



A Relação entre Teoria e Prática na Formação de Professores para a Educação Especial

The Relationship Between Theory and Practice in the Training of Teachers for Special Education

Ana Vitória Araujo Santana

Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação São Francisco-FAESF.

Andreia Oliveira da Silva

Especialista em Educação Especial com ênfase em Libras. Faculdade Latino Americana de Educação

Resumo: A formação de professores para a Educação Especial é um aspecto central nos debates educacionais atuais, dada a valorização da inclusão escolar como direito fundamental. Diante da crescente diversidade, a articulação coerente entre teoria e prática na formação docente se mostra imprescindível para uma atuação eficaz. A escolha deste tema justifica-se pela relevância de compreender como essa articulação influencia a formação, visto que muitos profissionais encontram dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos na prática cotidiana, evidenciando a necessidade de fortalecimento dessa relação para uma atuação mais inclusiva. A problemática central desta pesquisa reside na seguinte incógnita: Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam ao tentar aplicar os conhecimentos teóricos na prática cotidiana da sala de aula inclusiva e como as experiências práticas influenciam a compreensão e o aperfeiçoamento da base teórica dos professores em educação especial? O objetivo geral é investigar como a combinação entre teoria e prática influencia essa formação, visando compreender suas implicações na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional. Em termos específicos, busca-se refletir sobre a importância da teoria, identificar lacunas entre a teoria e as realidades enfrentadas pelos docentes, e compreender suas percepções sobre essa relação. Para tanto, adota-se uma metodologia qualitativa e bibliográfica, que permite uma análise aprofundada de produções acadêmicas e documentos oficiais. A abordagem qualitativa possibilita interpretar os sentidos atribuídos ao fenômeno. O estudo busca ainda identificar metodologias que favoreçam a aproximação entre teoria e prática, contribuindo para a reflexão sobre práticas formativas que preparem o docente para atender às demandas da diversidade, garantindo o direito à educação de qualidade. No desenvolvimento do trabalho, são discutidos aspectos históricos da educação, com foco no Brasil, bem como o papel da legislação internacional, especialmente a Declaração de Salamanca, na promoção da inclusão escolar. Em seguida, são analisadas estratégias pedagógicas voltadas à Educação Especial e as competências exigidas dos docentes para atuar de forma inclusiva.

Palavras-chave: educação especial; formação de professores; teoria e prática; inclusão escolar; estratégias pedagógicas.

Abstract: Teacher training for Special Education is a central aspect of current educational debates, given the appreciation of school inclusion as a fundamental right. Given the growing diversity, a coherent connection between theory and practice in teacher training is essential for effective performance. The choice of this topic is justified by the importance of understanding how this connection influences training, given that many professionals encounter difficulties in applying the knowledge acquired in daily practice, highlighting the need to strengthen this relationship for more inclusive practice. The central question of this research lies in the following: What are the main difficulties teachers face when trying to apply theoretical

knowledge to the daily practice of inclusive classrooms, and how do practical experiences influence the understanding and improvement of the theoretical foundation of special education teachers? The overall objective is to investigate how the combination of theory and practice influences this training, aiming to understand its implications for pedagogical practice and professional development. Specifically, the aim is to reflect on the importance of theory, identify gaps between theory and the realities faced by teachers, and understand their perceptions of this relationship. To this end, a qualitative and bibliographic methodology is adopted, allowing for an in-depth analysis of academic works and official documents. The qualitative approach enables the interpretation of the meanings attributed to the phenomenon. The study also seeks to identify methodologies that foster a connection between theory and practice, contributing to reflection on training practices that prepare teachers to meet the demands of diversity, guaranteeing the right to quality education. This work discusses historical aspects of education, with a focus on Brazil, as well as the role of international legislation, especially the Salamanca Law, in promoting school inclusion. Subsequently, pedagogical strategies focused on Special Education and the competencies required of teachers to act inclusively are analyzed.

Keywords: special education; teacher training; theory and practice; school inclusion; pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação especial é um tema muito importante na educação atual. Isso se deve à valorização da inclusão escolar como um direito de todos, conforme estabelecido por leis e políticas em vários países, inclusive no Brasil. Com a diversidade de perfis e necessidades educacionais crescendo, os professores que trabalham com alunos com necessidades especiais precisam ter um compromisso ético e profissional, além de uma formação sólida e contínua que combine conhecimento teórico e habilidades práticas.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a prática pedagógica do professor não é um simples 'fazer' e sim uma ação fundamentada em teorias, saberes e reflexões que orientam as decisões tomadas no cotidiano escolar. Essa afirmação mostra como é fundamental ter uma base teórica forte que ajude os professores a tomarem decisões informadas ao lidarem com situações desafiadoras. A união entre teoria e prática é essencial para que os docentes desenvolvam métodos de ensino eficazes que atendam à diversidade de necessidades dos alunos da educação especial.

