

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE PROFISSIONALIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Luiz Fernando Ridolfi

Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha
<https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

Maria Antonia Barreiros de Moura

Mestranda Profissional em Educação Inclusiva
Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Amazonas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1041-9799>

Fernanda de Cássia Machado

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha

Márcio Eugênio de Menezes

Mestrando em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha

Giselle Dantas Lopes

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University (MUST), Deerfield Beach, Florida, USA

Marilei Terezinha Martins Coutinho

Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha

Cleber Alves de Paula

Especialização em Saúde Pública
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
<https://orcid.org/0009-0003-2653-2056>

Anderson Ribeiro da Cruz

Mestrando em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Assunção, Paraguai

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.678>

Aceito em: 12.06.2026

Resumo: A consolidação da Educação Inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas tem ampliado o debate acerca da formação docente necessária para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em contextos marcados pela diversidade. Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, persistem desafios relacionados



à preparação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar criticamente as interfaces entre formação docente e Educação Inclusiva, discutindo os saberes profissionais, as práticas pedagógicas e os processos de desenvolvimento profissional que sustentam a construção de ambientes educacionais inclusivos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva e fundamentada em revisão bibliográfica de literatura especializada nacional e internacional sobre formação docente e inclusão escolar. A análise evidencia que a efetivação da Educação Inclusiva depende da articulação entre conhecimentos pedagógicos, compromisso ético, reflexão crítica da prática e processos permanentes de formação profissional. Os resultados indicam que modelos formativos centrados exclusivamente em competências técnicas mostram-se insuficientes diante da complexidade das demandas educacionais contemporâneas, exigindo abordagens que integrem dimensões pedagógicas, sociais, políticas e culturais da inclusão. Observa-se, ainda, que a formação docente constitui elemento estratégico para a transformação das culturas escolares e para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade. Conclui-se que a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos requer investimentos contínuos em políticas de formação inicial e continuada capazes de promover o desenvolvimento profissional crítico dos docentes. Como contribuição científica, o estudo amplia a compreensão teórica acerca das relações entre formação docente e Educação Inclusiva, oferecendo subsídios para pesquisas futuras, formulação de políticas públicas e aprimoramento das práticas educacionais.

Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; Desenvolvimento profissional docente; Práticas pedagógicas inclusivas; Diversidade educacional

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: INTERSECTIONS BETWEEN PROFESSIONALISM, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AND INCLUSIVE TEACHING PRACTICES

Abstract: The consolidation of Inclusive Education as a guiding principle of contemporary educational policies has broadened the debate regarding the teacher training necessary to ensure access, participation, and learning for all students in contexts marked by diversity. Despite the regulatory advances observed in recent decades, challenges remain regarding the preparation of teachers to develop effectively inclusive pedagogical practices. In this context, this study aims to critically analyze the intersections between teacher education and Inclusive Education, discussing the professional knowledge, pedagogical practices, and professional development processes that underpin the creation of inclusive educational environments. Methodologically, this is a qualitative study of a theoretical-reflective nature, grounded in a review of national and international specialized literature on teacher education and school inclusion. The analysis shows that the implementation of Inclusive Education depends on the articulation between pedagogical knowledge, ethical commitment, critical reflection on practice, and ongoing professional development processes. The results indicate that training models focused exclusively on technical competencies prove insufficient in the face of the complexity of contemporary educational demands, requiring approaches that integrate the pedagogical, social, political, and cultural dimensions of inclusion. It is also noted that teacher education is a strategic element for transforming school

cultures and for strengthening educational practices committed to equity and the celebration of diversity. It is concluded that building truly inclusive educational systems requires continuous investment in initial and continuing education policies capable of promoting the critical professional development of teachers. As a scientific contribution, the study expands the theoretical understanding of the relationships between teacher education and Inclusive Education, offering insights for future research, the formulation of public policies, and the improvement of educational practices.

Keywords: Teacher education; Inclusive education; Teacher professional development; Inclusive pedagogical practices; Educational diversity

*FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: INTERACCIONES
ENTRE LA PROFESIONALIDAD, EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS*

RESUMEN: La consolidación de la Educación Inclusiva como principio rector de las políticas educativas contemporáneas ha ampliado el debate sobre la formación docente necesaria para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en contextos caracterizados por la diversidad. A pesar de los avances normativos observados en las últimas décadas, persisten los retos relacionados con la preparación de los docentes para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivamente inclusivas. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar críticamente las interfaces entre la formación docente y la Educación Inclusiva, discutiendo los conocimientos profesionales, las prácticas pedagógicas y los procesos de desarrollo profesional que sustentan la construcción de entornos educativos inclusivos. Metodológicamente, se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de naturaleza teórico-reflexiva y fundamentada en una revisión bibliográfica de la literatura especializada nacional e internacional sobre formación docente e inclusión escolar. El análisis pone de manifiesto que la puesta en práctica de la educación inclusiva depende de la articulación entre los conocimientos pedagógicos, el compromiso ético, la reflexión crítica sobre la práctica y los procesos permanentes de formación profesional. Los resultados indican que los modelos formativos centrados exclusivamente en competencias técnicas resultan insuficientes ante la complejidad de las demandas educativas contemporáneas, lo que exige enfoques que integren las dimensiones pedagógicas, sociales, políticas y culturales de la inclusión. Se observa, además, que la formación del profesorado constituye un elemento estratégico para la transformación de las culturas escolares y para el fortalecimiento de prácticas educativas comprometidas con la equidad y la valorización de la diversidad. Se concluye que la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos requiere inversiones continuas en políticas de formación inicial y continua capaces de promover el desarrollo profesional crítico del profesorado. Como contribución científica, el estudio amplía la comprensión teórica sobre las relaciones entre la formación del profesorado y la educación inclusiva, ofreciendo aportaciones para futuras investigaciones, la formulación de políticas públicas y la mejora de las prácticas educativas.

