

**QUEM INCLUI QUEM ENSINA? PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA: UMA
REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA**

**WHO INCLUDES THOSE WHO TEACHES? TEACHERS WITH DISABILITIES AND THE
CHALLENGES TO BUILDING A TRULY INCLUSIVE SCHOOL: A NARRATIVE REVIEW OF
THE LITERATURE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-122>

Francisco Gustavo Severino de Sousa

Mestre em Educação pelo IFCE

E-mail: profgugalobo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9878-6167>

Resumo

Este artigo analisa os desafios à inclusão de professores com deficiência nas instituições educacionais, considerando o reconhecimento profissional, a acessibilidade e a participação nas decisões sobre o trabalho. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, articulada à análise de documentos normativos brasileiros. O conjunto consultado reúne publicações sobre docentes com deficiência, estudos sobre capacitismo e legislação relativa à educação e ao trabalho. A discussão organiza-se em cinco eixos: visibilidade na produção científica; concepções de deficiência e competência profissional; barreiras no cotidiano docente; formação e gestão institucional; e possibilidades de construção de ambientes de trabalho inclusivos. Os estudos selecionados indicam que o ingresso na profissão não assegura, por si só, condições de permanência e participação, e que a perspectiva desses profissionais precisa integrar o debate educacional. A interpretação proposta sustenta que uma escola inclusiva deve reconhecer os docentes com deficiência como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento, evitando reduzir sua presença a exemplos de superação. Conclui-se que a inclusão de quem ensina exige responsabilidades institucionais definidas, acessibilidade planejada e apoios individualizados, com participação dos próprios professores. As recomendações constituem uma síntese interpretativa e não resultados de intervenção em uma rede escolar específica.

Palavras-chave: Acessibilidade; Capacitismo; Educação inclusiva; Professores com deficiência; Trabalho docente.

Abstract

This article examines the challenges to the inclusion of teachers with disabilities in educational institutions, focusing on professional recognition, accessibility and participation in decisions concerning their work. It presents a narrative literature review combined with an analysis of Brazilian legal documents. The selected materials include publications on teachers with disabilities, research on ableism and legislation concerning education and employment. The discussion addresses five themes: visibility in academic research; conceptions of disability and professional competence; barriers in everyday teaching; teacher education and institutional management; and possibilities for developing inclusive workplaces. The selected studies suggest that entry into the profession does not necessarily ensure retention and participation, and that these teachers' perspectives should inform educational debates. The interpretation advanced here argues that inclusive schools must recognize teachers with disabilities as rights holders and knowledge producers, rather than reducing their presence to stories of overcoming adversity. Inclusion therefore requires clearly assigned institutional responsibilities, planned accessibility and individualized support, developed with teachers themselves. The recommendations are an interpretive synthesis rather than findings from an intervention in a specific school system.

Keywords: Ableism; Accessibility; Inclusive education; Teachers with disabilities; Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva envolve as condições de participação de todos os sujeitos que integram a comunidade educacional. Embora o debate costume mobilizar o acesso e a aprendizagem dos estudantes, a escola também é um ambiente de trabalho. Nesse espaço, professores com deficiência precisam exercer suas funções, acessar informações, utilizar recursos pedagógicos e participar das decisões institucionais. A pergunta “quem inclui quem ensina?” permite examinar essa dimensão da inclusão e interrogar a coerência entre os princípios defendidos pela instituição e as condições oferecidas aos seus profissionais.

A atenção aos docentes com deficiência tem fundamento na própria produção científica. Neca, Borges e Pinto (2022), em revisão de 53 artigos publicados em língua inglesa, identificam um desequilíbrio na agenda da educação inclusiva, com menor atenção a esses professores. O estudo organiza a literatura em temas relacionados às trajetórias e práticas docentes, à formação, às percepções de estudantes e gestores e à sub-representação desses profissionais nas pesquisas. Esse diagnóstico justifica ampliar as perguntas feitas sobre a inclusão, sem pressupor que os achados internacionais descrevam integralmente a realidade brasileira.