Entretanto, a formação de professores para a educação especial enfrenta muitos desafios. Muitas vezes, a formação inicial oferece apenas uma introdução limitada à educação inclusiva, focando mais em teorias do que em práticas pedagógicas efetivas. Isso pode criar uma desconexão entre teoria e prática, fazendo com que os professores tenham dificuldades ao aplicar o conhecimento teórico nas salas de aula inclusivas. Além disso, a formação continuada muitas vezes se concentra mais na atualização de conteúdos específicos do que no desenvolvimento de habilidades práticas e estratégias para adaptar o currículo.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância de compreender como a articulação entre teoria e prática influencia a formação dos professores que atuam

na Educação Especial. Observa-se que muitos profissionais encontram dificuldades em aplicar, no cotidiano escolar, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, o que evidencia a necessidade de fortalecer essa relação para promover uma atuação pedagógica mais inclusiva e eficaz. Dessa forma, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre práticas formativas que preparem o docente para atender às demandas da diversidade presente nas salas de aula, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

A problemática dessa pesquisa reside na seguinte incógnita: Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam ao tentar aplicar os conhecimentos teóricos na prática cotidiana da sala de aula inclusiva e como as experiências práticas influenciam a compreensão e o aperfeiçoamento da base teórica dos professores em educação especial?

Ao identificar as lacunas entre teoria e prática, a pesquisa propõe mudanças nos currículos de formação inicial e continuada, tornando-os mais alinhados à realidade da prática e contribuindo para capacitar melhor os professores. Com isso, espera-se fortalecer a prática pedagógica inclusiva e favorecer uma educação mais equitativa e efetiva para todos.

O objetivo geral reside em: investigar como a combinação entre teoria e prática influencia a formação de professores para a Educação Especial, visando compreender suas implicações na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional. Nos objetivos específicos espera-se: refletir sobre a importância da teoria na formação de professores para a Educação Especial, analisando como essa fundamentação teórica pode impactar suas práticas pedagógicas; identificar as principais lacunas entre a teoria estudada nos cursos de formação e as realidades enfrentadas pelos professores em suas práticas educativas na Educação Especial; compreender as percepções dos professores sobre a relação entre teoria e prática, através de análises de literatura e estudos acadêmicos, para explorar como essas experiências moldam sua atuação profissional.

Esta investigação se vale de uma estratégia metodológica qualitativa e bibliográfica, visando o entendimento dos fenômenos analisados através da interpretação dos sentidos conferidos pelos participantes e das teorias encontradas nos estudos já publicados. A metodologia qualitativa se mostra ideal para examinar a complexidade dos eventos sociais, propiciando uma análise detalhada dos cenários, das falas e das ações ligadas ao tema em questão, conforme Minayo (2010). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, apoia-se na escolha, na leitura e na interpretação de trabalhos acadêmicos, textos científicos, leis e outros documentos importantes, com o objetivo de criar um alicerce teórico sólido e moderno.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA

A proposta de educação inclusiva teve origem em mobilizações internacionais que buscavam garantir o direito à escolarização de pessoas com deficiência. Moreira *et al.* (2022) relatam que essa concepção ganhou força, primeiramente,

nos Estados Unidos, na Europa e no Canadá. Apesar da recepção inicial ter sido cautelosa em outros países, a inclusão escolar foi, com o tempo, ganhando espaço e sendo incorporada como um direito social fundamental.

Com a promulgação da Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Rodrigues *et al.* (2017) afirmam que o Brasil passou a garantir legalmente o direito à educação inclusiva. A legislação assegura que todas as instituições de ensino devem promover, em igualdade de condições, a participação plena das pessoas com deficiência na vida educacional, garantindo-lhes o exercício de seus direitos e a cidadania.

O impulso à educação inclusiva foi fortalecido após a Segunda Guerra Mundial, quando muitos soldados voltaram com deficiências físicas ou sensoriais. Nesse período, o Estado acreditava na reabilitação e reintegração desses indivíduos à sociedade produtiva, o que contribuiu para uma mudança de percepção em relação à capacidade intelectual das pessoas com deficiência.

Nos Estados Unidos, em 1975, foi sancionada a Lei 94.142, que representou um marco legal em favor da educação inclusiva. Segundo Bueno (2016), essa legislação foi resultado das lutas de pais e familiares de crianças com necessidades especiais, que exigiam o direito à educação de qualidade para seus filhos. O movimento ganhou dimensão internacional, especialmente nas últimas décadas do século XX, quando as demandas pela inclusão passaram a integrar a agenda de direitos humanos.

O cenário global evoluiu com marcos significativos, como a Conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, que discutiu o compromisso internacional com a universalização da educação. Nesse evento, Moreira *et al.* (2022) destacam a necessidade de reformular políticas educacionais para atender às diversidades sociais, propondo uma educação voltada para todos os cidadãos, especialmente os que enfrentam barreiras no acesso ao ensino.

Outro marco importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca tornou-se uma referência internacional ao afirmar o direito de todos à educação, independentemente de suas condições pessoais. Camargo (2017) explica que essa proposta influenciou diretamente a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão.

No Brasil, as discussões sobre educação inclusiva começaram a ganhar espaço na década de 1970. Ainda que a luta pela inclusão tenha sido marcada por dificuldades, foi a partir da Declaração de Salamanca que a proposta ganhou mais visibilidade. Prieto *et al.* (2014) mostram que a Constituição Federal de 1988 fortaleceu essa pauta, ao garantir, no artigo 206, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e no artigo 208, a oferta preferencial de ensino regular às pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirma o compromisso do Estado com uma educação de qualidade para todos, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, Pletsh (2014) ressalta que o desafio da

efetivação permanece, exigindo mudanças nas práticas escolares para garantir o acolhimento e a aprendizagem de todos os estudantes, com respeito à diversidade.

O princípio da inclusão nas escolas envolve reconhecer a importância de garantir o acesso de todos à educação, considerando as particularidades de cada estudante. Pletsh (2014) aponta, com base na Declaração de Salamanca (1994), que é essencial que a escola seja um espaço acolhedor, capaz de integrar e atender todos os alunos, e que a LDB (Lei nº 9.394/96) reforça esse direito.

