

(IM)POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR

IM(POSSIBILITIES) OF INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN REGULAR SCHOOL

**Priscila Lima Lopes¹
Édina Regina Baumer²**

RESUMO: O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como as(os) pedagogas(os) podem contribuir no processo de aprendizagem de alunos com deficiências, em que se refere às práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: compreender brevemente a história da educação inclusiva no Brasil e identificar, com base nas Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores, quais foram as mudanças na formação de estudantes de Pedagogia para atuação na educação inclusiva. Adotou-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, considerando-a como uma pesquisa descritiva. A pesquisa de campo foi realizada aplicando um questionário, com 10 perguntas abertas, enviado por meio eletrônico para 8 professoras formadas em Pedagogia entre os anos de 2008 à 2023 que já atuaram com alunos com deficiência. Os documentos oficiais foram obtidos em portais do governo federal: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); Diretrizes para formação de professores dos anos de 2006, 2015, 2019 e 2024. O estudo revelou que, embora existam desafios, as professoras, ao se dedicarem a conhecer as particularidades dos estudantes, conseguiram mobilizar estratégias de aprendizagem que permitiram o desenvolvimento de práticas voltadas para as necessidades dos educandos, promovendo sua participação e potencializando o desenvolvimento de habilidades. Portanto, egressos do curso de Pedagogia podem contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, estando aberto às diferenças e reconhecendo suas singularidades, dificuldades e potencialidades, propondo intervenções que possibilitem sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Aluno com deficiência. Egressos de Pedagogia.

ABSTRACT: The general objective of this research was to understand how pedagogy professionals can contribute to the learning process of students with disabilities, specifically

¹ Priscila Lima Lopes. Graduanda em Pedagogia. E-mail: prillopes@yahoo.com.br

² Édina Regina Baumer. Mestre em Educação. Pedagoga. E-mail: erb@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

about pedagogical practices. The specific objectives were: to briefly understand the history of inclusive education in Brazil and to identify, based on the National Guidelines for teacher education college courses, the changes in the training of pedagogy students for working in inclusive education. A qualitative approach was adopted for data analysis, considering this as descriptive research. The field research was conducted by applying a questionnaire with 10 open-ended questions, sent electronically to 8 teachers graduated in Pedagogy between 2008 and 2023 who had experience working with students with disabilities. The official documents were collected from federal government portals: Law number 9,394, December 20, 1996; National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008); Statute of the Person with Disabilities (2015); and the teacher training guidelines from the years 2006, 2015, 2019, and 2024. The study revealed that the teachers, by dedicating themselves to understanding the particularities of the students, were able to mobilize learning strategies that allowed the development of practices aimed at the needs of the students, promoting their participation and enhancing skill development. Therefore, graduates of the Pedagogy course can contribute to the learning process of students with disabilities by being open to differences and recognizing their singularities, difficulties and potentialities, proposing interventions that enable their learning.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Student with disability. Pedagogy graduates.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da educação inclusiva a partir da obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, percebe-se ainda insegurança e dificuldade, por parte de professores e auxiliares, de estabelecer práticas pedagógicas que contribuam de fato na inclusão escolar destes alunos.

O interesse pelo tema surgiu ao vivenciar momentos em que professoras e estagiárias/auxiliares não sabiam como intervir pedagogicamente com alunos com deficiência, assim como os relatos de colegas que estavam passando pela mesma situação. Isso demonstra que essas dúvidas e preocupações não são isoladas, mas parte de um cenário maior.

Sabe-se da importância da educação inclusiva e, partindo do pressuposto que ela deve se dar de forma qualitativa, espero que, por meio deste trabalho, seja possível pesquisar, analisar e entender de que forma pedagogos e pedagogas podem contribuir na efetivação de uma escola inclusiva, em que os profissionais de pedagogia se sintam seguros em suas

práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos condições de aprendizagens por meio destas práticas.