No Brasil, Giabardo e Ribeiro (2017) também identificaram a reduzida presença do tema em um levantamento de publicações. A questão não se restringe à quantidade de estudos: interessa compreender quais dimensões da trajetória profissional são investigadas e em que medida os docentes participam da construção dos problemas de pesquisa. Sua presença na escola não pode ser examinada exclusivamente pelo olhar de colegas, gestores ou estudantes.

A legislação oferece outro ponto de partida. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece direitos relacionados à educação e ao trabalho e menciona expressamente professores com deficiência em seu artigo 24. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito ao trabalho em ambientes acessíveis e inclusivos (Brasil, 2009, 2015). Esses dispositivos sustentam a análise, mas a existência de normas não constitui evidência de que cada instituição assegure sua efetivação.

O objetivo deste artigo é analisar, a partir de uma revisão narrativa da literatura, os desafios à inclusão de professores com deficiência e discutir suas implicações para a construção de uma escola inclusiva. A questão orientadora é: como a literatura selecionada permite compreender as barreiras à participação profissional desses docentes e as responsabilidades institucionais na produção de condições de trabalho acessíveis? O texto articula contribuições acadêmicas e normativas e apresenta recomendações como proposições interpretativas, sem atribuir-lhes eficácia previamente demonstrada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo consiste em uma revisão narrativa da literatura, de caráter bibliográfico, acompanhada da análise de documentos normativos. A escolha permite discutir conceitos, aproximar contribuições de diferentes contextos e elaborar uma interpretação sobre um problema educacional. Conforme Rother (2007), a revisão narrativa se distingue da revisão sistemática por não assumir os mesmos procedimentos de busca exaustiva e seleção padronizada. Por isso, este trabalho não pretende representar toda a produção disponível nem estimar a frequência das barreiras na população docente.

A composição do conjunto de referências ocorreu por seleção intencional de materiais diretamente relacionados a professores com deficiência, complementados por um estudo conceitual sobre capacitismo e por documentos legais brasileiros. Foram realizadas consultas exploratórias na web com expressões em português e inglês, como “professores com deficiência”, “teachers with disabilities”, “trabalho docente” e “capacitismo”. A verificação das fontes privilegiou páginas dos periódicos, portais institucionais de pesquisa e textos normativos oficiais. As consultas foram realizadas em 7 de outubro de 2026, sem delimitação inicial rígida de período.

Integraram o núcleo temático as publicações de Giabardo e Ribeiro (2017), Neca, Borges e Pinto (2022), Singal, Kwok e Wijesinghe (2024) e Peres, Simões Borges e Fátima Coffferri (2025). Mello (2016) forneceu apoio conceitual, enquanto Rother (2007) orientou a caracterização do tipo de revisão. Os

documentos de Brasil (2009, 2015) foram mobilizados como fundamentos normativos, não como estudos empíricos sobre implementação. Foram excluídos da discussão central materiais voltados exclusivamente à atuação de professores sem deficiência com estudantes da educação especial, pois tratam de um objeto distinto.

O nível de acesso às fontes foi heterogêneo. Para os artigos do núcleo temático, utilizaram-se os resumos e registros editoriais disponíveis nos portais consultados; para o relatório institucional e os documentos normativos, houve acesso ao texto disponibilizado. As atribuições de resultados aos artigos foram, portanto, limitadas às informações verificáveis nesses registros. Não se apresentam detalhes de entrevistas, instrumentos ou categorias que não tenham sido disponibilizados nas fontes consultadas.

A leitura orientou uma organização temática que relaciona visibilidade científica, concepções de capacidade, barreiras profissionais, formação e gestão. Essa organização é uma elaboração desta revisão e não corresponde a uma análise de conteúdo de entrevistas ou a categorias extraídas mediante protocolo sistemático. As propostas de ação derivam da articulação entre as questões discutidas e os princípios de acessibilidade e participação. Não houve coleta de dados com professores, uso de microdados do Censo Escolar ou investigação em uma escola específica.