Razuck e Cavalcante (2024, p.95) contribuem com esta fala afirmando que:

É imperativo que a escola promova uma cultura inclusiva na qual teoria e prática dialoguem permanentemente, porque a simples formalização de políticas inclusivas não garante a transformação das práticas pedagógicas: a inclusão exige comprometimento, formação docente e adaptação curricular real.

Uma escola inclusiva se constrói quando compreende a diversidade de seu corpo discente e adota práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo. Para isso, Bueno (2016) defende que é preciso adaptar os conteúdos curriculares e as estratégias de ensino, possibilitando que todos os alunos participem do processo de aprendizagem de maneira efetiva e contextualizada.

Segundo Cabral (2017), a educação inclusiva não se baseia em métodos especializados para cada deficiência, mas sim em práticas que considerem os limites e potencialidades de cada aluno. Dessa forma, os docentes precisam conhecer bem seus estudantes para utilizar metodologias que promovam aprendizagens significativas, respeitando suas individualidades e ritmos.

Entretanto, muitos desafios ainda dificultam a efetivação da inclusão no ambiente escolar. A falta de recursos, estrutura e preparo, somada à ausência de diagnósticos em muitos casos, limita o atendimento adequado às pessoas com deficiência. Bezerra *et al.* (2020) citam dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) que apontam que cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, número que, no Brasil, corresponde a aproximadamente 15 milhões de pessoas.

Mesmo com um arcabouço legal que sustenta a inclusão, a realidade nas escolas ainda está longe do ideal. Bezerra *et al.* (2020) argumentam que, para que a inclusão se concretize, é fundamental investir na qualificação dos professores, na criação de projetos pedagógicos mais amplos e na oferta de recursos educacionais adequados às diferentes realidades. Cada escola precisa elaborar suas próprias soluções, considerando suas especificidades.

Dentro desse contexto, o professor assume um papel central. Neto *et al.* (2018) defendem que cabe a ele garantir uma educação voltada para a cidadania, respeitando a diversidade dos alunos. No entanto, Silva *et al.* (2017) apontam que muitos docentes não se sentem preparados para essa tarefa, apresentando dificuldades em relacionar os conteúdos escolares à vivência dos alunos e em desenvolver um ensino realmente contextualizado.

Cabral (2017) complementa que, assim, preparar os professores de forma contínua e oferecer suporte adequado são ações indispensáveis para que eles possam desenvolver novas competências, avaliar seus alunos de forma eficaz e participar ativamente da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Estratégias Pedagógicas para o Ensino Inclusivo

O ensino inclusivo demanda a implementação de estratégias pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade de ritmos, estilos e formas de aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam deficiência ou transtornos de aprendizagem. Duek (2014) argumenta que, para que todos os alunos tenham efetivamente acesso ao conhecimento e possam desenvolver seu potencial de maneira plena, é imprescindível que os métodos de ensino e avaliação sejam flexíveis e adaptados às necessidades específicas de cada indivíduo. Isso significa romper com práticas tradicionais que uniformizam o processo educacional e buscar soluções que valorizem as singularidades de cada estudante.

Fomentar a inclusão dentro das escolas vai além de normas governamentais e leis: demanda ações educativas reais, pensadas com atenção e dedicação. Nesse sentido, certas abordagens de ensino são cruciais para garantir que todos os estudantes aprendam de forma justa, atenciosa e relevante, sobretudo os que precisam de apoio extra no aprendizado.

Uma das estratégias centrais é a adaptação ao ritmo individual de aprendizado, considerando que cada aluno possui tempos e modos distintos de assimilar o conteúdo escolar. O planejamento pedagógico deve levar em conta essas particularidades, oferecendo atividades ajustadas à realidade de cada estudante. Conforme afirma Mantoan (2021), a escola inclusiva não pode manter um ensino pautado na média da turma, pois essa média não existe; ela é uma construção excludente. Assim, o acompanhamento contínuo e o suporte pedagógico diferenciado, por meio de reforço escolar ou atividades suplementares, são fundamentais para que nenhum estudante seja abandonado.

A avaliação com foco construtivo é outra ferramenta indispensável. Deve-se romper com a lógica tradicional de avaliação baseada unicamente em notas, compreendendo-a como um processo diagnóstico, que oriente o ensino e valorize o progresso individual. De acordo com Luckesi (2019), avaliar é uma ação que se compromete com a aprendizagem e o crescimento do educando, e não com sua punição ou exclusão. Nesse sentido, é essencial oferecer devolutivas qualitativas e sugestões práticas que auxiliem o aluno a superar seus desafios, contribuindo também para o fortalecimento de sua autoestima e participação ativa na vida escolar.

Ademais, conceder maleabilidade nos períodos de entrega e nos formatos de avaliação constitui uma ação inclusiva indispensável. Alunos com limitações ou desafios no aprendizado frequentemente necessitam de um tempo maior ou de métodos alternativos para demonstrar seu conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC enfatiza a relevância de métodos de avaliação que levem em conta a pluralidade dos indivíduos e garantam a igualdade no percurso

educativo. Avaliações verbais, apresentação de projetos, uso de tecnologias de apoio e adequações nas ferramentas são opções factíveis para assegurar a efetiva presença desses alunos, como afirma o Brasil (2018).