Tendo como problema de pesquisa – como os egressos do curso de Pedagogia podem contribuir, no que se refere às práticas pedagógicas, com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência?, o objetivo geral desta pesquisa foi: Compreender como as(os) pedagogas(os) podem contribuir no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, em que se refere especificamente às práticas pedagógicas. Para chegarmos aos objetivos propostos, partimos primeiro de um estudo bibliográfico em que buscamos compreender brevemente a história da educação inclusiva no Brasil, seus avanços e o quanto impactou na formação de professores. Posteriormente procuramos identificar, com base nas Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores, quais foram as mudanças na formação de estudantes de Pedagogia para atuação na educação inclusiva. O estudo procurou também conhecer, por meio de pesquisa de campo, estratégias usadas por pedagogas para mediar o processo de ensino-aprendizagem entre os alunos com deficiência no ensino fundamental e anos iniciais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Dentro da temática proposta, faz-se necessário contextualizar sobre como tem se dado a evolução da educação inclusiva nas últimas décadas. Após muitos anos de invisibilização e descaso, em que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, ou em períodos de segregação, em que as pessoas com deficiência eram separadas em instituições especializadas, surgiu, em meados do século XX, a proposta de integração, com o objetivo de que pessoas com deficiência fossem preparadas para o convívio em sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 marcou um passo significativo ao estabelecer a educação como direito de todos. No que se refere a educação inclusiva, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca são marcos fundamentais (Tomporoski; Lachman; Bortolini, 2019).

De acordo com Miranda (2008 apud Alves, 2017, p. 30-31),

Historicamente, dois grandes eventos marcam as lutas pelos direitos do ensino para crianças com necessidades especiais - a Conferência Mundial sobre Educação para

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990, onde se buscou a garantia da igualdade de acesso à educação para as pessoas, independente de qualquer tipo de limitação, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha em 1994, eventos mundialmente considerados marcos desta proposta, por tratar de questões referentes a educação para todos.

Esses movimentos impulsionaram mudanças importantes no que diz respeito a educação inclusiva no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 surge neste contexto, tendo como objetivo não somente o acesso, mas também a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência (Alves, 2017).

Sobre este mesmo documento, Gonçalves (2022, p. 40) destaca que ele “Orienta o processo de integração nacional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. No entanto, quando orientado o processo de integração somente aos alunos com deficiência que conseguem acompanhar o restante da turma, uma parcela de alunos que não conseguem fazer este acompanhamento está sendo deixado à margem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 reitera o direito de todos à educação, direito esse garantido pela Constituição Federal vigente. A LDB serviu de embasamento e impulsionou diversas modificações importantes na educação brasileira, sendo uma delas aquela contida no artigo 58 que se refere à educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018\)](#) (Brasil, 1996).

A partir da LDB vigente, os alunos com deficiência começam a ter acesso à escola regular e não mais somente a instituições especializadas. Esse foi um dos avanços ocorridos na década de 1990 em prol da educação inclusiva, detalhado no artigo 59:

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (Brasil, 1996).

Um outro marco neste mesmo contexto, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo Gonçalves (2022, p. 46), este é um documento que “[...] traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos e de práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar”. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para facilitar o acesso ao currículo e garantir o direito à aprendizagem visto que na “[...] perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola [...] atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15)”.

É importante ressaltar que, neste contexto, não se trata mais de integração onde o aluno é matriculado e frequenta a escola regular, mas, muitas vezes, sua participação fica restrita somente em sua presença na sala de aula sem a realização de atividades que possam oportunizar o seu desenvolvimento dentro do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Rubinstein (2017, p. 115), “A universalização da escolarização no Brasil é uma realidade [...] que apesar da oferta da escola para todos, ela ainda não é para cada um [...]”. Uma escola para todos e para cada um, reconhece as singularidades dos alunos e acredita que todos têm capacidade de aprender, cada um à sua maneira (Rubinstein, 2017). Conforme abordado ao longo do texto, os alunos com deficiência, assim como todos os outros estudantes, têm direito à aprendizagem de forma plena e, nesse sentido, o AEE, de acordo com Brasil (2008, p.16), “[...] disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

Nessa direção, o Estatuto Da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI), visa garantir educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado, ofertando recursos de acessibilidade e projeto pedagógico que atenda as características de seu alunado, garantindo, desta forma, o acesso pleno ao currículo para que o aluno com deficiência tenha condições de desenvolver suas potencialidades. Para que a inclusão aconteça de forma plena os professores devem estar preparados. Portanto, esta lei prevê no capítulo IV, artigo 28, inciso X a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015a).

Neste sentido, é primordial que os estudantes de Pedagogia tenham, no decorrer de sua graduação, formação para compreender de forma efetiva as necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com Gonçalves (2022, p. 50), “Os estudantes com deficiência necessitam que lhe sejam dadas oportunidades adequadas para desenvolver seu potencial, o que muitas vezes acaba não ocorrendo, seja por falta de formação, estrutura ou pré-conceito”.

Diante das mudanças na educação, mudanças estas necessárias em prol de uma educação inclusiva, como fica o papel do professor, em específico das pedagogas? Fazem-se necessárias algumas reflexões. Conforme a autora questiona em sua pesquisa, os professores estão de fato preparados para uma escola inclusiva? No trabalho ancorado na perspectiva inclusiva surgirão desafios. Os professores foram preparados para enfrentá-los? (Gonçalves, 2022).

