

# A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE

## Jussara Dantas de Souza

Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (UNIVASF)  
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-1564-6667>

## Manoel Augusto Sales

Mestrando em Administração (UFF)  
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil  
<https://orcid.org/0009-0009-7047-0511>

## Maria Leonor de Carvalho Gaspar Sales

Doutoranda em Administração (Unigranrio)  
Afyá Universidade Unigranrio, Duque de Caxias, RJ, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-3287-8419>

## Deise Pereira Gonçalves Santos

Mestra em Ciências Ambientais Ciências Ambientais (MPCA)  
Instituto Federal Baiano, Serrinha, BA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-2731-9674>

## Debora Pereira Gonçalves Santos

Mestranda em Ciências da Propriedade Intelectual (UFS)  
Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-6788-4088>

## Patrícia Borges Lisboa

Mestre em Administração (UFF)  
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil  
<https://orcid.org/0009-0002-6811-121X>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.642>

Aceito em: 08.05.2026

**Resumo:** Este artigo analisa a produção científica brasileira sobre os saberes docentes necessários para uma práxis educativa anticapacitista, investigando como a formação e a atuação profissional respondem à diversidade em sala de aula. Para atingir esse objetivo, conduzimos uma Revisão Integrativa da Literatura nas bases SciELO, Educ@ e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, filtrando estudos que articulam a base de conhecimentos do educador com o imperativo da inclusão escolar. O cruzamento dos dados revela que o crônico sentimento de despreparo relatado pelos professores não consiste apenas como uma deficiência técnica, mas atua como o sintoma de uma profunda crise epistemológica gerada por matrizes curriculares fragmentadas e historicamente ancoradas na



racionalidade técnica. Como resposta a esse apagão metodológico, a literatura aponta para a urgência de consolidar a epistemologia da prática. Percebe-se que a inclusão exige a mobilização de um repertório diversificado de saberes, no qual o conhecimento pedagógico do conteúdo e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) despontam como estruturas cruciais para antecipar barreiras e garantir a flexibilização do ensino. Conclui-se que a competência para mediar a neurodiversidade não deve figurar como um anexo clínico nos currículos, mas assumir o status de eixo estruturante e transversal nas licenciaturas. Formar professores sob essa nova arquitetura representa um compromisso ético e político inadiável, fortemente alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, sendo o único caminho capaz de forjar uma identidade docente pautada pela justiça social e pela equidade irrestrita.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Educação inclusiva. Epistemologia da prática. Desenho universal para a aprendizagem. Anticapacitismo.

*THE EPISTEMOLOGY OF PRACTICE IN INCLUSIVE EDUCATION: AN INTEGRATIVE  
REVIEW ON TEACHING KNOWLEDGE FOR DIVERSITY*

**Abstract:** This article analyzes the Brazilian scientific production on the teaching knowledge necessary for an anti-ableist educational praxis, investigating how professional training and performance respond to diversity in the classroom. To achieve this goal, we conducted an Integrative Literature Review in the SciELO and Educ@ databases, and the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, filtering studies that articulate the educator's knowledge base with the imperative of school inclusion. The cross-referencing of data reveals that the chronic feeling of unpreparedness reported by teachers does not consist merely of a technical deficiency, but acts as a symptom of a profound epistemological crisis generated by fragmented curricular matrices historically anchored in technical rationality. As a response to this methodological blackout, the literature points to the urgency of consolidating the epistemology of practice. It is perceived that inclusion requires the mobilization of a diversified repertoire of knowledge, in which pedagogical content knowledge and the principles of Universal Design for Learning (UDL) emerge as crucial structures to anticipate barriers and ensure teaching flexibility. It is concluded that the competence to mediate neurodiversity should not appear as a clinical annex in curricula, but assume the status of a structuring and transversal axis in teacher education programs. Training teachers under this new architecture represents an undeniable ethical and political commitment, strongly aligned with Sustainable Development Goal 4, being the only path capable of forging a teaching identity based on social justice and unrestricted equity.

**Keywords:** Teaching knowledge. Inclusive education. Epistemology of practice. Universal design for learning. Anti-ableism.

*LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
UNA REVISIÓN INTEGRADORA SOBRE LOS SABERES DOCENTES PARA LA  
DIVERSIDAD*

**RESUMEN:** Este artículo analiza la producción científica brasileña sobre los saberes docentes necesarios para una praxis educativa anticapacitista, investigando cómo la formación y la actuación profesional responden a la diversidad en el aula. Para lograr este objetivo, llevamos a cabo una Revisión Integradora de la Literatura en las bases SciELO, Educ@ y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES, filtrando estudios que articulan la base de conocimientos del educador con el imperativo de la inclusión escolar. El cruce de datos revela que el crónico sentimiento de falta de preparación relatado por los profesores no consiste apenas en una deficiencia técnica, sino que actúa como el síntoma de una profunda crisis epistemológica generada por matrices curriculares fragmentadas e históricamente ancladas en la racionalidad técnica. Como respuesta a este apagón metodológico, la literatura señala la urgencia de consolidar la epistemología de la práctica. Se percibe que la inclusión exige la movilización de un repertorio diversificado de saberes, en el cual el conocimiento pedagógico del contenido y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) despuntan como estructuras cruciales para anticipar barreras y garantizar la flexibilización de la enseñanza. Se concluye que la competencia para mediar la neurodiversidad no debe figurar como un anexo clínico en los currículos, sino asumir el estatus de eje estructurante y transversal en los programas de formación docente. Formar profesores bajo esta nueva arquitectura representa un compromiso ético y político impostergable, fuertemente alineado al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, siendo el único camino capaz de forjar una identidad docente pautada por la justicia social y la equidad irrestricta.

**Palabras clave:** Saberes docentes. Educación inclusiva. Epistemología de la práctica. Diseño universal para el aprendizaje. Anticapacitismo.

## 1 Introdução

A democratização do acesso à educação básica no Brasil, intensificada nas últimas décadas, trouxe para o centro do debate acadêmico a urgência de uma escola que não apenas matricule, mas que efetivamente inclua a diversidade humana. Longe de ser um movimento isolado, essa transição ecoa compromissos internacionais fundamentais, a exemplo da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que redefiniu a educação especial: ela deixou de ser vista como um sistema paralelo e segregatório para assumir o seu lugar como parte integrante de uma pedagogia voltada para a equidade. No cenário nacional, esse paradigma ganhou força normativa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e com as políticas subsequentes que defenderam o direito incontestável dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ao ensino comum (Brasil, 1996).

Contudo, quando observamos o abismo que ainda separa a prescrição legal da prática inclusiva real, deparamo-nos com uma profunda crise de identidade profissional. Ao vivenciar o cotidiano das escolas, a queixa crônica de despreparo para lidar com a diferença surge como

a regra, quase sempre justificada por uma formação inicial que negligenciou a didática da heterogeneidade. Essa sensação de vazio formativo evidencia um problema essencialmente epistemológico: a falsa premissa de que incluir exigiria um saber estritamente clínico ou hiperespecializado, totalmente dissociado do fazer pedagógico. É exatamente contra essa lógica que Rodrigues (2014) nos adverte, lembrando que a inclusão jamais deveria operar como um 'puxadinho' curricular ou uma especialidade, mas sim como a dimensão ética e política que sustenta a própria pedagogia.

Diante desse cenário de tensões, investigar a fundo a natureza dos conhecimentos que sustentam a docência contemporânea torna-se uma tarefa complexa. Se assumirmos, com base em Tardif (2000), que os saberes docentes não são meras replicações de teorias universais, mas um repertório diversificado estruturado por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e, primordialmente, experienciais, precisamos direcionar esse enfoque para o desafio da inclusão. Afinal, como o professor mobiliza esse repertório tão variado para responder à heterogeneidade em sala de aula? E, mais importante: de que forma a literatura científica brasileira tem conseguido articular a base de conhecimentos do educador com a urgência de uma práxis anticapacitista?

Para responder a essas inquietações, conduzimos neste artigo uma Revisão Integrativa da Literatura, debruçando-nos sobre a produção científica nacional que discute os saberes docentes necessários para a consolidação de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva. Nosso objetivo central é identificar como as pesquisas sobre a formação e o cotidiano escolar têm contribuído para estruturar um saber pedagógico corajoso o suficiente para romper com a lógica da normalização. Buscamos, no limite, evidenciar os caminhos teóricos que permitem à escola abandonar o estigma do déficit e passar a valorizar a diferença como o seu elemento mais vital e constituinte.

