos), o delineamento metodológico dos estudos (qualitativos, quantitativos, mistos ou revisões de literatura) e a modalidade de formação docente investigada (formação inicial, formação continuada ou ambas). Também coletamos qual era o tema central e se ele abordava alguma deficiência ou espectro.

Síntese dos resultados

Realizamos uma análise descritiva e temática dos estudos incluídos. A análise permitiu mapear as informações disponíveis sobre a formação docente voltada à inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio, destacando lacunas, avanços e quais as tendências da produção científica.

Não avaliamos a qualidade metodológica dos estudos, pois o objetivo desta revisão de escopo foi identificar e descrever as evidências existentes, e não mensurar sua força metodológica.

Considerações éticas

Por se tratar de uma revisão de escopo baseada na literatura de acesso público, não foi necessário apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

Foram incluídos 31 artigos (Tabela 2). Quanto a análise temporal desses artigos, observamos um crescente interesse pelo tema, com maiores prevalências nos últimos anos (2016-2024), que demonstra a relevância do tema na educação contemporânea.

A pesquisa brasileira se mostrou prevalente em 60% dos estudos incluídos, o que remete a compromisso com a qualificação da educação no contexto da diversidade, que é tão atual, apesar de também terem sido incluídos estudos do Equador e da África Austral.

A maioria dos estudos foram realizados no contexto de escolas públicas, principalmente nos estudos realizados no Brasil. Quando analisamos o tipo de metodologia, a análise qualitativa também foi mais prevalente (60%), incluindo entrevistas, estudos de casos e análises

documentais. As demais pesquisas foram revisões sistemáticas ou narrativas e estudos quantitativos.

Tabela 2. Artigos incluídos.

Autoria	Achados Chave (Síntese)
INTRIAGO AL e LARA MB (2021)	Participantes demonstram baixo nível de conhecimento e alta taxa de respostas incorretas sobre estratégias para alunos com TEA.
ARAÚJO GS e NETO LMS (2017)	O programa de formação do Pacto Nacional falha ao não ofertar o campo temático da educação inclusiva em seu material didático.
BEZERRA AP e PANTONI MJ (2022)	Estratégias adotadas pelos docentes denotam a existência de cuidado e atenção à socialização e adaptação, além do aprendizado do aluno com TEA.
RODRIGUES MAC (2024)	Cerca de 46% dos dados mostram uma tendência a formações continuadas, críticas e coletivas, com prevalência da metodologia subjetiva-interpretativa.
GARCIA TO, et al. (2016)	Professores veem inclusão apenas como socialização; não se sentem preparados nem responsáveis por desenvolver trabalho diferenciado.
LOPES RDC, et al. (2023)	As publicações evidenciam descompasso entre avanços políticos, formação de professores e práticas pedagógicas em sala de aula.
CHAMBAL A e BUENO SO (2014)	Pouca importância do tema nas proposições curriculares do Ministério da Educação, resultando em precariedade da formação inicial.
SILVA JPD A, et al. (2020)	O desafio é perceber e apoiar cada aluno; é necessário que o profissional se qualifique, mesmo diante da falta de tempo e apoio institucional.
MOUCHRITSA M, et al. (2022)	Níveis altos de atitudes positivas em relação à inclusão; o treinamento em educação especial é um fator vital para moldar atitudes positivas.
KAZANOPOULOS S, TEJADA E, BASOGAIN X (2022)	Professores demonstram alta eficácia no uso de instruções inclusivas e para lidar com comportamentos disruptivos, sendo maior para professores especializados.
SILVA LGB (2015)	Há que se investir na acessibilidade conceitual, atitudinal e pedagógica, o que demanda compromisso político com a diferença.