Muitos professores do ensino regular relatam, em sua prática diária, que não se consideram preparados para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender aos alunos com deficiência, pois historicamente esse trabalho era feito por colegas especializados, em escolas especiais, enquanto os professores da rede regular não receberam uma formação adequada para a inclusão (Gonçalves, 2022, p. 51).

É importante destacar que a inclusão escolar não depende somente do professor. Todos devem estar envolvidos para que de fato ela se concretize: equipe gestora, família, Ministério da Educação, funcionários, enfim, todos que fazem parte do ambiente escolar, estendendo-se, também, aos profissionais de saúde. Para Galery (2017, p. 38), “Educação inclusiva é um Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

esforço de todos – estudantes, educadores, gestores, governantes etc.[...]”, mas não é novidade que a responsabilidade maior ainda é colocada nas mãos do educador, especialmente quando se trata de práticas pedagógicas inclusivas (Pinto, 2017).

Promover inclusão pode ser um processo desafiador, sendo que muitos professores manifestam não possuir referências sólidas de como desenvolver um trabalho inclusivo e uma formação que atenda a realidade atual da sala de aula com toda sua diversidade (Gonçalves, 2022).

Apenas a partir da implantação da “Política da Educação Inclusiva, que se identificaram disciplinas relativas à educação especial e a educação inclusiva nos cursos de licenciatura no Brasil” (Gonçalves, 2022, p.52), como vemos no documento:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar [...] orientando os sistemas de ensino para garantir [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (Brasil, 2008 p. 14).

Mas essa queixa não é exclusiva de professores que atuam há mais tempo. Professores que se formaram nas últimas décadas e egressos de Pedagogia têm demonstrado a mesma insegurança.

[...] este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular. É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência (Goffredo, 1999 apud Gonçalves, 2022 p. 56).

Portanto, pautada nos autores citados ao longo do texto e por outros autores que abarcam essa mesma temática, ampliei a pesquisa em relação a formação nos cursos de Pedagogia no que se refere as disciplinas relativas à educação inclusiva e as possíveis mudanças curriculares a partir da implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visto que, conforme sugere Pinto (2017, p. 87), “A escola precisa

adequar-se aos novos tempos – repensando práticas, adaptando currículos e investindo na formação docente a fim de atender às necessidades dos educandos dessa nova época”.

Busquei verificar se, a partir das prováveis mudanças que aconteceram, essa formação está contribuindo para que pedagogas(os) possam efetuar seu trabalho de forma assertiva e se as estratégias usadas por elas colaboram no processo de aprendizagem, em especial, dos alunos com deficiência.

2.1 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

As diretrizes para formação de professores são um conjunto de normas e orientações em que as instituições de ensino superior devem pautar-se para elaboração de seu currículo ou de seus projetos pedagógicos, servindo, desta forma, para orientar a preparação dos professores. As diretrizes para formação de professores são nacionais e estão em constante atualização. Neste texto serão abordadas as diretrizes de 2006, que é específica para o curso de graduação em Pedagogia, e as de 2015, 2019 e 2024, que abrangem todas as licenciaturas, sendo que esta última de 2024 é a que está em vigor atualmente. Nesta pesquisa buscou-se, especificamente, verificar se esses documentos nacionais orientam para a formação de professores para atuar com os alunos com deficiência na escola.

A resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, não aborda de forma explícita a inclusão escolar de alunos com deficiência, mas a coloca de forma genérica ao longo do texto. Um trecho do documento, o artigo 5º, explicita que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: inciso V, “[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (Brasil, 2006, p. 2). No inciso X, fala sobre “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006, p. 2).

Já em seu artigo 6º inciso I, que se refere a como deve ser constituída a estrutura do curso de Pedagogia, respeitando a autonomia pedagógica das instituições e a diversidade nacional, o documento determina que deve existir:

[...] um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...] (Brasil, 2006, p. 3).

Apesar do tema inclusão não ser abordado diretamente, pode-se interpretar que o profissional de Pedagogia deve receber formação para reconhecer a diversidade e a realidade em que está inserida no seu contexto profissional.

Em seu artigo 8º, inciso III, em relação ao projeto pedagógico institucional, “[...] a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais [...]” (Brasil, 2006, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, instituídas na Resolução nº 2/2015 trazem de forma explícita o termo Educação Especial. Os artigos 2º, 3º do capítulo I expressam que as diretrizes se aplicam à formação de professores, destinando-se a preparação e desenvolvimento de profissionais para atuação em diversas modalidades, dentre elas, a Educação Especial, e tem como um de seus princípios:

[...] a formação dos profissionais do magistério [...] que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015b, p. 4).

