

SABERES DOCENTES E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2016-2026)

Laurita Christina Bonfim Santos

Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação (MUST/UNICID)
Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1994123477233997>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8832-1682>

Marcelo Longo Freitas Mandarin

Doutor em Administração (UNIGRANRIO)
Universidade do Grande Rio, Brasil
Endereço: Duque de Caxias-RJ
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891715068972543>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0304-2014>

Jane Marcia do Nascimento Teixeira Scorzelli

Mestre em Turismo (UFF)
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5054856738819997>

Deise Pereira Gonçalves Santos

Mestra em Ciências Ambientais Ciências Ambientais (MPCA)
Instituto Federal Baiano, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3925284575018481>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-9674>

Liliane do Nascimento Neri

Especialista em Educação de Jovens e Adultos
Universidade Federal de Catalão, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7835471286634772>

Maria Leonor de Carvalho Gaspar Sales

Doutoranda em Administração (UNIGRANRIO)
Afyu Universidade Unigranrio, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2740112020353488>
ORCID: <http://orcid.org/0000-00003-3287-8419>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i4.625>

Aceito em: 23.04.2026

Resumo: Este artigo analisa a produção científica brasileira sobre saberes docentes e inclusão escolar no decênio 2016-2026, período marcado pelos reflexos normativos da Lei Brasileira de Inclusão. O objetivo é mapear o estado do conhecimento, identificando as transições epistemológicas e as propostas contemporâneas para superar a periferização da diversidade nos currículos de formação inicial. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A seleção do *corpus*, orientada pelo protocolo PRISMA, abrangeu artigos em periódicos Qualis A1 e A2 nas bases SciELO, Educ@ e RBEE. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo categorial de Bardin. Os resultados revelam a consolidação



da epistemologia da prática e um movimento teórico para superar o viés médico-diagnóstico em prol da mediação pedagógica. Contudo, a materialidade dos currículos das licenciaturas ainda evidencia profunda fragmentação, confinando a educação especial a disciplinas isoladas e fomentando o relato crônico de despreparo docente. Conclui-se que a superação dessa dicotomia formativa exige a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do letramento em cultura digital não como meros recursos instrumentais, mas como eixos estruturantes e transversais. Essa integração consolida uma práxis pedagógica anticapacitista, indispensável para o ensino equitativo de perfis heterogêneos e neurodivergentes.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Saberes docentes; DUA; Cultura digital.

*TEACHER KNOWLEDGE AND INCLUSION: AN ANALYSIS OF BRAZILIAN
SCIENTIFIC PRODUCTION (2016-2026)*

Abstract: This article analyzes Brazilian scientific production on teacher knowledge and school inclusion in the 2016-2026 decade, a period marked by the normative reflections of the Brazilian Law of Inclusion. The objective is to map the state of knowledge, identifying epistemological transitions and contemporary proposals to overcome the peripheralization of diversity in initial training curricula. It is characterized as qualitative bibliographical research. The corpus selection, guided by the PRISMA protocol, encompassed articles in Qualis A1 and A2 journals from SciELO, Educ@, and RBEE databases. Data were subjected to Bardin's categorical Content Analysis. The results reveal the consolidation of the epistemology of practice and a theoretical movement to overcome the medical-diagnostic bias in favor of pedagogical mediation. However, the materiality of undergraduate curricula still shows profound fragmentation, confining special education to isolated disciplines and fostering chronic reports of teacher unpreparedness. It is concluded that overcoming this formative dichotomy requires adopting Universal Design for Learning (UDL) and digital culture literacy not as mere instrumental resources, but as structural and transversal axes. This integration consolidates an anti-ableist pedagogical praxis, essential for the equitable teaching of heterogeneous and neurodivergent profiles.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Teacher knowledge; UDL; Digital culture.

*SABERES DOCENTES E INCLUSIÓN: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN
CIENTÍFICA BRASILEÑA (2016-2026)*

Resumen: Este artículo analiza la producción científica brasileña sobre los saberes docentes y la inclusión escolar en el decenio 2016-2026, período marcado por los reflejos normativos de la Ley Brasileña de Inclusión. El objetivo es mapear el estado del conocimiento, identificando las transiciones epistemológicas y las propuestas contemporáneas para superar la periferización de la diversidad en los currículos de formación inicial. Se caracteriza como una investigación bibliográfica de enfoque

cualitativo. La selección del *corpus*, orientada por el protocolo PRISMA, abarcó artículos en revistas Qualis A1 y A2 en las bases SciELO, Educ@ y RBEE. Los datos fueron sometidos al Análisis de Contenido categorial de Bardin. Los resultados revelan la consolidación de la epistemología de la práctica y un movimiento teórico para superar el sesgo médico-diagnóstico en favor de la mediación pedagógica. Sin embargo, la materialidad de los currículos de las licenciaturas aún evidencia una profunda fragmentación, confinando la educación especial a disciplinas aisladas y fomentando el relato crónico de falta de preparación docente. Se concluye que la superación de esta dicotomía formativa exige la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de la alfabetización en cultura digital no como meros recursos instrumentales, sino como ejes estructurantes y transversales. Esta integración consolida una praxis pedagógica anticapacitista, indispensable para la enseñanza equitativa de perfiles heterogéneos y neurodivergentes.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación inclusiva; Saberes docentes; DUA; Cultura digital.