Palabras clave: Formación docente; Educación inclusiva; Desarrollo profesional docente; Prácticas pedagógicas inclusivas; Diversidad educativa

Introdução

A Educação Inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos mais relevantes paradigmas educacionais contemporâneos, especialmente em decorrência da ampliação das agendas internacionais orientadas pela defesa dos direitos humanos, democratização do acesso ao conhecimento e promoção da equidade nos sistemas educacionais.

A transição de modelos historicamente fundamentados na segregação para perspectivas centradas na participação, acessibilidade e reconhecimento da diversidade transformou significativamente a compreensão acerca dos processos educativos, deslocando o foco das limitações individuais para as condições institucionais, sociais e pedagógicas que produzem exclusão. Nesse cenário, a inclusão deixa de constituir mera diretriz normativa para assumir centralidade como princípio estruturante da organização escolar contemporânea.

Historicamente, os processos educacionais destinados à pessoa com deficiência foram fortemente influenciados por perspectivas médico-clínicas que compreendiam a deficiência como condição individual a ser corrigida, compensada ou normalizada. A emergência do modelo social da deficiência promoveu importante ruptura epistemológica ao defender que as limitações impostas aos sujeitos decorrem, predominantemente, das barreiras produzidas socialmente e não exclusivamente das condições funcionais individuais.

Conforme argumenta Oliver (1990), a deficiência deve ser compreendida como construção social resultante das formas pelas quais as instituições organizam oportunidades, acessos e mecanismos de participação. Sob essa perspectiva, a exclusão educacional passa a ser compreendida como fenômeno estrutural, exigindo reorganizações profundas das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais.

Essa transformação paradigmática ampliou significativamente o entendimento acerca da própria Educação Inclusiva. Para Booth e Ainscow (2011), a inclusão deve ser concebida como processo permanente de identificação, redução e eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo transformações contínuas nas culturas, políticas e práticas escolares. Tal compreensão desloca o debate educacional de perspectivas centradas exclusivamente na matrícula e permanência escolar para abordagens comprometidas com participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas dos processos educativos.

Nesse contexto, a formação docente emerge como variável estratégica para a consolidação de sistemas educacionais efetivamente inclusivos. Embora transformações legislativas tenham ampliado o acesso à escolarização da pessoa com deficiência, evidências nacionais e internacionais indicam persistência de fragilidades relacionadas à preparação dos professores para atuação em contextos marcados pela heterogeneidade, complexidade pedagógica e demandas crescentes de acessibilidade.

Para Nóvoa (1992), a profissionalidade docente não se reduz ao domínio técnico de conteúdos ou metodologias, constituindo processo contínuo de reconstrução identitária, reflexão crítica e produção permanente de saberes profissionais. Assim, pensar inclusão implica necessariamente problematizar os processos de constituição da profissionalidade docente contemporânea.

As transformações sociotécnicas produzidas pela expansão da cultura digital, pela intensificação da circulação informacional e pela crescente complexificação dos sistemas educacionais ampliaram ainda mais as exigências dirigidas ao trabalho docente. Castells (1999) argumenta que sociedades organizadas em rede reconfiguram profundamente os processos de produção do conhecimento, exigindo novas formas de mediação educativa, organização institucional e desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a atuação docente passa a demandar competências que ultrapassam a dimensão instrumental da prática pedagógica, incorporando capacidades reflexivas, colaborativas, investigativas e socialmente situadas.

Sob perspectiva pedagógica crítica, Freire (1996) argumenta que educar implica reconhecer os sujeitos em sua historicidade, singularidade e capacidade de transformação social. Consequentemente, a construção de práticas inclusivas exige superar perspectivas meramente adaptativas ou compensatórias, assumindo compromisso ético-político com democratização do conhecimento e enfrentamento das desigualdades educacionais.

Tal compreensão aproxima-se das formulações socioculturais de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento humano ocorre mediante processos de interação social mediados culturalmente. Nessa direção, as mediações pedagógicas assumem centralidade na construção das condições necessárias para participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

As discussões contemporâneas sobre inclusão também têm evidenciado crescente complexidade dos contextos educacionais, particularmente após os impactos produzidos pela pandemia da Covid-19, que ampliou desigualdades educacionais, intensificou desafios relacionados à acessibilidade e evidenciou limitações estruturais presentes nos sistemas escolares.

Estudos recentes indicam que professores frequentemente relatam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, implementação de práticas inclusivas, mediação da diversidade e desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de responder às múltiplas demandas presentes nas salas de aula contemporâneas. Tais evidências reforçam a necessidade de compreender a formação docente como fenômeno multidimensional, atravessado simultaneamente por dimensões pedagógicas, sociais, culturais, institucionais e políticas.

