



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**

ALDREY IALA ÁVILA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O
QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PERÍODO DE 2015–2024**

Sorocaba
2025

ALDREY IALA ÁVILA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O
QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PERÍODO DE 2015–2024**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, como requisito para a obtenção da licenciatura em Pedagogia, pela discente Aldrey Iala Avila, número de registo 792687, com orientação da Prof^a Dr^a Débora Dainez, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da UFSCar Sorocaba.

Sorocaba

2025

Ávila, Aldrey Iala

Formação continuada de professores e educação especial: O que revelam as produções acadêmicas do período de 2015-2024 / Aldrey Iala Ávila -- 2025. 51f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Débora Dainez
Banca Examinadora: Isabel Cristina de Moraes Cardoso, Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Bibliografia

1. Educação; Formação continuada de professores; Educação Especial. I. Ávila, Aldrey Iala. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 46/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALDREY IALA ÁVILA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PERÍODO DE 2015-2024

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba*

Sorocaba, 08 de dezembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Debora Dainez
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2101263** e o código CRC **C170A7CC**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.037976/2025-32

SEI nº 2101263

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

Prof.ª M.ª Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso

Prof.ª M.ª Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus familiares e a todas às crianças que por mim passaram e me deixaram marcas significativas para pensar e fazer um futuro melhor.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço meus pais, Eliana e Elio que me guiaram no caminho da educação, que acreditaram nos meus sonhos e sempre me apoiaram em todas as minhas decisões. Pelo apoio financeiro, pelo amor incondicional, e por todo suporte, saibam que sem vocês nada seria possível.

Aos meus queridos e amáveis irmãos, Gustavo e Ariadne, por me acompanharem, torcerem pela minha jornada e lógico, por me amarem em todas as ocasiões. Agradeço especialmente a Ari, pela ajuda em toda minha jornada acadêmica.

A minha avó, dona Maria, pelo amor, pelas infinitas comidinhas congeladas, pela ajuda no dia a dia e por acreditar que tudo daria certo, e provavelmente deu!

Não posso deixar de agradecer a Luninha (minha cachorrinha), por me acompanhar desde o 1º ano de graduação.

Aos meus amigos do ensino médio Juliana, José, Carla, Evelyn e Clara, por me acompanharem até aqui, e sempre apoiarem de onde estivessem. Aos meus colegas de turma Emanuelle, Murilo, Gustavo, Giulia, Nayara, Larissa e Rebeca, sem vocês esse caminho seria muito mais difícil, obrigada pelos trabalhos, pelas risadas, companheirismo e compartilhamento de nossa profissão.

E senhora Flávia, obrigada pela companhia, ensinamentos e broncas.

Para todos aqueles que fizeram parte dessa linda jornada, principalmente as minhas amigas, Jhenny, Camila e Kauany.

A todos os meus professores, da educação infantil ao ensino médio, que acreditaram na minha escolha e fizeram parte dessa caminhada.

Sem dúvidas, agradeço a todos os funcionários da UFSCar, sem vocês a universidade não funcionaria. Celso, pela sua infinita paciência e ajuda, aos professores que compartilharam seus conhecimentos de forma crítica e compreensível, que assim me motivaram a lutar pela educação a cada dia.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Débora Dainez, por sua orientação, incentivo e conhecimentos compartilhados. Sua orientação foi fundamental para esse trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que me apoiaram de alguma forma, com palavras de incentivo e afeto nessa jornada, vocês também fazem parte dessa conquista.

A todos, meus sinceros agradecimentos, por sempre estarem ao meu lado, me apoiando, confortando e contribuindo para o resultado deste trabalho.

Muito obrigada!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

AVILA, Aldrey. Formação Continuada de Professores e Educação Especial: O que revelam as Produções Acadêmicas Do Período De 2015–2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2025.

O presente trabalho, apresentado como pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, tem como objetivo identificar e analisar a produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores envolvendo a educação especial no período de 2015 a 2024, destacando os principais desafios que persistem. A pesquisa baseou-se na análise de teses e dissertações, adotando a metodologia qualitativa do tipo bibliográfica, com o intuito de responder à seguinte pergunta de pesquisa: O que dizem as produções acadêmicas, produzidas entre os anos de 2015-2024, sobre os desafios encontrados na formação continuada de professores no que se refere a educação especial? Considera-se que a formação continuada é central para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, tornando o professor um agente ativo na inclusão quando dispõe de espaços de reflexão crítica, troca de experiências e fundamentação teórica. Ademais, ressalta-se que a formação deve estar articulada às políticas públicas, às condições concretas das escolas e à organização do trabalho docente, garantindo práticas pedagógicas críticas, transformadoras e capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Palavras-chave: Educação; Formação continuada de professores; Educação Especial.

RESUMEN

AVILA, Aldrey. Formação Continuada de Professores e Educação Especial: O que revelam as Produções Acadêmicas Do Período De 2015–2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2025.

El presente trabajo, presentado como requisito parcial para la finalización del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, tiene como objetivo identificar y analizar la producción de conocimiento sobre la formación continuada de maestros orientada a la Educación Especial en el período de 2015 a 2024, destacando los principales desafíos que persisten. La investigación se basó en el análisis de tesis y disertaciones, adoptando la metodología cualitativa de tipo bibliográfica, con el propósito de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué dicen las producciones académicas, producidas entre los años 2015-2024, sobre los desafíos encontrados en la formación continuada de maestros en relación con la Educación Especial? Se considera que la formación continua es central para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, convirtiendo al maestro en un agente activo de la inclusión cuando dispone de espacios de reflexión crítica, intercambio de experiencias y fundamentación teórica. Además, se destaca que la formación debe estar articulada con las políticas públicas, las condiciones concretas de las escuelas y la organización del trabajo docente, garantizando prácticas pedagógicas críticas, transformadoras y capaces de atender a la diversidad presente en las clases.

Palabras clave: Educación; Formación continuada del profesorado; Educación especial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos selecionados.....	31
Quadro 2- Regiões das produções acadêmicas.....	34
Quadro 3- Universidades e quantidade de publicações analisadas.....	35
Quadro 4 - Temas/Palavras-chave e número de produções.....	36
Quadro 5 - Procedimentos metodológicos.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Banco de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	13
2. INTRODUÇÃO	16
3. DISCUSSÃO TEÓRICA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO	20
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
4 METODOLOGIA	29
4.1 DADOS COLETADOS: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	30
5 DISCUSSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

1. APRESENTAÇÃO

Neste tópico apresento a minha trajetória pessoal como estudante do ensino básico até a escolha pelo curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de explicitar o surgimento do interesse pelo tema deste trabalho.

A minha jornada acadêmica aconteceu em escolas públicas. Durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, eu tinha facilidade com disciplinas na área das humanidades e muita dificuldade com as disciplinas de exatas, o que, por muitos anos, foi motivo de frustração. No decorrer do processo de escolarização lidei com essa dualidade, porém notei que o meu processo de aprendizagem poderia passar a ser prazeroso, quando o mesmo era feito em grupo, com os colegas de classe.

No Ensino Médio, estudei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), *Campus* de Salto, onde construí novos aprendizados, novas experiências e relações de amizades. Apresentei projetos, participei de feiras de ciências e diversas outras atividades que me incentivaram ainda mais a escolher a minha futura profissão.

Destaco a participação em uma atividade, com apoio de bolsa de extensão, em que desenvolvi um projeto em escolas públicas da cidade onde residia, Salto, São Paulo. A proposta era conversar com as crianças sobre o meio ambiente, instruindo sobre como realizar uma composteira e como plantar suculentas em cápsulas de café. Neste cenário, após o término da bolsa de extensão, fui bolsista de Iniciação Científica, o que possibilitou o desenvolvimento de um projeto sobre os espaços públicos de lazer na cidade de Salto. Ambas as atividades realizadas foram apresentadas em feiras, em que fui contemplada com premiações pelas apresentações e trabalhos desenvolvidos.

É necessário considerar que a possibilidade de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o Ensino Médio, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFSP) ampliou significativamente o meu processo formativo. Neste sentido, destaca-se a forma de organização do Ensino Médio no IFSP, que se contrapõe a um projeto de ensino médio reducionista.

Após a jornada no Ensino Médio, realizei os vestibulares e ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba (UFSCar).

Durante a graduação participei do programa de intercâmbio Escala de Estudantes de Graduação da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), na qual fui para a cidade de Mendoza, na Universidade Nacional de Cuyo (UNCUYO), na faculdade de Educação. Realizei as seguintes disciplinas: Pedagogia Especial, Leitura para Crianças e Linguagem Teatral, Corporal e Aprendizagem. Foi uma experiência incrível e gratificante com muitos aprendizados, os quais levo para minha jornada pessoal, acadêmica e profissional.