3 PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA E VISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A expressão “professores com deficiência” designa profissionais que vivenciam a deficiência e exercem a docência. Ela não equivale a “professores da educação especial”, categoria associada a uma área de atuação. Um docente com deficiência pode trabalhar em diferentes componentes curriculares, etapas de ensino e funções institucionais. Confundir essas categorias obscurece o objeto da análise e pode produzir a expectativa de que todo professor com deficiência deva atuar como especialista em inclusão.

O levantamento de Giabardo e Ribeiro (2017) encontrou apenas onze trabalhos sobre professores com deficiência em aproximadamente 1.592 publicações examinadas. Os autores situam o início dessas pesquisas em 2005 e registram concentração de dissertações nas regiões Sul e Sudeste. Esses números dizem respeito ao universo e ao período investigados naquele estudo; não devem ser apresentados como contagem atual da produção brasileira. Sua relevância está em documentar uma lacuna histórica que merece novos levantamentos.

A revisão internacional de Neca, Borges e Pinto (2022) e o levantamento brasileiro permitem reconhecer uma questão compartilhada: a inclusão de quem ensina precisa constituir um objeto próprio de investigação. Entretanto, a aproximação entre os trabalhos não autoriza concluir que países, redes ou instituições reproduzam as mesmas dificuldades. A interpretação aqui proposta é que a visibilidade científica pode ampliar as perguntas sobre formação, permanência e carreira, desde que preserve as particularidades dos contextos estudados.

Na gestão escolar, conhecer necessidades profissionais também exige cuidados. Uma contagem administrativa de docentes com deficiência não informa, isoladamente, quais barreiras enfrentam, quais apoios utilizam ou como avaliam sua participação. Registros devem ser acompanhados de escuta acessível e de análise das situações de trabalho. Nesta revisão, essa orientação é uma proposta para a gestão, e não um resultado obtido mediante análise de bases administrativas.

Dar visibilidade não significa tornar pública a condição de cada professor. A instituição pode discutir acessibilidade e organizar procedimentos de apoio sem expor informações pessoais à comunidade escolar. Para fins de planejamento, interessa construir meios pelos quais o profissional possa comunicar necessidades concretas a responsáveis definidos. A visibilidade institucional deve favorecer a resolução de barreiras e não transformar o docente em objeto de curiosidade.

4 DEFICIÊNCIA CAPACITISMO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

O debate sobre deficiência exige considerar a relação entre características pessoais e condições sociais. A análise das barreiras desloca parte da atenção para a organização dos ambientes e das atividades. Na docência, isso significa perguntar como materiais, sistemas digitais, espaços físicos e rotinas de comunicação podem permitir ou dificultar a realização do trabalho. Reconhecer essa relação não elimina a possibilidade de necessidades específicas; permite evitar que toda dificuldade seja atribuída exclusivamente ao professor.

Mello (2016) discute o capacitismo como uma forma de discriminação vinculada a pressupostos de capacidade e à normatividade dos corpos. Seu estudo se refere a processos de avaliação ética em pesquisa, e não à gestão escolar. A contribuição mobilizada neste artigo é conceitual: ela ajuda a examinar como julgamentos sobre aquilo que uma pessoa pode fazer podem anteceder o conhecimento de suas condições reais de atuação.

Aplicado analiticamente ao trabalho docente, esse conceito permite questionar avaliações que confundam autonomia com ausência de apoio. Utilizar tecnologia assistiva, solicitar um documento acessível ou necessitar de mediação comunicacional não constitui, por si só, evidência de insuficiência profissional. O que deve ser examinado é a realização das atividades relevantes ao cargo, em condições que permitam demonstrar competências e desenvolver o trabalho. Essa aplicação constitui uma interpretação do presente texto.

O reconhecimento profissional também pode ser limitado por representações aparentemente positivas. Transformar cada ação do docente em narrativa de superação tende a deslocar o foco de sua formação e produção pedagógica para uma expectativa de excepcionalidade. De modo semelhante, presumir que a vivência da deficiência produza automaticamente sensibilidade ou conhecimento

especializado desconsidera a diversidade das trajetórias. A experiência pessoal pode participar da elaboração de saberes, mas não substitui a formação nem determina uma identidade profissional única.

