

**MAPEAMENTO DOS
SABERES DOCENTES NA
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR (2016-
2026)**

**MAPPING TEACHING KNOWLEDGE IN TEACHER EDUCATION FOR
SCHOOL INCLUSION (2016-2026)**

Ciências Humanas • 09/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783199612](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783199612)

Marcelo Longo Freitas Mandarin¹

Déborah de Sousa Godoi²

Jane Marcia do Nascimento Teixeira Scorzelli³

Maria Decelis Conceição⁴

Francisca Lúcia Soares de Sousa⁵

Jussara Dantas de Souza⁶

Wilton Richard Claudino Valadares⁷

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mapear a produção científica brasileira acerca dos saberes docentes necessários à inclusão escolar na formação inicial de professores, delimitando-se ao recorte temporal de 2016 a 2026. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão qualitativa da literatura, do tipo estado da arte, conduzida sob as diretrizes do protocolo PRISMA. As buscas ocorreram nas bases de dados SciELO, Redalyc e no Portal de Periódicos da CAPES. Após a aplicação de rigorosos critérios de elegibilidade, o corpus final de 20 artigos foi examinado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. O referencial teórico estruturou-se na pluralidade dos saberes de Maurice Tardif e no conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Lee Shulman. Os resultados evidenciam que, a despeito dos avanços normativos promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a formação docente nos cursos de licenciatura permanece fortemente ancorada em saberes instrumentais, com ênfase no paradigma biomédico e na lógica do laudo. Em contrapartida, constatou-se um expressivo silenciamento na literatura sobre a prática pedagógica reflexiva, a docência colaborativa e a centralidade do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a quebra de barreiras. Conclui-se que a superação da lacuna teórica e prática exige uma profunda reestruturação metodológica, deslocando o foco da patologização do estudante para a construção intrínseca de um currículo escolar universalmente acessível.

Palavras-chave: Formação de professores; Inclusão escolar; Saberes docentes.

ABSTRACT

This article aims to map Brazilian scientific production regarding the teaching knowledge necessary for school inclusion in initial teacher

training, focusing on the period from 2016 to 2026. The research is characterized as a qualitative literature review, of the state-of-the-art type, conducted under the guidelines of the PRISMA protocol. Searches were carried out in the SciELO, Redalyc, and CAPES database portals. After applying strict eligibility criteria, the final corpus of 20 articles was examined using Bardin's Content Analysis. The theoretical framework was structured around the plurality of knowledge by Maurice Tardif and the concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK) by Lee Shulman. The results show that, despite the normative advances promoted by the Brazilian Law of Inclusion (LBI), teacher training in undergraduate courses remains strongly anchored in instrumental knowledge, emphasizing the biomedical paradigm and medical reports. Conversely, there is significant silencing in the literature regarding reflective pedagogical practice, collaborative teaching, and the centrality of Universal Design for Learning (UDL) as a strategy for breaking barriers. It is concluded that overcoming the theoretical and practical gap requires a profound methodological restructuring, shifting the focus from student pathologization to the intrinsic construction of a universally accessible school curriculum.

Keywords: Teacher training; School inclusion; Teaching knowledge.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mapear la producción científica brasileña sobre los saberes docentes necesarios para la inclusión escolar en la formación inicial de profesores, limitándose al período de 2016 a 2026. La investigación se caracteriza como una revisión cualitativa de la literatura, del tipo estado del arte, conducida bajo las directrices del protocolo PRISMA. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos SciELO, Redalyc y en el Portal de Periódicos de CAPES. Tras aplicar estrictos criterios de elegibilidad, el corpus final

de 20 artículos fue examinado mediante el Análisis de Contenido de Bardin. El marco teórico se estructuró en la pluralidad de saberes de Maurice Tardif y en el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) de Lee Shulman. Los resultados evidencian que, a pesar de los avances normativos promovidos por la Ley Brasileña de Inclusión (LBI), la formación docente en las licenciaturas permanece fuertemente anclada en saberes instrumentales, con énfasis en el paradigma biomédico y los diagnósticos clínicos. En contraste, se constató un expresivo silenciamiento en la literatura sobre la práctica pedagógica reflexiva, la docencia colaborativa y la centralidad del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para romper barreras. Se concluye que superar la brecha teórica y práctica exige una profunda reestructuración metodológica, desplazando el enfoque de la patologización del estudiante hacia la construcción intrínseca de un currículo escolar universalmente accesible.

Palabras-clave: Formación de profesores. Inclusión escolar. Saberes docentes.