## 2 Metodologia

Em termos metodológicos, desenhamos esta investigação como uma Revisão Integrativa da Literatura. Optou-se por esse percurso ancorando-se nas premissas de Mendes *et al.* (2008), pois esse método permite ir além do levantamento bibliográfico. Ele oferece o rigor necessário para avaliar criticamente e sintetizar evidências de naturezas diversas, tanto teóricas quanto empíricas, gerando um panorama analítico amplo sobre as lacunas da nossa área. Para garantir a transparência e a replicabilidade do estudo, estruturou-se a operacionalização da pesquisa em seis etapas fundamentais: identificação do tema e delimitação da questão investigativa; estabelecimento de critérios de elegibilidade; definição dos dados a serem extraídos; avaliação crítica dos estudos; interpretação dos achados; e, por fim, a síntese do conhecimento.

A questão norteadora que conduziu o levantamento consistiu em responder à seguinte questão: *quais as categorias de saberes docentes que despontam na literatura científica brasileira como fundamentais para a atuação do professor em contextos de educação inclusiva?*

Com essa indagação em mente, a busca foi realizada através de levantamento bibliográfico nas bases de dados de maior relevância no cenário educacional brasileiro: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o portal Educ@ (mantido pela Fundação Carlos Chagas) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizados descritores combinados, como ‘Saberes Docentes’, ‘Educação Inclusiva’, ‘Formação de Professores’ e ‘Epistemologia da Prática’, articulados pelo operador booleano AND, a fim de garantir a precisão analítica da amostra.

Como critérios de inclusão, definiram-se: a) artigos, capítulos de livros e teses publicados em língua portuguesa; b) trabalhos que estabelecessem uma articulação teórica explícita entre as categorias de saberes (baseados preferencialmente nos marcos teóricos de Tardif) e o campo da Educação Especial e Inclusiva; e, c) textos que trouxessem reflexões críticas sobre a identidade e a prática docente. Foram excluídos manuais de procedimentos puramente técnicos ou relatos de experiência sem fundamentação teórica consistente, visto que não atendiam ao aprofundamento epistemológico exigido por esta investigação.

Com o *corpus* textual consolidado, ancoramos o tratamento dos dados em uma técnica de categorização por eixos temáticos, fortemente inspirada nos preceitos da Análise de Conteúdo. Essa sistematização permitiu agrupar as evidências em três categorias analíticas, que sustentam a discussão deste artigo: os saberes profissionais e a formação inicial; os saberes curriculares na adaptação pedagógica; e o saber da experiência como motor da inclusão escolar.

### 3 Revisão de literatura

A fundamentação teórica deste estudo estrutura-se em três eixos analíticos referentes à base de conhecimentos docentes frente à inclusão. O primeiro eixo aborda a crise da racionalidade técnica na formação de professores. O segundo eixo apresenta a epistemologia da prática como via de superação desse modelo. O terceiro eixo analisa a inclusão como elemento constitutivo da identidade docente.

#### 3.1 A crise da racionalidade técnica e a fragmentação do saber

A sensação de despreparo frequentemente relatada por professores ao receberem alunos com deficiência no ensino comum não é um fenômeno isolado, mas o sintoma de uma formação estruturada sob a égide da racionalidade técnica. Este modelo pressupõe que o saber docente é uma mera aplicação de teorias científicas e técnicas universais, desconsiderando as singularidades do cotidiano escolar. Como consequência, observa-se um hiato entre o discurso acadêmico e a realidade das salas de aula marcadas pela diversidade.

Nesta perspectiva, Tavares *et al.* (2016) destacam que a inclusão em contextos regulares ainda carece de avanços significativos, especialmente no que tange à formação docente. Os relatos de professores indicam uma prevalência de abordagens excessivamente teóricas nas graduações, resultando em uma “grande diferença entre teoria e prática” (Tavares *et al.*, 2016,

p. 527). Esse distanciamento gera uma crise de identidade: o professor, embora domine os conteúdos disciplinares, sente-se despojado de ferramentas ao confrontar-se com a subjetividade e as demandas específicas da educação especial, reforçando a ideia de que a inclusão seria uma tarefa para ‘especialistas’.

Essa fragmentação do saber é alimentada por estratégias formativas que tentam resolver a complexidade da inclusão de forma aditiva. Frequentemente, as matrizes curriculares limitam-se à inserção de uma disciplina isolada sobre necessidades educativas especiais, sem que haja uma transversalidade com as didáticas das demais áreas. Conforme adverte Pletsch (2009, p. 143), essa preocupação pontual com conteúdos isolados “pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva”.

A autora argumenta que, embora as pesquisas nacionais evidenciem que os professores se sentem despreparados, a solução não reside no acúmulo de técnicas ou no diagnóstico clínico do aluno. O encarar o saber da inclusão como uma “técnica isolada” ou um apêndice curricular acaba por reforçar a percepção de incompetência do docente regente. Portanto, a crise da racionalidade técnica revela que o problema não é a falta de informação, mas a natureza fragmentada do saber que tem sido priorizado na formação inicial, o qual falha em preparar o profissional para a gestão pedagógica da diferença.

