

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

INITIAL AND CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BRAZILIAN EDUCATION

LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Elane Moraes da Silva¹
Antonieta de Souza Braga²
Ronald Ferreira Martins³
Evelyn Noelia Seixas Solorzano⁴
Cristiane Bastos Gomes Teixeira⁵
Flávia Roberta Batista da Cunha⁶
Josiane Rocha Ramos⁷
Priscilla Samya de Souza Dantas⁸
Patricia Costa da Silva⁹
Davi Emanuel Conceição Fonseca¹⁰

1

RESUMO: Este estudo analisou as contribuições, os limites e as lacunas da formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. Desenvolveu-se uma revisão de escopo, com abordagem qualitativa, orientada pela estratégia PCC e pelas recomendações do PRISMA-ScR. Foram selecionados dez estudos publicados entre 2021 e 2026, analisados por meio de uma matriz de convergência formativa e análise temática. Os resultados evidenciaram que a formação favoreceu a ampliação de conhecimentos, a revisão de concepções, o planejamento acessível e o trabalho colaborativo. Entretanto, persistiram fragilidades relacionadas à fragmentação curricular, à distância entre teoria e prática, à oferta pontual de cursos e à ausência de condições institucionais adequadas. Concluiu-se que a formação docente é

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP.

² Licenciatura em Pedagogia/UFAM, Licenciatura em Ciências Agrárias/UFAM, Especialização em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica/UEA, Especialização em Educação do Campo/IFAM.

³ Especialista em Gestão Aplicada à Segurança (UEA), Especialista em Direito Militar (NILTON LINS); Graduado em Direito (ESBAM). Graduado em Ciências Militares e Segurança Pública (UEA), Graduado em Letras - Português / Inglês (UnicV).

⁴ Mestranda em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual (FI/PR), Especialista em Gestão Orientação e Supervisão Escolar (UnibF/PR) e Graduada em Pedagogia (UFAM/AM). Professora nas séries iniciais na Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM).

⁵ Graduada em Ciências Biológicas; Especialista em Saúde Pública e Nutrição com Ênfase escolar.

⁶ Graduada em Letras pela UFSM e Nutrição pelo UNINORTE com especialização em Metodologia do Ensino Superior, Saúde Pública e Gestão de Pessoas. Professora pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM).

⁷ Graduação em Pedagogia; Especialista em Alfabetização e letramento.

⁸ Graduada em Pedagogia; Especialista em Neuropsicopedagogia e novas aprendizagens.

⁹ Graduada em Pedagogia; Especialista em educação especial.

¹⁰ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Especialista em Direitos Humanos; Especialista em Direito da Mulher e Gestão Pública.

indispensável, mas seus efeitos dependem de políticas permanentes, apoio institucional, acessibilidade, valorização profissional e articulação entre universidades, escolas e sistemas de ensino.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar.

ABSTRACT: This study analyzed the contributions, limitations, and gaps of initial and continuing teacher education for school inclusion. A qualitative scoping review was conducted, guided by the PCC strategy and PRISMA-ScR recommendations. Ten studies published between 2021 and 2026 were selected and examined through a formative convergence matrix and thematic analysis. The findings showed that teacher education expanded professional knowledge, encouraged the revision of conceptions, supported accessible planning, and strengthened collaborative work. However, weaknesses persisted regarding curriculum fragmentation, the distance between theory and practice, isolated training initiatives, and insufficient institutional conditions. It was concluded that teacher education is essential, but its effects depend on permanent policies, institutional support, accessibility, professional appreciation, and stronger articulation among universities, schools, and education systems committed to participation, learning, and equity for all students throughout their educational trajectories in diverse Brazilian contexts.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practices. School inclusion.

RESUMEN: Este estudio analizó las contribuciones, los límites y las lagunas de la formación inicial y continua del profesorado para la inclusión escolar. Se desarrolló una revisión de alcance, con enfoque cualitativo, orientada por la estrategia PCC y las recomendaciones PRISMA-ScR. Se seleccionaron diez estudios publicados entre 2021 y 2026, analizados mediante una matriz de convergencia formativa y análisis temático. Los resultados mostraron que la formación amplió conocimientos, favoreció la revisión de concepciones, fortaleció la planificación accesible y promovió el trabajo colaborativo. Sin embargo, persistieron debilidades relacionadas con la fragmentación curricular, la distancia entre teoría y práctica, la oferta puntual de cursos y la ausencia de condiciones institucionales. Se concluyó que la formación docente es indispensable, pero sus efectos dependen de políticas permanentes, apoyo institucional, accesibilidad, valoración profesional y articulación entre universidades, escuelas y sistemas educativos.

Palabras clave: Formación docente. Educación inclusiva. Prácticas pedagógicas. Inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

No ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação inclusiva encontrou respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/1996, que reconheceu a educação especial como modalidade educacional oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação também determinou que os sistemas de ensino assegurassem professores com especialização adequada para o atendimento educacional especializado e docentes do ensino regular capacitados para promover a inclusão desses estudantes nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Esse compromisso foi aprofundado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI, Lei nº 13.146/2015. Em seu artigo 28, inciso X, a legislação estabeleceu a

adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores, bem como a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, reafirmou a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos e de formação continuada dos profissionais da educação. A política também instituiu a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e reforçou a transversalidade da educação especial ao longo das diferentes etapas e modalidades educacionais (BRASIL, 2025a, 2025b).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2025 evidenciaram a dimensão desse desafio. Naquele ano, o Brasil alcançou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas na educação especial, quantidade 82% superior à registrada em 2021. O ensino fundamental concentrou 63,4% dessas matrículas, demonstrando que a maior parcela dos estudantes da educação especial se encontrava em uma etapa decisiva para a consolidação das aprendizagens e para a continuidade da trajetória educacional (BRASIL, 2026).