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) representou um avanço decisivo no ordenamento jurídico nacional ao assegurar o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015b). Esse marco normativo avançou em relação às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), superando o debate da simples integração para o compromisso ético e político de uma escola acolhedora da diversidade humana (Mantoan, 2015). No entanto, ao levarmos essas garantias legais para o dia a dia da sala de aula, torna-se evidente o

descompasso entre as garantias que estão no papel e as condições reais de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Essa lacuna entre a teoria e a prática encontra raízes profundas na estrutura histórica dos cursos de licenciatura no Brasil. Como apontam Gatti (2010) e Pletsch (2009), historicamente a formação de professores tem negligenciado a preparação transversal para a diversidade, frequentemente relegando o debate a disciplinas eletivas isoladas ou a abordagens marcadas pelo viés clínico. A literatura revisada confirma que a lacuna na formação de professores é “uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão” (Tavares *et al.*, 2016, p. 534). Produz-se, assim, uma distorção formativa: prioriza-se um preparo de caráter puramente instrumental e técnico, centrado em laudos médicos, classificações clínicas e na descrição de déficits, em detrimento da construção de saberes pedagógicos universais. Esse excesso de técnica acaba isolando o professor; ele perde a chance de aprender a transformar o currículo e acaba se contentando com soluções superficiais e paliativas que, na prática, não dão conta da complexidade do ensino (Damasceno; Cruz, 2021).

Compreender as raízes dessa distorção exige olhar para a literatura atual e investigar como a pesquisa acadêmica nacional tem avaliado as lacunas e os avanços desse processo formativo na última década, período marcado pela consolidação da LBI e pelas revisões das diretrizes para a formação docente. A partir dessa reflexão, o presente artigo busca mapear a produção brasileira acerca dos saberes docentes necessários à inclusão escolar no âmbito da formação inicial de professores, delimitada entre os anos de 2016 e 2026. Buscamos responder, fundamentalmente, quais saberes

docentes para a inclusão escolar são evidenciados e quais permanecem silenciados pela produção científica do período.

A relevância de sistematizar esses achados reside na urgência de identificar os vazios conceituais e os silenciamentos institucionais que dificultam o diálogo entre a teoria acadêmica e o chão da sala de aula. Ao demarcar o que tem sido valorizado e o que tem sido omitido, oferecemos subsídios críticos para repensar as matrizes curriculares do ensino superior. O roteiro desta investigação desdobra-se a seguir com a apresentação do referencial teórico estruturante, passando pelo detalhamento do percurso metodológico de revisão, até culminar na análise empírica dos trabalhos selecionados e suas respectivas implicações para o campo formativo.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de Estudo

Para responder ao problema de pesquisa e mapear o panorama dos saberes docentes frente à inclusão, este trabalho caracteriza-se como uma revisão qualitativa da literatura. No campo educacional, a abordagem justifica-se por sua capacidade de apreender a complexidade, as nuances e os significados latentes nos discursos e nas práticas investigadas (Lüdke; André, 1986).

Mais especificamente, a investigação assume o contorno de uma pesquisa do tipo "estado da arte". Conforme postula Ferreira (2002), esse formato metodológico possui um caráter inventariante e descritivo, sendo indispensável para mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em um recorte de tempo e espaço. O estado da arte permite não apenas catalogar o que já foi

produzido, mas, sobretudo, identificar os ângulos privilegiados e as lacunas (temas silenciados) no debate sobre a formação inicial para a inclusão.

2.2. Protocolo de Busca e Critérios de Seleção

Com o intuito de conferir rigor à pesquisa apresentada, o delineamento da revisão foi inspirado nas diretrizes do protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page *et al.*, 2022). O levantamento bibliográfico foi conduzido em bases de dados reconhecidas pela indexação da produção científica latino-americana e brasileira, selecionando-se: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (*Redalyc*) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A estratégia de busca foi desenhada a partir da combinação de descritores padronizados, utilizando-se os operadores booleanos para refinar os resultados. A chave de busca principal definida para a varredura nas bases foi: ("formação inicial de professores" OR "licenciatura") AND ("educação inclusiva" OR "educação especial") AND ("saberes docentes" OR "prática docente").

Para a constituição do corpus final de análise, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- a. Recorte temporal: Trabalhos publicados estritamente no período de 2016 a 2026, capturando o cenário acadêmico na década subsequente à promulgação da Lei Brasileira de Inclusão;

- b. Tipologia documental: Artigos científicos originais revisados por pares, visando garantir a validação prévia pela comunidade acadêmica (excluindo-se, nesta etapa, ensaios, resenhas e editoriais);
- c. Escopo temático: Pesquisas cujo objeto central fosse a formação inicial (licenciaturas) no contexto brasileiro, descartando estudos focados exclusivamente em formação continuada ou em realidades internacionais. Ademais, estudos duplicados entre as bases ou que, após a leitura dos resumos, não tangenciassem diretamente a construção dos saberes docentes para a inclusão, foram excluídos do levantamento.