Para ilustrar a transição conceitual evidenciada pelo corpus da pesquisa, o Quadro 1 sistematiza as diferenças fundantes entre a racionalidade técnica e a epistemologia da prática no contexto da educação inclusiva.

**Quadro 1.** Contraste Epistemológico na Formação Docente para a Inclusão

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Paradigma da Racionalidade Técnica (Modelo Tradicional)</b>	<b>Paradigma da Epistemologia da Prática (Modelo Inclusivo)</b>
Foco do Saber	Centrado no diagnóstico e no laudo (Visão Biomédica)	Centrado na flexibilização e na mediação (Visão Pedagógica)
Papel do Professor Regente	Transmissor de conteúdo; terceiriza a inclusão para especialistas	Gestor da aprendizagem; autor e mediador do currículo acessível
Concepção de Diferença	A deficiência é vista como um déficit a ser “consertado” ou adaptado	A neurodiversidade é a norma e o ponto de partida do planejamento
Dinâmica Curricular	Disciplinas isoladas (a inclusão é um anexo no final do curso)	Transversalidade (a inclusão atravessa todas as didáticas específicas)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na literatura revisada.

### 3.2 A epistemologia da prática e a mobilização dos saberes pedagógicos

Para superar a lógica da fragmentação, é necessário compreender a docência a partir de uma perspectiva epistemológica plural. Como aponta Silveira (2003), ao resenhar a obra seminal de Tardif, o saber docente não é unívoco, mas sim um “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (acadêmica) e de saberes disciplinares, curriculares

e experienciais” (Silveira, 2003, p. 332). No contexto da educação inclusiva, essa definição é crucial: ela desloca o foco do “saber técnico sobre a deficiência” para um saber plural que é mobilizado conforme as necessidades do aluno.

A tese central desta discussão é que a base do ensino reside no saber da experiência. A inclusão escolar exige que o professor mobilize sua história de vida (saber-ser) e sua vivência cotidiana em sala de aula (saber-fazer) para construir uma competência que responda à diversidade. Não se trata apenas de aplicar um currículo estático, mas de realizar o que Shulman denomina como transformação do conhecimento.

Nesse sentido, Almeida e Biajone (2007), baseando-se em Shulman (1986), distinguem categorias fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento do conteúdo (*subject matter knowledge*), o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*). Para a educação inclusiva, esta última categoria é determinante. O domínio puro e isolado de uma disciplina de nada serve se o docente não possuir a capacidade pedagógica de transformar a teoria em um saber adaptável e ensinável.

Portanto, o ‘saber-pedagógico’ na perspectiva inclusiva é a habilidade de traduzir objetivos curriculares para as particularidades de cada estudante. Ao adotar a epistemologia da prática, o educador deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um gestor de processos de aprendizagem, onde o seu saber é validado pela capacidade de criar pontes entre o conhecimento científico e as possibilidades singulares de cada aluno na diversidade.

Pesquisas empíricas recentes cancelam essa urgência de transposição didática. Ao investigarem a atuação docente frente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lima e Angelo (2024) evidenciam que o domínio do conteúdo disciplinar é insuficiente se o professor não desconstruir crenças reducionistas e não fortalecer a colaboração pedagógica. É neste exato ponto de intersecção que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desponta na literatura como a ferramenta basilar para a materialização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Conforme atesta o estudo de Corrêa Telles *et al.* (2025), quando os cursos de formação integram o DUA às suas metodologias, os futuros professores deixam a zona do imprevisto empírico e adquirem categorias concretas para planejar aulas que já nascem flexíveis, antecipando as múltiplas formas de engajamento exigidas pela neurodiversidade.

### 3.3 A inclusão como atributo inerente à docência: identidade, ética e práxis

A culminância da epistemologia da prática na educação inclusiva reside na compreensão de que a mediação da diversidade não é uma tarefa periférica, mas o cerne da identidade docente. Ao contrário de uma visão mecânica do ensino, o saber necessário para a inclusão é um conhecimento resultante da experiência, forjado na intersecção entre a prática cotidiana e a reflexão crítica.