Autoria	Achados Chave (Síntese)
KASSAR MCM (2014)	Os resultados evidenciam precariedade na formação docente quando cotejados com as características dos programas e o nível de escolarização dos alunos.
BARROSO AG e BASTOS JM (2025)	A formação continuada tem papel central no TEA, mas persistem lacunas relacionadas à formação inicial, ao suporte institucional e à articulação teoria-prática.
MENDONÇA FLR e SILVA DNH (2015)	Se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas, fortalecendo coletivos profissionais e ressignificando espaços de coordenação pedagógica.
SILVA JPDA, et al. (2020)	A oferta de formação é limitada; cabe ao professor aprender com as poucas ofertas, com seus pares e, especialmente, com seus alunos.
JESUS SB, et al. (2025)	As principais barreiras são a falta de preparo docente, ausência de infraestrutura, carência de tecnologia assistiva, bullying e excesso de alunos.
HAAS C e GECHLIN J (2021)	Professores relatam redução de conteúdos matemáticos e falta de articulação entre AEE e professores de Matemática, defendendo a acessibilidade curricular.
GAUQUELIN EMG (2023)	Professores relataram lacunas em sua formação para atender alunos surdos, além de dificuldade em adaptar materiais e estratégias pedagógicas.
THESING MLC e COSTAS FAT (2017)	Discute a base epistemológica da formação para a educação especial, propondo que formadores repensem os paradigmas de conhecimento sobre deficiência.
ZANELATO D e POKER RB (2012)	Motivação para a formação contínua está ligada à fase da trajetória docente e aos aspectos da atuação profissional.
NEGRÃO C e DAMASCENO GL (2017)	As políticas existem, mas a implementação é fragmentada; professores relatam falta de apoio e formação efetiva para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
MIEGHEM AV, et al. (2020)	Professores tendem a ter atitudes negativas. Práticas como coensino , apoio de assistentes e estratégias entre pares favorecem o trabalho docente e o desenvolvimento social.
GREGUOL M, GOBBI E, CARRARO A (2013)	Contraste de modelos de formação docente, destacando desafios institucionais e formativos.

Autoria	Achados Chave (Síntese)
HASSANEIN EEA, et al. (2021)	Combinar instrução baseada em informação com experiências estruturadas de trabalho de campo (estágio) pode mudar significativamente as atitudes de futuros professores.
SILVA JP e CARVALHO (2017)	Os fatores que interferem na inclusão são: desconhecimento da política, desconhecimento sobre as especificidades do aluno, falta de recursos e ausência de profissionais especializados.
DUNCAN J, PUNCH R, et al. (2021)	Diretores reconhecem sua responsabilidade como líderes instrucionais na formação, mas barreiras como falta de tempo e recursos dificultam a oferta de capacitação adequada.
PHILLIPS JA (2021)	A inclusão só pode ser implementada com o avanço das atitudes dos professores. É fundamental fornecer treinamento e abordar as preocupações docentes para reduzir obstáculos.
MALAK MS, et al. (2013)	Políticas são pouco claras e descontextualizadas. Não houve mudança significativa nas crenças ou práticas dos professores, que permanecem céticos quanto às capacidades dos alunos.
JUNAIDI AA e JUNAIDI AR (2019)	A redistribuição de responsabilidades gerou falta de alinhamento com as normas e problemas de alocação orçamentária; é necessária coordenação e investimento na capacitação docente.
NGULUBE G (2016)	A implementação enfrenta obstáculos como escassez de recursos especializados e apoio governamental inadequado. Há falta de clareza nas diretrizes escolares.
ZERBATO E MENDES (2021)	As estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da colaboração demonstraram-se como ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes.

Fonte: SANTOS AA, et al., 2025.

Quanto à modalidade de formação investigada, observou maior foco na formação continuada, muitas vezes mencionado como “resolução” para as lacunas da formação inicial. A deficiências nos currículos das licenciaturas torna a formação continuada essencial para preparar docentes a lidar com a diversidade no contexto escolar. Estratégias pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na colaboração entre

4000

profissionais surgem como ferramentas favoráveis ao fortalecimento da prática docente desde o início.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi citado como umas das maiores dificuldades relatadas pelos docentes, causado pela dificuldade de lidar com as particularidades que o espectro demanda. Algumas pesquisas brasileiras ressaltaram que a formação continuada ideal deve abordar além dos aspectos técnicos, o cuidado, socialização e apoio socioemocional aos estudantes, como tentativa de promover uma educação mais humanizada. Foi apresentado também, que a lacuna de conhecimento sobre TEA e outras condições apenas reflete a deficiência estrutural dos currículos que acabam gerando uma continua necessidade de aperfeiçoamento por parte dos docentes.