1 Introdução

Ao observarmos a educação brasileira na última década (2016-2026), nota-se um forte movimento de consolidação normativa no campo da inclusão escolar. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a implementação das novas diretrizes curriculares para a formação de professores provocaram mudanças reais nas redes de ensino e, conseqüentemente, aqueceram a produção científica sobre a temática. No centro desse interesse acadêmico, o debate sobre os saberes docentes ganha um tom de urgência: afinal, o que o professor precisa saber, ser e fazer para assegurar a aprendizagem e a equidade em salas de aula cada vez mais heterogêneas?

Contudo, o aumento no número de publicações não garante que os dilemas vividos no chão da escola tenham sido resolvidos. Como adverte Ferreira (2002), realizar pesquisas do tipo 'estado da arte' é um passo fundamental para mapear as dimensões de um campo de estudo, pois permite enxergar além dos avanços teóricos, revelando também os silenciamentos, as repetições e as rupturas de paradigma. Nessa direção, pesquisas recentes, como a revisão integrativa de Lopes *et al.* (2023), confirmam essa percepção: mesmo com o volume crescente de artigos, a formação inicial no Brasil ainda carece de abordagens que articulem a teoria à prática inclusiva de forma sistêmica. Fica evidente, portanto, que os futuros professores ainda enfrentam sérias lacunas no suporte pedagógico oferecido pelas licenciaturas.

Mapear essa produção torna-se, então, essencial para avaliar se a pesquisa nacional consegue, de fato, diminuir a distância entre a teoria produzida na universidade e o cotidiano escolar. Essa desarticulação não é novidade; ela encontra respaldo nas análises de Gatti (2010), que há anos aponta problemas estruturais e históricos há anos na formação de professores no país. São fragilidades que, em última instância, enfraquecem a identidade profissional do docente justamente no momento em que ele mais precisa de repertório para lidar com as demandas contemporâneas da inclusão.

Para compreender os desafios dessa profissionalização e o tão relatado sentimento de ‘despreparo’ entre os professores, grande parte dos estudos recorre à ideia de ‘pluralidade dos saberes’ (Tardif, 2014; Pimenta, 2020). O problema surge quando tentamos aproximar esses referenciais teóricos da realidade da educação inclusiva. Nesse cenário, o saber puramente pedagógico frequentemente entra em choque com o peso histórico da tradição médico-diagnóstica.

Como alerta Mello (2016), a insistência nesse viés biomédico e capacitista acaba fragmentando os currículos das licenciaturas. Na prática, o que vemos é o debate sobre a diversidade sendo confinado a disciplinas isoladas. Essa estrutura curricular é prejudicial porque, em muitos casos, acaba desobrigando o professor regente de assumir o seu verdadeiro papel como mediador da aprendizagem de todos os alunos. Romper com essa lógica exige resgatar a premissa de que o ato de ensinar envolve, sim, rigorosidade metódica e pesquisa, mas depende essencialmente do respeito aos saberes do educando e da abertura para a mudança: fundamentos centrais da pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Olhando por esse prisma, preparar o professor para a inclusão deixa de ser apenas um domínio técnico; trata-se, acima de tudo, de um compromisso ético e político indissociável da profissão docente.

É a partir dessas contradições que surgem os questionamentos centrais deste estudo: afinal, quais tendências epistemológicas vêm ganhando força na produção científica da última década? E, mais do que isso, que caminhos a pesquisa nacional aponta para tirar a educação inclusiva da periferia dos currículos de formação de professores?

Movido por essas perguntas, o presente estudo busca fazer uma análise qualitativa e crítica daquilo que o Brasil produziu de mais relevante sobre saberes docentes e inclusão em periódicos de alto impacto no período de 2016 a 2026. O objetivo é mapear o estado da arte para compreender de perto as transições teóricas do campo; em especial, o esforço acadêmico para superar o velho modelo médico e delinear novas arquiteturas formativas.

A tese defendida aqui, ancorada nas investigações mais recentes, é que essa virada de chave só se concretiza quando os currículos assumem uma postura transversal. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o letramento em cultura digital deixam de ser encarados como recursos paliativos ou meras ‘adaptações’, assumindo o papel de verdadeiros alicerces estruturantes para uma inovação pedagógica genuinamente anticapacitista.

2 Metodologia

Em termos metodológicos, esta investigação foi delineada como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa (Lüdke; André, 1986), estruturada sob a forma de um ‘estado da arte’ (Ferreira, 2002). Optou-se por esse percurso porque permite mapear o que vem sendo produzido na área, além de discutir essa produção criticamente, trazendo à tona as tendências temáticas e, principalmente, as lacunas que ainda demandam atenção científica. Além disso, para garantir a transparência, a replicabilidade e o rigor na formação do *corpus* analítico, a estratégia de busca e

seleção dos estudos foi ancorada nas diretrizes do protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2022).