Conforme asseveram Marchan e Nardi (2015, p. 5), esse saber possui um “status de conhecimento ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor”. Para esses autores,

o docente deve ser capaz de compreender os fenômenos complexos do processo de ensino-aprendizagem e assumir ações responsivas. No contexto da inclusão, isso significa que o ‘saber-ser’ inclusivo é moldado no contato direto com a alteridade; é na relação com o aluno real, e suas singularidades, que o professor consolida uma nova identidade relacional, íntima e social.

Essa construção identitária desemboca, inevitavelmente, na dimensão ética da profissão. A inclusão escolar deixa de ser vista como uma ‘caixa de ferramentas’ para ‘consertar’ o aluno atípico e passa a ser compreendida como um projeto ético fundamental. Rodrigues (2014, p. 11) reforça que a equidade é um caminho que deve ser percorrido não apenas no nível do acesso ou do currículo, mas, primordialmente, “ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação”.

Portanto, promover a equidade exige um modelo de atuação que priorize a participação e a valorização de todos. Ao adotar a epistemologia da prática como bússola, o educador compreende que a inclusão não é um objetivo a ser atingido mediante técnicas isoladas, mas a própria essência de ser professor. A competência para lidar com a diferença torna-se, assim, um atributo inerente à docência, transformando o ‘despreparo’ inicial em uma rigorosa práxis anticapacitista. Ao desconstruir a lógica biomédica que historicamente patologizou o aluno (Mello, 2016), o educador assume um compromisso político com a justiça social. Trata-se de uma postura que transcende os muros da escola e alinha a formação docente diretamente às metas globais da Agenda 2030, em especial o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que preconiza a garantia de uma educação de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva para todos.

### 3 Conclusão

Chegar ao fim desta revisão integrativa nos permite afirmar, com base na literatura revisada, que o crônico sentimento de despreparo relatado pelos professores não reflete apenas lacuna técnica, mas sim o sintoma de uma crise epistemológica muito mais profunda. O que a imersão na produção científica nacional evidencia é que a formação inicial, ainda amplamente refém da racionalidade técnica, falha sistematicamente ao tratar a inclusão como uma especialidade anexa à pedagogia, e não como sua dimensão constituinte.

O caminho para superar esse paradigma histórico exige a valorização irrestrita da epistemologia da prática. O *saber incluir* nasce, sem dúvida, da fusão entre o domínio disciplinar e a didática, mas ele só ganha corpo e se consolida no terreno da experiência e na dimensão ética da profissão. Sob essa ótica, a educação inclusiva abandona definitivamente aquela velha roupagem de ‘caixa de ferramentas’ destinada a ‘consertar’ o aluno atípico, assumindo o seu verdadeiro lugar: o de um compromisso político com a pluralidade humana.

Diante desse diagnóstico, o recado para as licenciaturas brasileiras é claro: é preciso romper com a fragmentação curricular. A simples oferta de disciplinas isoladas sobre Educação Especial não dá mais conta da complexidade contemporânea; é urgente que a perspectiva anticapacitista

perpasse as metodologias e as práticas de ensino de todas as áreas do conhecimento. Somente quando a universidade compreender a inclusão como um saber inerente à própria identidade docente é que conseguiremos fazer a travessia de uma escola focada na normalização para uma escola fundada na equidade.

Naturalmente, como toda revisão integrativa, esta investigação reconhece os limites de se debruçar exclusivamente sobre o conhecimento já documentado nas bases de dados. Para expandir essa fronteira, provocamos os futuros pesquisadores a mergulharem em investigações de base empírica, como a pesquisa-ação ou os estudos de caso, que deem voz aos saberes produzidos no 'chão da escola'. É ouvindo os professores reais, e mapeando como eles ressignificam a teoria diante da imprevisibilidade da sala de aula, que continuaremos avançando na construção de uma práxis verdadeiramente inclusiva.

## Referências

- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd\\_8.ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_8.ed.pdf?sequence=1). Acesso em: 7 mar. 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.
- 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.
- MARCHAN, G.; NARDI, R. **Saberes docentes e conhecimentos profissionais pedagógicos: o que deve saber e saber fazer um professor segundo a literatura?** Bauru: UNESP, 2015. Disponível em: <http://www.conpef.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>. Acesso em: 7 mar. 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.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/>

S0104-07072008000400018. Acesso em: 7 mar. 2026.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 7 mar. 2026.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, Almería, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2014. Acesso em: 7 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.

SILVEIRA, G. C. F. da. Saberes docentes e formação profissional (Resenha da obra de TARDIF, Maurice, 2002). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 331-337, jul. 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 5-24, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 7 mar. 2026.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.