Paralelamente, a variação nas abordagens de ensino revela-se igualmente eficiente para expandir o acesso ao saber. Empregar recursos diversos, como gravações, brincadeiras, discussões, materiais práticos, canções e encenações, satisfaz diferentes maneiras de aprender (visual, auditiva, tátil etc.) e fomenta a participação dos estudantes. Tal prática é defendida por Moran, Masetto e Behrens (2020), ao destacarem que “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno se vê envolvido cognitivamente e emocionalmente com o conteúdo, o que requer metodologias ativas e integradoras”.

Uma ferramenta crucial é a aplicação de tecnologias de apoio e educacionais, capazes de minimizar obstáculos e expandir horizontes. Programas de leitura de tela, aplicativos de ensino, quadros de comunicação alternativa e outros recursos semelhantes tornam o aprendizado mais acessível e promovem a independência dos alunos com deficiência. Segundo Rodrigues e Andrade (2022), as tecnologias de apoio possibilitam que estudantes com limitações motoras, visuais, cognitivas ou múltiplas tenham acesso ao currículo de maneira participativa e produtiva.

Por fim, é fundamental reconhecer a quão valiosa é a pluralidade no trajeto do aprendizado. A percepção de que cada estudante possui características singulares, influenciadas por suas experiências pessoais, seu meio social e suas emoções, é crucial para criar um espaço escolar que acolha a todos. A consideração pelas individualidades deve estar presente em todos os métodos de ensino, consolidando uma mentalidade de compreensão, união e integração. Como argumenta Silva (2020), a escola inclusiva é aquela que vê na diversidade uma potência, e não um problema a ser resolvido.

Dessa forma, ao serem de fato integradas no dia a dia da escola, as abordagens pedagógicas que visam a inclusão se transformam em alicerces para criar um ambiente educacional realmente democrático, no qual todos os indivíduos têm a garantia de aprender e de serem valorizados em suas características únicas.

Quando as estratégias aplicadas não são suficientes para suprir as necessidades do aluno, torna-se necessária a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Este instrumento tem como objetivo planejar e acompanhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as dificuldades específicas do estudante e o currículo vigente da escola.

Segundo Glat *et al.* (2012, p. 84), o PEI representa um:

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu estágio atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, sua idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo.

O PEI é fundamental para organizar intervenções pedagógicas personalizadas que potencializem o desenvolvimento do aluno, garantindo sua participação efetiva

no processo educacional e contribuindo para a construção de uma educação realmente inclusiva e equitativa.

Competências e Habilidades Necessárias para o Ensino Inclusivo

A formação de professores para a Educação Especial é um aspecto fundamental para garantir práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade. No entanto, conforme observa Prais (2017, p. 62), existe uma inconsistência na definição do papel da formação inicial e continuada, uma vez que não fica claramente estabelecido “quem” deve assumir a responsabilidade pelo atendimento das demandas formativas. Essa indefinição pode gerar lacunas no desenvolvimento das competências específicas dos docentes, dificultando a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, no qual as necessidades educacionais especiais sejam plenamente atendidas.

Além disso, a formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige conhecimentos e habilidades específicas, como destaca Fonseca (2021, p. 54). Segundo o autor, o professor, além de adquirir conhecimentos gerais sobre os processos educativos, precisa “conhecer, compreender e intervir em questões educativas envolvendo as condições de deficiência e/ou as dificuldades de sua clientela.” Essa colocação reforça a necessidade de currículos formativos que integrem tanto os aspectos teóricos quanto práticos, promovendo o entendimento das singularidades de cada estudante e a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas ao contexto da Educação Especial.

A Educação Inclusiva é um modelo que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a um ambiente educacional que promova a igualdade e o respeito à diversidade. Menezes *et al.* (2015) afirmam que, para que essa abordagem seja implementada com sucesso, é imprescindível que os educadores desenvolvam habilidades específicas que envolvam não só a adaptação das estratégias pedagógicas às diferentes demandas dos alunos, mas também a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Dentre as principais competências necessárias, destaca-se a comunicação clara e acessível, esta é fundamental para garantir que todos os estudantes compreendam orientações e conteúdo. Juntamente com isso, a flexibilidade pedagógica permite o ajuste de métodos, recursos e materiais de ensino para atender às necessidades e estilos de aprendizagem individuais. A empatia é essencial para a compreensão das experiências e emoções dos alunos, o que ajuda a reconhecer tanto suas potencialidades quanto suas dificuldades. Por fim, a colaboração efetiva envolve o trabalho conjunto com educadores, famílias e especialistas, um esforço que visa criar estratégias que promovam o desenvolvimento integral de cada estudante.

Essas competências são indispensáveis para promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade, estimule o pleno desenvolvimento do potencial de cada indivíduo e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária. É importante

destacar que a inclusão vai além da escola, permeando diversos aspectos sociais como o trabalho, a cultura, o lazer e a acessibilidade urbana. Contudo, Camargo (2017, p. 1) aponta que o principal desafio está na mudança de atitude e percepção sobre si mesmo e sobre o outro (Camargo, 2017, p. 1).

A escola inclusiva é, em essência, uma escola comum ou regular que acolhe todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Nessa escola, são criadas condições que respeitam e favorecem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Ferreira, 2018, p. 4). Além disso, Ferreira (2018, p. 4) afirma que, para atender eficazmente à diversidade, os profissionais da educação precisam desenvolver competências específicas, entre as quais se destacam a empatia, que permite compreender e acolher as necessidades individuais dos estudantes, e o compromisso com a formação continuada.