A instituição precisa, portanto, reconhecer simultaneamente a competência do professor e suas necessidades de acessibilidade. Essas dimensões não são incompatíveis. Um docente pode dominar seu componente curricular e enfrentar dificuldades com o sistema administrativo utilizado pela escola. A resposta adequada requer identificar o obstáculo e buscar meios de acesso, em lugar de interpretar a dificuldade tecnológica como uma avaliação global de sua capacidade de ensinar.

5 BARREIRAS E CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

O cotidiano profissional compreende atividades que ultrapassam a aula: planejamento, avaliação, registros, reuniões, formação e interlocução com famílias. Por essa razão, uma análise de acessibilidade restrita à sala de aula pode deixar de examinar situações decisivas para a participação institucional. As barreiras podem variar entre pessoas e tarefas; os exemplos desta seção são situações analíticas destinadas a orientar a reflexão, sem representar ocorrências observadas em uma rede específica.

5.1 ESPAÇOS RECURSOS E COMUNICAÇÃO

Uma escola pode permitir o acesso à sala de aula e manter obstáculos na sala dos professores, nos sanitários ou nos locais de reunião. A distribuição de turmas e atividades também influencia os deslocamentos necessários ao longo da jornada. Como proposta de planejamento, recomenda-se considerar o percurso completo do trabalho e discutir com o docente quais mudanças espaciais ou organizacionais permitiriam realizar suas funções.

A comunicação merece a mesma atenção. Avisos exclusivamente orais, imagens sem descrição e documentos digitalizados sem reconhecimento de texto podem restringir o acesso às informações. Sistemas de diário escolar e plataformas de formação devem ser examinados pelo uso concreto que os profissionais conseguem fazer deles. A aquisição de um recurso, isoladamente, não permite afirmar que determinada tarefa se tornou acessível.

As soluções dependem da necessidade identificada. Documentos em formatos editáveis, compatibilidade com leitores de tela, legendas, interpretação em Libras ou alternativas de entrada de dados são possibilidades a serem avaliadas em cada contexto. Não se propõe um pacote único para todas as deficiências. A escolha deve relacionar o recurso à atividade e incluir condições de uso, manutenção e orientação técnica.

5.2 ROTINAS E RELAÇÕES PROFISSIONAIS

A organização do trabalho pode criar obstáculos quando pressupõe uma única forma de participação. Reuniões com alterações não comunicadas, instruções ambíguas ou tarefas distribuídas sem diálogo podem dificultar a atuação de diferentes profissionais. Para a gestão, uma possibilidade é tornar expectativas e procedimentos mais claros, oferecendo informações antecipadas e meios acessíveis de manifestação. Trata-se de uma proposta organizacional cuja adequação deve ser acompanhada localmente.

As relações entre colegas também precisam ser consideradas. Auxiliar o professor sem consultar sua preferência pode interferir em sua autonomia; recusar qualquer cooperação em nome de uma ideia rígida de independência pode manter barreiras evitáveis. A colaboração deve ser negociada e vinculada às atividades, preservando a responsabilidade pedagógica e a possibilidade de decisão do profissional.

Peres, Simões Borges e Fátima Coffferri (2025) investigaram, por questionário on-line, as percepções de vinte professores com deficiência que atuavam em Institutos Federais. O resumo do estudo apresenta categorias relativas à acessibilidade e inclusão e ao cotidiano docente, apontando a qualificação profissional insuficiente dos envolvidos como uma dificuldade institucional. O achado é pertinente à discussão, mas seu contexto não permite generalização direta às escolas municipais de educação básica.

5.3 PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A análise da inclusão deve acompanhar a trajetória após o ingresso. Participar de formações, assumir projetos, exercer liderança e concorrer a oportunidades de desenvolvimento integra a vida profissional. Uma instituição que admite professores com deficiência, mas não examina a acessibilidade dessas oportunidades, pode manter condições desiguais de participação. Essa formulação expressa um critério de análise, não uma estimativa da frequência desse problema.

A avaliação do trabalho merece especial cuidado. Antes de atribuir uma dificuldade ao desempenho individual, cabe verificar se as condições de realização da tarefa eram acessíveis. Isso não elimina objetivos profissionais ou critérios de avaliação; exige que tais critérios não confundam a competência pretendida com uma modalidade única de executá-la. A discussão de ajustes deve explicitar a atividade, a barreira e o apoio necessário.