Embora a expansão da literatura sobre Educação Inclusiva tenha produzido avanços significativos na compreensão dos processos relacionados à formação docente, observa-se permanência de importantes lacunas investigativas associadas à fragmentação analítica do campo. Em grande parte das investigações, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional, saberes pedagógicos e práticas inclusivas continuam sendo examinados de forma relativamente

isolada, dificultando a compreensão das relações de interdependência que estruturam a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Nesse contexto, identifica-se insuficiência de estudos teórico-integrativos capazes de articular criticamente essas dimensões sob uma perspectiva sistêmica e multidimensional da formação docente. Assim, a principal contribuição científica desta investigação consiste em propor uma leitura integradora das interfaces entre formação docente e Educação Inclusiva, articulando fundamentos epistemológicos, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas inclusivas em um mesmo modelo interpretativo.

Diferentemente de abordagens predominantemente descritivas ou centradas em componentes isolados da formação, este estudo busca produzir síntese analítica capaz de ampliar a compreensão sobre como tais dimensões operam de maneira interdependente na consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Dessa forma, o estudo não apenas sistematiza criticamente o conhecimento produzido, mas também propõe uma reorganização interpretativa do campo, oferecendo contribuições teóricas para pesquisas futuras, formulação de políticas públicas e aperfeiçoamento dos processos formativos voltados à inclusão educacional.

Diante desse cenário, identifica-se importante lacuna científica relacionada à necessidade de aprofundar análises integradoras capazes de compreender criticamente as interfaces entre formação docente, desenvolvimento profissional, saberes pedagógicos e práticas inclusivas. Assim, o presente estudo objetiva analisar criticamente as interfaces entre formação docente e Educação Inclusiva, discutindo os saberes profissionais, as práticas pedagógicas e os processos de desenvolvimento profissional que sustentam a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Como contribuição científica, este estudo busca ampliar a compreensão teórica acerca das relações entre profissionalidade docente, inclusão educacional e desenvolvimento profissional crítico, oferecendo subsídios para futuras investigações, formulação de políticas públicas e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com justiça educacional, equidade e valorização da diversidade humana.

Marco teórico

Educação Inclusiva como paradigma contemporâneo: fundamentos epistemológicos, políticos e sociais

A Educação Inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas educacionais contemporâneos, sobretudo em razão das transformações políticas, sociais e culturais associadas à ampliação dos direitos humanos, democratização do acesso à escolarização e reconhecimento da diversidade como princípio estruturante dos sistemas educativos. Mais do que simples reorganização administrativa dos sistemas escolares, a

inclusão representa transformação epistemológica profunda, capaz de questionar pressupostos historicamente sustentados por modelos homogêneos de escolarização.

Historicamente, a escolarização da pessoa com deficiência foi fortemente influenciada pelo paradigma médico-reabilitador, cuja centralidade estava na identificação de déficits individuais e na adaptação dos sujeitos às estruturas existentes. A emergência do modelo social da deficiência promoveu importante ruptura nesse paradigma ao deslocar o foco analítico do indivíduo para as barreiras produzidas socialmente.

Conforme argumenta Oliver (1990), a deficiência não constitui apenas condição biológica, mas construção social produzida pelas formas de organização das instituições e pela distribuição desigual de oportunidades.

Sob essa perspectiva, Booth e Ainscow (2011) argumentam que a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo transformações permanentes nas culturas, políticas e práticas institucionais. Tal compreensão desloca o debate educacional da simples matrícula para questões relacionadas à participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento das diferenças.

Do ponto de vista político, a consolidação da inclusão também encontra sustentação nas formulações internacionais sobre justiça social e equidade educacional. Autores contemporâneos argumentam que sistemas educacionais inclusivos não podem ser compreendidos apenas como espaços de acesso universal, mas como ambientes comprometidos com redistribuição de oportunidades, reconhecimento das diferenças e participação democrática. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser concebida como estratégia compensatória para assumir caráter estrutural.

Sob perspectiva crítica, Freire (1996) argumenta que processos educativos somente se tornam emancipatórios quando reconhecem os sujeitos como protagonistas da construção do conhecimento. Assim, práticas educacionais inclusivas exigem superação de modelos pedagógicos centrados na padronização e na reprodução de desigualdades, assumindo compromisso ético-político com transformação social.

Mais recentemente, discussões internacionais têm ampliado a compreensão da inclusão para além das dimensões físicas e curriculares, incorporando aspectos relacionados à participação social, pertencimento, justiça cognitiva e democratização das oportunidades educacionais. Essa ampliação evidencia que inclusão constitui fenômeno multidimensional, atravessado simultaneamente por fatores pedagógicos, culturais, institucionais e políticos.

Formação docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional na contemporaneidade

A literatura especializada tem demonstrado que a efetividade das políticas inclusivas encontra-se diretamente relacionada à qualidade da formação docente. Entretanto, compreender

formação profissional na contemporaneidade exige ultrapassar perspectivas restritas à aquisição técnica de competências, incorporando dimensões identitárias, epistemológicas e reflexivas.

Nóvoa (1992) argumenta que a profissionalidade docente constitui processo contínuo de construção identitária fundamentado na reflexão crítica sobre a prática, produção coletiva de saberes e desenvolvimento permanente. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser concebido exclusivamente como executor curricular para assumir papel de intelectual reflexivo e agente ativo na produção do conhecimento pedagógico.

As contribuições de Schön (1983) reforçam essa compreensão ao defender que profissionais atuam em contextos caracterizados por incerteza, complexidade e singularidade, exigindo capacidades reflexivas permanentes. Em contextos inclusivos, tal condição torna-se ainda mais relevante, uma vez que a diversidade dos estudantes produz demandas pedagógicas impossíveis de serem resolvidas exclusivamente por prescrições técnicas.