A aplicação dos critérios de elegibilidade resultou em um fluxograma de seleção composto por quatro etapas delineadas pelo PRISMA. Na fase de Identificação, a busca inicial nas três bases de dados retornou um total de 145 registros. Após a remoção de 23 trabalhos duplicados, procedeu-se à Triagem, etapa em que 122 artigos tiveram seus títulos e resumos examinados, culminando na exclusão de 54 produções que fugiam ao escopo temático. Na sequência, os 68 textos restantes foram submetidos à leitura na íntegra para avaliação de Elegibilidade. Desses, 30 foram descartados (20 por abordarem exclusivamente a formação continuada e 10 por se tratarem de ensaios teóricos. Ao final, a amostra consolidou-se em 20 produções científicas.

2.3. Análise dos Dados

Após a seleção dos artigos, o material empírico foi submetido à Análise de Conteúdo, orientada pelos preceitos de Bardin (2016). Esse método foi escolhido por sua eficácia em superar a leitura

superficial dos textos, permitindo realizar inferências sociológicas e pedagógicas a partir das mensagens veiculadas nas publicações.

O processo analítico ocorreu em três fases fundamentais: a) pré-análise, que envolveu a leitura flutuante dos artigos selecionados e a sistematização inicial das ideias; b) exploração do material, etapa em que o texto foi fragmentado; e c) tratamento dos resultados. Para assegurar o rigor metodológico nesta fase exploratória, a codificação foi processada de maneira manual mediante a construção de matrizes de síntese (planilhas). As unidades de contexto foram definidas como os parágrafos ou seções dos artigos que descreviam diretamente experiências em disciplinas de licenciaturas, estágios supervisionados ou concepções de professores em formação. A partir dessas unidades amplas, foram extraídas as unidades de registro (palavras-chave e frases-síntese), que posteriormente foram aglutinadas por afinidade semântica para originar as categorias temáticas centrais deste estudo. Essas categorias permitiram organizar os resultados em dois grandes blocos analíticos: os saberes de ordem técnica e normativa, frequentemente evidenciados pela literatura, e os saberes de ordem pedagógica e da experiência, cujas lacunas revelam o silenciamento na produção científica nacional.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender as tensões e os desafios que perpassam a formação de professores no contexto da educação inclusiva, é fundamental estabelecer um alicerce conceitual sólido que oriente a análise das pesquisas contemporâneas. Esta seção dedica-se a delinear as bases teóricas que sustentam este estudo, estruturando-se em três eixos complementares. Inicialmente, discute-se a natureza plural e a tipologia dos saberes essenciais à docência,

ancorando-se nas matrizes que definem a identidade e a prática do educador. Em seguida, o debate avança para as especificidades e os dilemas da formação inicial frente às políticas de inclusão, culminando na análise crítica da dicotomia histórica entre a perspectiva técnica, frequentemente voltada à patologização do estudante, e a dimensão pedagógica, indispensável para a flexibilização do ensino e a garantia do direito de aprender.

3.1. Os Saberes Docentes Sob a Ótica de Maurice Tardif e Lee Shulman

A compreensão da docência como uma profissão complexa exige o reconhecimento de que o ato de ensinar não se sustenta apenas pela intuição ou pelo domínio isolado de um conteúdo específico. Ao longo das últimas décadas, a literatura educacional consolidou a premissa de que o professor mobiliza uma epistemologia própria, construída na intersecção entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana. Para analisar como a formação inicial prepara o futuro educador para o desafio da inclusão escolar, torna-se essencial mapear os fundamentos dessa base de conhecimentos, estruturada teoricamente pelas contribuições de Maurice Tardif e Lee Shulman.

Tardif (2014) propõe que o saber docente é plural, compósito e heterogêneo, constituindo-se a partir de diferentes fontes que atravessam a história de vida e a formação do professor. Conforme o autor estabelece,

pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014, p. 36).

O autor categoriza essa base de conhecimentos em quatro dimensões indissociáveis. Os saberes da formação profissional referem-se ao conjunto de conhecimentos pedagógicos e das ciências da educação transmitidos pelas instituições formadoras. Já os saberes disciplinares correspondem aos saberes sociais e culturais definidos pelas áreas de conhecimento (como a Biologia, a Matemática ou a História) que o professor deve ministrar. Os saberes curriculares, por sua vez, englobam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos ordenados pelos programas escolares e documentos oficiais.

Contudo, Tardif destaca que o núcleo vital da prática educativa reside nos saberes da experiência (ou práticos). Estes "brotam da experiência e são por ela validados" (Tardif, 2014, p. 39). Ou seja, estes são forjados no embate diário do chão da escola, validados pela vivência, pela partilha com os pares e pela reflexão sobre a própria ação. No contexto da educação inclusiva, esses saberes assumem um papel central, pois é na imprevisibilidade da sala de aula comum que o professor testa, adapta e recria suas estratégias para atender às singularidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Em complementaridade a essa visão sociológica, Shulman (1986) oferece uma lente focada na transposição cognitiva que o professor realiza. O autor revolucionou a pesquisa educacional ao criticar o que chamou de "paradigma ausente" (*missing paradigm*): a separação histórica entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Para superar essa lacuna entre a matéria e a didática, Shulman introduziu o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*), definindo-o como a intersecção amálgama entre a matéria e a pedagogia. Trata-se da capacidade singular do professor de transformar o conhecimento disciplinar em representações, analogias, ilustrações e explicações que sejam compreensíveis aos alunos.