A constante atualização sobre metodologias inclusivas e legislações é essencial para garantir práticas pedagógicas que respeitem as particularidades dos alunos e promovam um ensino verdadeiramente inclusivo. Essas competências são fundamentais para uma atuação comprometida com a equidade e o desenvolvimento integral de todos.

Formação de Professores para a Educação Especial: Desafios e Necessidades

A efetivação de práticas de educação inclusiva nas escolas passa, invariavelmente, pela qualidade da formação oferecida aos professores que atuarão com estudantes do público-alvo da Educação Especial. Oliveira (2022) estabelece que a formação docente, abrangendo tanto a etapa inicial quanto a continuada, é o elemento central para esse processo.

Contudo, a realidade aponta para lacunas significativas que se manifestam diretamente no chão da escola, visto que grande parte dos docentes chega à sala de aula sem o preparo específico necessário para lidar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a diferenciação curricular, as adaptações pedagógicas ou o uso de tecnologias assistivas, conforme apontam Bialka *et al.* (2024). Em resposta a essa carência, estudos recentes têm evidenciado a necessidade premente de políticas e programas formativos mais estruturados e contínuos, que articulem de maneira indissociável a teoria, a prática e um acompanhamento contínuo no ambiente escolar (Alana, 2024; Larraceleta *et al.*, 2022).

Dessa forma, Graf (2025, p. 872) contribui comentando que:

A formação inicial de professores para atuar na educação especial sofre lacunas expressivas, uma vez que muitos cursos não preparam adequadamente os docentes para lidar com a diversidade de deficiências, carecendo tanto de componentes práticos quanto de abordagens teóricas aprofundadas. Além disso, a formação continuada é frequentemente desarticulada das realidades escolares, o que limita o desenvolvimento de competências pedagógicas especializadas e a adoção de metodologias inclusivas eficazes.

Graf (2025) aponta para um déficit crucial na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que impacta diretamente a qualidade da inclusão. O texto enfatiza as lacunas expressivas dos cursos, que falham em fornecer o preparo teórico-prático necessário para os docentes lidarem com a diversidade de deficiências na sala de aula. Essa desarticulação entre a formação e a realidade escolar impede o desenvolvimento de competências pedagógicas especializadas e, consequentemente, limita a adoção de metodologias inclusivas verdadeiramente eficazes.

Um dos desafios mais persistentes é a insuficiência da formação inicial. Oliveira (2022) ressalta que os cursos de licenciatura tendem a tratar a educação especial como um tema marginal ou, no máximo, como um componente optativo, resultando em uma base teórica e prática restrita para os futuros educadores. Esse hiato existente entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e as exigências multifacetadas do cotidiano escolar implica que o desenvolvimento das competências específicas fique, muitas vezes, relegado à formação continuada em serviço. Bialka *et al.* (2024) consideram essa solução somente eficaz quando há programas consistentes, que envolvam articulação com as políticas escolares locais e um sólido acompanhamento prático.

Complementarmente, a qualidade e a consistência da formação continuada são cruciais. Pesquisas recentes como a MDPI (2023) e Larraceleta *et al.* (2022), indicam que formações pontuais, como palestras isoladas ou oficinas avulsas, demonstram um impacto limitado sobre a transformação da prática docente em sala de aula. Em contrapartida, programas que conseguem aliar teoria, estudo de casos, observação em sala de aula e mentoria apresentam efeitos mais significativos sobre as práticas pedagógicas e, consequentemente, sobre os resultados dos alunos. No contexto brasileiro, Alana (2024) demonstra que experiências bem-sucedidas comprovam que a articulação entre as universidades, as secretarias de educação e as escolas, aliada ao acompanhamento *in loco*, potencializa o efeito benéfico das formações continuadas.

Além da questão formativa em si, os recursos e as condições institucionais atuam como fatores críticos que limitam a inclusão. Alana (2024) aponta que a falta de tempo destinado ao planejamento pedagógico, jornadas de trabalho exaustivas, a escassez de materiais adaptados e de tecnologias assistivas, somados à carência de profissionais de apoio (como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais), restringem a implementação de práticas inclusivas, mesmo quando o professor possui a melhor das formações. Em um cenário ainda mais complexo, Oliveira (2022) evidencia que a rotatividade de pessoal e a ausência de políticas de carreira claras para os docentes especializados no AEE fragilizam a sustentabilidade de qualquer programa formativo ou de atendimento especializado a longo prazo.

Sob a ótica pedagógica, a diversidade de necessidades inerente à sala de aula inclusiva clama por currículos flexíveis e estratégias adaptadas. Larraceleta *et al.* (2022) destacam a necessidade de avaliações diferenciadas, ensino multimodal, elaboração de planos de ensino individualizados e o uso pedagógico de tecnologias acessíveis. Ademais, estudos contemporâneos enfatizam a eficácia de ações

formativas que promovam práticas colaborativas, seja entre o professor regente e o professor do AEE, seja através da constituição de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (PLCs) para a solução compartilhada de problemas reais enfrentados na dinâmica da sala de aula (MDPI, 2023).

Olhando para o futuro imediato, as necessidades formativas emergentes, conforme levantamentos entre 2020 e 2025, concentram-se em competências práticas cruciais. Bialka *et al.* (2024) e Alana (2024) identificam a necessidade de domínio no uso pedagógico de tecnologias assistivas e TICs acessíveis, habilidades para construir avaliações verdadeiramente inclusivas e realizar o monitoramento individualizado do aluno, práticas colaborativas eficazes com a família e os serviços de saúde; o aprofundamento do conhecimento sobre legislação e políticas públicas e o desenvolvimento de competências socioemocionais para gerir a complexidade das interações escolares. Neste ponto, MDPI (2023) sugere que os programas integrados que combinam todos esses componentes com atividades práticas, supervisão e avaliação de impacto apresentam o maior potencial para transformar a prática docente de forma significativa.