Defende a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças e o reconhecimento e valorização da diversidade. Para isso, “os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos [...] bem como conteúdos relacionados a [...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial [...]” (Brasil, 2015b, p. 11). Portanto, as diretrizes de 2015 enfatizam a necessidade de que os professores desenvolvam competências para lidar com a diversidade e promover a inclusão escolar.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

A resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019, em seu artigo 12, estabelece que os cursos de formação de professores integrem teoria e prática desde o primeiro ano, uma formação que prepare os futuros professores para cada etapa da educação básica de forma que estejam preparados para trabalhar os conteúdos e habilidades definidos pela BNCC. Neste mesmo capítulo, no que se refere à educação inclusiva, coloca em seu inciso V que devem ser trabalhados nos cursos de licenciatura os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”. (Brasil, 2019 p. 7). Esta resolução, diferentemente das anteriores, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que aborda em suas competências gerais docentes a importância de os professores contribuírem para a construção de uma sociedade inclusiva e que isso possa se refletir em seu ambiente de aprendizagem. Em relação a dimensão do conhecimento profissional, a BNC coloca como uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos professores no item 1.2.5: “Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos”. (Brasil, 2019, p. 15). Por isso a importância de uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva, que leve em consideração as diferentes aprendizagens dos alunos e utilize estratégias e recursos diversificados “[...] para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência” (Brasil, 2019, p. 18).

A resolução CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de 2024 e está em vigor atualmente, tem em seu artigo 14 que deve ter nos currículos oficiais dos cursos de formação inicial de professores, conteúdos específicos de Libras e Educação Especial. Coloca ainda que promover respeito às diferenças é fundamental para uma educação inclusiva, e no artigo 10 inciso IX, o documento explicita que ao final do curso o egresso deverá estar apto à:

[...] aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população

atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024, p. 7).

A inclusão escolar é abordada de forma ampla, deixando explícito ao longo do documento a importância da preparação, promoção e consolidação de uma educação que respeite a diversidade e seja inclusiva. Entretanto, na opinião de Galery (2017, p. 33), deve haver uma mudança para além das documentais, uma mudança por parte da sociedade, visto que “[...] é necessária uma modificação drástica que parta da sociedade, seja de seus poderes, seja dos movimentos sociais. [...] O lugar social definido [...] se modifica [...] pelo aumento de consciência e de uma atitude social em prol dos direitos”.

As mudanças ocorridas para o curso de formação de professores a partir de 2006 foram fundamentais para implementação de currículos que promovam a preparação de professores para atuar em uma perspectiva de educação inclusiva ampla. Pode-se perceber que o tema inclusão, ao longo destes documentos, foi deixando de ser apresentado de forma isolada e foi se incorporando progressivamente no currículo formativo docente.

Pensou-se em disciplinas voltadas para educação inclusiva, como bases teóricas para um maior conhecimento sobre o tema e Libras. Contudo, existe o desafio na efetivação dessa proposta no cotidiano das instituições formadoras e, conseqüentemente, na atuação dos professores em sala de aula.

Diante do que os documentos propõem para a formação docente na perspectiva inclusiva, a presente pesquisa busca compreender se e como essas orientações têm se concretizado na prática formativa vivenciada pelas professoras egressas. A seguir, apresentamos os dados coletados a partir dos relatos dessas profissionais, analisando em que medida sua formação contribuiu ou não para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados coletados, considerando-a como uma pesquisa descritiva a qual, segundo Gil, (2022, p. 42)

vai “[...] além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa”. Já a pesquisa explicativa, segundo Gil, (2022, p. 42), “[...] têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Essas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas”.

A etapa da pesquisa de campo foi realizada por meio de instrumento de coleta de dados - um questionário com 10 perguntas abertas, enviado por meio eletrônico (WhatsApp), para 8 professoras formadas em Pedagogia entre os anos de 2008 à 2023 que já atuaram com alunos com deficiência. Todas as participantes tiveram acesso e assinaram o termo de consentimento para participação na pesquisa. A escolha destas professoras se deu da seguinte forma: três por indicação da pesquisadora, três por indicação da orientadora e duas por indicação de colega de turma da graduação. De oito questionários enviados, obtive sete devolutivas.