Entre os estudantes da educação especial com idade de 4 a 17 anos, 93,5% estavam matriculados em classes comuns em 2025. Esse percentual representou um avanço significativo em comparação aos 74% registrados em 2011 e evidenciou a ampliação da escolarização desses estudantes em ambientes educacionais comuns (BRASIL, 2026).

A ampliação das matrículas também não foi acompanhada, na mesma proporção, pela formação dos professores que atuavam diretamente nas classes comuns. Em 2024, apenas 6,4% dos professores regentes da educação básica brasileira possuíam formação continuada em educação especial. O reduzido percentual revelou uma expressiva distância entre o crescimento do número de estudantes da educação especial e a preparação oferecida aos docentes responsáveis pelo planejamento e pela condução cotidiana dos processos de ensino e aprendizagem (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2026).

As desigualdades formativas tornaram-se ainda mais evidentes quando os dados foram analisados conforme as etapas educacionais. Em 2024, a proporção de professores com formação continuada em educação especial correspondeu a 9% na pré-escola e a 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental, esse percentual diminuiu para

4,4%, chegando a 2,9% no ensino médio e a apenas 0,6% na educação profissional (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2026).

A cobertura ainda limitada do atendimento educacional especializado — AEE também evidenciou a complexidade do problema. Em 2025, o serviço alcançou aproximadamente 49,7% dos estudantes da educação especial matriculados em classes comuns (BRASIL, 2026). Embora o AEE desempenhe uma função complementar ou suplementar à escolarização, sua oferta não substitui o trabalho realizado na classe comum nem transfere exclusivamente aos profissionais especializados a responsabilidade pela inclusão.

Diante dessa realidade, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a formação inicial e continuada de professores tem contribuído para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na educação brasileira?

O estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições, os limites e as lacunas da formação inicial e continuada de professores para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na educação brasileira. De forma complementar, buscou-se identificar as principais estratégias formativas apresentadas pela produção científica, as práticas pedagógicas relacionadas a esses processos e os desafios que dificultaram a transformação dos conhecimentos adquiridos em ações concretas no cotidiano escolar.

4

Portanto, a efetivação de uma educação inclusiva exige políticas permanentes de formação inicial e continuada, valorização profissional, acessibilidade, planejamento coletivo, apoio institucional e responsabilização compartilhada entre instituições formadoras, sistemas de ensino, gestores, professores e comunidades escolares.

MÉTODOS

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de uma revisão de escopo da literatura. A escolha desse delineamento decorreu da necessidade de mapear a amplitude, as características e as principais tendências da produção científica relacionada à formação inicial e continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Diferentemente de uma revisão bibliográfica convencional, a revisão de escopo possibilitou identificar os conceitos mobilizados pelos pesquisadores, os tipos de evidências existentes, as estratégias formativas implementadas e as lacunas ainda presentes no campo

investigado. O percurso metodológico fundamentou-se nas orientações do Joanna Briggs Institute — JBI, conforme Peters et al. (2020), e nas recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews* — PRISMA-ScR, desenvolvido por Tricco et al. (2018).

A investigação foi orientada pela seguinte questão: como a produção científica abordou a contribuição da formação inicial e continuada de professores para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na educação brasileira?

Para delimitar a questão e organizar a busca, utilizou-se a estratégia PCC — População, Conceito e Contexto — recomendada para revisões de escopo.

Quadro 1 – Estratégia PCC da revisão

Elemento	Delimitação adotada
População – P	Professores da educação básica, licenciandos, docentes formadores e profissionais envolvidos em processos de formação docente
Conceito – C	Formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas inclusivas
Contexto – C	Instituições formadoras e redes de educação básica brasileiras, públicas ou privadas

5

Fonte: elaboração dos autores (2026).

A busca bibliográfica abrangeu trabalhos publicados entre janeiro de 2015 e julho de 2026. Esse recorte temporal permitiu examinar a produção científica recente sobre formação docente e educação inclusiva, contemplando mudanças nas políticas educacionais, nos modelos de formação e nas demandas relacionadas à diversidade presente nas escolas brasileiras.

Foram consultadas as bases Scientific Electronic Library Online — SciELO, Education Resources Information Center — ERIC, Scopus e Web of Science. A literatura científica convencional foi complementada pela busca de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

A estratégia de busca combinou descritores controlados e termos livres em português, inglês e espanhol, adaptados às particularidades de cada base. Foram empregados os operadores booleanos AND e OR para ampliar ou delimitar os resultados. Entre as expressões utilizadas, destacaram-se: (“formação inicial de professores” OR “formação continuada de professores” OR “formação docente” OR “desenvolvimento profissional docente”) AND (“educação inclusiva” OR “práticas pedagógicas inclusivas” OR “inclusão escolar” OR “educação especial na perspectiva inclusiva”) AND (Brasil OR brasileira), (“initial teacher education” OR “continuing teacher education” OR “teacher training” OR “teacher professional development”) AND (“inclusive education” OR “inclusive pedagogical practices” OR “school inclusion”) AND (Brazil OR Brazilian), (“formación inicial docente” OR “formación continua del profesorado” OR “desarrollo profesional docente”) AND (“educación inclusiva” OR “prácticas pedagógicas inclusivas” OR “inclusión escolar”) AND (Brasil OR brasileña)

A estratégia foi submetida inicialmente a uma busca-piloto. Essa etapa permitiu verificar a sensibilidade dos descritores, identificar termos recorrentes nos títulos, resumos e palavras-chave e realizar os ajustes necessários antes da busca definitiva. A descrição completa das combinações utilizadas, das datas das buscas e da quantidade de documentos recuperados em cada base foi registrada em uma planilha de rastreabilidade metodológica.