A paixão pelo curso de graduação escolhido se deu quando criança, quando eu dizia que queria ser “*professora dos pequeninhos*”. Talvez a decisão por ser uma educadora se deu pelo fato de ter uma mãe professora. Cresci a vendo preparar aulas, me dar folhas, cadernos, lápis, giz, lousinha e outros materiais para brincar de escolinha ou até mesmo para uma brincadeira sem objetivos específicos. As brincadeiras, dentre elas a de “escolinha” vivenciei com a minha irmã, essa que também é professora. No decorrer dos anos, a escolha de me formar pedagoga se firmou ao vislumbrar que eu poderia contribuir com uma educação de qualidade, com uma sociedade mais justa e fazer a diferença na vida das crianças.

Percebo que a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia constituiu um passo significativo em minha trajetória acadêmica ao me proporcionar diversas oportunidades de aprender, refletir e ensinar. Reconheço que a formação pedagógica vai além da transmissão de conteúdos, possibilitando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, na qual os educandos possam desenvolver tanto seus conhecimentos quanto sua vivência crítica. Nesse percurso, acompanho e busco favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, sendo gratificante perceber o progresso de cada um, refletindo sobre o meu papel enquanto futura educadora nesse processo.

Durante a graduação, tive interesse em diversas áreas, dentre elas destaco duas: inicialmente na educação infantil, que continua fortemente presente em minha vida, pois existe certa atenção e encantamento pelo desenvolvimento das crianças e observação pelas barreiras que precisam ser superadas. A outra área, em que me envolvi bastante, está relacionada à educação especial e sua interface com o desenvolvimento humano.

Assim, considerando que o objeto de pesquisa emerge da prática social que fazemos parte, a escolha que fiz pelo tema formação continuada de professores, tendo em vista os estudos em educação especial, surgiu a partir da vivência das

dificuldades enfrentadas no ambiente escolar em que estava imersa, como a falta de preparo profissional, de materiais e recursos de apoio para a escolarização de estudantes com deficiência, e, de forma geral, falta de condições favoráveis para sustentar o processo formativo. A inquietação decorre da experiência em estágios que evidenciaram a necessidade de uma formação docente contínua, especialmente diante do aumento de matrículas de estudantes com deficiência e da falta de conhecimento e condições para promover processos de ensino e aprendizagem significativos. Neste sentido, o professor precisa ter condições concretas de se envolver continuamente em processos de estudo, seja na coletividade escolar ou em outras instâncias formativas, a fim de potencializar a práxis pedagógica transformadora e os processos de ensino e aprendizagem emancipatórios.

A relevância da temática apresentada torna-se ainda expressiva, uma vez que se busca considerar a articulação dos estudos entre formação de professores e Educação Especial que, muitas vezes, são aspectos abordados de forma separada na literatura do campo da educação. Muitas vezes, olha-se para a questão da formação docente e perde-se de vista a educação especial no contexto da educação regular.

2. INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo é a formação continuada de professores, focalizando a educação especial. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo identificar a produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores envolvendo a educação especial, no período de 2015 a 2024, assim como analisar essas produções de modo a discutir o que tem sido estudado sobre a temática e quais são os principais desafios que persistem. A pergunta orientadora é: O que dizem as produções acadêmicas, produzidas entre os anos de 2015-2024, sobre os desafios encontrados na formação continuada de professores no que se refere à Educação Especial?

Buscamos realizar um levantamento bibliográfico das teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2024 e identificar: título, gênero, autor, universidade (pública ou privada) e seu ano de publicação. Após tal levantamento, buscamos expor as palavras-chave e selecionar as três que aparecem com maior frequência, com a finalidade de compreender como as pesquisas abordaram os desafios e

estratégias relacionadas à formação continuada de professores e a promoção da inclusão escolar, articulando os dados coletados com os referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

Para atingir esse propósito, realizamos um levantamento bibliográfico considerando as publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: Educação Especial, Formação de professores continuada e Pedagogia. Para isso, escolhemos os textos que apresentavam relevância para a presente pesquisa, seguindo critérios precisamente delimitados.

Ao abordar a formação docente, é de fundamental importância compreender o papel do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que ele constitui a base da formação inicial dos professores. A Licenciatura em Pedagogia se mostra cada vez mais relevante e essencial para a sociedade, pois tem como objetivo formar pedagogos capacitados para atuar em diferentes contextos educacionais, seja na educação infantil, nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, no ensino de jovens e adultos (EJA) e na gestão escolar.

Conforme consta no Parecer CNE/CP n. 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, sobre o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia e os conhecimentos da área da educação, o licenciado em Pedagogia deve estar preparado para compreender a complexidade do contexto educacional e as demandas de uma educação inclusiva e democrática. Com essas diretrizes torna-se evidente que a formação dos pedagogos não se limita à aquisição de conteúdos técnicos ou específicos de determinada área, mas envolve também a compreensão das dimensões sociais, políticas e éticas da educação.

Para isso, é essencial que os professores estejam continuamente capacitados e preparados para atuar de forma crítica, ética e inclusiva. Essa perspectiva reforça a centralidade da formação docente como elemento estratégico para a concretização de uma educação de qualidade, capaz de promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão.

Essas reflexões dialogam com a perspectiva de Libâneo (2004) que define a Pedagogia como “uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’” (2004, p. 30). Nessa perspectiva, a Licenciatura em Pedagogia assume papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para a

construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade entre todos.

Conforme analisa Saviani (2009), a constituição da profissão docente está diretamente relacionada às transformações históricas, políticas e sociais que marcaram o processo de institucionalização da educação no país. Nesse percurso, a formação de professores passou por diferentes modelos e concepções, refletindo disputas teóricas e projetos educacionais distintos, até a consolidação do curso de Licenciatura em Pedagogia como espaço privilegiado de formação docente.

Faz-se, portanto, necessário considerar a luta histórica para que a docência se constituísse como a base e formação do pedagogo. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia assume relevância não apenas pela preparação técnica, mas também por seu compromisso com a reflexão crítica sobre a prática educativa e com a compreensão da educação como fenômeno histórico e social.

A educação propicia o desenvolvimento do pensamento crítico, das habilidades de leitura e escrita, do raciocínio lógico, da resolução de problemas, da constituição da autonomia e, principalmente, da formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de atuar em uma sociedade pautada nos princípios da igualdade e da justiça social. Nesse sentido, a educação é um direito de todos, como estabelece o Artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Dessa forma, a formação continuada dos professores desempenha papel estratégico na efetivação desses princípios constitucionais, garantindo que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para lidar com a diversidade presente nas escolas, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Conforme Michels (2011), a formação docente deve contemplar não apenas os conteúdos específicos sobre deficiência, mas estratégias pedagógicas que promovam o ensino. Isso significa uma formação orientada para a compreensão da diversidade presente nas salas de aula e propulsora de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada aluno, considerando a sua participação na

coletividade. A formação voltada exclusivamente ao conhecimento sobre tipos de deficiência é insuficiente, pois não garante que o professor saiba lidar pedagogicamente com as situações concretas do cotidiano escolar. Nesse sentido, é essencial que o processo formativo inclua experiências e reflexões sobre a realidade social dos estudantes e sobre os processos de mediação pedagógica e ensino no sentido de considerar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Assim sendo, a formação docente se configura como um espaço de aprimoramento contínuo, no qual teoria e prática se articulam para promover uma educação transformadora, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a participação plena e significativa de cada aluno na dinâmica escolar.

Diante dessas reflexões, este trabalho propõe-se a contribuir com o debate sobre a formação docente para a inclusão escolar, analisando as produções acadêmicas sob uma perspectiva crítica e reflexiva.

A estrutura deste trabalho está organizada em seis capítulos, sendo que o primeiro apresenta a contextualização da emergência da temática estudada na trajetória acadêmica de formação. O segundo capítulo diz respeito à introdução, em que se apresenta a pergunta de investigação, o objetivo geral, assim como a relevância e a justificativa do tema focalizado. O terceiro capítulo constitui-se na discussão teórica que subsidiará as análises do levantamento bibliográfico realizado. O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada, explicitando os procedimentos metodológicos e analíticos adotados neste estudo. O quinto capítulo apresenta os resultados e análises dos textos selecionados para a pesquisa e seus eixos de discussão. E, por fim, o sexto capítulo diz respeito às considerações finais e suas contribuições.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

A formação inicial tem como objetivo preparar licenciandos capazes de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, que incluem aspectos éticos, políticos, institucionais e econômicos, além da integração de conhecimentos especializados e técnicos. Evangelista e Seki (2017) destacam que o professor precisa aprender a lidar com a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes, desenvolvendo simultaneamente um olhar crítico e reflexivo sobre políticas e práticas de formação docente. Nesta direção, De Oliveira, Rodrigues e De Jesus (2017), sugerem que a formação docente deve oferecer condições para que os professores atuem efetivamente, tendo em vista a diversidade presente em sala de aula, que inclui, dentre muitos fatores, alunos com deficiência. Dessa forma, a articulação entre formação inicial e continuada deve se orientar a favorecer o trabalho educacional na diversidade, tendo em vista as condições de permanência e participação efetiva dos estudantes na escola.