A superação dos entraves na formação docente exige uma resposta institucional articulada. Para que a formação se converta em práticas inclusivas efetivas e duradouras, Oliveira (2022), Alana (2024) e MDPI (2023) convergem na necessidade de políticas que reforcem a inserção obrigatória de conteúdos de educação especial nas licenciaturas, estruturando programas de formação continuada baseados em mentoria e estudos de caso.

Tais ações devem ser acompanhadas pelo investimento em infraestrutura, materiais adaptados e tempo remunerado para planejamento coletivo, e pelo fomento de redes locais de aprendizagem que articulem universidades, secretarias de educação e escolas, assegurando a transferência e a avaliação do conhecimento adquirido. Somente através da união dessas condições estruturais com políticas de valorização docente será possível alcançar a plena concretização da educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, baseando-se na análise de materiais. Tal método permite construir uma fundamentação teórica sólida, identificar conceitos e teorias relevantes, além de mapear diferentes perspectivas sobre o tema.

A Pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica e tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática na formação de professores da educação especial. O estudo, de caráter qualitativo, utilizou materiais publicados, como artigos científicos, dissertações e teses, com foco nos desafios e possibilidades da integração entre teoria e prática no contexto da educação inclusiva. Foram priorizadas publicações dos anos 2015 a 2025, além de obras clássicas da área, garantindo uma base teórica sólida e atual.

De acordo com Minayo (2010, p. 57): “A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Essa abordagem permite compreender as contribuições teóricas que sustentam as práticas pedagógicas na educação especial.

A busca por amostragem na literatura desta pesquisa bibliográfica foi realizada considerando publicações do período de 2015 a 2025, a fim de garantir que o material consultado fosse atualizado e relevante. As palavras-chave utilizadas foram: educação especial, formação de professores, teoria e prática, inclusão escolar e estratégias pedagógicas. Esses termos foram escolhidos por estarem diretamente relacionados ao tema da pesquisa. Cada publicação encontrada foi analisada quanto à sua relevância e pelo seu idioma em língua portuguesa.

As fontes foram selecionadas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO e Google Acadêmico, priorizando artigos, livros, dissertações e teses que apresentem discussões significativas sobre o tema. O critério de inclusão considerou obras que tratam da formação docente no contexto da inclusão educacional, metodologias ativas como estratégias pedagógicas, e o impacto desses fatores no desenvolvimento de alunos e professores.

A revisão e seleção dos estudos ocorreram de forma sistemática, seguindo critérios previamente estabelecidos para garantir a qualidade e a pertinência do material analisado. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória dos títulos e resumos das produções encontradas, com o objetivo de verificar sua aproximação temática com o problema de pesquisa. Em seguida, as obras consideradas adequadas passaram para uma leitura seletiva, na qual foram examinados seus objetivos, metodologia, resultados e contribuições para o campo da educação especial.

Após essa etapa, foi realizada a leitura analítica dos estudos selecionados, permitindo identificar convergências, divergências e lacunas existentes na literatura. Esse processo possibilitou a construção de uma perspectiva crítica sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores da educação especial, bem como a compreensão das abordagens pedagógicas mais discutidas na última década. Foram excluídas publicações que não apresentavam aprofundamento teórico adequado, que se restringiam a contextos muito específicos sem possibilidade de generalização ou que destoavam do recorte metodológico adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Os resultados obtidos por meio da revisão bibliográfica evidenciam que a formação de professores para a educação especial enfrenta desafios significativos relacionados à articulação entre teoria e prática. A literatura analisada destaca que muitos cursos de licenciatura ainda apresentam estrutura curricular fragmentada, com pouca integração entre as disciplinas teóricas e os momentos de intervenção pedagógica.

Essa desconexão tende a dificultar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como a capacidade de adaptar estratégias de ensino, compreender as singularidades dos alunos e promover práticas realmente inclusivas. As obras revisadas convergem ao afirmar que a formação inicial, quando baseada apenas em conteúdos teóricos, não é suficiente para preparar o professor para a realidade das salas de aula inclusivas.

Ao mesmo tempo, os estudos apontam possibilidades importantes para o fortalecimento dessa relação, indicando que experiências formativas mais práticas, como estágios supervisionados, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento profissional.

A literatura também ressalta que a formação continuada desempenha um papel essencial na atualização docente, permitindo que professores ampliem seus conhecimentos e aprimorem suas práticas diante das mudanças e demandas atuais da educação inclusiva. Dessa forma, os resultados discutidos neste trabalho reforçam a necessidade de uma formação docente integrada, dinâmica e alinhada às necessidades reais do contexto escolar, evidenciando caminhos promissores para a melhoria da educação especial.

Quadro 1- Artigos selecionados para discussão.