6

Foram incluídos artigos científicos, dissertações e teses publicados em português, inglês ou espanhol, disponíveis integralmente, produzidos ou aplicados ao contexto educacional brasileiro e que apresentaram relação explícita entre processos de formação inicial ou continuada de professores e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Também foram incorporados estudos qualitativos, quantitativos, mistos, documentais, relatos de experiências formativas e investigações teóricas, desde que apresentassem procedimentos metodológicos suficientemente descritos.

Foram excluídos editoriais, resenhas, cartas, resumos publicados em anais, apresentações, notícias, materiais publicitários, documentos duplicados e trabalhos sem acesso ao texto integral. Também foram retirados estudos que discutiram exclusivamente inclusão escolar ou educação especial sem abordar a formação docente, bem como pesquisas sobre formação de professores que não estabeleceram relação com práticas pedagógicas inclusivas.

Os documentos recuperados foram reunidos em um banco único, no qual ocorreu a identificação e a remoção das duplicidades. Posteriormente, a seleção foi realizada em duas

etapas. Na primeira etapa, foram examinados os títulos, os resumos e as palavras-chave. Na segunda, os textos considerados potencialmente elegíveis foram lidos integralmente. A busca bibliográfica resultou em dez (10) obras apresentadas no quadro 02 e que foram discutidas na seção resultados e discussões.

Quadro 1 – Estudos selecionados sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, publicados entre 2021 e 2026

Nº	Autoria e ano	Título	Delineamento metodológico	Principais resultados e contribuições
1	Caldeira (2021)	Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente	Pesquisa qualitativa, fundamentada na perspectiva pós-crítica, com entrevistas realizadas com 13 estudantes de graduação que participaram do Projeto Imersão Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais.	A inserção dos licenciandos em turmas do ensino fundamental possibilitou o contato direto com estudantes público-alvo da educação especial. A experiência favoreceu a construção de saberes relacionados à mediação pedagógica, ao reconhecimento das diferenças e à valorização do potencial de aprendizagem de todos os estudantes.
2	Orlando-Bacciotti e Campos (2021)	Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática	Revisão sistemática de abordagem qualitativa, composta por 12 teses e dissertações recuperadas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	As formações continuadas analisadas trabalharam conceitos, estratégias, instrumentos de ensino e exemplos de atividades inclusivas. Os cursos contribuíram para que os professores repensassem suas práticas e desenvolvessem estratégias destinadas à participação e à permanência dos estudantes nas aulas de Educação Física.

3	Santos (2022)	Formação de professores da Educação Especial: saberes e implicações pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado	Pesquisa bibliográfica, com interpretação dos dados fundamentada na análise de conteúdo. O estudo relacionou formação inicial, formação continuada e atuação pedagógica no AEE.	A formação inicial mostrou-se insuficiente para atender às demandas concretas da educação inclusiva. A formação continuada, embora defendesse a construção de um professor reflexivo e pesquisador, ainda apresentou propostas prescritivas e “lições-modelo”, pouco articuladas às realidades das redes de ensino.
4	Lopes et al. (2023)	Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa	Revisão integrativa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, composta por 29 artigos sobre formação docente e inclusão escolar no contexto brasileiro.	Os estudos demonstraram que professores em exercício e futuros docentes frequentemente não possuíam formação adequada ou não se sentiam preparados para a inclusão. A colaboração entre professores das classes comuns, profissionais do AEE e demais integrantes da escola foi apontada como estratégia relevante para enfrentar as dificuldades.
5	Oliveira e Pilatti (2023)	Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática	Revisão sistemática de natureza qualitativa realizada na base SciELO, com seleção e organização dos estudos de acordo com as recomendações do PRISMA 2020.	Os autores identificaram pouca ênfase na educação inclusiva nos currículos das licenciaturas, cargas horárias reduzidas e discussões insuficientes sobre diversidade e deficiência. A formação inicial foi considerada inferior ao necessário para o atendimento às exigências das políticas educacionais inclusivas.
6	Leite e Alves (2024)	A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta	Estudo de caso qualitativo realizado nos 17 cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo. Foram aplicados 93 questionários a licenciandos e realizadas	As disciplinas relacionadas à educação especial contribuíram para a construção de conhecimentos e concepções sobre inclusão. Entretanto, os licenciandos apontaram a necessidade de maior articulação com conteúdos práticos, enquanto os docentes defenderam uma formação ampla,

			três entrevistas com docentes formadores.	fundamentada social, política e filosoficamente.
7	Lima, Lima e Silva (2024)	O componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial de professores: um estudo de caso em um curso de licenciatura em Matemática	Estudo de caso qualitativo realizado com estudantes e egressos de uma licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará que cursaram o componente curricular Educação Inclusiva.	A disciplina ampliou a compreensão dos participantes sobre deficiência, inclusão e necessidade de adequações didático-pedagógicas. Também despertou o interesse pela busca de conhecimentos e estratégias que favorecessem o ensino da Matemática em contextos marcados pela diversidade.
8	Dantas, Farias e Bezerra (2024)	Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado	Pesquisa qualitativa realizada por meio de questionário on-line com 64 professores de diferentes regiões da Paraíba, egressos de uma especialização em AEE oferecida pela Universidade Federal da Paraíba.	A formação continuada auxiliou os professores no enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Os participantes destacaram o desenvolvimento de metodologias colaborativas, inovadoras, acolhedoras e inclusivas, além do fortalecimento da identidade profissional dos docentes do AEE.