Santos e Gomes (2019) destacam que a formação inicial e a formação continuada não podem ser concebidas de forma dissociada, devendo ser compreendidas como parte de um ciclo que acompanha toda a trajetória docente. A compreensão desse ciclo é fundamental para romper com a lógica fragmentada presente em muitas políticas educacionais. Trata-se, assim, de articular formação e prática pedagógica de forma permanente, respondendo às mudanças sociais, tecnológicas e culturais, contribuindo para uma educação de qualidade socialmente referenciada que vise a formação humana integral.

A formação continuada de professores constitui, portanto, elemento central no contexto educacional contemporâneo, dada a constante evolução das demandas escolares e sociais. Nóvoa (1992) aponta que essa formação vai além da mera aquisição de técnicas, configurando-se como um espaço de reflexão crítica que permite ao docente ressignificar sua prática pedagógica. Libâneo (2012) reforça, ainda, que a formação continuada é um processo contínuo, essencial para atualização profissional mediante as transformações educacionais e sociais.

Hubert e Goettems (2015), nessa mesma linha de raciocínio, destacam a insuficiência da formação inicial diante das demandas escolares, reforçando a necessidade de constante atualização profissional. Apesar da relevância da formação continuada, sua oferta ainda depende, em grande parte, da iniciativa

individual dos professores, evidenciando a ausência de políticas públicas consistentes que garantam condições reais de acesso, valorização e reconhecimento do processo formativo.

Dessa forma, a formação inicial e continuada desempenham papéis complementares, enquanto a primeira fornece fundamentos teóricos e pedagógicos, a segunda responde às demandas concretas do cotidiano escolar, permitindo que o professor se constitua continuamente como sujeito profissional (Saviani, 2009).

Todavia, Michels (2017) evidencia que ambas apresentam limitações semelhantes, enquanto a formação inicial ainda se pauta em currículos centrados em conteúdos técnicos e especializados, a formação continuada muitas vezes se organiza em moldes rápidos e pouco reflexivos, carecendo de uma abordagem crítica e transformadora. Essa lacuna entre teoria e prática limita o desenvolvimento de processos pedagógicos essenciais para lidar com a diversidade presente nas escolas.

No âmbito das políticas educacionais voltadas à formação docente, segundo Michels (2021), a noção de “qualidade” tem se constituído como eixo central de regulação, mas também como fonte de tensões que atravessam tanto a formação inicial quanto a continuada. A autora aponta que, ao ser tratada como sinônimo de padronização e mensuração de resultados, a qualidade acaba subordinando os processos formativos a indicadores de desempenho e às exigências externas, desconsiderando a complexidade e a heterogeneidade do trabalho pedagógico.

Na formação inicial, essa lógica se expressa em currículos estruturados para atender as competências previamente definidas, o que limita a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Por sua vez, na formação continuada, observa-se a prevalência de programas fragmentados e pouco articulados às necessidades reais da escola e às condições concretas de trabalho dos professores. Portanto, a ênfase em uma qualidade homogeneizadora esvazia a dimensão político-pedagógica da docência e contribui para que o educador seja concebido mais como executor de prescrições do que como sujeito autônomo.

Com efeito, Michels (2017) alerta para a crescente influência do neoliberalismo sobre a formação docente, marcada pela expansão do ensino a distância e pela mercantilização dos cursos de capacitação. Essa tendência resulta na padronização e instrumentalização das práticas pedagógicas, limitando a formação do educador a conteúdos superficiais, muitas vezes desvinculados da

realidade escolar e da complexidade da inclusão escolar. Esse cenário contribui para a desintelectualização do trabalho docente, reduzindo o professor a executor de técnicas previamente estabelecidas.

Outro desafio relevante refere-se à responsabilização exclusiva dos professores pelas dificuldades e exclusões na educação pública. Michels (2017), evidencia que os docentes frequentemente são cobrados por solucionar problemas que ultrapassam sua atuação direta. A exclusão escolar é tratada como um problema interno às escolas, muitas vezes desconsiderando fatores sociais, políticos e econômicos mais amplos que influenciam o processo educacional.

A infraestrutura escolar constitui outro fator crítico na formação docente e na qualidade do ensino. Vasconcelos et al (2021) afirmam que a qualidade das escolas depende da adequada aplicação de recursos públicos, conceito que dialoga com o que fora apresentado por Soares e Andrade (2006), para quem a estrutura escolar, o ambiente familiar e as condições socioeconômicas são determinantes no desempenho escolar dos estudantes. Garcia (2014, p. 144), define infraestrutura como “instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. Deficiências estruturais refletem uma histórica negligência com a educação pública, afetando não apenas o acesso, mas também a permanência e o aproveitamento escolar.

No contexto das políticas de formação de professores, Evangelista (2010), considera que as diretrizes para a Licenciatura em Pedagogia propõem uma “reconversão docente”, direcionando o projeto formativo para que os professores atuem como multiplicadores e protagonistas dos interesses das atuais reformas educacionais nas escolas. Essa perspectiva amplia as funções do docente, alinhando-as aos objetivos de manutenção do sistema capitalista e condicionando a prática pedagógica aos interesses institucionais. Conforme aponta Evangelista et. a. (2001), essa lógica implica que a formação docente não apenas qualifica o profissional, mas também o insere num processo de reprodução das estruturas sociais e educacionais vigentes.

Tal abordagem pode gerar impactos significativos na autonomia profissional, uma vez que a valorização do papel crítico e reflexivo do professor fica subordinada às diretrizes externas, limitando sua capacidade de promover mudanças pedagógicas de forma independente. Assim, a formação de professores, ao mesmo tempo em que busca aprimorar competências técnicas e pedagógicas, revela-se

também um espaço de disputas e tensão entre os interesses institucionais e a construção de práticas educativas mais críticas e emancipadoras.

Diante disso, defende-se a necessidade de uma concepção de qualidade que possa ir além da lógica avaliativa e normativa, reconhecendo a diversidade dos contextos escolares, valorizando a autonomia profissional e promovendo uma formação docente pautada na práxis educacional em favor de uma educação democrática e socialmente comprometida.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No contexto da educação especial, a relevância de colocar em perspectiva e em discussão a formação de professores torna-se ainda mais evidente. Michels (2017) enfatiza que a formação voltada à educação especial deve considerar os fundamentos pedagógicos e contemplar conteúdos específicos sobre a condição de deficiência, além de estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos os estudantes.

Pletsch (2006), acrescenta que a formação docente não se restringe ao conhecimento técnico, sendo fundamental a constituição do professor como sujeito profissional, integrando teoria e prática de forma a fortalecer a reflexão sobre o exercício da docência.

Estudos recentes evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva. Reis e Coutinho (2025) destacam as barreiras estruturais e pedagógicas, como insuficiência de recursos, turmas heterogêneas e escassez de suporte especializado, sugerindo que a superação depende de estratégias articuladas, como planejamento colaborativo e capacitação contínua.

A literatura converge para a ideia de que a formação continuada, tendo em vista as questões envolvendo a educação especial, deve ser estruturada, integrando capacitação, prática reflexiva e colaboração docente, promovendo práticas pedagógicas que possam contribuir com a efetivação da escolarização de estudantes com deficiência. Esse entendimento é reforçado pelas políticas públicas brasileiras, como 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 (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024), que

consolidam a formação inicial e continuada como eixos estratégicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Castro (2002), muitos profissionais da educação não estão preparados para receber educandos com deficiência. Mesmo quando defendem os princípios da inclusão, alguns se sentem incapazes de atender adequadamente às necessidades dos alunos, o que pode levar à auto invalidação docente, e desse modo enfraquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade indica a urgência de uma formação mais consistente, tanto inicial como continuada, que forneça fundamentos teóricos e estratégias pedagógicas adequadas para lidar com a diversidade em sala de aula.

Pletsch (2009) enfatiza que há a necessidade de reestruturar os conteúdos formativos, de modo a desencadear novas atitudes e permitir aos docentes compreender as situações complexas da prática educativa. Para a autora, é essencial definir um perfil profissional que tenha em vista as distintas realidades sociais e educacionais, possibilitando que o professor atue de forma eficaz em contextos inclusivos.

Kassar (2014) contribui com o diálogo no sentido de chamar a atenção para os impactos que a formação (ou sua ausência) pode ter na escolarização de alunos com deficiência. A autora ressalta que a inclusão não se concretiza apenas por meio da legislação ou de políticas públicas, mas sobretudo, pela ação pedagógica efetiva do educador, o que exige fundamentação didático-pedagógica, preparo técnico, sensibilidade ética e abertura para a diversidade.