Para compor a amostra, foram selecionados exclusivamente artigos publicados em periódicos nacionais de excelência, classificados nos estratos Qualis A (referentes à última avaliação quadrienal vigente da CAPES), cobrindo o decênio de 2016 a 2026. Esse recorte temporal não foi feito de forma aleatória: o interesse central era capturar exatamente o impacto epistemológico gerado no meio acadêmico logo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2026. Para assegurar uma varredura representativa da produção acadêmica nacional, foram eleitas três fontes de excelência: a base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), o portal Educ@ (mantido pela Fundação Carlos Chagas) e o acervo da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). A lógica de busca não foi aleatória. Para capturar as nuances do debate sem perder o foco, estruturou-se o rastreamento cruzando os descritores mais consolidados na área. Com o suporte de operadores booleanos, chegou-se à seguinte equação principal de busca: (“Saberes Docentes” OR “Formação de Professores”) AND (“Educação Inclusiva” OR “Educação Especial” OR “Diversidade”).

Naturalmente, termos abrangentes retornam um volume de trabalhos que muitas vezes fogem ao escopo pretendido. Assim, para refinar os resultados e garantir que apenas os estudos estritamente alinhados ao problema de pesquisa chegassem à fase de análise, foram definidos critérios de elegibilidade. Esses parâmetros estão sistematizados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Critérios de Inclusão e Exclusão para composição do *corpus*

Parâmetros	Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Tipologia documental	Artigos científicos originais revisados por pares e relatos de pesquisa.	Teses, dissertações, anais de congressos, resenhas, editoriais e artigos de revisão de literatura.
Recorte Temporal	Publicações ocorridas entre os anos de 2016 e 2026.	Publicações anteriores a 2016.
Idioma	Artigos redigidos em língua portuguesa.	Artigos em idiomas estrangeiros.
Aderência Temática	Estudos focados na articulação direta entre a epistemologia da prática/saberes docentes e a inclusão escolar.	Estudos focados exclusivamente em diagnósticos clínicos ou laudos médicos, sem discussão sobre o saber pedagógico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Para operacionalizar essa seleção, foram cumpridas as quatro etapas consagradas do método: inicialmente, ocorreu a (i) Identificação dos registros nas bases a partir da equação de busca; seguida pela (ii) Triagem, na qual foram lidos os títulos e resumos para descartar duplicações e fugas temáticas evidentes. Na sequência, partiu-se para a (iii) Elegibilidade, um momento de escrutínio preliminar da fundamentação teórica de cada texto para atestar se ele realmente dialogava com o problema deste estudo. Por fim, chegou-se à (iv) Inclusão, etapa em

que os estudos selecionados foram lidos na íntegra. Ao final da aplicação rigorosa de todos esses filtros, o *corpus* analítico final foi constituído por 40 (quarenta) artigos.

Com o material selecionado em mãos, foi escolhido um método que permitisse ir além da superfície do que estava escrito. Por isso, o tratamento dos dados foi ancorado na Análise de Conteúdo categorial proposta por Bardin (2016). Essa abordagem qualitativa é particularmente rica porque nos autoriza a inferir os contextos e as tensões por trás da produção dos textos, ultrapassando a mera descrição. Na prática, o percurso analítico desdobrou-se em três pólos cronológicos: (i) **Pré-análise:** Realizou-se a leitura flutuante dos artigos na íntegra absorvendo as ideias centrais, seguida da formulação de indicadores que guiaram a interpretação; (ii) **Exploração do material:** Fase de codificação propriamente dita, na qual os trechos dos artigos foram desmembrados em unidades de registro, buscando os sentidos atribuídos ao saber docente, ao currículo e à perspectiva anticapacitista, e agrupados por convergência semântica; (iii) **Tratamento dos resultados e interpretação:** As categorias empíricas emergentes foram postas em diálogo direto com o referencial teórico adotado (os saberes de Tardif, o PCK de Shulman e os princípios do DUA), culminando na estruturação em eixos temáticos analíticos que fundamentam as discussões deste estudo.

3 Resultados e discussão

Ao nos debruçarmos sobre a análise de conteúdo do *corpus* selecionado, fica evidente que estamos diante de um campo de pesquisa em franca expansão qualitativa. Essa maturidade é, sem dúvida, impulsionada pela consolidação normativa da última década. O que as entrelinhas dos artigos nos mostram é um movimento claro de ruptura: a área está, aos poucos, abandonando as velhas amarras dos modelos educacionais patologizantes para buscar novas arquiteturas de formação docente. Para dar sentido a esse volume de descobertas, estruturamos nossos achados em dois eixos analíticos centrais, que passamos a discutir a seguir.

3.1 A hegemonia teórica e a transição epistemológica na inclusão

Ao observarmos a cronologia das publicações, percebe-se um adensamento notável das discussões teóricas logo a partir de 2016. Esse movimento não é obra do acaso; trata-se do reflexo direto e imediato da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Na prática, nota-se que essa legislação extrapolou o ordenamento jurídico. Ela funcionou como um verdadeiro catalisador epistemológico, sacudindo a academia e forçando as licenciaturas a repensarem o papel do professor da sala de aula comum; não mais como um mero executor, mas como a figura central no processo de mediação da aprendizagem.