DISCUSSÃO

A prevalência de estudos brasileiros mostra que a educação inclusiva é um tema de crescente relevância no país. Os estudos do Equador (Intriga AL & Lara MB, 2021) e da África Austral (Ngulube G, 2016) mostraram uma outra visão dos desafios como as desigualdades históricas, instabilidade institucional e recursos educacionais limitados. Apesar de similares aos do contexto brasileiro, mostram a realidade em países com políticas educacionais diferentes. A concentração de estudos no Brasil pode estar associada ao fato que muitos periódicos brasileiros da área são de acesso aberto, enquanto os internacionais cobram taxas para publicação. A tendência crescente de publicações nacionais observados em 2021 e 2024, podem estar associados com momentos de maior atenção às políticas de inclusão, como a revisão das Diretrizes Nacionais de Educação. Outro ponto que deve ser ressaltado, é foco das publicações brasileiras em contextos públicos. A educação pública no Brasil apresenta vários desafios como, excesso de alunos, falta de infraestrutura limitada, formação docente fragmentada (GRAF L, et al., 2025; PINHEIRO WS & VALENTE EAT, 2024). Por outro lado, existem poucas pesquisas sobre escolas privadas ou ambientes comunitários evidenciando uma lacuna para novas investigações.

4001

Os estudos qualitativos foram maioria no nosso estudo, esse resultado se justifica devido a metodologia permitir um melhor aprofundamento da temática, coletando diretamente ou não com os indivíduos suas percepções e experiências. No entanto, também mostra poucas pesquisas quantitativas, que são de extrema importância para avaliar o impacto de políticas públicas e assim argumentar melhorias para o governo (BEZERRA AP e PANTONI MJ, 2022; ZERBATO T e MENDES E, 2021).

A fragilidade da formação inicial foi o foco na maioria dos artigos, evidenciando que a base dos estudantes de educação não é suficiente para lidar com a diversidade no contexto escolar. Gerando outra problemática: a formação continuada virou estratégia compensatória para lidar com as deficiências dos currículos das licenciaturas. Tal situação reforça a urgência de repensar os currículos, tornando a inclusão um eixo transversal desde início da formação (ARAÚJO GS e NETO LMS, 2017).

Nos últimos anos aumentou número de estudantes com TEA nas escolas públicas, que justifica o transtorno ter sido bastante citado na literatura. A recorrência do TEA mostrou também que ainda falta muita informação, planejamento, sensibilidade e recursos diferenciados para cada tipo de deficiência. Os professores relataram não terem conhecimentos aprofundados para ensinar alunos com TEA e que quase sempre não recebem preparo prévio para a prática docente com esses alunos (BEZERRA AP e PANTONI MJ, 2022; INTRIAGO AI e LARA MB, 2021).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a colaboração emergem como estratégias centrais para fortalecer tanto a formação inicial quanto a continuada. O DUA tem como objetivo o planejamento curricular que considera a variabilidade humana desde o início, reduzindo a necessidade de adaptações emergenciais e promovendo aprendizagem equitativa. Essa colaboração vai depender de esforços coletivos, das equipes pedagógicas, da coordenação, dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisam atuar de forma articulada. Em contextos educacionais onde faltam recursos, a articulação desses profissionais é ainda mais essencial, permitindo compartilhamento do conhecimento e construção de soluções efetivas (NGULUBE G, 2016; ZERBATO T e MENDES E, 2021).

4002

Ao observar a história da educação inclusiva no Brasil, é possível observar continuidade de um processo de transformação que teve início com instituições segregadas e consolidado por políticas inclusivas. Portanto, a formação docente se coloca como peça essencial para transformar normas legais em práticas efetivas. Quando analisamos marcos normativos, como LDB/1996, Política Nacional de Educação Especial (2008), PNE 2014-2024 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, apesar de serem resoluções slides, na prática a implementação ainda é um desafio (RODRIGUES CSD, et al., 2024; MISKALO AL, et al., 2023).

Para a consolidação da inclusão escolar é crucial uma formação docente que desenvolva competências éticas e críticas, permitindo que os professores compreendam as particularidades dos estudantes e consigam adaptar suas estratégias de forma reflexiva. A educação inclusiva envolve compromisso, transformação cultural, organização colaborativa e atenção à

