

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: Desafios na perspectiva Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública em Valença do Piauí

Lucivânia Leite Rodrigues ¹
Georgianna Silva dos Santos ²

RESUMO

A Educação Especial é uma modalidade de educação direcionada às necessidades do público alvo da educação especial-PAEE. No entanto, a Educação Inclusiva, é um paradigma de ensino que busca acolher todos nas escolas regulares, em salas comuns. Assim, a Educação Especial e Inclusiva-EEI, assegura que todos os alunos, independentemente de singularidades físicas, intelectuais, sensoriais e linguísticas, tenham igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Diante disso, este estudo objetivou analisar os principais desafios dos docentes do componente curricular Ciências da Natureza na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, de uma escola pública estadual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este estudo realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, na qual realizamos a aplicação de um questionário com dez perguntas, sendo 04 objetivas e 06 subjetivas, com abordagem acerca da experiência, estratégias, acompanhamento/recursos e formação docente na EEI. Este, foi aplicado a 03 participantes, sendo 02 atuantes no componente curricular de Ciências e 01 que atuava no Programa Residência Pedagógica, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas salas comuns, numa escola estadual, em Valença, Piauí, Brasil. Essa investigação se desenvolveu sustentada em estudos considerados relevantes sobre os atuais desafios do professor em sala de aula regular na perspectiva da educação inclusiva, realizada por Mendes (2010), Mantoan (2015) e Oliveira (2024), entre outros. Através desta pesquisa, observamos que a escola possui a Sala de Recursos Multifuncionais com diversos equipamentos de recursos de tecnologias assistivas, bem como materiais didáticos adaptados para atender às necessidades educativas do PAEE. Os resultados indicam que o principal desafio enfrentados pelos participantes se refere a carência de formação continuada. Assim, sugerimos a promoção de formações para os docentes na perspectiva de EEI em formato de oficinas práticas, para capacitá-los de modo a garantir que todos tenham oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Ensino de Ciências da Natureza, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A ideia de uma educação com perspectiva inclusiva tornou-se um elemento essencial do pensamento educacional internacional. A expressão educação inclusiva passou a ser amplamente utilizada. A educação especial na perspectiva inclusiva representa um avanço na garantia do direito de todos à educação de qualidade, independentemente de marcadores sociais, linguísticos, culturais ou da condição de

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, lucivania.leite1212@gmail.com;

2 Professora orientadora: Dra. Georgianna Silva dos Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, georgiannas@gmail.com;



deficiência (Oliveira, 2024).

De acordo com Oliveira (2024, p. 55), “o direito a uma educação de qualidade significa ter acesso à educação, participar das atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, aprender”. Assim, trata-se de assegurar oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os estudantes, no espaço da escola pública e nas salas comuns.

Entretanto, a efetivação dessa proposta, especialmente no Ensino Fundamental Anos Finais, enfrenta desafios que vão desde a adequação de recursos pedagógicos até a formação docente. Para Graf *et al.* (2025, p. 1), “um sistema educacional mais inclusivo depende de ações integradas e da valorização da diversidade”. Os autores defendem, ainda, a criação de um programa nacional de formação docente, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e no uso de tecnologias assistivas, de modo a consolidar uma educação acessível e equitativa.

No município de Valença, no estado do Piauí, observa-se que, embora as escolas contem com Salas de Recursos Multifuncionais, fruto de políticas públicas, persistem lacunas significativas na formação dos professores para atender às demandas do público-alvo da educação especial (PAEE).

Dessa forma, a realização deste estudo justifica-se pela relevância de discutir a prática docente e os desafios da implementação de práticas inclusivas no componente curricular de Ciências da Natureza, área que demanda estratégias específicas para a abordagem de conteúdos abstratos e técnicos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de Ciências da Natureza na perspectiva da educação especial inclusiva, em uma escola pública estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental, localizada no município de Valença, Piauí.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

A educação é direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado nas políticas públicas que, a partir da década de 1990, passaram a defender uma educação democrática e equitativa. Nesse contexto, “políticas, programas e ações referem-se ao



sistema de proteção social de um país, que vem sendo formatadas ao longo das últimas décadas, como possível síntese de embates de forças sociais e econômicas” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 53).