Essa intervenção normativa era, de fato, inadiável. Afinal, como resgata Campelo (2023), a trajetória da formação de professores no Brasil foi historicamente construída sobre uma base de segregação e silenciamento das minorias. Romper com essa herança excludente exige muito mais do que ajustes curriculares de fachada; conforme alerta Araujo (2017), precisamos de uma

reestruturação profunda na própria forma como concebemos a preparação do educador. As licenciaturas precisam abandonar, de uma vez por todas, o mito da homogeneidade, assumindo a inclusão não como um anexo ou uma especialidade isolada, mas como a premissa fundante da própria profissão.

Mas essa transformação não se sustenta apenas nos anos de graduação. Hashizume e Alves (2022) ampliam o debate ao lembrarem que a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva esbarra na necessidade de políticas afirmativas abrangentes. Para as autoras, garantir a formação continuada como um direito do professor é o que faz a diferença na prática. É justamente esse suporte constante que dá fôlego e segurança ao docente para deixar para trás a velha lógica do modelo clínico e consolidar uma educação que seja, antes de tudo, pautada na defesa dos direitos humanos.

Ao examinar a base teórica que sustenta a pesquisa nacional mais recente, fica muito clara a consolidação de duas frentes analíticas fundamentais: a ‘pluralidade dos saberes’ e a epistemologia da prática. Para tentar explicar aquele crônico sentimento de ‘despreparo’ que tanto aflige os professores, os autores recorrem com frequência às proposições de Tardif (2014) e Pimenta (2020). O que os estudos revisados nos dizem, no fundo, é que a inclusão não é um problema que se resolve apenas com o domínio do saber disciplinar ou com a aplicação de um pacote de ‘técnicas’ isoladas. Ela exige do educador a mobilização de um repertório no qual os saberes da experiência ganham protagonismo ao dialogarem diretamente com a alteridade do aluno no cotidiano escolar.

E o nosso mapeamento mostra que esse gargalo formativo não é exclusividade da educação básica; ele reverbera de forma preocupante dentro do próprio Ensino Superior. Ao olhar para as universidades, Furlan *et al.* (2020) destacam que ‘incluir’ esbarra em um desafio complexo: demanda mudanças estruturais, sem dúvida, mas cobra, sobretudo, uma revisão profunda da própria identidade e da experiência do professor universitário diante da diversidade. Fazendo coro a essa constatação, Felicetti e Batista (2020) reforçam o que a literatura tem apontado para a necessidade urgente de construir currículos de graduação que tenham coragem de transcender o tecnicismo, garantindo, desde os primeiros semestres, o espaço para uma formação essencialmente humanística e crítica.

Nesse sentido, a transição epistemológica apontada pela literatura exige ir além do acúmulo de metodologias de ensino. Como bem lembram Benitez *et al.* (2023), as crenças pessoais e as atitudes do educador são determinantes no sucesso ou fracasso das práticas de Educação Especial. Aquele sentimento de ‘despreparo’ tão relatado não decorre apenas da ausência de técnica; é, com frequência, o reflexo de atitudes limitantes herdadas de um sistema escolar historicamente excludente. Ou seja, a literatura nos mostra que não há como consolidar saberes inclusivos sem enfrentar, e desconstruir, as posturas capacitistas que ainda permeiam a docência.

Paralelamente, revela-se uma forte articulação dessa vertente com as categorias de Shulman (1986). A ciência brasileira tem buscado no *Pedagogical Content Knowledge* - PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) a chave analítica capaz de transformar um saber puramente técnico-disciplinar em um saber, de fato, inclusivo. A mensagem que os artigos nos entregam é muito clara: o professor ‘aprende a incluir’ menos através dos debates teóricos dos bancos universitários e muito mais no esforço diário de ressignificar a sua própria disciplina para responder às demandas reais da sala de aula.

Essa ancoragem teórica revela um amadurecimento vital da área: a ontologia da pesquisa deslocou-se da patologia para a didática. A produção nacional evidencia um esforço genuíno em transitar de um modelo médico-diagnóstico histórico para um modelo estritamente pedagógico-inclusivo. No entanto, para que essa transição aconteça de verdade no ‘chão da escola’, não podemos nos restringir apenas ao domínio da técnica. É nesse ponto que a ótica vygotskyana, resgatada por Mella *et al.* (2017), se faz tão necessária: redefinir o papel docente em uma sala de aula diversa exige um olhar atento às exclusões veladas, aquelas sutilezas capacitistas que, muitas vezes, se escondem na própria dinâmica afetiva da relação pedagógica.