9	Costa-Renders (2025)	Design Pedagógico e Educação Inclusiva: caminhos para práticas de ensino equitativas	Pesquisa que combinou elementos da pesquisa narrativa e da Design-Based Research. A formação promoveu reflexões docentes com base no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Pedagogia das Estações.	Os resultados demonstraram a relação entre design pedagógico, formação em serviço e consolidação de práticas inclusivas. A ausência de tempo para planejamento foi identificada como uma barreira, enquanto a formação articulada ao cotidiano escolar favoreceu a construção de práticas de ensino mais equitativas.
10	Kraemer e Farias (2026)	Formação docente: processos e práticas de in/exclusão de estudantes com deficiência	Pesquisa baseada na análise de respostas obtidas por meio de questionário on-line, articulada à revisão de literatura e ao conceito de in/exclusão.	O estudo concluiu que a formação docente, embora indispensável, mostrou-se insuficiente quando não foi acompanhada por investimentos em infraestrutura, reorganização do trabalho pedagógico, equipes multiprofissionais e melhoria das condições materiais de ensino. A inclusão foi compreendida como prática coletiva sustentada por políticas públicas.

Fonte: elaboração dos autores (2026).

Por ter utilizado exclusivamente produções científicas e documentos disponíveis em fontes públicas, a investigação não realizou intervenção nem contato direto com participantes. Ainda assim, foram observados os princípios de integridade científica, respeito à autoria, fidelidade às ideias dos trabalhos analisados e apresentação transparente dos limites da revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dez estudos selecionados, publicados entre 2021 e 2026, evidenciou que a formação de professores para a educação inclusiva permaneceu como uma questão central e ainda não plenamente solucionada no contexto educacional brasileiro. As pesquisas contemplaram tanto a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura quanto os processos de formação continuada destinados aos professores da educação básica e do atendimento educacional especializado.

Quanto à distribuição temporal, foram identificados dois estudos publicados em 2021, um em 2022, dois em 2023, três em 2024, um em 2025 e um em 2026. Embora o conjunto analisado tenha demonstrado continuidade na produção científica sobre a temática, a maior concentração de publicações ocorreu entre 2023 e 2024. Esse resultado indicou a intensificação do debate acadêmico em torno da preparação dos professores para responder à ampliação da presença dos estudantes da educação especial nas classes comuns.

Também foi constatada diversidade metodológica entre os estudos. Parte das pesquisas utilizou revisões sistemáticas, integrativas ou bibliográficas, enquanto outra parcela desenvolveu estudos de caso, aplicação de questionários, entrevistas e experiências de formação em serviço. Essa diversidade permitiu analisar o problema tanto pela perspectiva da produção científica acumulada quanto pelas percepções de licenciandos, professores formadores e docentes que atuavam diretamente nas instituições escolares.

A análise temática dos estudos possibilitou a organização dos achados em quatro eixos: a formação inicial e as limitações dos currículos das licenciaturas; a formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional; a articulação entre teoria, experiência e prática pedagógica; e as condições institucionais necessárias à efetivação da inclusão.

Quadro 4 – Síntese das categorias identificadas nos estudos

Eixo analítico	Estudos relacionados	Síntese dos resultados
Formação inicial e currículo	Caldeira (2021); Oliveira e Pilatti (2023); Leite e Alves (2024); Lima, Lima e Silva (2024)	As disciplinas sobre educação especial contribuíram para a ampliação dos conhecimentos, mas permaneceram insuficientes quando isoladas das experiências práticas e dos demais componentes curriculares.
Formação continuada	Orlando-Bacciotti e Campos (2021); Santos (2022); Dantas, Farias e Bezerra (2024); Costa-Renders (2025)	As formações contextualizadas, colaborativas e vinculadas aos problemas cotidianos favoreceram mudanças de concepção e de práticas pedagógicas.

Relação entre teoria e prática	Caldeira (2021); Leite e Alves (2024); Lima, Lima e Silva (2024); Dantas, Farias e Bezerra (2024)	A aproximação com situações reais de ensino favoreceu a construção de saberes profissionais e reduziu a distância entre o conhecimento acadêmico e o trabalho docente.
Condições institucionais e responsabilidade coletiva	Lopes et al. (2023); Costa-Renders (2025); Kraemer e Farias (2026)	A formação docente não produziu mudanças isoladamente, dependendo de tempo para planejamento, recursos, acessibilidade, colaboração e apoio das redes de ensino.

Fonte: elaboração dos autores (2026).

4.1 Formação inicial e limites dos currículos das licenciaturas

Os estudos que abordaram a formação inicial convergiram ao reconhecer que a inclusão escolar precisava ocupar uma posição transversal nos cursos de licenciatura. Entretanto, os resultados demonstraram que a educação especial ainda apareceu, em muitos percursos formativos, de maneira isolada, concentrada em componentes curriculares específicos e com limitada articulação com os conteúdos pedagógicos e os estágios supervisionados.