Nesse processo, a Educação Especial no Brasil, historicamente marcada por práticas segregadoras em classes e instituições específicas, começa a ser ressignificada pela perspectiva da inclusão. De acordo com Mantoan (2015), Silva; Lopes; Quadros (2024), Mendes (2010) e Oliveira (2024), a transição do modelo segregador para o inclusivo exige rupturas estruturais, pedagógicas e culturais. Essas mudanças envolvem adaptações nas escolas, nos currículos e no planejamento, valorização de vivências e experiências e na formação de professores.

Nesse contexto de transformação, a Educação Especial se consolida como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ela oferece apoio especializado e recursos pedagógicos adequados, de forma transversal, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2008; DMS-5; Oliveira, 2024). Essa atuação é fundamental para que a inclusão seja efetiva, garantindo que as diferenças sejam respeitadas e que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo.

Já a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Ela supera a lógica integradora e assume o desafio de transformar o sistema educacional, para que este se adapte às necessidades de todos os estudantes (Brasil, 2008). Dessa forma, entende-se que a Educação Inclusiva não substitui a Educação Especial, mas a ressignifica no contexto da sala comum, ampliando seu alcance e assegurando o direito à participação plena de todos os sujeitos no espaço escolar.

Entretanto, docentes enfrentam desafios específicos na perspectiva da prática pedagógica, como a adaptação do currículo, o planejamento de atividades inclusivas e a gestão de salas com diversidade de habilidades e necessidades. Esses desafios reforçam a necessidade de formação inicial e continuada, bem como de programas de apoio que favoreçam a implementação efetiva de uma educação que seja realmente inclusiva e equitativa (Jesus; Effgen, 2021; Reis, 2016; Graf *et al.*, 2025).

METODOLOGIA



O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com foco na análise das experiências, percepções e desafios dos docentes na perspectiva da educação inclusiva. Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, conforme Gil (2010), considerando que o estudo visa compreender características específicas de um grupo de professores e identificar desafios na implementação de práticas inclusivas em Ciências da Natureza.

A pesquisa foi realizada numa Escola Estadual, localizada no município de Valença, estado do Piauí, Brasil, a aproximadamente 210 km da capital Teresina. Este contexto foi escolhido por representar um ambiente de ensino regular que atende alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, possibilitando a análise das práticas inclusivas em Ciências da Natureza.

Participaram do estudo todos os professores de Ciências da escola, totalizando três docentes. Dois atuavam no componente curricular de Ciências e um no Programa Residência Pedagógica, lecionando para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas salas comuns. Essa escolha garantiu que a pesquisa abrangesse todas as experiências docentes disponíveis na instituição relacionadas à Educação Especial Inclusiva. A seleção dos participantes seguiu critério intencional, considerando sua experiência prática no componente curricular de Ciências da Natureza.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, utilizando um questionário estruturado com dez perguntas, sendo quatro objetivas e seis abertas. As questões abordaram aspectos relacionados à experiência docente, estratégias pedagógicas, acompanhamento de alunos com deficiência e formação profissional. Para assegurar transparência e replicabilidade, o questionário pode ser disponibilizado como anexo.