Para ilustrar com mais clareza as rupturas que marcam essa transição epistemológica na literatura da última década, as matrizes dessa tensão foram sistematizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Matrizes Epistemológicas na Formação Docente e Inclusão

Dimensões Analíticas	Modelo Médico-Diagnóstico (Capacitista)	Modelo Pedagógico-Inclusivo (Anticapacitista)
Foco na Intervenção	A deficiência, o laudo e a “cura” ou normalização do sujeito.	As barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas da escola.
Visão sobre o Aluno	Sujeito passivo, avaliado por suas faltas e impedimentos anatômicos/cognitivos.	Sujeito de direitos, avaliado por suas potencialidades e perfis de aprendizagem.
Papel do Professor Regente	Terceiriza a responsabilidade, delegando o aluno ao especialista ou à clínica.	Protagonista da mediação. O planejamento (PCK) é universal e proativo.
Natureza do Saber Docente	Saber técnico-clínico (apêndice fragmentado na matriz curricular).	Saber pedagógico e experiencial (eixo transversal na formação inicial).
Fundamentação Teórica	Preeminência biomédica e assistencialista (Mello, 2016).	Pluralidade dos Saberes (Tardif, 2014) e Epistemologia da Prática (Pimenta, 2020).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no *corpus* da pesquisa (2026).

Conforme o Quadro 2 sistematiza, a superação do ‘despreparo’ docente passa, obrigatoriamente, por uma ruptura com o viés capacitista que historicamente patologizou a diferença no ambiente escolar (Mello, 2016). Em termos práticos, significa que a educação precisa parar de perguntar “o que esse aluno tem?” para começar a se questionar “como esta escola ensina?”.

A discussão é que, se no plano das ideias teóricas essa virada de chave parece bem resolvida, o levantamento mostra que a materialidade das matrizes curriculares conta uma história bem diferente. O ‘fantasma’ do modelo médico continua reverberando nos currículos das licenciaturas, quase sempre de forma velada. Ao insistirem em manter a educação especial confinada a uma disciplina ou especialidade isolada, os cursos impedem que ocorra a síntese necessária entre o saber disciplinar e a verdadeira práxis inclusiva.

É exatamente contra essa inércia que Damasceno e Cruz (2021) nos alertam. Para os autores, a formação de professores continua tropeçando em velhos dilemas, que agora sobrevivem disfarçados sob o verniz de novas terminologias normativas. Afinal, como lembram Costa *et al.* (2022), apenas promulgar leis não foi suficiente para forjar uma intersecção orgânica e real entre a didática geral e a educação inclusiva. O recado que a literatura nos deixa é contundente: para vencer de vez a dicotomia entre teoria e prática, as licenciaturas precisarão repensar muito mais do que suas ementas; elas terão que reestruturar a sua própria identidade formativa.

3.2 Matrizes curriculares, tecnologias e o DUA

Observando como as diretrizes legais saem do papel e aterrissam nos currículos das licenciaturas brasileiras, o cenário que se revela é de uma perigosa fragmentação; algo que compromete, logo na raiz, a construção de uma identidade docente inclusiva. O mapeamento da literatura indica que a gestão da diversidade acaba frequentemente escanteada ou confinada a componentes curriculares isolados, a exemplo de disciplinas como Libras ou Fundamentos da Educação Especial (Souza; Pereira, 2025).

Essa lógica das ‘gavetas curriculares’ apenas aprofunda o abismo histórico entre a teoria e a escola. É exatamente por isso que Leite e Poletto (2022) advertem que não haverá avanços na formação de professores enquanto insistirem em modelos tradicionais que separam, de forma artificial, o ato de ‘conhecer’ do de ‘fazer’. Quando trazemos essa reflexão para o chão da Educação Especial, essa ruptura fica ainda mais evidente. Graf *et al.* (2025) nos lembram que incluir exige enxergar a potência do sujeito. Para isso, o futuro educador precisa romper de vez com o estigma da deficiência; um estigma que, ironicamente, muitas vezes é endossado pela própria estrutura fragmentada da formação acadêmica.

O alerta feito por Pletsch *et al.* (2025) é cirúrgico nesse sentido: a simples inclusão de uma disciplina isolada para dar conta das ‘necessidades especiais’ pode gerar um perigoso efeito reverso. Em vez de promover a inclusão, essa abordagem estanque acaba contrariando os seus próprios princípios, pois ensina ao futuro docente que a diversidade é apenas mais um ‘tópico’ a ser vencido na ementa, e não um valor humano e transversal.

É justamente essa lógica curricular que alimenta a queixa mais dolorosa e frequente dos professores: o abismo entre o que se idealiza na academia e o que se vive no chão da escola. Tavares *et al.* (2016, p. 528) já apontavam que a formação inicial sofre de um excesso de teoria de cunho aplicacionista, consolidando o que os autores chamam de “grande diferença entre teoria

e prática”. O resultado dessa equação é trágico, porém previsível: quando o recém-formado finalmente se depara com uma sala de aula real, esbarrando em toda a sua complexidade, ele se vê completamente desprovido de saberes experienciais e de estratégias metodológicas concretas. É exatamente desse vácuo formativo que nasce a crônica e recorrente sensação de ‘despreparo’.

O impacto desse abismo entre a teoria e a prática reflete-se na baixa percepção de autoeficácia docente. Fernandes *et al.* (2019) ilustram muito bem esse cenário: ao não vivenciarem experiências práticas que sejam, de fato, reflexivas e consolidadas, os futuros professores chegam à escola sentindo-se incapazes de gerir a aprendizagem em contextos inclusivos. O resultado é um ciclo no qual a insegurança docente retroalimenta a exclusão no cotidiano escolar.