Michels (2015) acrescenta uma perspectiva crítica para além do domínio de conteúdos técnicos sobre a deficiência. Dessa forma, a formação deve promover práticas pedagógicas que assegurem a participação plena de todos os estudantes. A autora persiste na dimensão política da inclusão, evidenciando que a escola, muitas das vezes, reproduz práticas excludentes e que cabe à formação docente preparar os educandos para problematizar e transformar essa realidade.

Michels (2017), ao problematizar os aspectos políticos e estruturais da escola, chama a atenção para a necessidade de uma mudança mais profunda no modo como a educação inclusiva é concebida e praticada. Assim, a formação de professores não pode ser reduzida a cursos ou treinamentos pontuais, mas deve ser compreendida como um processo contínuo, com criticidade e articulado às condições sociais e políticas da educação brasileira.

A formação de professores no Brasil, especialmente daqueles que atuam na Educação Especial, apresenta ambiguidades históricas e estruturais, relacionadas ao lócus institucional, ao nível de ensino responsável pela formação, ao tempo destinado a esse processo e à concepção do modelo formativo, seja ele generalista ou especialista (Michels, 2017, 38).

A autora destaca que o modelo dualista, que separa professores da educação regular e especialistas em Educação Especial, consolida tais contradições e reforça a concepção da Educação Especial como um “subsistema da educação”. Essa separação contribui para a manutenção de práticas excludentes, dificultando a efetivação da escola comum e a construção de uma cultura inclusiva. A autora defende que a superação desse modelo exige a articulação entre professores generalistas e especialistas, de modo que ambos possam se capacitar continuamente e atuar de forma integrada, compartilhando responsabilidades e conhecimentos para atender às necessidades de todos os educandos.

Nesse sentido, a crítica de Michels (2017) evidencia que, embora a legislação e as políticas públicas indiquem caminhos para a inclusão, a persistência do modelo dualista ainda representa um obstáculo à concretização de práticas educacionais inclusivas, exigindo não apenas formação teórica, mas também mudanças estruturais e institucionais que favoreçam a participação plena dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Conforme analisado por Michels (2017), a formação de professores de Educação Especial no Brasil apresenta um conjunto de contradições que evidenciam a permanência de concepções tradicionais e a vulnerabilidade de propostas efetivamente inclusivas. Apesar dos avanços no campo das políticas públicas, pode-se observar a continuidade de um modelo de formação baseado em pressupostos médico-pedagógicos, no qual a deficiência é vista inicialmente como problema individual e a atuação docente se reduz a técnicas de intervenções especializadas.

Desse modo, esse direcionamento mantém a centralidade em diagnósticos e práticas corretivas, em detrimento de uma perspectiva pedagógica crítica e inclusiva, que valorize o direito de todos à educação em contextos comuns. A autora ainda evidencia que a formação de professores da Educação Especial é reproduzida de maneira significativa com base no modelo médico-pedagógico e médico-psicológico.

Esse paradigma, ao priorizar diagnósticos e intervenções de carácter clínico, acaba reforçando uma visão reducionista da deficiência, deslocando a responsabilidade para o indivíduo e desconsiderando os fatores sociais e pedagógicos que estruturam as desigualdades escolares.

A concepção médico-pedagógica na Educação Especial, conforme Jannuzzi (2004), tem suas raízes no início do século XX no Brasil, quando profissionais da área da saúde passaram a orientar as práticas pedagógicas nas escolas e a formação de professores. Essa perspectiva concentra-se nas causas físicas, neurológicas e mentais das deficiências, buscando respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas da época, especialmente aquelas provenientes da França, que exerceram forte influência intelectual sobre a Educação Especial brasileira.

A Educação Especial, segundo Michels (2017), é fundamentada nas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica, nas quais definições da área da saúde são utilizadas para compreender a deficiência. Nessa perspectiva, conferem-se grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais, adotando-se um viés biológico e valorizando os diagnósticos.

Michels (2011), destaca que, historicamente, a formação de professores de Educação Especial no Brasil estava estruturada de maneira fragmentada, direcionada a habilitações específicas voltadas a diferentes deficiências, como intelectual, auditiva, visual ou física. Esse modelo restringia a atuação docente, pois privilegiava a especialização técnica em detrimento do domínio de conhecimentos gerais sobre educação, dificultando uma compreensão ampla do processo pedagógico e da condição de deficiência.

Com a consolidação das políticas de inclusão, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a figura do professor passou por uma redefinição. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), emergiu como um recurso central para promover a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. O professor do AEE assume uma função diversificada, além de atuar pedagogicamente, organiza recursos, tecnologias assistivas e adaptações curriculares, articulando-se com professores regentes, famílias e a gestão escolar (Michels, 2017).

A autora também problematiza essa transição, apontando que a ênfase em aspectos técnicos e instrumentais da formação do professor do AEE pode

enfraquecer sua identidade docente, deslocando a centralidade da mediação do conhecimento para funções de suporte. Dessa forma, ela evidencia a ambiguidade presente nas políticas educacionais inclusivas, embora o AEE represente avanço no acesso à educação, ele impõe desafios ao desenvolvimento de uma atuação pedagógica crítica e integrada, que contemple tanto a inclusão quanto a aprendizagem efetiva dos estudantes.

A formação docente tende a enfatizar os domínios de técnicas especializadas e o AEE, em detrimento da construção de práticas pedagógicas articuladas à sala comum. Desse modo, Michels (2017) aponta que a permanência desse modelo mantém o pedagógico em posição secundária, reproduzindo o status quo (social, político, cultural ou econômico), limitando a efetividade das políticas de inclusão.

Essa lógica está longe de promover a ruptura necessária, apresentando o desafio de ressignificar a formação para que ela não se restrinja ao modelo tecnicista, sendo capaz de problematizar as condições estruturais nas escolas e na sociedade, ampliando o compromisso político-pedagógico com a diversidade, assim consolidando uma concepção crítica de Educação Especial, voltada não apenas para o atendimento das deficiências, mas para o ensino dos conhecimentos escolares, a emancipação e à participação social de todos os sujeitos.

Apesar de os cursos de formação docente anunciarem transformações no ensino regular e na educação especial por meio de novos referenciais pedagógicos da inclusão, a proposta ainda se concentra majoritariamente no AEE, sem garantir a integração efetiva dos saberes ou a participação plena dos estudantes da educação especial. Quando mencionam mudanças na escola, elas se referem principalmente ao atendimento da diversidade e ao acolhimento das diferenças, e não à estrutura ou organização escolar como um todo. Dessa forma, a formação oferecida aos educadores não os prepara adequadamente para estabelecer conexões consistentes entre o trabalho especializado e o ensino comum, reforçando a fragmentação do processo educacional.

Apesar da escola e a educação serem frequentemente exaltadas como instrumentos de transformação social, a ênfase incide principalmente em métodos e técnicas. Nesse contexto, a inclusão escolar é entendida basicamente como acesso, garantindo que todos estejam na escola, porém não como a efetiva escolarização de todos os alunos. A Educação Especial, inserida pelas políticas de inclusão, reforça

essa lógica, ao focalizar mais na adaptação dos alunos às demandas do sistema capitalista do que em promover uma verdadeira transformação social. Dessa forma, é preciso superar a lógica da instrumentalização e avançar para uma perspectiva emancipatória, comprometida com a reorganização da escola.

A partir das discussões históricas e teóricas sobre a formação de professores, é notório que as produções acadêmicas analisadas neste estudo não se constituem de forma isolada ou descontextualizada, mas estão inseridas em um determinado momento histórico, político e social, que influencia diretamente seus objetos, enfoques e resultados. Desse modo, resgatar aspectos da constituição histórica da formação docente, em especial no campo da Educação Especial, mostrou-se fundamental para evidenciar a materialidade histórica que atravessa as pesquisas.

A partir dessa contextualização, torna-se possível adentrar de maneira mais consistente ao estudo bibliográfico, explicitando os critérios metodológicos adotados para a seleção, análise e interpretação das teses e dissertações que compõem o presente trabalho de conclusão de curso.

4 METODOLOGIA

Como exposto por De Sousa, De Oliveira e Alves (2021) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como teses e dissertações, sendo uma etapa fundamental por possibilitar a compreensão de estudos estruturados com base na produção teórica de outros autores. Essa abordagem permite ao pesquisador familiarizar-se com o problema de pesquisa, favorecendo sua delimitação e definição, além de possibilitar a análise, registro e interpretação dos dados obtidos. Dessa forma, optou-se por essa modalidade de pesquisa, utilizando também a abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, pois ela permite compreender a complexidade dos fenômenos educacionais e o contexto político-educacional entre 2015 e 2024.

Segundo Lima e Mito (2007, p.37),

Trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, exigindo vigilância epistemológica.