O projeto desse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, com parecer nº 6.223.936. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e seus nomes foram substituídos por codinomes (“Empatia”, “Respeito” e “Esperança”), assegurando anonimato e confidencialidade.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016) essa análise compreende leitura, sistematização, descrição e interpretação das respostas dos docentes. A categoria e as subcategorias de análise foram definidas

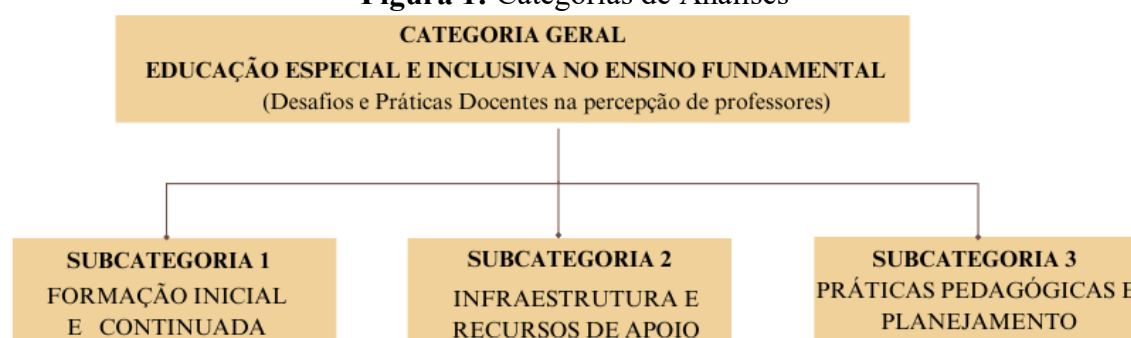


indutivamente, a partir das respostas, permitindo identificar os principais desafios e estratégias de inclusão em Ciências da Natureza. Essa abordagem possibilitou compreender detalhadamente a experiência docente e os fatores que influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo foi desenvolvido com base na temática “Educação Especial e Inclusiva: Desafios na perspectiva docente nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Valença do Piauí”. Os dados obtidos encontram-se organizados e apresentados na Figura 01.

Figura 1: Categorias de Análises



Fonte: Próprias autoras (2025)

Na primeira Subcategoria, analisou-se a formação acadêmica inicial dos professores e a existência de formação continuada com foco em Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Quando questionados sobre sua formação, os participantes forneceram os seguintes dados: o Professor Empatia (2025) possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas, ambas pela UESPI, além de Especialização em Tecnologias da Educação (PUC/RJ) e Gestão Pública Municipal (UFPI). O Professor Respeito (2025) possui graduação em Licenciatura em Letras Português e Especialização em Educação Contextualizada, com diversas formações continuadas, principalmente voltadas para alunos com deficiência visual. O Professor Esperança (2025) é graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas (Residente Pedagógico) e não possui formação continuada.

Observa-se que, entre os três docentes entrevistados, apenas um possui formação



continuada específica na área, evidenciando lacunas na preparação para atuar em contextos inclusivos. Para Lopes *et al.* (2025), a formação docente deve contemplar um olhar diferenciado sobre as aprendizagens, considerando o ritmo e o tempo de desenvolvimento de cada aluno. A formação influencia diretamente as práticas pedagógicas e a forma de lidar com as diferenças na sala de aula, configurando-se como fator positivo para o ambiente educacional, pois possibilita caminhos variados para atender às especificidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto à preparação para lidar com as diferenças em sala de aula, os participantes relataram recorrer a reuniões, cursos, pesquisas, diálogo com colegas experientes e consulta a profissionais especializados. Esses recursos refletem iniciativa individual na superação de lacunas formativas e reforçam a necessidade de apoio institucional para formação contínua.

Os dados indicam que, embora haja esforço individual dos professores, a formação inicial e continuada deveria ocorrer de forma sistemática e acessível, estruturada em políticas consistentes e viabilizada em condições reais de participação, garantindo que todos os docentes adquiram competências, conhecimentos e habilidades necessárias para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Tal medida é essencial para a promoção de um ensino inclusivo de qualidade. Para Mendes (2010), a consolidação de práticas inclusivas depende justamente dessas políticas formativas consistentes, e não apenas de iniciativas isoladas.