Essa fragilidade identitária é acentuada quando percebemos que a formação para a educação básica insiste em referenciais teóricos que não dialogam com as demandas reais da escola contemporânea. Como bem apontam Lomba e Schuchter (2023), essa desconexão mina qualquer tentativa de construir uma profissionalização sólida. Quando estreitamos o olhar para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, essa necessidade de articulação torna-se gritante. Lima e Angelo (2024), ao investigarem os saberes e as crenças dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçam que não há sucesso possível sem a superação de visões reducionistas. Isso exige, impreterivelmente, resgatar e fortalecer a colaboração entre o ensino comum e o especializado, tirando o profissional do AEE do isolamento.

Mas, talvez, o sintoma mais alarmante revelado pelo nosso cruzamento de dados seja o profundo silenciamento sobre a gestão pedagógica da diferença dentro das chamadas didáticas específicas (Matemática, Português, Ciências, entre outras). Na prática, em vez de o licenciando aprender a flexibilizar o currículo da sua área para que todos aprendam, ele é induzido a acreditar que ‘fazer inclusão’ exige um saber estritamente clínico e hiperespecializado. É justamente essa visão tecnicista que desobriga o professor regente do seu papel. Sob a justificativa de não ter o ‘saber médico’, ele terceiriza a sua responsabilidade docente, delegando o sucesso ou o fracasso do aluno com deficiência exclusivamente aos ombros do professor do AEE ou de especialistas externos.

E não estamos falando apenas de uma hipótese teórica; pesquisas de campo recentes comprovam que esse fenômeno está profundamente enraizado na estrutura das escolas. Ao ouvirem egressos de cursos de especialização, Dantas *et al.* (2024) constataram que a velha cultura de ‘passar o problema adiante’ prevalece. Ainda é comum responsabilizar o profissional do AEE de forma exclusiva, como se o professor da sala comum estivesse isento do dever ético e pedagógico de flexibilizar a sua própria aula.

Quando olhamos para a literatura focada nas didáticas específicas, o cenário se repete e confirma essa constatação. O estudo de Cabral *et al.* (2019) com futuros professores de Biologia ilustra bem essa situação: os egressos costumam sair da universidade com uma base muito sólida de saberes disciplinares, mas esse ‘conhecimento puro’ raramente consegue dialogar

com a pluralidade dos alunos da educação básica. Para romper com esse isolamento do saber puramente técnico, Bunzen e Pessoa (2020) dão o recado: o maior desafio das licenciaturas hoje não é ensinar mais conteúdo, mas provocar o docente a (re)pensar continuamente a sua prática. O objetivo final deve ser garantir que o conhecimento específico de qualquer área seja didaticamente traduzido para alcançar absolutamente todos os perfis cognitivos.

Na rotina imprevisível da sala de aula, o preço dessa periferação curricular é altíssimo; e ele é pago, quase sempre, pelos estudantes neurodivergentes. Quando olhamos para a inclusão de alunos com TEA, por exemplo, o cenário traçado por Bezerra e Pantoni (2022) revela que a desconexão entre a didática da disciplina e a educação especial gera um verdadeiro ‘apagão’ metodológico no fazer docente. Sem ter aprendido a desenhar um planejamento que já nasça estruturalmente inclusivo, o professor regente acaba refém de adaptações reativas e improvisadas, esbarrando em barreiras que inviabilizam qualquer tentativa de mediação equitativa.

E o mais alarmante é que essa precarização formativa não atinge apenas os professores que atuam nas etapas finais da escolarização. Como alertam Cantanhêde e Oliveira (2025), o roteiro de exclusão e insegurança repete-se de forma idêntica logo na porta de entrada da escola: a Educação Infantil, penalizando fortemente as crianças com TEA. O que a pesquisa comprova, portanto, é que o silenciamento das licenciaturas sobre estratégias anticapacitistas e o déficit crônico no PCK não formam apenas uma falha pontual. Trata-se de um gargalo longitudinal e sistêmico, que precariza o direito à aprendizagem desde a primeira infância até o ensino médio.

Como resposta a esse ‘apagão metodológico’, a produção acadêmica mais recente (2021-2026) aponta uma saída muito clara: a reformulação dos currículos passa, impreterivelmente, pelo cruzamento indissociável entre a fluência digital e o DUA. O mais interessante é observar como o DUA ganha um novo *status* na literatura nacional. Ele deixa de ser tratado como um recurso paliativo - aquela adaptação *a posteriori* que o professor tenta fazer às pressas quando o aluno com deficiência já chegou à escola -, para assumir o papel de princípio arquetônico do planejamento. A grande força do DUA está justamente em permitir que a flexibilização dos currículos desde a sua concepção, eliminando as barreiras pedagógicas muito antes que elas tenham a chance de se concretizar (Zerbato; Mendes, 2021; Agostini; Renders, 2021).

Longe de ser uma utopia puramente teórica, a viabilidade dessa abordagem já encontra forte respaldo no chão da universidade. A pesquisa de Corrêa Telles *et al.* (2025), por exemplo, investigou de perto o que acontece quando o DUA é inserido em cursos de formação de professores. Os autores constataram que, apropriar-se dessa estrutura tira o docente daquela angustiante zona de empirismo e do eterno imprevisto. Quando o futuro educador domina os princípios do DUA, ele adquire categorias concretas de pensamento; ele aprende a desenhar aulas antecipando a natural variabilidade dos seus aprendizes.