No presente estudo, esse conceito se concretiza na análise sistemática das dissertações e teses selecionadas, por meio de leitura detalhada, identificação de informações relevantes e comparação de diferentes perspectivas. Esse procedimento permitiu organizar o conhecimento sobre a formação continuada de professores e a Educação Especial, assegurado por uma fundamentação teórica consistente que subsidia as conclusões acerca do objeto pesquisado.

Para a coleta de dados, utilizou-se a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne dissertações e teses defendidas por instituições de ensino superior de todo o Brasil. A plataforma garante contato com pesquisas recentes e aprofundadas e oferece uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, o que enriquece a análise e permite identificar avanços e lacunas nas pesquisas sobre a temática.

Foram utilizados três descritores principais para a busca: Educação Especial, Formação Continuada e Pedagogia, considerando a transversalidade da temática em diversas áreas da licenciatura. O período de análise foi de 2015 a 2024, dado o marco político e as mudanças na educação, com relevância para o campo investigado. Sendo que foi um momento crucial para a educação brasileira, sendo formalmente enquadrado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que consolidaram o direito à educação inclusiva e fortaleceram o PNE, com a universalização do acesso e do AEE. As principais mudanças na educação refletiram essa agenda, exigindo que a formação continuada preparasse os educadores para o trabalho com a diversidade. O período conta também com as disputas políticas, como a tentativa de mudança na Política Nacional de Educação Especial (2020), que foi revertida posteriormente, e grades reformadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Reforma do Ensino Médio, impactando diretamente a Pedagogia e a estrutura curricular em todo o país.

A busca inicial resultou em 1.522 trabalhos, dos quais 29 foram selecionados de início a partir da análise de títulos, os demais trabalhos foram excluídos, pois não apresentavam títulos pertinentes e relevantes para o objetivo da presente pesquisa. Posteriormente, os 29 trabalhos passaram por outra etapa de seleção. Após a leitura dos resumos, foram excluídos os que não apresentavam relevância central para a pesquisa ou agregariam à indagação norteadora do estudo. Com base nesses

critérios, 15 trabalhos compuseram o conjunto final que traremos para a análise, visto que as teses e dissertações selecionadas são de grande relevância para atingirmos o objetivo da pesquisa proposta.

Para assegurar a pertinência e qualidade dos materiais analisados foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Entre os critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos disponibilizados na BDTD, publicados entre 2015 e 2024, abordando diretamente a formação continuada de professores voltada à Educação Especial, em língua portuguesa, vinculados a programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES. É de grande valia expor que os 15 trabalhos elegidos foram selecionados pela questão de tempo para as análises corretas, foram excluídos trabalhos sem relação direta com o objetivo da pesquisa. Essa delimitação visou garantir consistência metodológica e relevância científica dos resultados.

Os dados obtidos foram sistematizados e categorizados em temas recorrentes, abordagens metodológicas e contextos de aplicação. Para melhor visualização e compreensão, os resultados foram organizados em quadros. O primeiro quadro apresenta a identificação das produções: título, tipo, autor(es), universidade e ano de publicação; e o segundo quadro apresenta a distribuição das publicações por regiões/estados, número de produções e tipo de instituição (pública ou privada).

Por fim, a pesquisa reconhece as limitações metodológicas, como a dependência de trabalhos disponíveis na BDTD, a exclusão de produções em outros idiomas ou fora do período analisado e a possibilidade de viés em função de publicações mais recentes. Apesar disso, a metodologia adotada assegura rigor científico, diversidade de perspectivas e fundamentação consistente para compreender a formação continuada de professores com foco na Educação Especial.

4.1 DADOS COLETADOS: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos trabalhos selecionados para este estudo, organizados de acordo com cinco aspectos principais: título, gênero, autor(a), local de publicação (universidade) e ano de publicação. A coluna *Título*, indica o nome de cada trabalho, permitindo identificar rapidamente a área de investigação abordada, junto a ela é possível entrar no trabalho escolhido; O

Gênero, informa a natureza do trabalho acadêmico, se os mesmos são dissertações ou teses; *Autores(as)*, apresenta os responsáveis pelos trabalhos, em que destaca a autoria, seja individual ou colaborativa; O *Local* (universidade), indica a instituição em que o trabalho foi desenvolvido, possibilitando analisar as instituições, sejam públicas ou privadas, e, por fim, *Ano de publicação*, em que a mesma está em ordem crescente.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

Título	Gênero	Autor(es)	Local (universidade)	Ano de Publicação
Formação Continuada e Educação Especial: A experiência como constitutiva do formar-se	Dissertação	Mayara Costa da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O desafio da formação de professoras	Dissertação	Roberta Flávia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... Os professores!	Dissertação	Isabela Damaceno Cruz	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2018
Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a educação inclusiva	Tese	Gislaine Ferreira Menino-Mencia	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Bauru	2020
Políticas de formação continuada de professores em	Dissertação	Marley Aparecida Duarte Teixeira	Universidade Federal de Uberlândia	2020

educação especial: contribuições e desafios para a região sudeste do brasil				
Implantação de formação continuada na escola: reflexão para a inclusão	Dissertação	Valdianne Guimarães Pereira	Universidade Federal Fluminense	2020
Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência	Dissertação	Daniele Holzschuh de Oliveira	Universidade de Caxias do Sul	2020
Educação especial: saberes e estratégias dos professores de educação infantil	Dissertação	Aparecida Souza França Silva	Universidade Federal do Espírito Santo	2021
A NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: em foco a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado	Tese	Angelita Salomão Muzeti Borges	Universidade Federal de São Carlos	2022
Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino	Dissertação	Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2022
A formação de professores em uma pós-graduação lato sensu para a atuação no atendimento educacional especializado	Dissertação	Janaina Correia Vidal Ataíde	Universidade Federal da Paraíba	2022
Trabalho e formação continuada de professores de	Tese	Gianni Marcela Boechard Magalhães	Universidade Federal do Amazonas	2024

<u>educação especial durante a pandemia da covid-19: precarização, resistência e luta</u>					
<u>A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar</u>	Dissertação	Jessica dos Santos Vieira	Silvia Santos	Universidade Federal do Amazonas	2024
<u>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: percursos formativos</u>	Tese	Mônica Marquet	Grazieli	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2024
<u>INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.</u>	Dissertação	Maria Gama Macêdo	Claudia Fialho	Universidade Federal de Pernambuco	2024

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Observa-se que a maior parte dos trabalhos é composta por dissertações que totalizam 11, enquanto teses são 4, representando uma quantidade menor. Podemos observar que o tema da formação continuada de professores em educação especial tem sido abordado em diversos trabalhos, tanto mestrado quanto doutorado.

No que se diz respeito à diversidade institucional, os trabalhos analisados estão distribuídos entre as universidades federais e estaduais de diferentes regiões do Brasil, incluindo o Sul, Sudeste, Norte e Nordeste, o que indica uma abrangência nacional na investigação sobre formação continuada docente.

O quadro permite ao leitor compreender não apenas quem produziu os estudos, mas também quais eixos temáticos têm sido mais explorados, a evolução temporal das pesquisas e a distribuição geográfica das instituições envolvidas.

O segundo e terceiro quadro apresentam a distribuição das produções acadêmicas selecionadas, desse modo, o primeiro apresenta quatro tópicos para melhor compreensão: Regiões (Sul; Sudeste; Norte e Nordeste), esta coluna indica a

localização geográfica dos trabalhos; Instituições (públicas ou privadas), em que evidenciam o tipo de universidade que concentram as produções acadêmicas possibilitando a análise das diferentes instituições e, por fim, o número de produções, que indicam a quantidade de trabalhos produzidos em cada região, permitindo observar as distribuições e o volume das pesquisas realizadas.

Quadro 2 - Regiões das produções acadêmicas

Regiões	Pública	Privada	Nº de Produções
Sul	3	1	4
Sudeste	8	0	8
Norte	1	0	1
Nordeste	2	0	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O terceiro quadro apresenta as quinze universidades com produções escolhidas e a quantidade de publicações em cada uma delas. Para maior compreensão o quadro conta com quatro cores (Laranja, representando a região Sul; Azul a região Sudeste; Verde Norte e Amarelo a região Nordeste), assim como cada Universidade está sendo representada com as cores, para maior entendimento.

Quadro 3 - Universidades e quantidade de publicações analisadas.

Universidade	Nº de Publicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade Caixias do Sul	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	1
Universidade Federal de Urbelândia	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Federal do Espírito Santo	2
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade Federal do Amazonas	1
Universidade Federal da Paraíba	1
Universidade Federal de Pernambuco	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir dos dados apresentados, observa-se uma concentração significativa de produções na Região Sudeste, totalizando 11 trabalhos, todos sendo de

instituições públicas, e esse resultado demonstra a presença e consolidação das Universidades Federais e Estaduais dessa região no campo da pesquisa sobre a temática abordada, o que pode estar relacionado ao maior investimento em pós-graduação.