Oliveira e Pilatti (2023), ao realizarem uma revisão sistemática sobre a educação inclusiva na formação inicial, identificaram limitações relacionadas à reduzida presença da temática nos currículos e à insuficiência das discussões voltadas às práticas pedagógicas em contextos marcados pela diversidade. Esses achados indicaram que a inserção de uma disciplina na matriz curricular constituiu um avanço, mas não assegurou, por si só, a preparação necessária para o planejamento, o ensino e a avaliação de estudantes com diferentes formas de participação e aprendizagem.

Essa questão também foi observada no estudo de Leite e Alves (2024), realizado com estudantes e professores formadores dos 17 cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo. Os autores verificaram que as disciplinas relacionadas à educação especial foram consideradas importantes para a mobilização de conhecimentos e para a construção de concepções sobre inclusão. Contudo, os licenciandos apontaram a necessidade de maior presença de conteúdos e experiências práticas, enquanto os professores formadores defenderam

uma formação ampla, sustentada por fundamentos sociais, políticos e filosóficos (LEITE; ALVES, 2024).

A aparente divergência entre os licenciandos e os professores formadores não significou que uma perspectiva deveria excluir a outra. Ao contrário, os resultados demonstraram que a formação inclusiva precisava articular fundamentos teóricos e conhecimentos práticos. A valorização exclusiva de técnicas e métodos poderia reduzir a formação a um conjunto de procedimentos padronizados, enquanto uma abordagem exclusivamente conceitual poderia deixar os futuros professores sem condições de transformar os conhecimentos estudados em decisões pedagógicas concretas.

No curso de licenciatura em Matemática investigado por Lima, Lima e Silva (2024), o componente curricular denominado “Educação Inclusiva” contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes e egressos sobre deficiência, educação inclusiva e adequações didático-pedagógicas. A disciplina também estimulou a busca por novos conhecimentos e recursos para o ensino de Matemática em turmas heterogêneas. O resultado demonstrou que um componente curricular específico poderia desempenhar papel relevante na desconstrução de concepções limitantes e na ampliação dos conhecimentos docentes (LIMA; LIMA; SILVA, 2024).

Entretanto, a contribuição da disciplina não eliminou a necessidade de transversalizar a temática no currículo. Quando a educação inclusiva ficou restrita a um único componente, criou-se o risco de os demais professores formadores compreenderem que a preparação para a diversidade não fazia parte de suas responsabilidades. Dessa forma, conteúdos relacionados à acessibilidade, flexibilização curricular, avaliação, recursos didáticos e participação dos estudantes deveriam integrar as disciplinas pedagógicas, os componentes específicos de cada licenciatura, os projetos de extensão e as experiências de estágio.

O estudo de Caldeira (2021) reforçou essa compreensão ao analisar o Projeto Imersão Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais. A inserção dos licenciandos em situações reais de escolarização possibilitou a construção de saberes sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. A experiência demonstrou que a aproximação sistemática entre universidade e escola favoreceu a compreensão das diferenças, das potencialidades dos estudantes e das decisões pedagógicas que precisavam ser construídas no cotidiano escolar (CALDEIRA, 2021).

A imersão em contextos educacionais concretos mostrou-se relevante porque permitiu aos futuros professores reconhecerem que a inclusão não ocorria por meio da aplicação automática de métodos previamente definidos. O trabalho docente envolvia observação, planejamento, mediação, avaliação e reorganização contínua das estratégias de ensino. Assim, a experiência prática, quando acompanhada por processos de reflexão e orientação, constituiu uma dimensão essencial da formação inicial.

Os resultados permitiram concluir que o problema da formação inicial não residiu somente na ausência de disciplinas sobre educação especial, mas na forma fragmentada como a temática foi incorporada aos currículos. A formação para a inclusão mostrou-se mais consistente quando envolveu diferentes componentes curriculares, experiências de estágio, participação em projetos, contato com estudantes da educação especial e oportunidades de reflexão coletiva sobre a prática.

4.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Os estudos relacionados à formação continuada demonstraram que os professores buscaram cursos e especializações não apenas para ampliar seus conhecimentos, mas também para responder às dificuldades vivenciadas diariamente nas escolas. Entretanto, a efetividade desses processos dependeu da concepção de formação adotada e de sua aproximação com os contextos reais de atuação.

Orlando-Bacciotti e Campos (2021), ao analisarem pesquisas sobre a formação continuada de professores de Educação Física, identificaram que os processos formativos contribuíram para a revisão das práticas docentes e para a construção de estratégias destinadas à participação dos estudantes nas atividades escolares. As experiências mais significativas não se limitaram à transmissão de informações sobre deficiências, mas promoveram discussões sobre métodos, recursos, atividades e situações efetivamente encontradas pelos professores (ORLANDO-BACCIOTTI; CAMPOS, 2021).

Esse resultado indicou que a formação continuada apresentou maior potencial de transformação quando partiu dos problemas concretos da prática profissional. A oferta de conteúdos gerais e descontextualizados poderia ampliar o repertório conceitual dos professores, mas não necessariamente modificaria o planejamento e a condução das atividades pedagógicas.