6 FORMAÇÃO DOCENTE GESTÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A formação de professores com deficiência começa antes da contratação. Licenciaturas, estágios e processos de seleção integram o percurso de acesso à profissão. Como implicação para as instituições formadoras, propõe-se acompanhar a acessibilidade das atividades práticas e dos instrumentos de avaliação, distinguindo exigências pedagógicas relevantes de convenções que podem ser modificadas. Essa orientação precisa ser construída com os estudantes e profissionais envolvidos.

O relatório de Singal, Kwok e Wijesinghe (2024) reúne perspectivas sobre professores com deficiência e oportunidades de participação profissional em diferentes países, incluindo o Brasil. Sua contribuição amplia o debate para trajetórias, apoios e contextos institucionais. Por se tratar de um relatório com alcance internacional, ele não deve ser utilizado como diagnóstico de uma rede local. Nesta revisão, serve como referência para considerar a profissão docente como parte da agenda da inclusão.

Na escola, a formação continuada pode aproximar conceitos e problemas concretos. Estudar capacitismo e acessibilidade tem maior utilidade quando se relaciona à produção de materiais, às reuniões e aos sistemas utilizados pela equipe. O docente com deficiência pode participar desse processo, mas não deve receber automaticamente a responsabilidade de formar todos os colegas. A gestão precisa organizar recursos e responsabilidades próprias.

Uma proposta decorrente desta discussão é estabelecer um procedimento institucional para demandas de acessibilidade. O processo deve permitir identificar a situação, registrar a necessidade de forma pertinente, designar um responsável e acompanhar a solução. Prazos e encaminhamentos claros podem reduzir a dependência de acordos informais. O professor deve poder avaliar se o apoio adotado resolveu a barreira ou introduziu novas dificuldades.

A escola não dispõe, necessariamente, de autonomia ou recursos para todas as mudanças. Por isso, a responsabilidade envolve também os órgãos mantenedores e setores responsáveis por infraestrutura, tecnologia e gestão de pessoas. A análise institucional deve diferenciar aquilo que pode ser resolvido no cotidiano escolar daquilo que requer decisão administrativa mais ampla, sem transferir ao docente a tarefa de financiar ou negociar sozinho cada recurso necessário.

7 DIREITOS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO INSTITUCIONAL

A Convenção promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 articula educação e trabalho. Seu artigo 24 menciona a contratação de professores com deficiência habilitados para o ensino de língua de sinais e/ou braille; o artigo 27 contempla a não discriminação, a permanência e as adaptações razoáveis no trabalho (Brasil, 2009). A inclusão docente encontra, assim, fundamento explícito no marco de direitos, embora a definição de procedimentos em cada instituição exija análise contextual.

A Lei nº 13.146/2015 prevê ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos e veda discriminação em diferentes momentos da vida profissional. Também relaciona a inclusão no trabalho à acessibilidade, à tecnologia assistiva e à adaptação razoável (Brasil, 2015). A leitura desses dispositivos sustenta uma distinção importante: a acessibilidade geral antecipa condições de uso, enquanto os ajustes individualizados respondem a necessidades que persistem em uma situação concreta.

No planejamento escolar, essa articulação pode orientar a revisão de documentos, plataformas, espaços e rotinas. Propõe-se que a instituição examine as atividades efetivamente realizadas por seus

profissionais, estabeleça prioridades e associe cada mudança a responsáveis e recursos. A execução deve ser acompanhada pela experiência do usuário: uma solução formalmente disponível pode não ser suficiente para o uso cotidiano.

Outra possibilidade é incluir a acessibilidade dos trabalhadores no projeto institucional e nos processos de avaliação da gestão. O acompanhamento pode considerar a resposta às solicitações, a utilização dos recursos e a participação em reuniões e formações. Esses elementos são sugeridos como referências de monitoramento; não constituem uma escala validada nem permitem classificar, por si sós, uma escola como inclusiva.