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento/ano
Arruda, Gabriela Alves de; Dikson, Dennys	Educação inclusiva, legislação e implementação	Analisar como a legislação brasileira orienta a implementação da educação inclusiva e identificar desafios para sua efetivação nas escolas.	Os autores mostram que, embora existam avanços legais, as escolas ainda enfrentam dificuldades práticas para implementar a inclusão, especialmente pela falta de formação docente e pela limitada estrutura institucional.	Artigo / 2018
Bueno, José Geraldo Silveira	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar	Investigar o papel do AEE nas políticas públicas e discutir sua centralidade na promoção da inclusão escolar.	O estudo evidencia que o AEE é essencial para viabilizar práticas inclusivas, mas aponta lacunas na articulação entre políticas públicas e práticas escolares, além da necessidade de maiores investimentos e formação específica.	Artigo / 2016

Autor	Título	Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)	Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)	Documento/ano
Da Silva Ferreira, Gustavo; De Freitas, Janayny Hayumy	O direito de inclusão da pessoa com deficiência à luz da legislação brasileira	Compreender como a legislação brasileira garante o direito à inclusão e analisar sua aplicação no contexto educacional e social.	A pesquisa mostra que o arcabouço legal brasileiro é robusto, mas sua aplicabilidade ainda é desigual, revelando dificuldades nas políticas de suporte e na conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência.	Artigo / 2025
De Lima, Daiana Aparecida Teles Vieira <i>et al.</i>	Trabalho colaborativo: reorganização das práticas escolares numa perspectiva inclusiva	Investigar como o trabalho colaborativo entre profissionais escolares contribui para práticas inclusivas e reorganização pedagógica.	O estudo aponta que o trabalho colaborativo fortalece a inclusão, promovendo maior troca de saberes e estratégias entre professores, além de favorecer intervenções pedagógicas mais eficazes.	Artigo / 2024
Mantoan, Maria Teresa Eglér	Educação inclusiva: em construção	Refletir sobre o processo histórico, conceitual e político da educação inclusiva e suas implicações na prática escolar.	A autora destaca que a inclusão é um processo contínuo, que exige mudança de paradigmas, revisão de práticas pedagógicas e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar.	Livro / 2021
Oliveira, Jáima Pinheiro de	Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar	Analisar os elementos que compõem a formação docente para atuar na educação especial e discutir competências necessárias para práticas inclusivas.	O livro aponta que a formação docente ainda é insuficiente e fragmentada, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática, além de promover formação continuada voltada às realidades da escola inclusiva.	Livro / 2022

Fonte: autoria própria, 2025.

Os estudos analisados revelam que a consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente conectada à necessidade de uma formação docente que integre teoria e prática. Arruda e Dikson (2018) destacam que, embora a legislação avance no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, a implementação nas escolas ainda enfrenta barreiras práticas, especialmente pela

insuficiência da formação dos professores. Essa constatação reforça a importância de alinhar os conteúdos teóricos da formação inicial às demandas reais encontradas no cotidiano escolar, para que a inclusão não permaneça apenas no plano normativo.

Na mesma direção, Bueno (2016) evidencia que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado um eixo central das políticas inclusivas, só alcança sua efetividade quando os profissionais compreendem sua função pedagógica e sabem articulá-lo à prática cotidiana da sala de aula. Sua análise indica que a formação fragmentada dificulta o uso adequado do AEE, revelando uma ruptura significativa entre o que é ensinado nas instituições formadoras e o que é exigido nos contextos escolares. Isso demonstra que a articulação entre teoria e prática não é apenas desejável, mas indispensável para que as políticas públicas sejam realmente aplicadas.

Ferreira e Freitas (2025) reforçam essa perspectiva ao discutir o direito de inclusão garantido pela legislação brasileira. Embora o marco legal seja robusto, os autores apontam que a falta de preparo dos profissionais da educação constitui um dos principais entraves para sua efetivação. A análise sugere que dominar apenas a legislação não basta: é preciso compreender como ela se materializa em práticas pedagógicas, demandando uma formação docente que desenvolva competências teóricas, metodológicas e atitudinais.

A pesquisa de Lima *et al.* (2024) contribui diretamente para o debate ao demonstrar que o trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia central para superar a distância entre teoria e prática. Os autores mostram que a interação entre docentes, especialistas e gestores permite a construção de soluções pedagógicas reais, contextualizadas e compartilhadas, fortalecendo as práticas inclusivas. Assim, evidencia-se que a formação não ocorre apenas nos cursos formais, mas também no cotidiano da escola, por meio de processos colaborativos que ampliam o repertório profissional.

Nesse mesmo campo de reflexão, Mantoan (2021) argumenta que a educação inclusiva está em constante construção, exigindo um repensar permanente das práticas pedagógicas. A autora destaca que a mudança de paradigma só se torna possível quando o professor compreende teoricamente os fundamentos da inclusão e, ao mesmo tempo, se dispõe a experimentá-los na prática. Sua obra mostra que teoria e prática não são instâncias separadas, mas dimensões que precisam dialogar continuamente para que a inclusão aconteça de forma significativa.

Por fim, Oliveira (2022) aprofunda o debate ao analisar a formação de professores para a educação especial e aponta que ela ainda é marcada pela fragmentação, com distanciamento entre conteúdos teóricos e situações reais de ensino. A autora defende que a formação deve incorporar práticas concretas, como estudos de caso, estágios supervisionados e metodologias ativas, para que o professor desenvolva competências que realmente atendam às demandas da inclusão escolar. Sua obra reforça, portanto, que o desafio central da formação docente é justamente integrar teoria e prática de modo contínuo, crítico e contextualizado.