Nesse mesmo sentido, Jannuzzi (2012) já advertia para as lacunas históricas na preparação de docentes para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Kassir (2014) reforça que a ausência de uma formação estruturada e acessível resulta em práticas fragmentadas, que não contemplam plenamente as necessidades dos estudantes com deficiência. Mais recentemente, Mercado *et al.* (2020) confirmam que tais lacunas persistem, evidenciando que muitos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura ainda tratam a formação para inclusão de modo insuficiente.

Complementando essa discussão, Jesus e Effgen (2021) destacam que é pela articulação contínua entre teoria e prática que os professores desenvolvem, de fato, competências para atuar com qualidade na diversidade escola.

Evidenciamos a partir da análise da formação docente a existência de lacunas no conhecimento dos professores para atuarem em contextos inclusivos, reforçando a



carência de formação sistemática e continuada. Porém, para que o ensino inclusivo seja efetivo, não basta apenas o preparo dos docentes; é fundamental que a escola disponha de infraestrutura adequada e recursos de apoio que favoreçam o desenvolvimento de todos alunos.

Na segunda Subcategoria analisou-se a estrutura física da escola, os materiais pedagógicos disponíveis e a oferta de recursos de suporte para os alunos. Essa abordagem permitiu compreender de que forma o ambiente escolar contribui para a inclusão e quais aspectos ainda necessitam de aprimoramento para garantir um atendimento educacional efetivo.

Nesse sentido, foram questionados os participantes acerca do quantitativo de matrículas de alunos do PAEE nas turmas em que atuam. Dois docentes relataram que ministram aulas em turmas com entre dois e quatro alunos desse público, enquanto um participante afirmou não ter conhecimento de alunos PAEE em suas turmas. Esse resultado aponta que, apesar da política de inclusão, a presença desse grupo ainda é limitada na escola. Tal evidência dialoga com Mantoan (2015), que indica que a matrícula de alunos PAEE no ensino comum enfrenta entraves institucionais, culturais e pedagógicos, restringindo não apenas o acesso e a permanência, mas também implicando em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Além do número de matrículas, buscou-se compreender também de que maneira a escola se organiza em termos de estrutura material e pedagógica para receber os alunos, em especial aqueles o PAEE. Todos os professores afirmaram que a instituição possui condições básicas de acessibilidade e dispõe de alguns materiais pedagógicos adaptados. Contudo, destacaram a insuficiência de recursos de adaptados para o ensino de Ciências da natureza, o que limita a diversificação das estratégias inclusivas no cotidiano escolar. Essa constatação dialoga com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece como aspectos a serem garantidos a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação” (Brasil, 2008, p. 14).

Quando questionados sobre o ensino colaborativo na escola, todos os participantes relataram não conhecê-lo. O ensino colaborativo surge como uma estratégia que dialoga diretamente com a formação continuada de professores, promovendo uma cultura de



corresponsabilidade na inclusão escolar.

Ele não delega ao docente de Educação Especial a responsabilidade exclusiva pela inclusão, mas cria espaços coletivos de reflexão, troca de experiências e produção de saberes baseados nos contextos escolares, permitindo que a formação docente aconteça na prática e pela prática.

Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2017), essa abordagem possibilita a construção de ambientes de escuta ativa e valorização das diferenças, em que os professores compartilham o espaço da sala de aula, constroem e implementam coletivamente metodologias diversificadas e ampliam sua compreensão sobre as singularidades dos alunos.

Ao adotar esse olhar global, o ensino colaborativo fortalece a relação entre diferentes dimensões formativas, promovendo significação, associação com a realidade e compreensão dos fenômenos que ocorrem no processo de formação docente, contribuindo para a efetivação de um ensino inclusivo de qualidade.

Porém, para que essas práticas inclusivas se efetivem plenamente, é necessário que o espaço escolar esteja adequado, oferecendo condições que favoreçam a autonomia e a circulação de todos alunos. Em relação à infraestrutura da escola, verificou-se que o prédio original apresenta condições adequadas de acessibilidade. Entretanto, em razão de reformas, as atividades foram deslocadas para outro prédio, o qual possui limitações, como a ausência de rampas. Isso evidencia a necessidade de adaptações arquitetônicas que garantam a autonomia e a circulação dos alunos com deficiência, em conformidade com a legislação vigente (Brasil, 2008).