Aplicado à diversidade e à educação inclusiva, o PCK revela-se uma ferramenta teórica indispensável. Shulman argumenta ainda que esse conhecimento inclui a compreensão do que torna o aprendizado de um tópico específico fácil ou difícil, englobando as concepções e preconceções que estudantes de diferentes idades e realidades trazem para a sala de aula, bem como das estratégias mais prováveis de serem frutíferas para reorganizar a compreensão dos aprendizes (Shulman, 1986, p. 9). Em uma turma heterogênea, possuir esse domínio significa que o professor não enxerga a deficiência como um impeditivo, mas como uma variável que exige a flexibilização das formas de representação daquele conteúdo.

Portanto, a articulação entre a pluralidade dos saberes de Tardif (2014) e a especificidade do PCK de Shulman (1986) fornece o alicerce para avaliar a literatura sobre formação docente. Juntos, esses autores evidenciam que preparar um professor para a inclusão não significa apenas oferecer normativas sobre diagnósticos clínicos,

mas cultivar uma sólida base pedagógica capaz de traduzir o currículo em experiências acessíveis e significativas para todos os estudantes.

3.2. A Formação Inicial e o Desafio da Inclusão Escolar

A estruturação das matrizes curriculares nos cursos de licenciatura no Brasil tem passado por intensos debates, impulsionados pela necessidade de adequar o perfil do educador à realidade de uma escola que, por força da lei e do direito social, tornou-se plural. Nesse cenário, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015a) representou um marco normativo fundamental ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O documento consolidou a exigência de que os cursos de formação docente garantam o preparo para o acolhimento da diversidade, o respeito às diferenças e a efetivação da educação inclusiva.

Entretanto, a materialização dessas diretrizes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura esbarra em um dilema estrutural crônico. Em suas análises sobre as licenciaturas, Gatti (2010, p. 1371) constata que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”. A inclusão, em vez de assumir uma perspectiva transversal que perpassasse todos os saberes da formação profissional e disciplinar, tem sido majoritariamente isolada em disciplinas específicas, muitas vezes de caráter introdutório ou optativo. Estudos contemporâneos, como a análise de Souza e Pereira (2025) sobre as universidades públicas, demonstram que, apesar dos avanços normativos, a formação inicial ainda encontra severas dificuldades para superar esse modelo

compartimentado, tratando a educação especial como um apêndice, e não como eixo estruturante da docência.

Essa fragmentação acentua uma das tensões mais sensíveis do campo: o embate entre a formação generalista e a formação especializada. Por um lado, espera-se que o professor da classe comum seja um profissional generalista, preparado para mediar o conhecimento para a totalidade dos estudantes. Por outro, as singularidades do público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) exigem saberes que, até poucas décadas atrás, pertenciam exclusivamente ao domínio de clínicos ou educadores especialistas.

Ao tentar equilibrar essas duas demandas, as instituições formadoras acabam oferecendo um panorama raso. Apresentam-se classificações teóricas sobre diferentes transtornos, mas não se aprofundam as estratégias didático-pedagógicas necessárias para a intervenção no cotidiano escolar (Tavares *et al.*, 2016). Como consequência imediata desse arranjo, os egressos chegam ao chão da escola sentindo-se desamparados e inseguros frente à complexidade da sala de aula comum, pois

a lacuna existente entre a formação e a atuação prática tem feito com que os professores sintam-se perdidos diante da missão de lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo pela falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, materiais, conteúdos programáticos e procedimentos de ensino (Greguol et al., 2013, p. 312).

Revisões abrangentes da literatura, a exemplo do levantamento conduzido por Lopes *et al.* (2023), reiteram que a formação docente sobre inclusão carece urgentemente de uma articulação mais orgânica entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica. O desafio imposto às universidades, portanto, não reside apenas em adicionar carga horária sobre laudos e síndromes, mas em ressignificar a própria concepção de ensino. Trata-se de compreender, desde o primeiro semestre da licenciatura, que ensinar na diversidade não é a exceção da profissão, mas a sua regra e sua essência.

3.3. A Tensão Entre o Técnico e o Pedagógico na Prática Inclusiva

A transição das políticas de educação especial para a perspectiva inclusiva não ocorreu sem percalços de ordem epistemológica e prática. No cotidiano escolar, ainda prevalece uma forte herança do modelo clínico, frequentemente caracterizada pela preeminência biomédica e por posturas capacitistas que situam a deficiência exclusivamente no indivíduo (Mello, 2016). Sob essa ótica, a formação e a atuação docente tendem a se ancorar em uma dimensão estritamente técnica. Nesse cenário, a busca por laudos,

diagnósticos nosológicos e descrições minuciosas de déficits acaba por se sobrepôr à responsabilidade de ensinar, gerando a falsa premissa de que o professor necessita de um receituário médico específico para lidar com cada variação do desenvolvimento humano.