A análise desses estudos evidencia que a relação entre teoria e prática na formação de professores para a educação especial constitui um elemento central para a efetivação da educação inclusiva. As obras demonstram que, embora exista um arcabouço legal consistente e uma produção teórica significativa sobre o tema, a prática pedagógica ainda enfrenta limites decorrentes da formação fragmentada, da falta de preparo dos profissionais e da dificuldade de articulação entre os diferentes atores escolares.

Os autores convergem ao apontar que a formação docente precisa ser repensada, integrando conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos colaborativos que permitam ao professor compreender, vivenciar e aplicar princípios inclusivos no cotidiano escolar. Assim, os resultados discutidos reforçam que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende diretamente de uma formação docente que dialogue com a realidade, valorize a prática e promova o desenvolvimento de competências sólidas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a relação entre teoria e prática na formação de professores para a educação especial, buscando compreender de que maneira essa articulação influencia a construção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que a formação docente voltada para a educação especial ainda apresenta desafios consideráveis, especialmente no que se refere à fragmentação entre os conteúdos teóricos ensinados nos cursos de formação e as demandas reais encontradas nas salas de aula inclusivas.

Apesar disso, a literatura aponta caminhos relevantes para superar essas distâncias, reforçando a importância de metodologias formativas que aproximem o professor do contexto escolar, como estágios supervisionados, práticas colaborativas e experiências pedagógicas orientadas pela reflexão crítica. Verificou-se que o trabalho colaborativo entre docentes, especialistas, gestores e demais profissionais da escola desempenha papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas.

A troca de saberes, o planejamento conjunto e o diálogo entre profissionais ampliam a compreensão do professor sobre as diferentes dimensões do processo inclusivo e contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Da mesma forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como política estruturante, cujo impacto depende diretamente da formação docente e da capacidade do professor de articular os conhecimentos adquiridos com as demandas cotidianas da escola regular.

Diante das evidências apresentadas ao longo desta pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos foram plenamente atingidos. A análise das obras selecionadas permitiu compreender de maneira consistente como a relação entre teoria e prática se configura como elemento essencial da formação docente e como essa articulação influencia a qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas. A pesquisa

também possibilitou identificar desafios, lacunas e potencialidades presentes na formação de professores para a educação especial, oferecendo fundamentos que contribuem para reflexões futuras e para a melhoria das práticas formativas.

Assim, reforça-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas políticas públicas bem formuladas, mas, sobretudo, um investimento contínuo na formação docente, pautado na integração entre conhecimento teórico, experiência prática e reflexão crítica. É a partir dessa articulação que se torna possível desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis, qualificadas e comprometidas com o direito de todos os estudantes de aprender, participar e se desenvolver plenamente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALANA – Instituto Alana. **Educação inclusiva e a formação continuada de professores**. São Paulo: Instituto Alana, 2024. Disponível em: <https://www.alana.org.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. **Educação inclusiva, legislação e implementação. Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei; ANTERO, Katia Farias. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Anais do VII CONEDU – Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BIALKA, Christa S.; HANSEN, Nicole; KAN, Irene; *et al.* **From deficit to difference: understanding the relationship between K–12 teacher training and disability discussion**. *AERA Open*, v. 10, p. 1–15, 2024. DOI: 10.1177/23328584241245089.

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: 27 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 30 maio 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 27 nov. 2024.

DA SILVA FERREIRA, Gustavo; DE FREITAS, Janayny Hayumy. O direito de inclusão da pessoa com deficiência à luz da legislação brasileira. **Revista Novos Desafios**, v. 5, n. 1, p. 255-265, 2025.

DE LIMA, Daiana Aparecida Teles Vieira *et al.* **Trabalho colaborativo: reorganização das práticas escolares numa perspectiva inclusiva**. Ensino & Pesquisa, v. 22, n. 1, p. 142-154, 2024.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17-41, 2014.

FERREIRA, Felipe. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? 2018**. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, 2021.

GLAT, Rosana; VIANNA, Maria Monteiro; REDIG, Ana Gabriela. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GRAF, Lucimar. Formação de professores da educação especial: desafios contemporâneos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 869-876, 2025.

LARRACELETA, Aitor; CASTEJÓN, Luis; IGLESIAS-GARCÍA, María-Teresa; NÚÑEZ, José Carlos. **Assessment of public special education teachers training needs on evidence-based practice for students with autism spectrum disorders in Spain**. Children (Basel), v. 9, n. 1, p. 83, 2022. DOI: 10.3390/children9010083.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MDPI. **Special Issue: Training Special Education Teachers and Staff to Use Evidence-Based Practices**. Education (MDPI Journal), 2023. Disponível em: https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues. Acesso em: 17 out. 2025.

MENEZES, Maria Aparecida Alves *et al.* **Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II.** 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2020.

MOREIRA, Andrea dos Santos Mangolin *et al.* **Educação especial e inclusão.** Projetos Integrados (PI), 2022.

NETO, Antenor de Oliveira Silva *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: **Contexto**, 2022. ISBN 978-65-5541-202-4.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

PRAIS, José Luiz da Silva. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal para a aprendizagem.** Curitiba: Editora Appris, 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação.** *Educação & Realidade*, v. 39, p. 725-743, 2014.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. Educação especial: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 1, p. 93-113, 2024.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação, Pernambuco**, v. 3, n. 5, 2017.

RODRIGUES, Juliana Souza; ANDRADE, Gabriela Oliveira de. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva: práticas pedagógicas acessíveis.** São Paulo: Paco Editorial, 2022.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 293-308, 2017.

SILVA, Renato Costa da. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na valorização da diversidade**. Curitiba: Appris, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994.