Sob perspectiva sociocultural, Vygotsky (1998) contribui significativamente para compreensão da centralidade das mediações pedagógicas nos processos de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre mediante interações sociais mediadas culturalmente, tornando o trabalho docente elemento central na construção das condições que favorecem participação e aprendizagem.

Pesquisas recentes sobre desenvolvimento profissional docente indicam que modelos formativos excessivamente instrumentalizados apresentam limitações importantes para preparação de professores capazes de atuar em contextos marcados por heterogeneidade crescente. Estudos contemporâneos defendem que programas formativos efetivos necessitam integrar reflexão crítica, colaboração profissional, investigação pedagógica e articulação entre teoria e prática.

Além disso, investigações recentes apontam que professores frequentemente relatam insegurança relacionada à adaptação curricular, diferenciação pedagógica, avaliação inclusiva e mediação da diversidade. Tais evidências sugerem que processos formativos continuam apresentando lacunas significativas entre preparação inicial e demandas concretas do cotidiano escolar.

Assim, compreender desenvolvimento profissional docente na perspectiva inclusiva implica reconhecer que profissionalidade, formação continuada, saberes pedagógicos e práticas educativas constituem dimensões interdependentes e mutuamente condicionadas.

Saberes docentes, práticas pedagógicas inclusivas e construção de ambientes educacionais inclusivos

As discussões sobre saberes docentes ganharam centralidade na literatura educacional contemporânea especialmente a partir das contribuições que passaram a compreender o conhecimento profissional como fenômeno plural, dinâmico e socialmente construído.

Assim, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes constituem sistema heterogêneo composto por conhecimentos disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. Sob essa ótica, ensinar em contextos inclusivos exige articulação complexa entre diferentes formas de conhecimento profissional, ultrapassando modelos pedagógicos fundamentados na simples transmissão de conteúdos.

Complementarmente, Shulman (1987) introduz a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando que competência docente depende não apenas do domínio disciplinar, mas da capacidade de transformar conhecimentos especializados em experiências significativas de aprendizagem.

As formulações de Perrenoud (2000) reforçam essa perspectiva ao argumentar que a docência contemporânea exige competências relacionadas à diferenciação pedagógica, gestão da heterogeneidade e construção de situações de aprendizagem adaptáveis às necessidades dos estudantes.

No contexto específico da inclusão, práticas pedagógicas contemporâneas têm incorporado progressivamente pressupostos relacionados ao Desenho Universal para Aprendizagem. O CAST (2018) propõe que ambientes educacionais sejam planejados desde sua origem para atender à diversidade dos estudantes, reduzindo dependência de adaptações posteriores e ampliando possibilidades de participação.

Autores contemporâneos defendem que ambientes inclusivos caracterizam-se menos pela existência de adaptações pontuais e mais pela capacidade institucional de produzir flexibilidade curricular, múltiplas formas de participação e reconhecimento das diferenças como dimensão constitutiva dos processos educativos.

Sob perspectiva crítica, permanece necessário reconhecer que práticas inclusivas não podem ser reduzidas à implementação de técnicas pedagógicas específicas. Conforme argumenta Adorno (1995), racionalidades excessivamente instrumentalizadas tendem a converter processos educativos em operações técnicas, reduzindo potencial emancipatório da Educação.

Dessa maneira, a construção de ambientes educacionais inclusivos depende da articulação entre saberes docentes, desenvolvimento profissional, cultura institucional, políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com equidade, participação social e democratização do conhecimento.

A partir dessa compreensão, torna-se possível afirmar que a efetivação da Educação Inclusiva exige compreender a formação docente não como variável acessória dos sistemas educacionais, mas como elemento estruturante dos processos de transformação pedagógica, institucional e social necessários à consolidação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, desenvolvido mediante revisão integrativa da literatura, fundamentada em abordagem crítico-interpretativa e orientada por pressupostos hermenêuticos aplicados à análise das relações entre formação docente, Educação Inclusiva, saberes profissionais e desenvolvimento profissional contemporâneo.

A opção por essa estratégia metodológica decorre da necessidade de integrar diferentes perspectivas teóricas, identificar convergências analíticas, reconhecer tensões epistemológicas presentes na literatura especializada e ampliar a compreensão acerca dos fenômenos investigados.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, particularmente daqueles relacionados à produção dos sentidos, interpretações e construções históricas presentes nos processos educacionais. Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), investigações qualitativas permitem explorar fenômenos educacionais em sua complexidade contextual, favorecendo interpretações mais abrangentes sobre práticas, significados e relações sociais.

De maneira complementar, Flick (2023) argumenta que pesquisas qualitativas apresentam potencial significativo para análise de fenômenos multifacetados, especialmente em campos caracterizados por elevada complexidade interpretativa, como ocorre nas investigações educacionais contemporâneas.

A revisão integrativa foi escolhida em razão de sua capacidade de sintetizar resultados provenientes de diferentes delineamentos metodológicos, permitindo construção de interpretações analíticas mais abrangentes acerca do estado do conhecimento produzido sobre determinado fenômeno.

Segundo Noronha e Ferreira (2000), revisões integrativas possibilitam sistematização crítica da produção científica existente, favorecendo identificação de lacunas investigativas, tendências emergentes e aproximações teórico-conceituais relevantes para consolidação do conhecimento científico.