Na Região Sul identifica-se quatro produções, sendo que três são oriundos de instituições públicas e apenas uma de instituição privada. Nota-se a predominância do ensino público, em que podemos observar também que há uma diversidade institucional, incluindo universidades federais e comunitárias como a Universidade de Caxias do Sul, onde a mesma é uma Instituição comunitária de Ensino Superior (ICES), sendo uma instituição privada de caráter público não-estatal, desse modo, é mantida pela sociedade civil e reinveste os resultados na atividade educacional.

As Regiões Norte e Nordeste apresentam menores números de publicações, ambas contam com duas produções, todas de universidades públicas.

Ao observarmos a segunda tabela, é possível verificar que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se destaca com três publicações, seguida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambas contam com duas publicações. As demais instituições apresentam apenas uma publicação cada. Esse resultado mostra que as determinadas universidades têm se configurado como referências na produção acadêmica sobre o tema abordado, considerando as pesquisas selecionadas no presente trabalho.

De modo geral, os dois quadros acima apresentam a predominância das universidades públicas na produção de teses e dissertações, especialmente as universidades federais.

O quadro 4 segue abaixo e apresenta os autores (as) e os temas/palavras-chave dos trabalhos selecionados. É válido mencionar que as palavras-chaves não correspondem ao número de produções analisadas, visto que um mesmo trabalho pode compor mais de uma palavra-chave.

Quadro 4 - Temas/Palavras-chave e número de produções

Tema/ Palavras chave	Quantidade de Trabalhos
Educação Especial	11
Formação de Professores/ Formação/ Formação Docente/Formação Continuada/ Formação dos profissionais da educação	14
Inclusão/ Inclusão Escolar/ Inclusão em Educação/ Inclusão Educacional	5
Educação Inclusiva	3
Transtorno do Espectro Autista	2
Atendimento Educacional Especializado	2
Educação Infantil	2
Práticas de ensino inclusiva/ Prática de ensino	2
Inovação	1
Experiência	1
Creças e Atitudes	1
Educação à Distância	1
Políticas Públicas de Formação Continuada	1
Estratégias de aprendizagem ativa	1
Práticas pedagógicas	1
Neurociência e Aprendizagem	1
Ensino Colaborativo	1
Currículo	1
Pandemia	1
Trabalho Docente	1
Teletrabalho	1
Educação Básica	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O quadro traz os principais temas em palavras chaves recorrentes nas produções acadêmicas analisadas no período de 2015 a 2024. É possível notar que os eixos “Educação Especial” aparece 10 vezes, e “Formação Docente (formação continuada e a formação de professores e demais formações escritas)” aparece 14 vezes. Ambas se destacam de forma expressiva, o que denota a centralidade dos temas nas pesquisas escolhidas.

Em seguida, verifica-se a presença significativa de “Inclusão escolar e Educação Inclusiva”, que somam 8 produções, refletindo a preocupação constante das produções com as práticas e políticas voltadas à efetivação da inclusão escolar de estudantes da Educação Especial.

Os demais temas como: Transtorno do espectro Autista, AEE, Educação Infantil, Práticas de ensino inclusiva/ Prática de ensino, aparecem duas vezes; Inovação, Experiência, Crenças e atitudes, educação a distância, Políticas públicas de formação continuada, estratégias de aprendizagem ativa, práticas pedagógicas, neurociência e aprendizagem, ensino colaborativo, currículo, pandemia, trabalho docente, teletrabalho, educação básica, aparecem apenas 1 vez.

Pelo menos uma das palavras chaves em foco “Educação Especial ou Formação Continuada”, aparecem em uma das teses ou dissertações selecionadas.

Desse modo, o quadro expõe que o foco predominante das produções está voltado à formação de professores e educação especial. Reafirma, assim, a

relevância da formação continuada como espaço essencial para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada tendo em vista a educação especial.

Quadro 5 - Procedimentos metodológicos

Procedimentos metodológicos	Nº de produções
Pesquisa qualitativa (em diferentes variações)	14
Pesquisa quantitativa	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O quadro acima mostra que a abordagem qualitativa predomina amplamente entre as produções analisadas, sendo identificadas em 14 trabalhos. Essa prevalência demonstra a busca em compreender os fenômenos educacionais de forma interpretativa e contextualizada, valorizando as experiências e as percepções dos sujeitos envolvidos nos processos formativos e inclusivos.

A pesquisa quantitativa aparece apenas em um trabalho, qual seja “Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a educação inclusiva”, de autoria de Menino-Mencia (2020), o mesmo expõe tanto a pesquisa quantitativa como a qualitativa.

Por fim, o quadro revela uma clara tendência das produções em adotar métodos qualitativos e exploratórios, coerentes com os objetivos de compreender e discutir os processos de formação docente e inclusão escolar a partir de experiências concretas.

5 DISCUSSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Nessa seção propõe-se a discutir aspectos que envolvem a relação entre *Educação Especial, Formação Continuada de Professores e Inclusão Escolar* no sentido de compreender como as pesquisas abordaram os desafios e estratégias relacionadas à formação continuada de professores e a promoção da inclusão escolar, articulando os dados coletados com os referenciais teóricos que fundamentam este estudo. Assim sendo, após a leitura das produções, buscou-se identificar contribuições significativas para a compreensão do tema abordado.

O trabalho “Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!”, realizado por Cruz (2018), evidencia que a formação continuada fundamentada no “Index para Inclusão”, instrumento que aborda os diversos aspectos da vida escolar e a participação de todos os membros da comunidade educativa, está vinculada a um processo coletivo e reflexivo. O estudo destacou que esse processo contribuiu para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento da inclusão nos contextos escolares. O estudo considera, ainda, a relevância de criar espaços de trocas de conhecimentos e saberes, potencializando o dizer dos professores.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação inclusiva somente se concretiza quando os educadores se dispõem a vivenciá-la em sua totalidade, seja por meio das culturas, políticas e práticas escolares. Assim, indaga-se sobre uma formação docente voltada à autorreflexão crítica e à construção de práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras. Damasceno (2006, p.55) afirma que: “Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?”.

Segundo Damasceno (2006), a construção de uma sociedade justa e democrática depende de uma educação que valorize a diversidade humana. Esse objetivo se torna viável por meio da formação de professores críticos e reflexivos, capazes de resistir à alienação e aos efeitos homogeneizadores da cultura de massa, que tendem a uniformizar experiências e reduzir singularidades. Victor e Piloto (2016, p. 173) apontam que “tanto a formação inicial quanto a formação continuada constituem espaços estratégicos para a ampliação de conhecimentos gerais e específicos, bem como para a reflexão sobre as práticas pedagógicas”.

Dessa forma, é fundamental definir com clareza o lócus da formação inicial e potencializar a formação continuada, garantindo o desenvolvimento contínuo e crítico do professor. Ressalta-se, entretanto, que a presença de apenas uma disciplina voltada à temática da diversidade nos cursos de licenciatura não é suficiente para aprofundar a compreensão sobre a complexidade humana e os desafios que permeiam a prática educativa inclusiva, conforme apontado pelo estudo de Silva (2015). A formação docente, portanto, deve ser pensada de forma mais ampla, articulando conhecimento, reflexão e experiências práticas, de modo a preparar profissionais aptos a atuar em contextos diversos e inclusivos.

A produção “Políticas de formação continuada de professores em educação especial: contribuições e desafios para a região sudeste do Brasil”, elaborado por Teixeira (2020), discorre sobre as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores da Educação Especial na região Sudeste, tendo como foco a atuação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora apresenta que, para compreender o processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência e conhecer as diversas maneiras pelas quais a sociedade as notou ao longo do tempo, é de suma importância reconhecer que a noção de deficiência é social e historicamente construída. Essa compreensão implica em considerar as concepções das deficiências que estão diretamente relacionadas ao acesso à informação, crenças, valores e convicções, bem como à cultura de cada sociedade em seu contexto histórico específico. A percepção da deficiência não é fixa, mas orientada pelos fatores sociais, culturais e históricos, que reforça uma necessidade de abordagens inclusivas, sensíveis às múltiplas dimensões da experiência humana.

Demais estudos entre as teses e dissertações selecionadas, apontam que os programas estruturados de formação continuada impactam diretamente as crenças, atitudes e práticas docentes frente à inclusão escolar. Menino-Mencia (2020), em “Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação à educação inclusiva”, evidencia que ações formativas sistemáticas podem deslocar concepções centradas na deficiência para perspectivas pedagógicas mais amplas. De modo convergente, Oliveira (2020), em “Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência”, e Passos (2022), em “Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino”, apresentam que a formação realizada no próprio contexto escolar, baseada na colaboração entre docentes e no compartilhamento de responsabilidades, fortalece práticas inclusivas e amplia o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, nota-se que a formação continuada não apenas transmite conhecimentos, mas também molda valores e atitudes que sustentam a cultura inclusiva nas escolas.

A melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Teixeira (2020) salienta que para os resultados das políticas de formação serem significativos é necessário que o processo de

educação nas escolas regulares seja valorizado, tendo como base as políticas que respaldam o direito de todos a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

A pesquisa indica que, embora o tema da inclusão seja amplamente discutido, o avanço da educação inclusiva tem estimulado a busca pela formação especializada de professores para a Educação Especial. No entanto, como problematiza Michels (2011), essa ênfase em uma formação estritamente especializada direcionada apenas às especificidades da deficiência reduz o papel docente a uma prática tecnicista e fragmentada. Para a autora, a formação continuada não pode se limitar à aquisição de técnicas ou ao domínio de categorias diagnósticas; ao contrário, deve fundamentar-se em uma perspectiva pedagógica ampla, centrada no ensino, na organização do trabalho escolar e na compreensão das mediações necessárias para garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Assim pensar a formação do professor de Educação Especial exige superar modelos que reforçam a lógica da patologização e reconhecer que o cerne do trabalho educativo está no ato pedagógico, e não exclusivamente na deficiência.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm evidenciado que a formação continuada de professores constitui um elemento central para superar práticas excludentes e promover intervenções pedagógicas significativas. A dissertação “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras”, de autoria de Ferreira (2017), demonstra como, quando articulada às demandas concretas da sala de aula, a formação amplia o repertório pedagógico dos docentes e favorece práticas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. E para complementar essa visão, Macêdo (2024), em “Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente”, expõe que a implementação de uma intervenção pedagógica orientada para a formação em serviço não apenas fortaleceu a concepção inclusiva dos professores, como também contribuiu para mudanças de postura e ampliação de estratégias pedagógicas voltadas aos alunos com TEA.

O trabalho “Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se”, de Silva (2015) defende que a formação continuada eficaz é aquela que dialoga com a experiência docente cotidiana, promovendo inovação reflexiva. O estudo realizado pela autora, apresenta os espaços colaborativos

baseados na experiência (Grupo de Práticas, abordados na produção), busca fortalecer a formação de professores e contribuir para uma atuação mais consciente e qualificada para os estudantes com deficiência na Educação Especial.

O estudo ressalta as ações que promovem a articulação entre os docentes do ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que a atuação colaborativa entre esses sujeitos é preconizada pelos documentos normativos que orientam a Educação Especial. Ademais, a compreensão do atendimento educacional dos estudantes vinculados à Educação Especial, quando associada ao diálogo, ao compartilhamento de saberes e à corresponsabilidade nas práticas pedagógicas, tende a tornar-se mais consistente e significativa, sobretudo quando se toma como referência os processos de aprendizagem desses estudantes.

Assim como a dissertação de Silva (2015), Texeira (2020) aponta que, com o aumento significativo e gradual das matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares, verifica-se a consolidação de uma política educacional voltada à inclusão. Isso reforça a necessidade de investir em processos de formação continuada que devem contemplar a Educação Especial a partir de uma perspectiva crítica e transformadora.

Jesus (2006, p.104) argumenta que a formação continuada é um elemento estruturante dos processos de reflexão sobre a escola e a prática docente, o que realça a importância de preparar os educadores de forma crítica, colaborativa e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos da Educação Especial.

O texto “Formação de professores de Educação Especial no Brasil: percursos formativos”, escrito por Marquet (2024), aborda que a formação do educador de Educação Especial pode ser compreendida como um processo em constante construção. Discute que a formação se configura a partir de relações e agenciamentos diversos, nos quais o foco não está apenas no indivíduo, mas nas interações entre sujeitos, tempo, espaço, contextos e experiências. Entretanto, observa-se nas políticas e propostas formativas ausência de diretrizes unificadas que resultam em oferta de cursos heterogêneos e com características distintas em cada estado brasileiro.

Harlos (2015, p.20) reflete que a própria trajetória histórica da formação de professores da Educação Especial é marcada por “disputas acadêmicas, políticas,

econômicas, ideológicas e sociais, que influenciam diretamente a configuração e o direcionamento das práticas formativas na área”. Segundo a autora, quando as formações docentes se estruturam com base exclusivamente no sujeito e em suas deficiências promovem-se visões dicotômicas da educação, separando a educação especial da educação regular. Essa fragmentação enfraquece a concepção de uma escola inclusiva. Michels (2011) expõem que a inclusão não se concretiza apenas pela presença do aluno com deficiência na escola comum, mas pela transformação das práticas pedagógicas, da cultura institucional e das relações entre os profissionais que nela atuam.

Quando a formação de professores se baseia em uma lógica segmentada, pautada somente no atendimento educacional especializado, perde-se de vista a formação humana integral. Com a separação funcional entre docentes, percebe-se que o professor da Educação Especial ocupa uma figura auxiliar e não participa dos processos de construção coletiva do conhecimento.

Portanto, é válido repensar os processos formativos na perspectiva colaborativa e interdisciplinar, promovendo o diálogo constante entre professores, gestores e família, de modo que a inclusão deixe de ser uma responsabilidade individual e passe a ser um compromisso coletivo de toda comunidade escolar.

Kassar e Meletti (2012) destacam que a Educação Especial é marcada por constantes transformações, relacionadas com o tempo, espaço e as interpretações produzidas a partir das políticas públicas voltadas a essa área. Nesse contexto, as instituições formadoras de professores assumem papel fundamental, pois precisam repensar e redefinir seus processos formativos diante das instabilidades e das novas demandas que emergem. Essas demandas resultam na diversificação das ofertas de cursos, refletindo os diferentes modos de compreender os conceitos e práticas associadas à inclusão escolar e ao trabalho com os sujeitos da Educação Especial. Diversos fatores têm influenciado as reestruturações curriculares desses cursos, buscando qualificar as propostas formativas e atender às exigências sociais e educacionais atuais.

Tais mudanças envolvem a redefinição de disciplinas, cargas horárias e conteúdos, bem como a adequação às diretrizes políticas e às realidades educacionais contemporâneas. Thesing (2019, p. 63) analisa que essas transformações têm promovido uma transição de uma formação com enfoque clínico

para uma formação de caráter mais pedagógico e generalista, alinhando a formação dos professores da Educação Especial às demandas da escola regular.

Nessa linha de raciocínio, Kassar (2014) apresenta dois desafios na formação docente, o primeiro relaciona-se às características do ensino superior que propõe a formação de dois tipos de professores, que são os capacitados e especialistas (que restringem a formação no campo específico), e outro que é a priorização da formação dos professores AEE (que são formados para atuar com os recursos e materiais adaptados nas escolas regulares), que se atentam para as salas de recursos, e dessa forma, leva somente para esse professor a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência, sendo que é de fundamental importância pensar na formação dos educadores na sala de aula do ensino comum.

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) identificam lacunas significativas na formação de professores das áreas específicas do conhecimento, o que contribui para o distanciamento do compromisso com uma educação voltada para todos. As autoras ressaltam que as discussões sobre a aprendizagem da docência permanecem pouco presentes nas estruturas curriculares dos cursos e, quando ocorrem, não abrangem todos os estudantes.

Baptista (2019) reconhece que a formação docente, inicial e continuada, é um dos principais pontos frágeis do processo inclusivo. Destaca que os desafios estão relacionados à formação e à implementação de novas práticas e exigem respostas sistêmicas e integradas, capazes de construir o “novo” a partir da rede existente, promovendo sua qualificação e fortalecimento.

Algumas pesquisas, evidenciam os limites e desafios estruturais que atravessam os processos de formação continuada de professores na Educação Especial. Os trabalhos: “A formação continuada de professores em uma pós-graduação lato sensu para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, de Ataíde (2022), e “A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar”, de Vieira (2024), expõem as lacunas entre os conhecimentos teóricos adquiridos e as condições de concretas de trabalho docente. Esse tensionamento torna-se ainda mais evidente nos resultados da tese de Magalhães (2023), intitulada “Trabalho e formação continuada de professores de educação especial durante a pandemia da Covid-19: precarização, resistência e luta”, na qual apresenta que a intensificação da precarização do trabalho docente durante a pandemia evidenciou as estratégias de resistência e reinvenção

pedagógica. Os estudos reforçam que a efetivação da inclusão escolar não depende exclusivamente da formação do professor, mas da articulação entre as políticas públicas, condições de trabalho, organização escolar e processos formativos críticos, reflexivos e contextualizados, sendo necessário compreender a formação continuada como um processo integral, coletivo e mediado por um conhecimento didático-pedagógico.