Para ilustrar o contraste entre as propostas formativas mapeadas nos artigos, sistematizamos essas diferenças no Quadro 3.

Dimensões Pedagógicas	Currículo Fragmentado (Modelo Tradicional)	Currículo Universal (DUA+Cultura Digital)
Estrutura Formativa	Inclusão confinada a disciplinas específicas (“apêndice” curricular).	Inclusão como eixo transversal em todas as didáticas e metodologias.
Concepção de Adaptação	Reativa e paliativa: o currículo é padronizado e “adaptado” apenas para quem não alcança a média.	Proativa e estrutural: o currículo é desenhado para oferecer múltiplas formas de engajamento e representação.
Papel da Tecnologia	Uso instrumental e restrito (ex: softwares específicos apenas para alunos com laudo).	Cultura digital estruturante: letramento digital aplicado para potencializar a expressão de todos os alunos.
Gestão do Ensino	Ensino focado no repasse de conteúdo, visando um aluno idealizado e homogêneo.	Inovação pedagógica focada na mediação de perfis heterogêneos e neurodivergentes.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no *corpus* da pesquisa (2026).

Conforme evidenciado no Quadro 3, a literatura contemporânea demonstra que a articulação entre o DUA e as inovações tecnológicas, em especial a Inteligência Artificial (IA) e a Cultura Digital, desponta como a principal alavanca para a equidade na educação. Lemos e Maissiat (2025) reforçam que o letramento digital na formação de professores precisa urgentemente deixar de figurar como um mero recurso instrumental paliativo. Ele deve assumir, de uma vez por todas, o seu lugar como um elemento estruturante do saber pedagógico inclusivo.

É inegável que a adoção do DUA aliada a essas tecnologias emergentes oferece aos futuros professores um vasto repertório metodológico. Afinal, as mídias digitais e a IA generativa quebram as amarras do currículo tradicional, permitindo criar, de forma fluida, múltiplas formas de engajamento, de representação (áudio, texto, modelagem 3D, mapas mentais) e de expressão, dialogando diretamente com a neurodiversidade e com os variados ritmos de aprendizagem.

Entretanto, a integração tecnológica exige um olhar vigilante para evitar o que Echalar e Peixoto (2016) chamam de ‘inclusão excludente’. Os autores advertem sobre o perigo do fetiche pela ferramenta: tratar o aparato digital como uma utopia salvadora, pode mascarar a ausência de mudanças pedagógicas reais. Sem uma formação que priorize o letramento digital crítico, o uso das tecnologias corre o risco de reproduzir velhas lógicas de segregação sob uma roupagem de modernidade.

A mensagem final que a literatura analisada deixa é categórica: pensar em uma práxis docente genuinamente anticapacitista no século XXI sem considerar a fluência tecnológica é um contrassenso. Hoje, a pesquisa nos prova que essas duas frentes são indissociáveis. Formar o professor para a verdadeira inclusão exige, na mesma medida e de forma interdependente, formá-lo para a autoria e para o domínio crítico da cultura digital.

4 Considerações finais

Chegar ao fim deste estudo nos permite afirmar que a consolidação normativa, encabeçada pela Lei Brasileira de Inclusão, funcionou como um verdadeiro divisor de águas na pesquisa educacional do país. A literatura nacional registra, de fato, uma clara transição epistemológica: vimos o foco das investigações migrar, quase em bloco, do velho modelo médico-diagnóstico (que culpabilizava a patologia do aluno) para assumir de vez um modelo pedagógico-inclusivo (focado no papel mediador do docente e na quebra das barreiras do ambiente escolar).

Contudo, o choque de realidade que este estudo revela é irrefutável: o hiato entre esse avanço teórico e a prática nas licenciaturas não é uma falha acidental. Trata-se, na verdade, do sintoma crônico de uma arquitetura curricular que insiste em operar sob a lógica da fragmentação. A materialidade das matrizes curriculares analisadas atesta que a inclusão ainda é tratada de forma burocrática, trancafiada em disciplinas isoladas que não dialogam com as didáticas específicas.

O veredito é que essa organização destituiu o professor regente da sua função primordial. Ela engana o futuro docente, fazendo-o acreditar que gerir a diversidade requer um diploma clínico que ele não possui. Portanto, aquele famoso ‘despreparo’ relatado pelos egressos não é falta de vocação; é o produto direto e perverso de uma formação acadêmica que, infelizmente, ainda silencia sobre a didática da heterogeneidade.

Para superar esse cenário, os achados desta pesquisa indicam que a inclusão deve abandonar o papel de ‘anexo curricular’. Ela deve assumir o *status* de eixo estruturante e transversal em todas as licenciaturas. Em termos práticos, isso implica que as metodologias de ensino específicas (como Matemática, História ou Ciências, por exemplo) incorporem, em sua própria gênese, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Somente quando o futuro professor aprender a ensinar sua matéria considerando a diferença como a regra, e não como a exceção da sala de aula, que o saber pedagógico consegue derrotar, definitivamente, a lógica capacitista.