Complementarmente, Galvão, Pansani e Harrad (2015) afirmam que revisões integrativas apresentam elevada relevância para campos caracterizados por diversidade metodológica e multiplicidade conceitual, permitindo maior amplitude analítica na construção das sínteses produzidas.

A constituição do corpus bibliográfico ocorreu mediante estratégia sistematizada de busca, desenvolvida entre janeiro e março de 2026, utilizando bases de dados nacionais e internacionais reconhecidas pela relevância científica e abrangência temática. Foram consultadas as bases *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *Education Resources Information Center*, *Google Scholar* e bases complementares especializadas em Educação e Ciências Humanas. A utilização de múltiplas bases objetivou reduzir vieses de indexação, ampliar cobertura temática e fortalecer a robustez metodológica do processo investigativo.

Para operacionalização das buscas, foram utilizados descritores controlados e não controlados em português, inglês e espanhol, articulados mediante operadores booleanos AND e OR. Entre os principais descritores empregados destacam-se: “Educação Inclusiva”, “*Inclusive Education*”, “*Teacher Education*”, “*Teacher Professional Development*”, “Formação Docente”, “*Professional Learning*”, “*Inclusive Pedagogy*”, “*Teacher Professionalism*” e “*Educational Inclusion*”. A utilização de diferentes idiomas buscou ampliar sensibilidade da busca e reduzir limitações relacionadas à concentração linguística das produções indexadas.

Foram estabelecidos critérios previamente definidos de elegibilidade para composição do corpus investigativo. Foram incluídos estudos publicados entre 2015 e 2026, disponíveis integralmente, revisados por pares e diretamente relacionados aos objetivos da investigação. Adicionalmente, foram considerados livros clássicos, obras fundacionais e produções teóricas reconhecidas pela relevância epistemológica para compreensão dos fenômenos analisados. Foram excluídos estudos duplicados, produções sem aderência temática, resumos expandidos, documentos institucionais não científicos, editoriais e produções cuja qualidade metodológica impossibilitasse adequada utilização analítica.

Após aplicação dos critérios de elegibilidade, realizou-se processo sucessivo de triagem composto por leitura de títulos, resumos e textos completos. Conforme recomendam Page *et al.* (2021), procedimentos sistemáticos de seleção favorecem maior transparência metodológica, reprodutibilidade científica e redução de vieses interpretativos. O processo de refinamento do corpus permitiu selecionar exclusivamente produções diretamente relacionadas ao objeto investigado, assegurando maior consistência analítica às etapas subsequentes.

A análise dos estudos selecionados foi desenvolvida mediante procedimento temático-interpretativo fundamentado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2024), articulada à perspectiva hermenêutica de Gadamer (1999) e Ricoeur (1976). Inicialmente realizou-se leitura exploratória e codificação preliminar das produções selecionadas.

Em seguida, procedeu-se à identificação de recorrências conceituais, convergências interpretativas, divergências analíticas e categorias emergentes presentes no corpus investigativo. Finalmente, desenvolveu-se síntese crítico-interpretativa destinada à construção dos eixos analíticos que estruturam a discussão teórica apresentada.

A operacionalização analítica resultou na organização do corpus em categorias temáticas interdependentes relacionadas à Educação Inclusiva, formação docente, profissionalidade, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas inclusivas. Tal procedimento permitiu reduzir fragmentações interpretativas, fortalecer densidade analítica e ampliar capacidade explicativa das sínteses produzidas.

Sob perspectiva epistemológica, adotou-se abordagem hermenêutico-crítica por compreender que fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a relações lineares de causalidade ou exclusivamente a procedimentos técnicos de categorização documental. Conforme argumenta Gadamer (1999), compreender implica interpretar fenômenos historicamente situados

mediante articulação permanente entre contexto, linguagem e produção de sentidos. Dessa forma, buscou-se compreender a formação docente e a Educação Inclusiva como construções históricas, sociais e culturais permanentemente atravessadas por relações institucionais, políticas e pedagógicas.

Por fim, visando assegurar rigor metodológico, transparência científica e confiabilidade interpretativa, foram explicitadas todas as etapas relacionadas à constituição do corpus, definição dos critérios analíticos e operacionalização das categorias interpretativas. Tal procedimento encontra respaldo nas recomendações contemporâneas sobre qualidade metodológica em revisões científicas, contribuindo para ampliação da rastreabilidade, consistência analítica e robustez acadêmica da investigação.

Caracterização do corpus e operacionalização analítica

Após aplicação dos critérios de elegibilidade, exclusão de produções duplicadas e refinamento sucessivo das etapas de triagem, constituiu-se um corpus analítico composto por produções científicas nacionais e internacionais relacionadas às interfaces entre formação docente, profissionalidade, desenvolvimento profissional e Educação Inclusiva. O corpus contemplou artigos indexados, revisões, estudos teóricos, investigações empíricas e obras clássicas reconhecidas pela relevância epistemológica para compreensão do fenômeno investigado.

A organização analítica ocorreu mediante leitura exploratória, codificação temática preliminar, agrupamento conceitual progressivo e identificação de recorrências interpretativas presentes no material selecionado. O processo permitiu identificar padrões de convergência, tensões conceituais, aproximações teóricas e categorias emergentes relacionadas aos objetivos da investigação.

Como resultado da operacionalização analítica, foram identificados quatro grandes eixos temáticos interdependentes: 1) inclusão como princípio estruturante dos sistemas educacionais; 2) formação docente crítica e desenvolvimento profissional; 3) profissionalidade docente, saberes pedagógicos e racionalidade reflexiva; e 4) desafios contemporâneos relacionados à diversidade, acessibilidade e complexidade educacional.