Santos (2022) também identificou que a formação inicial disponível aos professores da educação especial não atendeu suficientemente às demandas encontradas no trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado. A autora destacou a necessidade de articulação entre os saberes construídos na formação inicial, os conhecimentos desenvolvidos nos processos de formação continuada e as experiências acumuladas no exercício da profissão (SANTOS, 2022).

Esses achados demonstraram que a formação continuada não deveria ser compreendida apenas como reparação das insuficiências da graduação. Ela constituiu uma dimensão permanente do desenvolvimento profissional, pois os desafios da inclusão se modificaram conforme as características dos estudantes, as etapas de ensino, os componentes curriculares e as condições existentes em cada escola.

A pesquisa de Dantas, Farias e Bezerra (2024) apresentou resultados concretos sobre as contribuições de uma especialização em atendimento educacional especializado ofertada pela Universidade Federal da Paraíba. O estudo analisou as percepções de 64 professores de diferentes regiões do estado. Os participantes relataram que a formação auxiliou no enfrentamento das dificuldades vivenciadas em sala de aula e favoreceu a adoção de metodologias colaborativas, inovadoras, acolhedoras e inclusivas (DANTAS; FARIAS; BEZERRA, 2024).

15

Além dos conhecimentos pedagógicos, a especialização contribuiu para a resignificação das concepções dos professores sobre as pessoas com deficiência. O contato com o modelo social da deficiência e com discussões sobre capacitismo favoreceu o deslocamento de perspectivas baseadas na incapacidade individual para a identificação das barreiras produzidas nos ambientes educacionais. Esse resultado foi relevante porque as práticas inclusivas não dependeram somente do domínio de recursos e metodologias, mas também das concepções que orientaram as expectativas docentes em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A formação analisada por Dantas, Farias e Bezerra (2024) também alcançou professores de regiões distantes da capital paraibana e envolveu, além dos profissionais do AEE, professores do ensino comum e outros trabalhadores da educação. Tal abrangência reforçou a compreensão de que a inclusão não deveria ser considerada atribuição exclusiva do professor especializado. A participação de diferentes profissionais ampliou as possibilidades de construção de uma cultura escolar colaborativa e anticapacitista.

Costa-Renders (2025), por sua vez, investigou uma experiência formativa fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e na metáfora da Pedagogia das Estações. Os resultados apontaram uma relação entre o design pedagógico e a consolidação de práticas inclusivas, especialmente quando a formação em serviço esteve vinculada ao planejamento e às necessidades concretas das professoras participantes (COSTA-RENDERS, 2025).

O estudo indicou que a formação continuada foi mais produtiva quando o professor participou ativamente da análise, da elaboração e da avaliação das propostas pedagógicas. Essa perspectiva afastou-se de modelos prescritivos, nos quais os profissionais apenas receberam técnicas previamente elaboradas, e aproximou-se de uma formação investigativa, reflexiva e vinculada à realidade da escola.

4.3 Articulação entre teoria, experiência e práticas pedagógicas inclusivas

A análise comparativa dos estudos evidenciou que a principal fragilidade dos processos formativos não foi necessariamente a ausência absoluta de conteúdos sobre inclusão, mas a limitada articulação entre os conhecimentos teóricos e as situações pedagógicas concretas. Tanto os licenciandos quanto os professores em exercício demonstraram necessidade de compreender como os princípios inclusivos poderiam orientar o planejamento, a seleção dos recursos, a organização das atividades e os processos de avaliação.

Os estudos de Caldeira (2021) e Lima, Lima e Silva (2024) mostraram que a formação inicial produziu resultados mais consistentes quando os conteúdos foram relacionados às experiências dos estudantes e às situações reais de ensino. Enquanto o Projeto Imersão Docente proporcionou contato sistemático com a escola e com estudantes da educação especial, o componente curricular investigado no curso de Matemática ampliou a compreensão sobre as adequações didático-pedagógicas necessárias à aprendizagem.

Contudo, a demanda por conhecimentos práticos não deveria conduzir à elaboração de manuais rígidos ou receitas universais. As necessidades educacionais dos estudantes não se apresentaram de maneira uniforme, mesmo quando existiam diagnósticos semelhantes. Por isso, a formação precisava preparar os professores para analisar as barreiras existentes, reconhecer as singularidades, diversificar estratégias e acompanhar continuamente as respostas dos estudantes às propostas pedagógicas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem apareceu como uma possibilidade de reorganização do planejamento, na medida em que propôs a diversificação das formas de apresentar os conteúdos, envolver os estudantes e permitir a expressão das aprendizagens. Na experiência analisada por Costa-Renders (2025), os princípios do DUA favoreceram a reflexão sobre o ensino equitativo e sobre a necessidade de planejar previamente para a diversidade, em vez de realizar adaptações somente após a identificação de dificuldades.

A colaboração profissional também se destacou como uma dimensão transversal. Lopes et al. (2023), após analisarem 29 estudos, verificaram que professores em formação e profissionais em exercício frequentemente não se sentiam preparados para atuar em contextos inclusivos. Entre as estratégias apontadas para enfrentar essa dificuldade, destacou-se a colaboração entre professores das classes comuns, profissionais do atendimento educacional especializado e demais integrantes da escola (LOPES et al., 2023).

Essa colaboração não deveria se limitar ao encaminhamento do estudante para o AEE ou à solicitação de atividades adaptadas. O trabalho colaborativo pressupõe participação conjunta no planejamento, na definição de objetivos, na organização dos recursos, na avaliação e na análise das barreiras que interferiram na aprendizagem. Dessa forma, os conhecimentos especializados poderiam contribuir para o trabalho desenvolvido na sala comum, sem retirar do professor regente sua responsabilidade pedagógica.