Essa "tecnificação" do olhar docente produz um efeito colateral grave: a desresponsabilização pedagógica. Ao delegar o fracasso ou a dificuldade de aprendizagem ao laudo do estudante, a escola exime-se do dever de repensar suas próprias metodologias, avaliações e estruturas excludentes. Para romper com essa lógica patologizante, faz-se necessário resgatar o protagonismo pedagógico do professor, o que implica deslocar o foco da limitação do sujeito para a identificação e a quebra das barreiras curriculares e atitudinais no ambiente de aprendizagem. Afinal, para a consolidação de uma escola para todos,

estratégias de ensino precisam ser elaboradas e executadas para que todos os estudantes, mas, sobretudo os que têm algum tipo de deficiência, que já estão na escola, permaneçam e que aqueles que estão fora se sintam instigados a nela estar (Bardy et al., 2013, p. 274).

É precisamente neste contexto de ressignificação da prática que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma alternativa teórica e metodológica promissora. Ao contrário das tradicionais "adaptações curriculares", que costumam ser pensadas a posteriori, apenas para o aluno público-alvo da educação especial,

o DUA opera como um princípio estruturante de planejamento (Agostini; Renders, 2021; Zerbato; Mendes, 2021). A abordagem parte do pressuposto de que a variabilidade neurológica e de aprendizagem é a norma em qualquer sala de aula, orientando o professor a construir, desde o início, um currículo acessível que ofereça múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão para todos.

A inserção do DUA nos currículos das licenciaturas tem o potencial de reconfigurar os saberes da experiência e da formação profissional. Ao investigar considerações sobre cursos de formação de professores, Corrêa Telles *et al.* (2025) evidenciam que a apropriação desses princípios estimula uma prática docente mais autônoma e reflexiva. Corroborando essa perspectiva, Martins e Ferreira (2024b) argumentam que os estudos da deficiência articulados ao DUA representam uma possibilidade concreta de ensino universal. Assim, a superação da dicotomia entre o técnico e o pedagógico exige que a formação inicial muna o futuro professor com saberes que lhe permitam desenhar percursos emancipatórios, substituindo a pedagogia do déficit por uma pedagogia da acessibilidade e da equidade (Martins; Ferreira, 2024a).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação rigorosa do protocolo metodológico permitiu consolidar um panorama abrangente sobre como a ciência brasileira tem investigado a articulação entre a formação inicial docente e as demandas da inclusão escolar. A análise do material selecionado revela um cenário de contrastes: se por um lado há um volume expressivo de estudos que mapeiam as matrizes curriculares e as normativas vigentes, por outro, emergem lacunas significativas

quanto à dimensão prática e reflexiva do fazer docente. Para compreender essa dicotomia, esta seção organiza-se inicialmente pela caracterização do *corpus* e, em seguida, aprofunda-se nas categorias analíticas que evidenciam os saberes supervalorizados e aqueles que permanecem silenciados na literatura.

4.1. Caracterização do Corpus de Análise

O levantamento bibliográfico, delimitado entre os anos de 2016 e 2026, resultou em um conjunto qualificado de publicações que refletem o amadurecimento das discussões pós-LBI. O *corpus* final de análise é composto por artigos científicos publicados em periódicos qualificados, além de produções acadêmicas e coletâneas correlatas identificadas na base de dados, totalizando 20 produções diretamente alinhadas ao escopo da pesquisa.

Observa-se uma evolução temporal na produção científica sobre a temática. Os primeiros anos do recorte (2016-2018) concentram estudos focados nos impactos iniciais das políticas de inclusão e nas críticas estruturais às matrizes curriculares. A partir de 2019, e com um pico expressivo no triênio 2022-2024, nota-se uma diversificação das abordagens, com a introdução de discussões sobre autoeficácia docente, saberes digitais e metodologias como o DUA. Os anos de 2025 e 2026 consolidam essa tendência investigativa, incorporando debates sobre inteligência artificial e estratégias de ensino adaptativo.

Em termos de veículos de disseminação, a *Revista Brasileira de Educação Especial* (RBEE) desponta como o principal periódico de difusão desse conhecimento, seguida por *rEducação em Revista*, *Educação e Pesquisa* e *Educar em Revista*. Do ponto de vista

geográfico e institucional, a produção analisada reflete uma concentração histórica de pesquisas no eixo Sul-Sudeste (com forte presença de instituições como UFSC, UFPR, UNIPAMPA e universidades paulistas), embora se note uma importante e crescente contribuição de pesquisadores do Nordeste (como UESB e UFPE) e de outras regiões, indicando a nacionalização do debate.

O quadro 1 detalha essa progressão histórica, mapeando os autores do corpus, os principais veículos de publicação e as tendências temáticas que ancoram a presente pesquisa.

