REVISTA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS CIENTÍFICOS

V. 07, N. 29, Pag. 690 a 702, Jan./Dez. 2026.

A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DO ESTADO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC AND SOCIAL POLICIES IN INCLUSIVE EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL, THE FAMILY, AND THE STATE IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Dr. Hermócrates Gomes Melo Junior
Doutor em Ciências da Educação pela Branner Global Christian University
hgjunior@ufba.br

Ma. Joice da Silva Teixeira
Mestrado em Ciências da Natureza pela Universidade do Estado do Rio Grande do Noirte
Joice4223@gmail.com

Ma. Lúcia Maria Felipe Borba
Mestrado em Ciências da Educação pela Must University
luciamfborba@gmail.com

Ma. Monica Maria Henrique de Lima Queiroz
Mestrado Profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho da Universidade Potiguar
garotamnk@gmail.com

Dorcas Reis de Araújo
Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales
Dorca-reis@bol.com.br

Neuma Cordeiro dos Anjos
Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales
Neuma-cordeiro@hotmail.com

Alysson Alexandre Barreto de Souza
Especialista em Direito Administrativo pela Universidade Gama Filho
alyssonalex@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo investiga os desafios e as perspectivas na formação de professores para a atuação no âmbito da educação inclusiva na educação básica brasileira. A problemática central reside na lacuna existente entre os avanços legislativos e normativos e sua efetivação no cotidiano escolar, evidenciada pela insuficiência de disciplinas teórico-práticas na formação inicial e pela restrição de acesso a programas de formação continuada. O objetivo geral da pesquisa é analisar como as barreiras pedagógicas, estruturais e institucionais impactam a prática docente e propor diretrizes para o aprimoramento da formação de educadores em contextos inclusivos. A metodologia adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental, pautada na revisão

sistemática de legislações nacionais (CF/88, LDB nº 9.394/96, PNEE-EI/2008 e LBI nº 13.146/2015) e da literatura acadêmica recente. Os resultados indicam que a superação da inclusão meramente formal exige a consolidação de práticas colaborativas como o coensino entre regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o investimento contínuo em tecnologias assistivas e o fortalecimento das parcerias entre escola, família e redes intersetoriais. Conclui-se que a formação docente deve ser compreendida como um compromisso ético e contínuo, indispensável para a efetivação da equidade e da garantia do direito universal à aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Políticas públicas. Atendimento Educacional Especializado. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a atuação na educação inclusiva constitui uma das pautas mais urgentes do cenário educacional contemporâneo. Diante das transformações sociais e do fortalecimento das políticas de direitos humanos, a escola pública brasileira é convocada a superar modelos históricos de seleção e segregação, assumindo-se como um espaço democrático capaz de acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões físicas, sensoriais, cognitivas, culturais e socioeconômicas (MANTOAN, 2015; MIRANDA *et al.,* 2026).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, determinando que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Subsequentemente, 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 de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015 consolidaram o paradigma da inclusão como um direito inalienável e um princípio orientador do sistema educacional (BRASIL, 1996, 2008, 2015).

Contudo, a expansão do acesso às turmas comuns não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por transformações estruturais nas instituições de ensino e na capacitação dos educadores. Como apontam Oliveira e Pilatti (2023) e Pletsch (2020), os currículos dos cursos de licenciatura ainda apresentam disciplinas isoladas, escassez de carga horária voltada à educação inclusiva e acentuado distanciamento entre a fundamentação teórica e as demandas reais da sala de aula. Esse cenário resulta em

insegurança pedagógica e na perpetuação de barreiras atitudinais, afetando a aprendizagem e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

Diante dessa problemática, o presente estudo responde à seguinte questão norteadora: De que maneira a formação inicial e continuada de professores pode ser reestruturada para superar os obstáculos cotidianos e assegurar a efetivação dos princípios da educação inclusiva no ambiente escolar?

Para responder a essa questão, orienta-se pelas seguintes hipóteses: a ausência de um alinhamento teórico-prático nos currículos de formação inicial limita o desenvolvimento de competências pedagógicas adaptativas e inclusivas nos professores regentes e a implementação de programas de formação continuada pautados no trabalho colaborativo, na interdisciplinaridade e no uso de tecnologias assistivas potencializa a atuação docente e fortalece a inclusão escolar.