A dissertação de Silva (2021), intitulada “Educação Especial: saberes e estratégias dos professores de Educação Infantil”, evidencia que os saberes adquiridos pela experiência docente, quando articulados à colaboração entre professores da sala regular e do AEE, são fundamentais para promover a inclusão na Educação Infantil assim como nos demais níveis de ensino. Destacam-se estratégias como a mediação pedagógica, a construção conjunta do ambiente de aprendizagem e a utilização de recursos lúdicos e acessíveis, ampliando a participação e o engajamento das crianças com deficiência.

A formação continuada surge, assim, como espaço privilegiado para troca de saberes, experiências e ampliação do repertório pedagógico. Destaca-se, assim, a importância de compreender como as escolas têm enfrentado os desafios da inclusão escolar e de identificar caminhos que favoreçam experiências significativas nos processos de formação docente, permitindo o acesso a reflexões teóricas e práticas que sustentem projetos voltados à transformação educacional. Effgen e Jesus (2012) ressaltam, ainda, a necessidade de investimentos robustos na formação inicial e continuada, bem como a construção de uma política educacional que garanta aos professores o direito a uma formação ética e de qualidade, capaz de contemplar a diversidade presente nas escolas.

Embora a formação docente qualificada seja um fator determinante para promover a inclusão, ela não se constitui como a única solução. É fundamental repensar outros elementos do sistema educacional, incluindo as condições de trabalho e a organização escolar. Apesar das políticas públicas valorizarem a formação continuada, observa-se que muitas ações permanecem centradas em modelos rígidos, pouco articulados com a realidade escolar (Garcia, 2013).

Diante do exposto, é possível perceber que, embora a formação continuada de professores tenha avançado, ainda persiste a predominância de abordagens centradas na técnica e na especialização voltada exclusivamente à deficiência, como alertam Michels (2011) e Harlos (2015). Essa perspectiva fragmentada limita a

compreensão da inclusão como um processo pedagógico amplo, coletivo e articulado às políticas públicas de Educação Básica. Portanto, torna-se necessário avançar na produção de conhecimento sobre a formação continuada na educação especial, ultrapassando modelos que privilegiam apenas a experiência, a colaboração ou o atendimento especializado.

É fundamental problematizar os aspectos políticos, estruturais e culturais das escolas, bem como as concepções de deficiência, educação e desenvolvimento, reconhecendo que a formação continuada deve ser compreendida como um processo crítico, contínuo e mediado pelo conhecimento didático-pedagógico, articulado às condições concretas do trabalho escolar e capaz de promover práticas inclusivas transformadoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta da presente pesquisa: “O que dizem as produções acadêmicas, produzidas entre os anos de 2015-2024, sobre os desafios encontrados na formação continuada de professores no que se refere à Educação Especial?”, apresento que as obras analisadas revelam um consenso sobre a importância da formação continuada como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Especial. As produções apontam que o educador é um agente fundamental no processo de inclusão, desde que tenha acesso a espaços de formação mediados pelo saber pedagógico crítico e transformador. Além disso, destacam a necessidade de políticas públicas que sustentem de forma contínua os processos formativos e estejam voltadas às condições concretas de realização do trabalho pedagógico.

É possível identificar impactos relativos ao aumento da consciência docente sobre a diversidade, à sensibilização com relação às questões da deficiência, à valorização das diferenças e à busca por procedimentos, materiais e recursos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, persiste o desafio de pensar o processo de formação continuada tendo como referência o ensino dos conhecimentos escolares e a participação efetiva dos estudantes com deficiência na coletividade escolar. É válido que haja mais estudos voltados para a articulação entre a formação docente, políticas públicas, condições reais de trabalho e desenvolvimento humano.

De acordo com Libâneo (1994) a formação do professor deve ser contínua e reflexiva, visto que a formação docente deve ser pensada em termos de práxis educacional transformadora, em que o educador precisa desenvolver as capacidades pedagógicas e científicas para responder às demandas educativas da sociedade contemporânea. A formação continuada é, portanto, uma condição essencial para que o professor acompanhe as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação e os educandos.

As escolas e salas de aula são espaços marcados pela diversidade, nos quais os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, ritmos próprios e demandas específicas. Assim, cabe à gestão e aos professores desenvolverem práticas pedagógicas que considerem as singularidades no processo da atividade coletiva de ensino. Sabe-se que existem empecilhos para a efetivação dessas práticas, tais como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e resistências institucionais que podem comprometer a qualidade da prática pedagógica. A organização escolar, a gestão dos recursos e o apoio à formação docente são fatores determinantes para que as práticas educativas se concretizem de maneira efetiva.

Desse modo, suplantar tais barreiras exige planejamento e investimento em infraestrutura, mas também a valorização da formação continuada dos professores, de modo a garantir condições formativas tendo em vista as demandas da realidade escolar. Por isso, torna-se necessária a implementação de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino dos estudantes, contemplando a formação contínua dos professores, a valorização da docência e a melhoria das condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, Janaina Correia Vidal et al. A formação de professores em uma pós-graduação lato sensu para a atuação no atendimento educacional especializado. 2021.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. A neurociência aplicada à educação especial: em foco a formação dos professores do atendimento educacional especializado. 2022.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: art. 205. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205>>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CASTRO, S. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CRUZ, Isabela Damaceno et al. Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!. 2018.

DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão em Educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, 2006, p. 55.

DE ARAÚJO, Carlos Roberto Silva. Formação continuada e inclusão escolar: percepções de professores da educação básica de Belo Horizonte/MG e região metropolitana. Revena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 11, p. 355-377, 2025.

DE OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; DE JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras. EDUFES, 2017.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

EFFGEN, Ariadna P. S.; JESUS, Denise M. *Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões*. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. *Formação, pesquisa e prática docente*. Porto Alegre: Porto Editora, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores no Brasil: leituras críticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Junqueira & Marin Editores, 2017.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. *Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras*. 2017.

GARCIA, D. C. *Formação continuada de professores: políticas, práticas e desafios*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 121, p. 141-160, 2013.

GARCIA, Paulo Sérgio. *Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014.

HARLOS, Franco Ezequiel. *Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas*. 2015.

HUBERT, Ingrid Alles; FERNANDES, Jocélia Hahn de Lima; GOETTEMS, Lisiane. *Formação inicial e continuada dos professores*. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2015.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006. Cap. *Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva*, p. 203-218

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*. *Cadernos Cedes*, v. 34, p. 207-224, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos et al. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. v. 5, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MACÊDO, Maria Claudia Gama Fialho. Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente. 2024.

MAGALHÃES, Gianni Marcela Boechard. Trabalho e formação continuada de professores de educação especial durante a pandemia da Covid-19: precarização, resistência e luta. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUET, Mônica Grazieli. Formação de professores de educação especial no Brasil: percursos formativos. 2024.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva. 2020.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MICHELS, Maria Helena; DE SOUZA LEHMKUHL, Márcia. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. Educação e Fronteiras, v. 5, n. 14, p. 60-72, 2015.

MICHELS, Maria Helena. A Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. A Formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. P. 23-57. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

MICHELS, Maria Helena. Política de formação de professores: a “qualidade” como problema. Atos de Pesquisa em Educação, v. 16, e8358, 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270129, 2022.

OLIVEIRA, Daniele Holzschuh de. Inclusão na educação básica: formação continuada para professores de estudantes com deficiência. 2020.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel et al. Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva de ensino. 2022.

PEREIRA, Valdilanne Guimarães. Implantação de formação continuada na escola: reflexão para a inclusão. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Educar em Revista, Curitiba, v.25, n.33, p.143-156, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, p. 143-156, 2009.

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, v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; GOMES, Sirleia Pereira Silva. Formação continuada de professores: desafios e dificuldades do exercício da docência. In: Educação no Século XXI – Formação Docente. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, v. 22, p. 145-151, 2019.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Aparecida Souza Franca. Educação especial: saberes e estratégias dos professores de educação infantil. 2021.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues e LODI, Ana Claudia Balieiro e BARBIERI, Bruna Cristina. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. especial, p. 719-740, 2015Tradução . . Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925/5432>. Acesso em: abr. 2025.

SILVA, J. A. G., Rocha, A. P. da, Santos, A. R. C. dos, Barbosa, A. C. de A., Santos, E. de N. B., Sá, E. S. dos S. C. G. de, Monteiro, F. da S., Lins, G. H. B., Azara, M. P. de, & Azevedo, P. V. de A. L. de. (2025). Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4, 17(2), e7606. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-096>

SILVA, Mayara Costa da. Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf>> . Acesso em: mar. 2025

TEIXEIRA, Marley Aparecida Duarte et al. Políticas de formação continuada de professores em educação especial: contribuições e desafios para a região Sudeste do Brasil. 2020.

THESING, M. L. C. A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, 2019. 245 f.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S de F. H.; Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). Educação Especial: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

VIEIRA, Jessica Silvia dos Santos. A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. 2024.