Estes questionamentos foram fundamentados pelo estudo teórico acerca da formação de professores e da contribuição que ela vem trazendo para as práticas pedagógicas inclusivas: dissertações, artigos e livros relativos ao tema (inclusão escolar, práticas pedagógicas e formação inicial); o estudo de documentos oficiais obtidos em portais do governo federal: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Estatuto da Pessoa com Deficiência; diretrizes para formação de professores dos anos de 2006, 2015, 2019 e 2024.

3.1 Apresentação e análise dos dados

As participantes neste estudo serão denominadas como: professora 1 (P1), professora 2 (P2), professora 3 (P3), professora 4 (P4), professora 5 (P5), professora 6 (P6) e professora 7 (P7). Todas são formadas em Pedagogia, concluíram sua graduação entre os anos de 2010 e 2021, e possuem especialização. Dentre as entrevistadas, P5 e P6 não possuem especialização na área voltada para educação especial ou para alunos com deficiência. Todas as participantes

atuaram com alunos com deficiência e trabalhavam em escola pública na época. Apenas P3 atuava nas redes pública e privada.

Iniciei o questionário perguntando o que cada uma das professoras considera prática pedagógica inclusiva. Todas falaram sobre diferentes necessidades, práticas, ações e estratégias que viabilizem o desenvolvimento dos alunos e seu direito de aprender. Entretanto, P2 e P5 em suas respostas, dão ênfase na ação do professor enquanto as demais professoras ampliam a prática pedagógica inclusiva para o ambiente, para a escola como um todo. Conforme o Estatuto da Pessoa com deficiência (Brasil, 2015a) em seu artigo 27, parágrafo único, “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”. Desta forma compreende-se que a inclusão não é responsabilidade somente do professor, a educação inclusiva é um dever de todos. Neste sentido, no caso de P2 e P5, pode estar acontecendo que, como elas se veem diretamente envolvidas com o estudante, elas mesmo tomam as iniciativas necessárias ao contrário de ‘esperar’ apoio dos demais colegas.

Em seguida perguntei como foi a reação inicial das professoras ao encontrar alunos com deficiência em suas turmas. Cinco das sete professoras relataram sentir diversos sentimentos, dentre eles, receio, medo, incerteza, angústia, se sentindo assustada, preocupada, apreensiva, com foco no estudante com deficiência, em como atuar diretamente com ele. Já a P5 disse se sentir desafiada, assim como se sente diante de qualquer outro aluno. P6 e P7 seguem no mesmo sentido, citam seus sentimentos, mas em relação a turma toda. P2 e P3 dão ênfase no acolhimento e em conhecer melhor o aluno e sua família. P2 responde:

Complicado falar sobre a minha reação pois geralmente é o contrário da maioria que tem medo de receber um aluno assim, eu sempre sorri e já corria para ler o laudo e procurar funcionários e familiares para conhecer melhor os alunos para minha prática inclusiva ser boa o suficiente para o aluno X. Sempre tentei acolher e me aproximar do aluno pois com essa acolhida tudo flui melhor.

Embora a P2 se manifeste com uma maior leveza em relação as respostas das outras professoras, vemos em Alves (2017) que grande parte dos professores relatam que sentem-se despreparados, o que lhes causa insegurança, dentre outros sentimentos. Ela constatou nos

resultados de sua pesquisa sobre a dificuldade de práticas pedagógicas inclusivas na atuação docente.

A seguir questionei se sentiram necessidade de buscar apoio para atuar com o(a) aluno(a) público-alvo da educação inclusiva e todas responderam que sim, algumas especificaram que foram em busca de novos estudos, metodologias, conversas com outros profissionais e inclusive cursos de especialização. P5 acrescentou: “Professores sozinhos não conseguem dar conta de todas as demandas que temos em sala de aula. Não só os estudantes com deficiência, mas também com todos os outros”. Por meio deste relato podemos entender que todos os alunos necessitam ter suas especificidades reconhecidas, inclusive o aluno com deficiência, pois somos seres singulares, cada um com suas necessidades específicas, e isso demanda responsabilidade, compromisso e participação ativa de toda comunidade escolar (Brasil, 2015a).

Ao serem questionadas se tiveram o suporte necessário e se a instituição possuía o AEE, cinco participantes disseram que as escolas possuíam Atendimento Educacional Especializado (AEE). P4, P5, P6 e P7 responderam que tiveram o suporte necessário, P1 teve suporte com uma certa ressalva da instituição, já P2 e P3 relatam que somente em algumas escolas em que atuaram havia AEE, sendo que P3 sempre teve apoio da equipe diretiva. Já a participante P2 relata que teve pequena troca com as professoras do AEE e que nunca teve o apoio necessário, sendo que as poucas contribuições que recebeu foram em relação a rotina do aluno e suas preferências. Promover a inclusão é responsabilidade coletiva, portanto é imprescindível uma gestão que trabalhe em conjunto com os professores, lhes fornecendo o suporte necessário para que não se sintam sobrecarregados e possam realizar seu trabalho da melhor forma possível (Gonçalves, 2022).