O objetivo geral é analisar os principais desafios, lacunas e perspectivas relacionados à formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, identificando suas repercussões no cotidiano escolar e propondo diretrizes para a consolidação de práticas pedagógicas equitativas e eficientes. Como objetivos específicos, são elencados: mapear a evolução dos marcos legais e das políticas públicas que fundamentam o direito à educação inclusiva no sistema educacional brasileiro; identificar as principais fragilidades e limitações presentes nos currículos de formação inicial e nos programas de formação continuada de educadores; investigar a contribuição das estratégias de ensino colaborativo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das parcerias entre escola e família para a prática inclusiva e sintetizar os desafios pedagógicos, estruturais e institucionais vivenciados nas escolas da educação básica, formulando recomendações para o fortalecimento da formação docente.

A justificativa deste trabalho reside em sua relevância acadêmica, social e política. Sob o prisma acadêmico, contribui para a sistematização da produção científica recente sobre formação docente e inclusão escolar. No âmbito social e político, fornece elementos reflexivos para gestores e formuladores de políticas públicas, visando ao aprimoramento das matrizes curriculares de licenciatura e à garantia de padrões de qualidade social para a educação básica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de procedimento metodológico bibliográfico e documental (GIL, 2019; MINAYO, 2017). A opção pela pesquisa bibliográfica e documental justifica-se pela necessidade de analisar criticamente o conjunto de normas jurídicas, diretrizes nacionais e produções acadêmicas que conformam o campo da educação inclusiva no Brasil.

O processo de constituição do mancebo analítico e da coleta de dados foi estruturado em três etapas consecutivas: levantamento normativo e bibliográfico que realizou-se a busca ativa de documentos oficiais (legislação federal, diretrizes curriculares e relatórios de monitoramento educacional) e de artigos científicos publicados em periódicos indexados nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e *ResearchGate,* no recorte temporal compreendido entre 2018 e 2026; seleção e aplicação de critérios para o mapeamento da literatura, utilizaram-se os seguintes descritores em língua portuguesa e suas combinações: "formação de professores", educação inclusiva, "políticas públicas educacionais", "atendimento educacional especializado", "práticas pedagógicas" e "acessibilidade escolar". Os critérios de inclusão contemplaram trabalhos com texto completo disponível, abordando diretamente a formação docente e os desafios da inclusão na educação básica. Excluíram-se materiais duplicados, editoriais e estudos sem aderência temática.

Categorização temática e análise a partir de dados coletados foram organizados e interpretados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2003), estruturando-se em três eixos temáticos centrais: Eixo I: Políticas públicas e evolução histórica dos marcos normativos da inclusão no Brasil; Eixo II: Desafios curriculares e institucionais na formação inicial e continuada dos professores e Eixo III: Estratégias pedagógicas inclusivas, coensino, tecnologias assistivas e articulação entre escola, AEE e família.

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EVOLUÇÃO DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional pautado no princípio dos direitos humanos, exigindo o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar (MANTOAN, 2022). Historicamente, contudo,

a atenção às pessoas com deficiência no Brasil caracterizou-se pela segregação e por modelos assistencialistas e médico-centrados (BARROS; GRITTI; AMARAL, 2024).

Leis do período ditatorial e do século XX, como a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/1971, destinavam um tratamento especial voltado à correção de déficits em ambientes segregados ou classes especiais, afastando os estudantes com deficiência do convívio do ensino regular (MIRANDA, 2019; SANTOS; MOREIRA, 2021). Somente com a Constituição Federal de 1988 e o alinhamento a acordos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que o país assumiu formalmente o compromisso com a universalização do acesso e a integração nas escolas comuns.

Conforme ressalta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI):

> a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação das desigualdades (BRASIL, 2008, p. 14).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceu a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) proibiu a recusa de matrículas ou a cobrança de taxas adicionais em instituições públicas e privadas, assegurando a oferta de adaptações razoáveis e tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Entretanto, analistas alertam para as oscilações governamentais e tentativas de retrocesso normativo, a exemplo do Decreto nº 10.502/2020, que propunha o incentivo a turmas e escolas especializadas segregadas (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021). A posterior revogação desse decreto reafirmou a obrigatoriedade da inclusão no ensino regular,

fortalecendo a exigência de regulação e fiscalização constante por parte dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BUENO; SANTOS, 2020; STABILE, 2024).