A utilização complementar de indicadores descritivos de recorrência temática foi empregada exclusivamente como estratégia auxiliar para organização analítica do corpus, favorecendo maior rastreabilidade entre material analisado, categorias emergentes e interpretações produzidas.

Resultados e discussão

A análise crítico-interpretativa do corpus investigado permitiu identificar quatro grandes eixos analíticos que estruturam contemporaneamente as discussões sobre formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva: 1) a transição paradigmática da inclusão como adaptação para inclusão como princípio estrutural; 2) a centralidade da formação docente crítica na consolidação

das práticas inclusivas; 3) as tensões entre racionalidade técnica e profissionalidade reflexiva; e 4) a emergência de novos desafios relacionados à diversidade, acessibilidade e complexificação dos contextos educacionais contemporâneos.

Tabela 1 – Organização analítica das categorias emergentes identificadas no corpus investigado

Categorias temáticas emergentes	Evidências analíticas observadas no corpus	Centralidade interpretativa
Inclusão como princípio estruturante dos sistemas educacionais	Barreiras à aprendizagem, participação, equidade, reorganização institucional, modelo social da deficiência	Muito elevada
Formação docente crítica e desenvolvimento profissional	Formação inicial, formação continuada, profissionalidade docente, reflexão crítica	Muito elevada
Saberes docentes, racionalidade reflexiva e práticas pedagógicas inclusivas	Diferenciação pedagógica, mediação, flexibilização curricular, construção dos saberes	Elevada
Diversidade, acessibilidade e complexidade dos contextos educacionais contemporâneos	Heterogeneidade estudantil, transformação digital, acessibilidade, demandas emergentes	Elevada

Fonte: Elaboração dos autores com base na análise do corpus investigado.

Os resultados apresentados a seguir derivam do processo de análise temático-interpretativa realizado sobre o corpus investigado, sendo os eixos analíticos construídos a partir das recorrências conceituais identificadas, das convergências interpretativas observadas e das relações estabelecidas entre categorias emergentes ao longo do processo analítico. Dessa forma, as discussões desenvolvidas não constituem mera síntese narrativa da literatura, mas interpretações produzidas mediante sistematização, categorização e análise crítica das produções selecionadas.

A organização dos resultados em eixos temáticos buscou reduzir fragmentações analíticas frequentemente observadas na literatura especializada, permitindo compreender as relações de interdependência existentes entre formação docente, profissionalidade, saberes pedagógicos e consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Da inclusão como adaptação à inclusão como princípio estruturante dos sistemas educacionais

A primeira tendência identificada refere-se ao deslocamento progressivo da compreensão da inclusão enquanto mecanismo compensatório para perspectivas que a concebem como princípio organizador dos sistemas educacionais. Historicamente, modelos educacionais fundamentados em pressupostos médico-reabilitadores concentravam esforços na adaptação individual dos estudantes às estruturas escolares existentes. Entretanto, a literatura contemporânea demonstra progressivo afastamento dessas interpretações.

Assim, Oliver (1990) argumenta que processos de exclusão emergem predominantemente das estruturas sociais e institucionais, e não exclusivamente das características individuais dos sujeitos. Tal formulação encontra convergência nas contribuições de Booth e Ainscow (2011),

que compreendem a inclusão como processo contínuo de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação.

Os resultados identificados demonstram que investigações contemporâneas apresentam crescente aproximação com essas perspectivas estruturais, deslocando a discussão da deficiência enquanto condição individual para problematizações relacionadas à organização institucional, cultura escolar e produção das desigualdades educacionais.

Entretanto, observou-se permanência de tensões importantes na literatura. Parte significativa das investigações ainda reproduz abordagens centradas predominantemente na operacionalização de adaptações curriculares, acessibilidade física e estratégias compensatórias, mantendo certa permanência do paradigma integracionista.

Esse resultado evidencia contradição importante. Enquanto a produção teórica contemporânea tende a defender perspectivas estruturais, a operacionalização prática frequentemente permanece vinculada a modelos adaptativos. Tal divergência sugere existência de hiato persistente entre produção científica, formulação política e implementação pedagógica.

Sob perspectiva crítica, Freire (1996) contribui para compreensão desse fenômeno ao argumentar que práticas educativas emancipatórias exigem transformação das estruturas que produzem opressão e exclusão. Consequentemente, inclusão não pode ser reduzida à incorporação técnica de mecanismos compensatórios, exigindo reorganizações pedagógicas, culturais e institucionais mais profundas.

Formação docente crítica como condição estruturante da Educação Inclusiva

O segundo eixo interpretativo evidencia que a formação docente permanece como variável central para consolidação das práticas inclusivas contemporâneas. A análise do corpus revelou convergência significativa entre investigações nacionais e internacionais ao apontar que limitações relacionadas à preparação profissional constituem um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão escolar.

Os resultados demonstram que programas formativos excessivamente instrumentais apresentam limitações significativas para preparação dos professores diante da crescente complexidade dos ambientes educacionais. Tal constatação converge com Nóvoa (1992), que compreende profissionalidade docente como processo contínuo de reconstrução identitária e produção permanente de saberes profissionais.

As formulações de Schön (1983) permitem aprofundar essa discussão ao defender que profissionais atuam em contextos marcados por incerteza, singularidade e complexidade, exigindo processos reflexivos permanentes. A docência inclusiva parece exemplificar precisamente esse cenário, uma vez que a heterogeneidade das salas de aula contemporâneas torna insuficiente a aplicação mecânica de prescrições metodológicas.