diversidade, garantindo uma escola efetivamente inclusiva (PINHEIRO WS e VALENTE EAT, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com bases nos nossos achados, podemos concluir que existe uma carência curricular para lidar com a inclusão, colocando a formação continuada como essencial para a prática docente inclusiva. Apesar dos avanços na história da educação inclusiva, a falta de conhecimento para lidar com a diversidade e a ausência de apoio por parte das políticas públicas foram os principais desafios relatados pelos docentes na literatura. Apenas a formação inicial e continuadas não conseguem por si só ser eficientes, a articulação com políticas públicas equitativas são essenciais para que a educação inclusiva seja efetiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO GS, NETO LMS. **O programa de formação docente do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio e a educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2017; 2(3).
- BARROSO AG, BASTOS JM. **Formação continuada e práticas inclusivas na educação de alunos com espectro autista**. Caderno Pedagógico, 2025; 22(10): e19376.
- BEZERRA AP, PANTONI MJ. **Estratégias docentes no processo de ensino-aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2022; 17.
- CHAMBAL A, BUENO SO. **Formação docente e educação inclusiva: a pouca importância dos temas nas proposições curriculares do MEC**. Revista Educação Especial, 2014; 27(49).
- DUNCAN J, PUNCH R, CROCE N. **Apoiando professores do ensino fundamental e médio para oferecer educação inclusiva**. Australian Journal of Teacher Education, 2021; 46(4): 92-107.
- GARCIA TO, et al. **Inclusão para quem e para quê? A percepção de professores da rede pública**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2016; 22(4).
- GAUQUELIN EMG. **Dificuldades docentes para a inclusão escolar de alunos surdos no ensino médio da escola pública estadual no município de Macapá, Brasil**. RBEN, 2023; 7: 153-161.
- GOMES FILHO TA, et al. **Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Caderno Pedagógico, 2024; 21(3): e3302.
- GRAF L, et al. **Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão**. Revista Acadêmica Online, 2025; 11(55): e464.

GREGUOL M, GOBBI E, CARRARO A. **Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2013; 19(0): 307-324.

HAAS C, GECHLIN J. **Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.** Revista Triângulo, 2021; 14(2): 82-98.

HASSANEIN EEA, et al. **The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar.** Heliyon, 2021; 7(9).

INTRIAGO AL, LARA MB. **Nivel de conocimiento de los participantes sobre estrategias para trabajar con alunos con autismo y Asperger.** Revista Caribeña de Investigación Educativa, 2021; 5(1).

JESUS SB, et al. **Barreiras na implementação da educação inclusiva: uma revisão sistemática.** 2025.

JUNAIDI AA, JUNAIDI AR. **Inclusive education in East Java: the case of inclusive education policy and practice in east java, indonesia.** Proceedings Of The 5Th International Conference On Education And Technology, 2019; 544-549.

KASSAR MCM. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cadernos Cedes, 2014; 34(93): 207-224.

KAZANOPOULOS S, TEJADA E, BASOGAIN X. **A autoeficácia dos professores de educação especial e geral na implementação da educação inclusiva no ensino médio grego.** Education Sciences, 2022; 12(6): 383. 4004

LOPES RDC, et al. **Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da educação especial no Brasil: uma revisão integrativa.** Revista Educação Especial, 2023;

MALAK MS, et al. **Inclusive education in Bangladesh: policy and practice.** Australian Association for Research in Education, 2013.

MENDONÇA FLR, SILVA DNH. **A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia.** Cadernos de Pesquisa, 2015; 45(157): 508-526.

MIEGHEM AV, et al. **Inclusive education: a synthesis of recent reviews and the role of teacher attitudes and practices.** European Journal of Special Needs Education, 2020; 35(5).

MOUCHRITSA M, et al. **Atitudes dos professores em relação à educação inclusiva nas escolas de ensino secundário grego.** Education Sciences, 2022; 12(6): 404.

NGULUBE G. **Implementing inclusive education policy in post-primary schools: challenges and opportunities in Zambia.** International Journal of Inclusive Education, 2016; 20(1).

PHILLIPS JA. **Examining teachers' perceptions of inclusive practices in secondary education.** Master's Thesis, Northwestern College, Iowa, 2021.

RODRIGUES CSD, et al. **A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.** Conjecturas, 2022; 22(3): 195-212.

RODRIGUES MAC. **A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática.** MLS Inclusion and Society Journal, 2024; 4(2).

SILVA JP. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública.** 2014.

SILVA LGB. **A formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: reflexões e desafios.** Revista Teoria e Prática da Educação, 2015; 18(2).

SILVA JPD A, et al. **Os desafios da educação inclusiva em uma escola de ensino médio na cidade de Itapiúna, estado do Ceará, Brasil.** The Research, Society and Development, 2020; 9(8): e959986366.

TRICCO AC, et al. **PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation.** Ann Intern Med, 2018; 169(7): 467-73.