A concretização dos preceitos legais no cotidiano escolar depende diretamente da qualificação dos profissionais da educação. Contudo, pesquisas empíricas e bibliográficas evidenciam que a formação inicial dos professores no Brasil permanece insuficiente para responder às exigências das salas de aula heterogêneas (FAUSTINO; SILVA, 2024; REIS; COUTINHO, 2025).

Os currículos das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia concentram-se predominantemente em abordagens teóricas genéricas, dedicando reduzida carga horária e disciplinas optativas às especificidades da Educação Especial (OLIVEIRA; PILATTI, 2023). Como asseveram Rodrigues *et al.* (2024), a carência de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a ausência de vivências práticas deixam os recém-formados desprovidos de ferramentas pedagógicas para realizar adaptações curriculares, flexibilizar avaliações e utilizar recursos de tecnologia assistiva.

Sobre os desafios da formação docente, Coelho ressalta que:

> A formação continuada deve considerar aspectos como a compreensão dos direitos dos alunos com deficiência, a construção de estratégias pedagógicas adaptadas e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores, gestores e famílias (COELHO, 2023, p. 45).

Além das limitações na formação inicial, os programas de formação continuada promovidos pelas redes públicas de ensino enfrentam entraves estruturais, tais como descontinuidade administrativa, sobrecarga de trabalho dos docentes e escassez de incentivos institucionais (MENDES; PEREIRA, 2023). A formação docente não pode ser compreendida como um evento pontual, mas como um processo permanente de reflexão sobre a prática, orientado pela pesquisa-ação e pautado nas reais necessidades dos territórios escolares (GARCIA; MARTINS; ALMEIDA, 2021; SODRÉ, 2022).

3.3 Estratégias Pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Parceria Escola-Família

Para além da capacitação individual do educador, a efetivação da inclusão requer a reestruturação das práticas de ensino e a consolidação de redes colaborativas intra e interinstitucionais (ARAGÃO, 2023; COSTA, 2020). Entre as estratégias pedagógicas mais promissoras, destaca-se o coensino ou ensino colaborativo, no qual o professor da classe regular e o professor de Educação Especial/AEE planejam, ministram e avaliam as aulas de forma conjunta (ANDRADE; SUDBRACK; NASCIMENTO, 2024; MENDES, 2014).

O Atendimento Educacional Especializado, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, desempenha papel complementar e suplementar à escolarização comum, atuando precipuamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2009). No entanto, investigações sobre o cotidiano da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental revelam que a atuação isolada na SRM é insuficiente se não houver articulação contínua com o professor regente da sala comum (PACCO; CIA, 2020).

Sobre o uso das tecnologias assistivas nas salas de aula, Nascimento pondera:

> Esses recursos são fundamentais para eliminar barreiras de aprendizagem e promover maior autonomia para os estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, para que sejam eficazes, é essencial que os professores sejam capacitados para integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a maximizar seu potencial inclusivo (NASCIMENTO, 2012, p. 13).

Outro pilar decisivo é o estabelecimento de parcerias efetivas entre a escola e as famílias dos estudantes público-alvo da educação especial (BARBOSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2018; CIA *et al*., 2014). Quando a comunicação se restringe a momentos de crise ou reuniões formais de prestação de contas, perdem-se valiosas oportunidades de alinhamento pedagógico e afetivo. O envolvimento da família no planejamento e o respeito aos saberes parentais constituem fatores determinantes para o sucesso do desenvolvimento cognitivo e social da criança (ARAGÃO, 2023; PACCO; CIA, 2020).

DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

A análise da literatura científica e dos dados normativos e estatísticos revela a permanência de uma acentuada contradição entre a inclusão formal (garantida em lei e refletida no aumento numérico das matrículas) e a inclusão material ou efetiva no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

V. 07, N. 29, Pag. 690 a 702, Jan./Dez. 2026.

Dados do Censo Escolar indicam que o percentual de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns alcançou 95% em 2023, superando 1,8 milhão de matrículas (BRASIL, 2024; BARROS; GRITTI; AMARAL, 2024). Todavia, indicadores de acompanhamento do Plano Estadual de Educação evidenciam limitações estruturais severas: a cobertura do Atendimento Educacional Especializado (AEE) permanece estagnada em patamares insuficientes (cerca de 57,3%), enquanto menos da metade das escolas públicas dispõe de acessibilidade arquitetônica plena e sanitários adaptados (DEMBOGURSKI, 2024).