Os estudos também mostraram que a formação inclusiva envolveu uma dimensão ética e atitudinal. A revisão de concepções sobre deficiência, a valorização das potencialidades e o combate ao capacitismo foram condições necessárias para que as estratégias pedagógicas não se transformassem em práticas meramente instrumentais. Quando o professor mantinha expectativas reduzidas sobre determinado estudante, mesmo recursos acessíveis e metodologias diferenciadas poderiam ser utilizados de forma limitada.

Portanto, a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas dependeu da integração entre conhecimentos teóricos, experiências práticas, reflexão crítica e trabalho coletivo. A formação apresentou maior capacidade de produzir mudanças quando reconheceu o professor como sujeito ativo do processo e a escola como espaço de construção de conhecimentos profissionais.

4.4 Condições institucionais e responsabilidade coletiva pela inclusão

Embora todos os estudos tenham reconhecido a importância da formação docente, os resultados demonstraram que ela não poderia ser apresentada como solução isolada para os problemas da inclusão. A atuação dos professores foi condicionada pela existência de recursos, tempo para planejamento, apoio da gestão, acessibilidade, equipes profissionais e políticas educacionais permanentes.

Costa-Renders (2025) identificou que a ausência de tempo suficiente para o planejamento dificultou a elaboração de novas práticas pedagógicas. Esse achado revelou uma contradição recorrente: os professores foram responsabilizados pela inovação e pela inclusão, mas nem sempre encontraram condições institucionais para estudar, planejar coletivamente, produzir materiais ou avaliar as estratégias desenvolvidas.

Kraemer e Farias (2026) aprofundaram essa discussão ao problematizarem os processos de inclusão e exclusão produzidos no contexto escolar. As autoras analisaram dados obtidos por meio de questionário on-line aplicado a professores de diferentes municípios do Rio Grande do Sul e articularam os achados à literatura sobre formação docente. O estudo indicou que a recorrente atribuição das dificuldades inclusivas à falta de formação poderia ocultar problemas relacionados à estrutura da escola e à organização das políticas educacionais (KRAEMER; FARIAS, 2026).

Essa constatação não reduziu a importância da formação, mas impediu que o professor fosse responsabilizado individualmente pelo sucesso ou pelo fracasso da inclusão. Mesmo profissionais que participaram de cursos extensos poderiam encontrar dificuldades para implementar novas práticas quando atuavam em turmas numerosas, não dispunham de materiais acessíveis, não possuíam tempo para planejamento ou não contavam com apoio da equipe escolar.

A revisão integrativa de Lopes et al. (2023) também demonstrou que as formações oferecidas no Brasil apresentaram grande variação e que ainda existiam desigualdades na distribuição das pesquisas e das oportunidades formativas. A concentração dos estudos na Região Sudeste e a menor presença de investigações na Região Norte revelaram que a produção de conhecimentos e a oferta de formação não ocorreram de maneira territorialmente equilibrada.

Nesse sentido, a formação docente precisou ser compreendida como parte de uma política mais ampla de educação inclusiva. Os cursos deveriam estar articulados à valorização profissional, ao acompanhamento pedagógico, à gestão democrática, à acessibilidade, à oferta do AEE e à atuação colaborativa entre diferentes profissionais. A ausência dessa articulação poderia transformar a formação em uma exigência individual, sem produzir alterações significativas na organização escolar.

Os resultados ainda permitiram identificar uma mudança importante na compreensão da inclusão. Os estudos mais recentes não se restringiram à ideia de preparar o professor para lidar com uma deficiência específica. Em vez disso, defenderam processos formativos direcionados à identificação e à eliminação das barreiras, à diversificação do ensino, ao planejamento acessível e ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos.

Essa mudança representou o deslocamento de uma perspectiva centrada no diagnóstico para uma abordagem pedagógica e social. Na primeira, as dificuldades foram atribuídas predominantemente às características do estudante. Na segunda, passaram a ser analisadas as condições curriculares, metodológicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais que limitavam sua participação.

De modo geral, os dez estudos confirmaram que a formação inicial e continuada contribuiu para ampliar conhecimentos, transformar concepções e favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, também demonstraram que seus resultados dependeram da continuidade dos processos formativos, da relação com as situações concretas de ensino e da existência de condições institucionais para que os conhecimentos fossem incorporados à rotina escolar.

Assim, os resultados demonstraram que a efetivação da educação inclusiva não dependeu apenas da ampliação da quantidade de cursos ofertados. Tornou-se necessário assegurar a qualidade, a continuidade e a contextualização das formações, integrando-as a políticas de acessibilidade, valorização docente, planejamento coletivo e apoio institucional. A formação constituiu, portanto, uma condição indispensável, mas não suficiente, para que o acesso à escola comum se transformasse em participação, pertencimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que a preparação docente para a educação inclusiva não se restringiu à aquisição de conhecimentos específicos sobre deficiência, legislação ou recursos pedagógicos. Os estudos analisados indicaram que os processos formativos produziram efeitos mais consistentes quando favoreceram a revisão de concepções, a análise crítica das situações escolares e a construção de respostas pedagógicas ajustadas às diferentes formas de participação e aprendizagem.