A participação dos professores com deficiência deve atravessar a definição e a avaliação das medidas. Consultá-los apenas depois da compra de equipamentos ou da reorganização das tarefas pode produzir soluções pouco adequadas. O diálogo deve reconhecer divergências e diferenças entre necessidades individuais. A construção de uma política institucional não exige que todos os docentes com deficiência tenham as mesmas preferências ou façam as mesmas solicitações.

8 SÍNTESE INTERPRETATIVA E LIMITES DA REVISÃO

O conjunto consultado permite aproximar a baixa visibilidade científica do tema, a importância dos contextos profissionais e a existência de fundamentos normativos para a inclusão no trabalho. A principal interpretação deste artigo é que a escola precisa examinar quem ensina como participante da vida institucional, com direito a acesso, reconhecimento e desenvolvimento profissional. A docência não pode ser reduzida à presença física diante dos estudantes.

Há, entretanto, limites na base utilizada. A seleção foi intencional e não exaustiva; não houve protocolo de rastreamento em múltiplas bases, avaliação padronizada da qualidade metodológica ou leitura integral de todos os artigos. Parte das informações foi obtida em resumos e registros editoriais. Por esse motivo, o texto oferece uma discussão fundamentada e exploratória, sem apresentar um estado da arte completo ou uma comparação detalhada de resultados empíricos.

Também é necessário distinguir contextos. A literatura inclui revisões internacionais e pesquisas em instituições que não correspondem diretamente às redes municipais de ensino. Diferentes tipos de deficiência, vínculos profissionais e condições territoriais podem produzir experiências distintas. O artigo não estima prevalências, não identifica causas de adoecimento e não demonstra que uma medida específica tenha produzido melhores resultados profissionais.

Pesquisas posteriores poderão aprofundar o conhecimento por meio de revisões com procedimentos explícitos de busca e leitura integral, além de estudos que incluam a voz dos docentes. Na educação básica, interessa investigar o funcionamento dos apoios, a participação nas decisões e as condições de progressão

profissional. A coleta de dados deve preservar a confidencialidade e permitir que os participantes discutam barreiras sem se limitar à exposição de diagnósticos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta “quem inclui quem ensina?” evidencia uma dimensão necessária da educação inclusiva: as condições de trabalho dos professores com deficiência. A revisão selecionada indica que esses profissionais merecem atenção própria na pesquisa e nas políticas institucionais. Seu reconhecimento não pode depender de narrativas de superação, nem a responsabilidade pela acessibilidade pode ser atribuída exclusivamente ao indivíduo que encontra a barreira.

O objetivo proposto foi atendido mediante a articulação entre literatura temática, discussão conceitual e documentos normativos. A síntese sustenta que ingresso, permanência e participação precisam ser examinados conjuntamente. Como implicações, propõem-se procedimentos acessíveis de escuta, planejamento de recursos, responsabilidades administrativas definidas e acompanhamento das medidas com os próprios docentes.

Uma escola verdadeiramente inclusiva deve oferecer condições para que professores com deficiência ensinem, aprendam, participem e construam suas trajetórias profissionais. Essa orientação exige decisões concretas sobre o ambiente de trabalho e permanece aberta à avaliação dos sujeitos envolvidos. A contribuição deste artigo está em organizar questões e possibilidades de ação; sua efetividade depende de investigação e acompanhamento nos contextos em que forem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 out. 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. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

GIABARDO, C. S.; RIBEIRO, S. M. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 373–387, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X22124>.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

NECA, P.; BORGES, M. L.; PINTO, P. C. Teachers with disabilities: a literature review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 12, p. 1192–1210, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>.

PERES, C. É.; SIMÕES BORGES, D.; FÁTIMA COFFERRI, F. Percepções de professores com deficiência acerca do seu contexto profissional e atuação docente. **Temas & Matizes**, v. 18, n. 33, p. 247–262, 2025. DOI: <https://doi.org/10.48075/rm.v18i33.33503>.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SINGAL, N.; KWOK, P.; WIJESINGHE, T. **Professores com deficiência**: perspectivas, práticas e oportunidades. Londres: British Council, 2024. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/being_a_teacher_with_disabilities_revisado.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.