Para sintetizar os principais obstáculos identificados na prática docente e as respectivas estratégias de superação sugeridas pela literatura, elaborou-se o Quadro 1 abaixo.

Categoria Analítica	**Desafios Identificados**	**Estratégias e Diretrizes de Superação**
Formação Inicial	Matrizes curriculares com reduzida carga horária em inclusão; abordagem teórico-abstrata; ausência de estágios em contextos de diversidade (OLIVEIRA; PILATTI, 2023).	Reestruturação dos projetos pedagógicos de curso (PPC); inclusão obrigatória de Libras, Tecnologias Assistivas e práticas adaptativas nas licenciaturas (RODRIGUES *et al.,* 2024).
Formação Continuada	Cursos pontuais e descontextualizados; sobrecarga de trabalho docente; falta de tempo institucional para estudo coletivo em HTPC/HTPI (FAUSTINO; SILVA, 2024).	Programas permanentes pautados na reflexão-ação; garantia de horários remunerados de planejamento conjunto entre regentes e especialistas (REIS; COUTINHO, 2025).
Recursos e Tecnologia	Escassez de materiais didáticos adaptados; falta de equipamentos de tecnologia assistiva; ausência de suporte técnico especializado (MACÊDO; DUARTE, 2023).	Investimento público contínuo em Salas de Recursos Multifuncionais; criação de centros regionais de apoio pedagógico e acessibilidade digital (NASCIMENTO, 2012).

Articulação Pedagógica	Atuação fragmentada entre sala comum e SRM; falta de tempo para planejamento do coensino; visão do AEE como setor isolado (PACCO; CIA, 2020).	Adoção do ensino colaborativo em tempo integral; planejamento curricular flexível; avaliação formativa pautada no desenvolvimento individual (MENDES, 2014).
Cultura e Parceria Familiar	Barreiras atitudinais; preconceito institucional; comunicação deficiente e restrita a queixas entre escola e família (BARBOSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2018).	Sensibilização da comunidade escolar; gestão democrática; construção de canais contínuos de diálogo e escuta ativa com as famílias (ARAGÃO, 2023).

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada (2026).

A discussão desses resultados confirma a primeira hipótese do estudo: a ausência de uma formação inicial articulada à prática restringe a capacidade do docente de adaptar metodologias às necessidades individuais dos alunos. Além disso, ratifica-se a segunda hipótese: programas de formação continuada focados no trabalho colaborativo e na acessibilidade tecnológica constituem o caminho mais consistente para transformar a cultura escolar segregadora.

A superação das barreiras atitudinais e pedagógicas exige um esforço intersetorial. Como apontam Alves *et al.* (2025) e Mendes e Reis (2021), a educação inclusiva não pode ser isolada das políticas de saúde, assistência social e direitos humanos. A atuação articulada entre o professor regente, o profissional do AEE, os técnicos de saúde e a família garante uma rede de apoio integral que assegura o desenvolvimento biopsicossocial do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, evidenciando as profundas interconexões entre a legislação, os currículos de formação docente e a realidade das salas de aula.

A pesquisa cumpriu seus objetivos ao mapear a evolução dos marcos regulatórios, identificar as lacunas presentes na formação inicial e continuada e apontar caminhos

estratégicos para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados demonstraram que, embora o Brasil disponha de um arcabouço normativo avançado e reconhecido internacionalmente, a efetivação da inclusão esbarra na escassez de recursos pedagógicos, nas deficiências estruturais de acessibilidade e na carência de uma formação que prepare concretamente os docentes para gerir turmas heterogêneas.

As principais contribuições deste estudo residem na sistematização dos desafios contemporâneos da prática docente e na defesa do ensino colaborativo (coensino) e das Tecnologias Assistivas como eixos centrais de uma proposta transformadora. A inclusão educacional não deve ser reduzida à matricular o estudante no ensino regular; exige a garantia de condições reais de acesso, participação, aprendizagem e permanência com dignidade.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se a predominância de análises baseadas em fontes secundárias e documentais, sugerindo-se que investigações futuras realizem estudos de campo empíricos de longa duração, avaliando o impacto direto de programas de formação continuada no desempenho acadêmico e na autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial nas diversas regiões do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nayane Cristina de Souza; ARAÚJO, Larisse Costa; BARROS, Gilson da Silva; CORRÊA, Dennyfer Heloiza de Souza; COSTA, Taiane Silva da. Políticas públicas e a efetividade da inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica. In: **Educação em Debate**: Experiências e Pesquisas. 1. ed. Curitiba: Aurum Editora, 2025. p. 676-684.