Ademais, a análise aponta que a fluência na cultura digital e o uso crítico de tecnologias emergentes, como a Inteligência Artificial, são indissociáveis da práxis anticapitista contemporânea. O letramento digital deixou de ser um ‘luxo’ ou um recurso paliativo; ele se provou como a grande ferramenta capaz de viabilizar as múltiplas formas de engajamento e representação que o DUA tanto exige.

Encerramos esta análise, portanto, com um duplo chamado à ação. No plano institucional, urge que o Ensino Superior promova a articulação entre as disciplinas pedagógicas, a inovação tecnológica e os estágios supervisionados, garantindo que o ‘chão da escola’ ensine a equidade na prática. No plano da pesquisa, sugerimos que investigações futuras mergulhem empiricamente nos cursos que já implementaram o DUA e a cultura digital como eixos transversais, a fim de mensurar o impacto direto dessas novas arquiteturas na prática de professores iniciantes.

Por fim, este estudo serve como um alerta analítico: a sonhada educação básica para todos começa quando tivermos uma formação inicial que não apenas ‘informe’ sobre a diversidade, mas que passe a formar para a gestão tecnológica e pedagógica da diferença.

Referências

- AGOSTINI, A. J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8759/5876>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- ARAUJO, P. C. M. A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 99-119, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862/>. Acesso em: 19 mar. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/40fJq3k>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- BENITEZ, P. *et al.* Formação em Análise do Comportamento no contexto da Educação Especial: Variáveis Pessoais e Atitudinais Relacionadas à Inclusão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e264477, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gvpLVr7r4FPBpyYytxZCB5G/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BEZERRA, M. F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e182622, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826/816>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015a. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- BUNZEN, C.; PESSOA, A. C. R. G. (Org.) **Formação e saberes docentes: desafios para (re) pensar a prática pedagógica**. Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/191.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- CABRAL, H. M. M. *et al.*. Saberes docentes na formação inicial de professores de Biologia. **Revista Prática Docente**, v. 4, n. 2, p. 669-684, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/528/518>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CAMPELO, S. M. C. Desenvolvimento Docente e Inclusão social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 79-89, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/75/69>. Acesso em: 19 mar. 2026.

CANTANHÊDE, G. N. R.; OLIVEIRA, G. R. Formação de Professores da Educação Infantil para Inclusão Escolar de Crianças com TEA. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e181786, 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1786/1504>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CORRÊA TELLES, P. M. *et al.* Desenho Universal para Aprendizagem: Considerações sobre Um Curso de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0247, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/hbHb6bSVhvJdy6rQ3K5rYLt/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

COSTA, A. L. O. *et al.* Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v30n2/1982-9949-reflex-30-02-148.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

DAMASCENO, A. R.; CRUZ, I. D. Inclusão em Educação e a Formação de Professores em Perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8093/5650>. Acesso em: 19 mar. 2026.

DANTAS, T. C. *et al.* Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: Percepções dos Egressos de uma Formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L5T8KkFNX975dyh6XhVtnWb/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno. **Educar em Revista**, v. 61, jul./set., p. 205-222, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hYVDGsBGBSRnV5pzhbqFVCG/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165-180, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312/244>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FERNANDES, M. M. *et al.* Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgRjdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São

- Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- FURLAN, E. G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 21 mar. 2026.
- GRAF, L. *et al.* Formação Docente na Educação Especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 55, p. 1-14, e464, 2025. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464/532>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- LEITE, M. E. T. B.; POLETTTO, L. Formação de professores: avanços e desafios. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp. 1, p. e023015, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/17138>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- LEMOS, C. F.; MAISSIAT, J. O Uso das Tecnologias e da Inteligência Artificial na Formação de Professores de Inclusão: perspectivas de alcances múltiplos na Educação. **Cadernos de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. e2025-003, 2025. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/1661/1457>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. C. O. Transtorno do Espectro Autista e Aprendizagem: crenças e saberes do professor do Atendimento Educacional Especializado. **Educação em Revista**, v. 40, e40947, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840947>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- LOPES, R. D. C. *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e69480, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100240&script=sci_arttext. Acesso em: 19 mar. 2026.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.
- MELLA, E. R. *et al.* Emoção e Exclusão: Ideias-Chave de Vygotsky para Rever Nosso Papel em uma Escola com um Ambiente de Diversidade Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 169-184, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXmsYRtKk4mWsd9fWxbqBNP/?lang=en>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2026.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 30, n. 46, e112, dez. 2022. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9798848/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/759308651/Saberes-Pedagogicos-e-Atividade-Selma-Garrido-Pimenta>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PLETSCH, M. D. *et al.* Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: Combinando Qualidade com Inclusão, Inovação e Acessibilidade. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e2573, 2025. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2573/1069>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SOUZA, S. B.; PEREIRA, R. S. Formação Inicial de Professores e Educação Especial em Universidades Públicas de Minas Gerais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e292834, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RxW4s8VB9bc6xjz7CDhz6jx/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, L. M. F. L. *et al.* A Educação Inclusiva: um Estudo Sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.