O objetivo proposto foi alcançado, uma vez que foram identificadas contribuições, limitações e lacunas presentes na formação inicial e continuada de professores. Entre as contribuições, destacaram-se a ampliação do repertório pedagógico, o fortalecimento do trabalho colaborativo, a valorização do planejamento acessível e a construção de atitudes mais favoráveis à inclusão. Em contrapartida, permaneceram fragilidades relacionadas à fragmentação dos currículos, à baixa articulação entre universidade e escola, à oferta de formações pontuais e à ausência de condições institucionais para a aplicação dos conhecimentos construídos.

A pergunta de pesquisa também foi respondida. Verificou-se que a formação docente contribuiu para a efetivação de práticas inclusivas quando esteve vinculada às situações reais de ensino, ao acompanhamento das experiências profissionais e à participação ativa dos professores na elaboração das estratégias pedagógicas. Contudo, essa contribuição mostrou-se reduzida quando a formação assumiu caráter exclusivamente teórico, prescritivo ou desvinculado das condições concretas das instituições de ensino.

A análise ainda demonstrou que a inclusão não poderia ser tratada como responsabilidade individual do professor. A atuação docente foi influenciada pela organização do trabalho escolar, pela existência de recursos acessíveis, pelo tempo destinado ao planejamento, pela atuação da gestão e pela articulação entre os profissionais da educação comum e da educação especial. Dessa forma, a formação constituiu parte de um conjunto mais amplo de ações necessárias à construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade.

Outro aspecto relevante foi a necessidade de superar modelos formativos centrados apenas em diagnósticos ou categorias de deficiência. Embora o conhecimento sobre as

especificidades dos estudantes seja importante, a preparação dos professores precisa priorizar a identificação das barreiras presentes no currículo, nas metodologias, na avaliação e nas relações escolares. Essa mudança de perspectiva desloca a atenção das limitações individuais para as condições que podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes.

Os resultados também apontaram que a formação inicial e a formação continuada deveriam ser compreendidas como etapas interdependentes do desenvolvimento profissional. A graduação não encerra a preparação para a docência, assim como os cursos posteriores não devem ser utilizados apenas para corrigir insuficiências da formação inicial. A construção de práticas inclusivas exige continuidade, reflexão sobre a experiência e atualização permanente diante das transformações sociais, educacionais e institucionais.

Como limitação, o estudo concentrou-se em publicações produzidas entre 2021 e 2026 e disponíveis nas fontes selecionadas, o que pode ter excluído pesquisas relevantes publicadas em outros períodos, bases ou formatos. Além disso, a diversidade metodológica dos estudos dificultou a comparação direta entre os resultados e impediu a generalização das conclusões para todos os sistemas de ensino brasileiros.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que acompanhem, por períodos mais longos, os efeitos das formações sobre o planejamento, a avaliação e a aprendizagem dos estudantes. Também se considera necessário ampliar as investigações nas regiões menos representadas na produção científica, especialmente em contextos rurais, indígenas, quilombolas e amazônicos. Novos estudos poderão ainda examinar a formação dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I, anos finais do ensino fundamental II, no ensino médio e na educação profissional, etapas em que os indicadores de formação específica permanecem reduzidos.

Concluiu-se, portanto, que o avanço da educação inclusiva depende menos da oferta isolada de cursos e mais da construção de políticas formativas permanentes, articuladas às necessidades das escolas e acompanhadas por condições adequadas de trabalho. A formação docente mostrou-se indispensável, mas seus efeitos dependerão da existência de uma cultura institucional comprometida com a participação, o reconhecimento das diferenças e o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 15 jul. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, e55, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644445309>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/45309>. Acesso em: 15 jul. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Design pedagógico e educação inclusiva: caminhos para práticas de ensino equitativas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, n. 1, e103, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X93572>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93572>. Acesso em: 15 jul. 2026.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 30, e0094, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980->

54702024v30e0094.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/L5T8KkFNX975dyh6XhVtnWb/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Panorama da Educação Especial 2025*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2026. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2026/02/Panorama-da-Educacao-Especial_2025_V2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

KRAEMER, Graciele Marjana; FARIAS, Elisângela Acosta de Carvalho de. Formação docente: processos e práticas de in/exclusão de estudantes com deficiência. *Educação*, Santa Maria, v. 51, n. 1, e30, p. 1-26, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644493211>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/93211>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, n. 1, e16, p. 1-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X74657>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74657>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LIMA, Damião Michael Rodrigues de; LIMA, Francisco José de; SILVA, Roberta da. O componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial de professores: um estudo de caso em um curso de licenciatura em Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 339-359, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2024v26i1p339-359>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/60765>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante et al. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, e23, p. 1-37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X69480>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 15 jul. 2026.

OLIVEIRA, Adriane Dall’Acqua de; PILATTI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v14i2.10673>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10673>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ORLANDO-BACCIOTTI, Patrícia d’Azeredo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649-665, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13449>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PETERS, Micah D. J. et al. Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Synthesis*, Adelaide, v. 18, n. 10, p. 2119-2126, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>. Disponível em: https://journals.lww.com/jbisrir/fulltext/2020/10000/updated_methodological_guidance_for_the_conduct_of.4.aspx. Acesso em: 15 jul. 2026.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos. Formação de professores da Educação Especial: saberes e implicações pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 26, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18817/pef.v26i2.2723>. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2723. Acesso em: 15 jul. 2026.

TRICCO, Andrea C. et al. PRISMA extension for scoping reviews — PRISMA-ScR: checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, Philadelphia, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 15 jul. 2026.