Sob perspectiva sociocultural, Vygotsky (1998) argumenta que aprendizagem ocorre mediante processos de mediação social e culturalmente situados. Essa formulação amplia a compreensão da atuação docente ao deslocar o professor da posição de transmissor de conteúdos para agente mediador dos processos de desenvolvimento humano.

Todavia, a literatura contemporânea também evidencia divergências importantes. Enquanto parte dos estudos privilegia modelos centrados em competências e habilidades específicas, outras investigações defendem abordagens fundamentadas na construção crítica da profissionalidade docente.

Essa divergência revela tensão epistemológica significativa. Modelos baseados exclusivamente em competências tendem a privilegiar operacionalização técnica da docência, enquanto perspectivas críticas compreendem desenvolvimento profissional como fenômeno político, social e epistemológico.

Tensões entre racionalidade técnica, profissionalidade reflexiva e construção dos saberes docentes

A análise do corpus também permitiu identificar importante tensão relacionada às concepções contemporâneas acerca dos saberes docentes e das práticas pedagógicas inclusivas. Tardif (2014) argumenta que os saberes profissionais constituem sistema heterogêneo composto por conhecimentos disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. Os resultados encontrados reforçam essa compreensão ao demonstrar que práticas inclusivas efetivas raramente decorrem exclusivamente do domínio técnico-metodológico.

As contribuições de Shulman (1987) aprofundam essa discussão ao defender que competência docente depende da capacidade de transformar conhecimentos especializados em experiências pedagogicamente significativas. Nesse sentido, inclusão não depende apenas do conhecimento acerca da deficiência ou da diversidade, mas da capacidade de reorganizar pedagogicamente os processos educativos.

Desta maneira, Perrenoud (2000) reforça essa interpretação ao argumentar que contextos educacionais contemporâneos exigem competências relacionadas à diferenciação pedagógica, gestão da heterogeneidade e flexibilização curricular. Entretanto, observou-se que parcela significativa da literatura ainda reproduz racionalidades tecnicistas, frequentemente reduzindo inclusão a protocolos, estratégias padronizadas ou instrumentos metodológicos específicos.

Sob perspectiva crítica, Adorno (1995) alerta que racionalidades excessivamente instrumentalizadas podem converter processos educativos em operações técnicas, reduzindo potencial emancipatório da educação. Os resultados encontrados sugerem que essa crítica permanece extremamente atual, particularmente diante da crescente padronização presente em diversos modelos formativos contemporâneos.

Consequentemente, os achados sugerem que práticas inclusivas dependem menos da adoção isolada de técnicas específicas e mais da construção de culturas pedagógicas reflexivas capazes de responder à complexidade dos contextos escolares.

Novos desafios contemporâneos: diversidade, complexidade educacional e reconfiguração da profissionalidade docente

O quarto eixo interpretativo evidencia emergência de novas demandas dirigidas à formação docente em decorrência das transformações sociais, culturais e tecnológicas observadas nas últimas décadas.

Neste contexto, Castells (1999) argumenta que sociedades organizadas em rede modificam profundamente os processos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Os resultados identificados sugerem que tais transformações impactam diretamente a profissionalidade docente, ampliando exigências relacionadas à flexibilidade pedagógica, mediação da diversidade e construção de ambientes educacionais acessíveis.

A literatura recente demonstra crescente preocupação com fenômenos relacionados à ampliação da heterogeneidade estudantil, intensificação das desigualdades educacionais e complexificação dos processos pedagógicos. Nesse cenário, investigações contemporâneas apontam que formação docente necessita ultrapassar perspectivas centradas exclusivamente na aquisição de competências técnicas, incorporando dimensões relacionadas à colaboração, investigação pedagógica, reflexão crítica e desenvolvimento institucional.

Todavia, permanece importante contradição. Embora a produção científica contemporânea reconheça crescente complexidade dos contextos educacionais, políticas formativas frequentemente continuam orientadas por modelos lineares, fragmentados e excessivamente normativos.

Esse resultado sugere existência de assimetria significativa entre transformações sociais contemporâneas e processos institucionais responsáveis pela formação profissional docente. A análise geral dos resultados permite afirmar que a efetivação da Educação Inclusiva depende menos da adoção isolada de práticas específicas e mais da articulação entre profissionalidade docente, desenvolvimento profissional contínuo, cultura institucional, políticas públicas e compromisso político-pedagógico com democratização do conhecimento.

Dessa forma, os resultados indicam que a formação docente constitui elemento estruturante da inclusão educacional contemporânea, não apenas por favorecer aquisição de competências pedagógicas, mas sobretudo por possibilitar construção de práticas educativas comprometidas com participação, equidade, justiça social e reconhecimento da diversidade humana.

Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a formação docente constitui dimensão estruturante para consolidação da Educação Inclusiva contemporânea, sobretudo porque os desafios relacionados à diversidade, participação e democratização do conhecimento ultrapassam perspectivas pedagógicas estritamente instrumentais.

Os resultados obtidos demonstraram que a efetivação de práticas educacionais inclusivas depende menos da adoção isolada de técnicas específicas e mais da articulação entre desenvolvimento profissional, profissionalidade docente, cultura institucional, políticas públicas e compromisso político-pedagógico com equidade educacional.