ANDRADE, Claudete Freitas de; SUDBRACK, Edite Maria; NASCIMENTO, Lizandra Andrade. Formação de professores para a educação inclusiva: perspectivas e desafios. In: **Educação Básica, Educação Especial, Práticas e Formação Docente**. Porto Alegre: Editora Práxis, 2024. cap. 8, p. 113-130.

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. Rebena - **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Daniela Sampaio; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Parceria entre professor, família e escola na promoção da inclusão educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 388-406, 2018.

BARROS, Alan Marcel de; GRITTI, Alice; AMARAL, Maria Elisa. As barreiras da educação inclusiva: um olhar sobre a realidade escolar. **Revista Eletrônica UNISEPE**, v. 12, n. 1, p. 26-39, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2009.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Roseli Albino dos. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da Política Nacional de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250013, 2020.

COELHO, Diego Ferreira. **Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

DEMBOGURSKI, Neusa Maria Spillari da Silva. Indicadores educacionais e desafios contemporâneos: leituras institucionais para a tomada de decisão. **Entre Normas e Práticas** - CEEd/RS, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2024.

FAUSTINO, Aparecida José da Cruz; SILVA, Rita de Cássia. Formação continuada de professores e educação inclusiva. **Revista de Educação e Cultura Inclusiva**, v. 9, n. 1, p. 45-62, 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MARTINS, Paula Cristina; ALMEIDA, Luana Maria. Educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACÊDO, Eliana Silva de; DUARTE, Ana Maria Temóteo. Os desafios da educação inclusiva e a influência da formação docente. **Revista de Ciências da Educação**, Porto, v. 15, p. 1-24, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista de Educação Especial**, Campinas, v. 20, p. 101-115, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PEREIRA, Ana Rita. Desafios na formação docente para a inclusão escolar. **Educação & Sociedade,** v. 44, n. 2, p. 223-238, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; REIS, Simone. Políticas públicas para a educação inclusiva na Educação Básica. ***IOSR Journal of Nursing and Health Science,*** v. 12, n. 4, p. 1-8, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MIRANDA, Flávia Dias. Aspectos históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

MIRANDA, Carolina Maciel; CUNHA, Elizabeth Sena da; CAVALCANTI, Francisco José da Cunha; ROSADO, Jannaib Beserra Benvindo; PINHEIRO, Juliana Maria Fernandes; FLORES, Marcello Rodrigues; OLIVEIRA, Maridenes Noronha de; OLIVEIRA, Paulo Matos de; XAVIER, Silvia Rosana Braga; ARAÚJO, Wilna Fernanda de Brito. Políticas públicas de educação inclusiva e sua efetivação no cotidiano escolar. **Revista de Pesquisa Biológica e Práticas Científicas (PBPC)**, v. 5, n. 1, p. 1501-1515, 2026.

NASCIMENTO, Lúcia Maria Nunes do. **Formação de professores para a educação inclusiva:** desafios e perspectivas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Ana Denise; PILATTI, Laíse A. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. **Revista Even Pedagógica**, v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; CIA, Fabiana. Funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação (Reveduc),** São Carlos, v. 14, e2687036, p. 1-22, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Políticas de educação inclusiva e formação docente: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 589-604, 2020.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, **Ciências e Educação (REASE),** v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves; SANTOS, Luciana de Oliveira; ALMEIDA, Maria Fernanda; SILVA, Patricia Resende. A prática pedagógica inclusiva e a formação inicial de educadores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 30, n. 2, p. 112-128, 2024.

SANTOS, Éder Camargo; MOREIRA, Jeferson Silveira. A "nova" Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED),** v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

SODRÉ, Maria Silvia Oliveira. **Educação inclusiva e formação de professores**: gênese, análise e discussão de um curso de extensão. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

STABILE, Vanessa Cadó. Parâmetros normativos para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. **Entre Normas e Práticas - CEEd**/RS, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 15-32, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.