A pergunta seguinte foi sobre quais as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência e cinco das sete professoras citaram a família como um fator que dificulta neste processo, seja por se esquivar de suas “obrigações”, por sua “negação” e falta de aceitação com a condição da criança, por exigir que a criança fosse alfabetizada, que suas atividades envolvessem leitura e escrita mesmo quando a pedagoga identificou que precisava contribuir em seu desenvolvimento integral, sua autonomia, pois a criança nem comia sozinha. Outras dificuldades citadas foram: falta de

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

profissional para dar o suporte adequado; falta de espaços adaptados; falta de professor especializado para trabalhar em conjunto com o professor titular; frequência escolar, falta de tempo para dar apoio ao aluno; diagnóstico tardio.

Diante da complexidade e dos desafios de atuar na diversidade da sala de aula faz-se necessário que os professores tenham os suportes básicos, como por exemplo, um profissional capacitado como segundo professor e a parceria com a família, que é essencial e pode contribuir positivamente, mas, dependendo da forma com que a família se coloca, poderá ser um fator dificultador no processo de inclusão. Em seu artigo 2º a LDB (1996) coloca que a educação é dever do estado e da família devendo ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]”. Desta forma, é imprescindível a participação ativa da família junto da escola na contribuição do desenvolvimento integral da criança, considerando as especificidades e potencialidades dos alunos, sejam elas quais forem.

No artigo 12 do mesmo documento, a legislação educacional prevê que é incumbência dos estabelecimentos de ensino: “VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;” (Brasil, 1996, artigo 12, inciso VI). E logo em seguida, determina, como incumbência dos docentes: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Brasil, 1996, artigo 13, inciso VI).

Em relação ao questionamento se acreditam que a sua formação inicial contribuiu em sua prática pedagógica com alunos com deficiência, seis das sete professoras responderam que sim, a formação inicial contribuiu, sendo que P6 relata que a graduação “despertou seu olhar de respeito e compreensão”, porém P1 e P3 responderam que a graduação em conjunto com a especialização lhes deu suporte para uma melhor atuação. P2 e P5 ressaltam que contribuiu, foi primordial para despertar curiosidade para um estudo permanente, mas que é necessário se aprofundar e ter muito mais conhecimento, pois durante a graduação P2 “teve somente um livro sobre a temática que ainda se trabalhava fora de contexto”. P7 acredita que sua formação inicial contribuiu muito pouco para sua prática pedagógica inclusiva.

De acordo com os relatos das participantes a formação inicial contribuiu de forma mais incisiva em sua forma de compreensão e respeito para com as pessoas com deficiência, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

assim como a parte teórica da inclusão, as auxiliando a ir em busca de novos conhecimentos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial vigente colocam que o egresso da formação inicial deverá estar apto a utilizar diferentes maneiras de ensinar por meio de atividades variadas que atendam todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência (Brasil, 2024).

Quando questionadas se já haviam cursado especialização quando atuaram com os alunos público-alvo da educação inclusiva e se isto lhes ajudou, apenas P4 não tinha especialização na época, então a partir deste aluno “sentiu necessidade de aperfeiçoamento”. P6 e P7 já tinham especialização, mas consideram que não as ajudou ou “ajudou muito pouco, a realidade é muito diferente, pôr em prática é um desafio” (P7). P1 e P3 relatam que a especialização as ajudou muito, a ter um “olhar mais técnico” (P3) e a “entender como as ações do professor podem contribuir com o aluno” (P1). P2 e P5 partilham da mesma opinião quando descrevem que é na prática do dia a dia, na convivência, na troca de experiências que se efetivam essas aprendizagens. A partir das respostas das professoras, observa-se que sentiram necessidade de buscar um maior conhecimento por meio da especialização, procurando um meio de tornar sua prática docente mais abrangente e efetiva, pois segundo Gonçalves (2022, p.52) para atuação com os desafios da atualidade:

É necessária, além de conhecimentos teóricos e pedagógicos, uma visão mais ampliada do mundo, e no que tange especificamente a inclusão, é fundamental o conhecimento a respeito dos tipos de deficiências, dos transtornos, entre outros, assim como a capacidade para atuar em salas de aula mais heterogêneas e com estudantes com inúmeras necessidades diferentes.