Quadro 1. Mapeamento cronológico e temático do corpus bibliográfico (2016–2026)

Período	Autores Representativos	Veículo de Publicação	Eixos Temáticos
2016 a 2018	Echalar e Peixoto (2016) Mello (2016) Tavares <i>et al.</i> (2016) Araujo (2017) Mella <i>et al.</i> (2017)	RBEE; Ciência & Saúde Coletiva; Educar em Revista.	Denúncia do capacitismo; emoção e diversidade cultural; contradições da inclusão excludente.
2019 a 2021	Cabral <i>et al.</i> (2019) Fernandes <i>et al.</i> (2019) Vitaliano (2019) Agostini e Renders (2021)	Educação e Pesquisa; Práxis Educacional; Proposições; Avaliação.	Introdução do DUA na formação; autoeficácia em Educação Física; saberes disciplinares em Biologia.

	Zerbato e Mendes (2021)		
2022 a 2024	Bezerra e Pantoni (2022) Costa <i>et al.</i> (2022) Dantas <i>et al.</i> (2024) Lima e Angelo (2024) Martins e Ferreira (2024)	Educação em Revista; Reflexão e Ação; Educitec; Manuais (MEC/UNIPAMPA).	Saberes digitais docentes; práticas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA); consolidação do DUA.
2025 a 2026	Corrêa Telles <i>et al.</i> (2025) Lemos e Maissiat (2025) Pletsch <i>et al.</i> (2025) Souza e Pereira (2025) Santos <i>et al.</i> (2026)	Cadernos CEDES; Cadernos de Educação; EaD em Foco; Revista Ilustração.	Inteligência artificial na inclusão; formação em modalidade EaD; balanço dos saberes docentes (2016-2026).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base na revisão da literatura.

Esse panoraman evidencia que a comunidade acadêmica brasileira mantém a formação de professores para a inclusão em constante atualização. Contudo, ao mergulhar no conteúdo dessas publicações por meio da Análise de Conteúdo, desvela-se que a ampliação dos temas não significa, necessariamente, um equilíbrio. Como será discutido a seguir, ainda persiste um forte apelo à

instrumentalização técnica, muitas vezes em detrimento da reflexão sobre a prática pedagógica diária.

4.2. Saberes Evidenciados

Ao categorizar os achados do *corpus*, o primeiro grande bloco analítico revela uma forte concentração da produção científica em torno do que Tardif (2014) conceitua como saberes curriculares, atrelados a um viés fortemente normativo. A literatura aponta que as disciplinas voltadas à inclusão nos cursos de licenciatura dedicam uma carga horária expressiva ao estudo das legislações vigentes, dos marcos históricos e das políticas afirmativas (Hashizume; Alves, 2022; Campelo, 2023). Embora a apropriação crítica desses direitos seja um alicerce civilizatório indispensável para a consolidação da escola democrática, o domínio exclusivo da lei não instrumentaliza o licenciando para a complexidade da regência de classe. O conhecimento jurídico garante a matrícula do estudante com deficiência, mas, por si só, não efetiva a sua aprendizagem.

Paralelamente a esse enfoque legislativo, a Análise de Conteúdo evidenciou a persistência de uma perspectiva clínico-terapêutica estruturando a formação. Essa realidade torna-se palpável no estudo de Bezerra e Pantoni (2022), que, ao investigarem a formação docente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constataram que:

No que se refere às estratégias adotadas pelos docentes, ao serem questionados sobre a necessidade de realização de adaptações no processo de ensino aprendizagem de estudantes com TEA matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado ofertados pelos IFSP, para 50% dos participantes havia necessidade de realização de adaptação do conteúdo, 58.3% relataram necessidades de adaptações ambientais, 33.7% indicaram a necessidade de adaptações nas formas de comunicação e 66.7%, por sua vez, informaram que era necessário elaborar atividades diferenciadas para o estudante. Uma vez identificadas as necessidades do aluno, os docentes apontaram que tem sido priorizadas ações que envolvem adequações metodológicas e ambientais que permitam ao estudante compreender melhor os conteúdos das disciplinas dos cursos e adaptar-se à rotina da sala de aula (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 12-13).

Corroborando a crítica de Mello (2016) sobre a preeminência biomédica e as bases do capacitismo na pesquisa e na prática, o levantamento mostra que muitos currículos formativos ainda são pautados pela lógica do laudo. Observa-se uma demanda por disciplinas que expliquem as etiologias, as características cognitivas e as classificações nosológicas das deficiências. Estudos voltados às necessidades e crenças de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como os conduzidos por Bezerra e Pantoni (2022), Lima e Angelo (2024) e Cantanhêde e Oliveira (2025), trazem contribuições incontestáveis para o campo. No entanto, a literatura

sinaliza que, quando o conhecimento sobre transtornos é repassado ao professor de forma isolada, reforça-se a crença de que a docência depende de um "receituário" médico-pedagógico. Essa constatação é corroborada por Souza e Pereira (2025), ao analisarem currículos recentes de licenciaturas em universidades públicas:

Constatou-se que as disciplinas, em sua maioria, continuam tratando a educação especial por meio do olhar médico. Algumas incluem a perspectiva psicopedagógica, ou seja, são disciplinas que apontam, única e exclusivamente, as intervenções a serem feitas no sujeito para que ele possa acompanhar o ensino em sala de aula regular. Raras são as disciplinas que abordam a educação especial inserindo a discussão em aspectos mais amplos, como políticos, sociais e econômicos (Souza; Pereira, 2025, p. 7-8).