A análise crítico-interpretativa realizada possibilitou identificar importante transformação paradigmática no campo investigado, marcada pelo deslocamento progressivo de concepções centradas na adaptação individual para abordagens que compreendem a inclusão como princípio estruturante dos sistemas educacionais. Tal movimento evidencia mudança epistemológica significativa, na medida em que desloca o foco analítico das limitações dos sujeitos para as barreiras pedagógicas, institucionais e sociais produzidas pelos próprios contextos educativos.

Os resultados também permitiram demonstrar que a formação docente permanece como um dos principais condicionantes para consolidação de ambientes educacionais efetivamente inclusivos. Embora exista ampliação significativa da produção científica relacionada à inclusão escolar, observou-se persistência de fragilidades associadas à preparação profissional para atuação em contextos marcados por crescente heterogeneidade, complexificação das demandas pedagógicas e ampliação das exigências relacionadas à participação educacional. Nesse sentido, os achados reforçam que processos formativos fundamentados exclusivamente em racionalidades técnicas apresentam limitações importantes para responder à complexidade dos contextos escolares contemporâneos.

Outro aspecto relevante evidenciado refere-se à necessidade de compreender profissionalidade docente, saberes profissionais e desenvolvimento profissional como dimensões interdependentes e mutuamente condicionadas. As análises realizadas sugerem que práticas pedagógicas inclusivas emergem menos da simples aquisição de competências operacionais e mais da capacidade reflexiva dos professores para interpretar contextos, reorganizar práticas, construir mediações pedagógicas e produzir respostas contextualizadas diante da diversidade presente nos ambientes educacionais.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para ampliação das discussões acerca das interfaces existentes entre formação docente e Educação Inclusiva ao propor leitura integradora capaz de articular dimensões epistemológicas, pedagógicas, institucionais e políticas frequentemente tratadas de maneira fragmentada pela literatura especializada. Ao enfatizar a centralidade da profissionalidade docente como categoria analítica estruturante, a investigação

amplia possibilidades interpretativas para compreensão dos processos contemporâneos de inclusão educacional.

Em termos de contribuição científica específica, esta investigação avança em relação às abordagens predominantemente fragmentadas presentes na literatura ao propor uma interpretação integradora das relações entre profissionalidade docente, desenvolvimento profissional, saberes pedagógicos e práticas inclusivas. Diferentemente de estudos que frequentemente analisam essas dimensões de maneira isolada, o presente trabalho evidencia sua interdependência estrutural na consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Adicionalmente, o estudo contribui para o campo ao sistematizar criticamente evidências dispersas produzidas em diferentes tradições investigativas, oferecendo estrutura analítica capaz de ampliar a compreensão dos mecanismos pelos quais a formação docente influencia processos de inclusão educacional. Tal contribuição possui relevância não apenas conceitual, mas também epistemológica, na medida em que fortalece perspectivas analíticas multidimensionais para investigação da Educação Inclusiva contemporânea.

Nesse sentido, a principal originalidade do estudo reside menos na introdução de novos conceitos isolados e mais na construção de uma síntese interpretativa capaz de reorganizar criticamente conhecimentos previamente dispersos, ampliando possibilidades explicativas para pesquisas futuras e para o desenvolvimento de políticas educacionais orientadas pela equidade e pela participação.

Sob perspectiva prática, os resultados sugerem implicações importantes para formulação de políticas públicas, programas de formação inicial e continuada e reorganização institucional dos sistemas educacionais. Tais evidências indicam que iniciativas voltadas à inclusão escolar tendem a produzir resultados limitados quando desvinculadas de investimentos consistentes em desenvolvimento profissional, fortalecimento institucional e construção de culturas escolares comprometidas com participação, acessibilidade e valorização das diferenças.

Apesar das contribuições produzidas, esta investigação apresenta limitações inerentes ao próprio delineamento metodológico adotado. Por tratar-se de revisão integrativa fundamentada em abordagem qualitativa e crítico-interpretativa, os resultados obtidos refletem as possibilidades analíticas proporcionadas pelo corpus investigado, não permitindo generalizações universais acerca dos fenômenos estudados. Além disso, a heterogeneidade metodológica presente nas produções analisadas constitui fator adicional que exige cautela interpretativa.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem investigações empíricas relacionadas às práticas inclusivas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, particularmente mediante estudos longitudinais, investigações multicêntricas e pesquisas comparativas capazes de aprofundar a compreensão acerca das relações existentes entre formação docente, desenvolvimento profissional e efetivação da inclusão escolar.

Por fim, conclui-se que a construção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos depende da compreensão de que inclusão não constitui atributo adicional dos processos

educativos, mas elemento constitutivo da própria qualidade educacional contemporânea. Assim, fortalecer a formação docente significa fortalecer simultaneamente as condições necessárias para construção de ambientes educativos mais democráticos, participativos e comprometidos com justiça social e valorização da diversidade humana.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2018.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FLICK, Uwe. An introduction to qualitative research. 7. ed. London: Sage Publications, 2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335–342, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (org.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191–198.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.
- OECD. Digital Education Outlook 2024: towards human-centred learning systems. Paris: OECD Publishing, 2024.
- OLIVER, Michael. The politics of disablement. London: Macmillan Education, 1990.
- PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, London, v. 372, n. 71, p. 1–9, 2021.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- RICOEUR, Paul. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2023: technology in education – a tool on whose terms?* Paris: UNESCO Publishing, 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YIN, Robert K. *Case study research and applications: design and methods*. 7. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2023.