Ao serem questionadas sobre o que consideram que mais contribuiu para sua prática pedagógica se tornar mais inclusiva, P2, P4, P5 e P6 ressaltam o conhecimento do indivíduo, ter olhar e escuta atentos para suas verdadeiras necessidades. P4 aborda ainda a questão de adaptação de rotinas, atividades e planejamento, enquanto P5 e P6 trazem a afetividade, amorosidade e o acolhimento em destaque. Já P1, P3 e P7 salientam a especialização e estudo permanente, a busca constante por informações, cursos, leituras, pesquisas e troca de experiência com professores “que enfrentam esse desafio” (P7).

São diversas as contribuições citadas pelas participantes, no entanto a maioria aborda a questão do reconhecimento do aluno com as suas singularidades. Para uma educação de fato inclusiva é necessário remover as barreiras (físicas, sociais, atitudinais e pedagógicas) que impedem a participação de todos, dentro deste contexto, é preciso conhecer os alunos e suas especificidades para que se consiga repensar e reorganizar, em conjunto, novas formas de aprendizagens, e para isso segundo Galery (2017, p. 38) é necessário: “repensar o próprio objetivo da educação, deslocando o foco da transmissão de conhecimento que foi acumulado pelo professor para o potencial de aprendizagem que os alunos apresentam”. Desta forma, compreendemos que é necessário esse conhecimento dos sujeitos citados nas respostas das professoras, para que se possa entender de que forma determinado aluno aprende, como será possível motivar e mediar seu desenvolvimento por meio das práticas propostas.

A pergunta seguinte sobre o que consideram necessário para que o pedagogo contribua na aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência e as respostas das participantes ficaram bem próximas as respostas da pergunta anterior. As professoras abordaram aspectos que abarcam tanto questões técnicas da profissão docente como: práticas simples e objetivas, diversidade de metodologias, aperfeiçoamento permanente, ter conhecimento, quanto aspectos atitudinais como: contato permanente com a família, disposição a aprender sobre o aluno, amor e empatia, acolhimento ao aluno e sua família, conhecer a deficiência, ter respeito, ser calmo, acessível a mudanças e ter amor pela educação, se aprofundar na deficiência, ter o apoio de quem é necessário, ir além do pedagógico, ter postura acolhedora e empática. Estas respostas reforçam a ideia de uma educação mais humanizada, de uma sociedade que precisa estar aberta às diferenças e às mudanças.

Na última questão foi sugerido que as professoras descrevessem uma situação que consideram significativa em sua prática pedagógica inclusiva; foram descritas diversas práticas que contemplam ações como: conhecer o aluno, conquistá-lo, partir de seus interesses, a importância da rotina, da adaptação do ambiente e das atividades, estratégias para inclusão do aluno em todas as atividades e as que optamos por inserir na íntegra a esta pesquisa são as respostas das professoras P2 e P6. P2 relata que no ano de 2022, pediu autorização, da orientadora da escola em que atuava para criar um perfil do aluno.

Neste perfil estariam informações relativas à parte clínica dos alunos com deficiência/transtorno, como laudos médicos, orientações de outros profissionais e particularidades dos alunos em questão. Essa prática acontece até hoje na escola. Assim que o aluno é matriculado, os pais levam o perfil para preenchimento e quando o aluno inicia na escola, tanto professor quanto equipe diretiva já tem uma cópia, o que tem ajudado o corpo docente em sua prática, assim como aos alunos que se sentem compreendidos em suas especificidades e consequentemente mais tranquilidade as famílias (P2).

Uma atitude que poderia ter partido do atendimento especializado e da gestão escolar foi tomada pela professora 2 a partir da necessidade que sentiu em aprofundar o conhecimento ao aluno para aprimorar seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rubinstein (2017), são muitos os desafios para uma educação inclusiva, mas conhecer o estilo de aprendizagem e ritmo do aluno, sua maturidade emocional e cognitiva contribui para que o professor organize conteúdos compatíveis, contribuindo para uma aprendizagem significativa de cada estudante e por consequência, de todos os estudantes. Afinal, uma boa forma de pensar e propor novos métodos, diferentes materiais e outras estratégias didáticas é conhecendo e envolvendo o aluno no processo.

Neste mesmo sentido, P6 viabilizou uma forma de participação de sua aluna na atividade proposta. P6 relata que, quando atuou com a criança com múltiplas deficiências no 2º ano, estava trabalhando o gênero textual poema. Uma das atividades era produzir um livro com a turma. Como a criança não conseguia participar com produção escrita, P6 considerou a função do poema de manifestar sentimentos e emoções, então registrou suas reações durante as leituras. Assim, ela teve sua página do livro com fotos.