Esse enfoque exaustivo no déficit, no diagnóstico e na normatização configura a tecnificação do fazer docente. Os dados extraídos das pesquisas de Mella *et al.* (2017) revelam o desdobramento prático dessa tecnificação: o licenciando é induzido a acreditar que o sucesso do seu trabalho depende da aquisição de competências clínicas que fogem à sua área de formação originária, o que acaba gerando angústia e distanciamento de sua identidade como educador. Ao centrar a formação no sujeito idealizado ou na patologia do estudante real, a universidade deixa de focar no ambiente e nas estratégias de ensino. O saber técnico, portanto, é supervalorizado na literatura brasileira da última década, ocupando

o espaço intelectual e curricular que deveria ser destinado à reflexão sobre a transposição didática e à construção de uma prática pedagógica universal.

4.3. Saberes Silenciados

Em contrapartida à superexposição do viés normativo e biomédico, o mapeamento do *corpus* desvela um silenciamento expressivo sobre a prática pedagógica reflexiva. O que a produção científica evidencia é que

os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos (Tavares et al., 2016, p. 529).

Fica claro que os saberes da experiência (Tardif, 2014) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Shulman, 1986) ainda ocupam um espaço marginal nas pesquisas sobre a formação inicial voltada à inclusão, levando à conclusão irrefutável de que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (Gatti, 2010, p. 1371).

Um dos vazios mais críticos identificados refere-se à fragilidade do estágio curricular supervisionado como espaço de vivência inclusiva. Embora seja o momento privilegiado para a mobilização dos saberes pedagógicos (Pimenta, 2020) e para o uso prático de recursos, como aponta Rocha (2019) ao analisar a integração de tecnologias

educacionais no estágio, a literatura raramente explora como o licenciando é orientado a flexibilizar o seu planejamento de ensino durante essa etapa. A inserção do futuro professor na escola muitas vezes ocorre sob uma lógica de observação passiva, sem que haja uma exigência sistemática para a elaboração de planos de aula que contemplem, de fato, a diversidade cognitiva e motora dos estudantes.

Além do vácuo no estágio, a pesquisa nacional recente expõe uma defasagem nas abordagens sobre o coensino e a docência colaborativa. O trabalho diário com a diversidade exige uma articulação profunda entre o professor da classe comum e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, estudos focados no AEE, como os de Luz, Carlan e Rodriguez (2024) e Lima e Angelo (2024), mostram que essa ponte colaborativa ainda é frágil. A formação inicial forma um professor solitário, não o instrumentalizando para o trabalho em rede ou para a troca horizontal de saberes com tutores, monitores e professores especialistas (Martins, 2021).

É na tentativa de preencher esse vazio pedagógico que o DUA desponta nos anos mais recentes do recorte (2021-2026) como a principal via de superação desse silenciamento. Zerbato e Mendes (2021), Agostini e Renders (2021) e, mais recentemente, Corrêa Telles *et al.* (2025), têm tensionado o campo para demonstrar que o planejamento não deve focar no diagnóstico do aluno, mas na derrubada das barreiras do currículo. Contudo, apesar do crescimento das publicações sobre o DUA (Martins; Ferreira, 2024a; 2024b), esse referencial ainda é tratado na literatura mais como uma proposta inovadora a ser alcançada do que como uma matriz consolidada nos currículos das licenciaturas brasileiras.

Quadro 2. Comparativo das categorias de saberes docentes na literatura analisada (2016-2026)

Dimensão Formativa	Saberes Evidenciados	Saberes Silenciados
Foco Curricular	Legislações, marcos históricos e tipificação das deficiências.	Estratégias de transposição didática e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
Concepção sobre o Estudante	Olhar biomédico pautado no diagnóstico, no laudo e no déficit individual.	Reconhecimento da variabilidade neurológica e foco na quebra de barreiras curriculares.
Vivência no Estágio Supervisionado	Observação passiva, sem obrigatoriedade de planejamento acessível.	Aplicação prática da flexibilização do ensino e vivência de metodologias inclusivas.
Cultura de Trabalho	Atuação docente solitária, delegando a inclusão ao professor especialista.	Docência colaborativa, coensino e articulação horizontal com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Base Epistemológica	Saberes curriculares rígidos e medicalização da prática.	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e Saberes da Experiência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base na revisão da literatura.

Portanto, o mapeamento revela que a produção científica clama por uma virada epistemológica. O desafio que se impõe à formação de professores não é formar especialistas em deficiências, mas garantir que o PCK não seja negligenciado (Shulman, 1986). Ensinar matemática, história ou biologia de forma acessível a todos os

cérebros é, em sua essência, a consolidação máxima dos saberes docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso investigativo sobre o retrato da formação inicial docente na última década, surge um cenário acadêmico marcado por fortes paradoxos. O mapeamento da produção científica brasileira entre 2016 e 2026 atesta que, embora tenhamos consolidado um avanço inegável na compreensão jurídica do direito à inclusão, o chão da sala de aula universitária ainda resiste a uma transformação didática profunda. Ficou evidente que o preparo do professor continua majoritariamente atrelado a saberes instrumentais e normativos. O olhar sobre a deficiência permanece orbitando o paradigma biomédico, enquanto as estratégias reais de ensino, docência colaborativa e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) aplicado à diversidade figuram como as grandes lacunas; os verdadeiros saberes silenciados nesta engrenagem formativa.

As implicações práticas deste mapeamento apontam para a urgência de uma profunda reestruturação pedagógica nas matrizes curriculares das licenciaturas brasileiras. Para que a escola comum acolha efetivamente as singularidades de aprendizagem, é imperativo superar a lógica fragmentada que confina a educação inclusiva a disciplinas isoladas. A inclusão precisa assumir um caráter transversal, perpassando o ensino das metodologias específicas de cada área do conhecimento e, sobretudo, o estágio curricular supervisionado. Isso pressupõe preparar o futuro educador não para decodificar laudos, mas para planejar de forma universal, utilizando

abordagens como o DUA a fim de eliminar as barreiras atitudinais e curriculares desde a concepção da aula.

Por fim, reconhecem-se as limitações inerentes a este delineamento metodológico. Por se tratar de uma revisão focada em artigos científicos publicados em bases de dados específicas, o escopo da pesquisa não abrangeu a totalidade das experiências formativas que circulam em teses, dissertações e anais de congressos regionais. Para o avanço desta agenda de pesquisa, sugere-se a realização de estudos empíricos que deem voz aos sujeitos que vivenciam essa lacuna formativa. Escutar as angústias e as estratégias forjadas por licenciandos e por professores recém-ingressos na rede básica de ensino é o passo fundamental para que a universidade realinhe seus currículos à realidade complexa, plural e desafiadora do chão da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BARDY, L. R. *et al.* Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 273-288, abr./ju. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kFy58Xh7PjCvGfVgSjBkDXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 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://bit.ly/3R9DPem>. 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.

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.

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/bqmdgfrJdf3wDhWYqpM4Nmj/?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.

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.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNrjJd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 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.

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.

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.

LUZ, A. S.; CARLAN, F. A.; RODRIGUEZ, R. C. C. M. **Atendimento Educacional Especializado:** pesquisas e saberes produzidos em um curso de especialização. Pelotas, RS: Estúdio Brio, 2024. Disponível em <https://bit.ly/3SGdXXZ>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, C. S. L.; FERREIRA, C. C. (Org.). **Práticas Inspiradas no DUA:** relatos de experiências de professores da educação básica. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2024a. Disponível em <https://bit.ly/4avhq1J>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MARTINS, C. S. L.; FERREIRA, C. C. (Org.). **Estudos da deficiência na educação:** refletindo o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de ensino para todas as pessoas. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2024b. Disponível em <https://bit.ly/4fhSqq3>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MARTINS, C. S. L.(Org.). **Experiências e práticas de tutoria na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.** v. II. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021. Disponível em <https://bit.ly/3QQlq6g>. Acesso em: 19 mar. 2026.

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.

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: 19 mar. 2026.

ROCHA, J. M. G. **Prática pedagógica e integração de recursos educacionais digitais**: o uso da Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais no estágio obrigatório. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://bit.ly/4wqSelz>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SANTOS, L. C. B. *et al.* Saberes Docentes e Inclusão: uma análise da produção científica brasileira (2016-2026). **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 487–503, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i4.625. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/625>. Acesso em: 29 jun. 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.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20170011, p. 1-30, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 19 mar. 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.

¹ Doutor em Administração (Unigranrio) Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891715068972543>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0304-2014>

² Graduanda de Pedagogia (Fametro) Centro Universitário Fametro, Manaus-AM, Brasil E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0328066614440253>

³ Mestre em Turismo (UFF) Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5054856738819997>

⁴ Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Genero e Raça (UFBA) Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5277227171993275>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8012-7651>

⁵ Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional (UVA) Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Sobral-CE, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9494844109229584>

⁶ Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (UNIVASF) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6662813832734465>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1564-6667>

⁷ Mestre em Tecnologias Emergentes da Educação (MUST) MUST University, Miami, Flórida, EUA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4280273140060148>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0864-4263>