A professora 6, a partir de seu olhar atento, pensou em uma prática em que seus alunos trabalhassem o mesmo conteúdo, realizando as adaptações necessárias para que todos pudessem participar levando em consideração suas especificidades e utilizando de estratégias para que desenvolvessem suas potencialidades. Essa atitude converge para o que diz o artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a).

Tal prática também vai ao encontro dos estudos de Pinto (2017, p. 86) quando afirma: “Acredito que o primeiro passo possa ocorrer dentro da sala de aula, na maneira como o educador conduz a sua turma e consegue identificar no mesmo tempo e espaço aquilo que é essencial para cada um e para todos”.

Neste sentido, a forma como nos constituímos enquanto seres humanos tem um impacto direto em nossas ações e reações no cotidiano escolar. No que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, uma série de fatores pode determinar suas (im)possibilidades. Dentre eles, destacam-se a formação recebida, a subjetividade do próprio educador e as condições de trabalho, que abrangem desde a infraestrutura e os recursos materiais até o suporte humano e institucional. Portanto, embora práticas pedagógicas inclusivas sejam possíveis, precisamos avançar significativamente nas condições de trabalho e rede de apoio aos educadores.

4 CONCLUSÃO

Iniciei o estudo perguntando como os pedagogos podem contribuir, no que se refere às práticas pedagógicas, para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Os objetivos propostos foram alcançados na medida em que ampliei o conhecimento ao compreender brevemente a história da educação inclusiva no Brasil e ao identificar, com base nas Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores, quais foram as mudanças, relativas à educação inclusiva, ocorridas na formação docente. Além disso, busquei conhecer estratégias utilizadas por pedagogas na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Este trabalho evidenciou que a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende fundamentalmente do conhecimento aprofundado dos alunos com deficiência e de suas especificidades. Sabe-se das limitações e desafios em se estabelecer práticas inclusivas (ou uma educação de fato inclusiva), em que as famílias podem se tornar fatores dificultadores ao invés de facilitadores, assim como do medo e insegurança por parte dos professores em atuar na e para inclusão, estas são algumas das barreiras que professores enfrentam em seu cotidiano, mas em meio a esses desafios, em diversos momentos da pesquisa, destacou-se o

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

impacto das respostas de professoras que, ao se dedicarem a conhecer as particularidades de seus estudantes, conseguiram mobilizar estratégias de aprendizagem, o que permitiu o desenvolvimento de práticas que consideram as necessidades dos educandos, promovendo sua participação e potencializando o desenvolvimento de suas habilidades. Portanto, pedagogas e pedagogos (e egressos do curso de Pedagogia) podem contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, estando aberto às diferenças, reconhecendo suas singularidades, dificuldades e potencialidades, para então propor intervenções que possibilitem sua aprendizagem.

Por meio da presente pesquisa, concluiu-se que uma educação inclusiva, com práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagens significativas aos alunos, vai além da adaptação às leis, diretrizes e quaisquer normativas. O estudo identificou estratégias pedagógicas valiosas por parte das educadoras, evidenciando a importância da atuação dos professores. Contudo, em meio a esse cenário também foi possível identificar que se faz necessária uma transformação social, cultural e atitudinal. É por meio do coletivo que será possível a construção de uma sociedade aberta às diferenças, em que o tempo e o potencial de todos e de cada um sejam respeitados e valorizados integralmente.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriela Maciel. **Percepção dos professores de ensino regular sobre o preparo do docente para atuar junto a crianças com deficiência intelectual e transtornos mentais na perspectiva da educação inclusiva e integralidade em saúde.** - 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/9453>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2Wc0040>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yZmZB7>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL(b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/fil>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL(a). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp-002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 03 de junho de 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp-004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2025.

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. In GALERY, Augusto (Org.). **Uma escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 31-39.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas?. In GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. p. 40-57. E-book.

GONÇALVES, Carla Roberta da Silva. **Educação inclusiva no ensino regular: desafios aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação, Criciúma, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10151>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PINTO, Andreia. A diversidade nas questões com o aprender. In GALERY, Augusto (Org.). **Uma escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 85-113.

RUBINSTEIN, Edith. Inovar e transformar para uma escola para todos. In GALERY, Augusto (Org.). **Uma escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 115-148.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v.9, n.21, p.21-36, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546>. Acesso em: 4 nov. 2024.