Além das condições físicas, outro elemento fundamental para a inclusão é o suporte pedagógico, que complementa a acessibilidade do espaço escolar. Quanto a isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é disponibilizado na escola. Os docentes relataram que, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc/PI) passou a disponibilizar um profissional de apoio escolar. Nesse sentido, todos os docentes reconheceram o AEE como recurso mediador essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico dos estudantes.

O atendimento especializado tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.



16). No entanto, a presença do AEE, embora indispensável, não elimina os desafios enfrentados pelos professores na organização e execução das atividades pedagógicas.

Na terceira subcategoria, foram analisadas as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, incluindo o planejamento de atividades e avaliações para alunos PAEE. Quando questionados sobre os desafios enfrentados, os docentes relataram limitações na efetivação da inclusão. Destacaram a falta de apoio entre colegas, a insuficiência de condições oferecidas pela gestão escolar, a dificuldade em acompanhar as atividades diárias e a necessidade de adequar materiais e conteúdo sem a formação adequada.

Esses desafios são especialmente relevantes em disciplinas abstratas, como Ciências da Natureza, e aumentam a sobrecarga docente, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Segundo Mantoan (2015, p. 60), a sobrecarga do professor e a ausência de apoio estruturado prejudicam a inclusão efetiva e demandam formação continuada e planejamento colaborativo.

Quanto ao planejamento das atividades e avaliações, os docentes relataram que seguem um modelo uniforme para todos os alunos, com adaptações pontuais apenas por meio do profissional de apoio ou da sala de recursos multifuncionais. Essa abordagem revela uma prática limitada e pouco inclusiva, pois tende a reproduzir desigualdades ao não considerar as necessidades específicas de cada estudante nem permitir que demonstrem seu conhecimento de maneiras diversas.

Uma prática pedagógica realmente inclusiva, segundo Silva, Lopes e Quadros (2024, p. 6), deve “ocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, incluindo-se aí o aluno PAEE, de forma a enfrentar as práticas históricas de discriminação, exclusão, competição, homogeneização, normativas e classificatórias”. Essa definição reforça a importância de planejamento colaborativo, adaptações pedagógicas contínuas e construção de espaços coletivos de reflexão para garantir que todos os alunos participem de forma plena e equitativa do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam que, apesar de esforços individuais dos docentes e da existência de recursos como o AEE, ainda existem lacunas significativas na formação, infraestrutura e práticas pedagógicas para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos, especialmente o PAEE.



Evidenciou-se que a correlação entre formação docente, planejamento colaborativo, adaptação pedagógica e recursos de apoio se apresenta como condição essencial para a construção de um ambiente educativo inclusivo, capaz de atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de formação continuada, planejamento colaborativo e disponibilização de recursos pedagógicos adaptados, de modo a integrar ensino, avaliação e suporte em um processo de inclusão efetivo, garantindo participação plena e equitativa de todos os alunos.

Dito isto, os resultados indicam que o principal desafio enfrentados pelos docentes se refere a carência de formação continuada. Assim, sugerimos a promoção de formações para os docentes na perspectiva de EEI em formato de oficinas práticas, para capacitá-los de modo a garantir que todos tenham oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAF, Lucimar; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira; GOMES, Cymar Pinto. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 55, p. e464, 20 jan. 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464>. Acesso em: 20 ago. 2025.

JANNUZZI, Gilberta Martino de. **A luta pela educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, Aline Pereira Silva; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. A função do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 14, p. 106–119, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/download/41500/27549/139308>. Acesso em: 18 ago. 2025.



JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **F723 Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. 267 p. ISBN 978-85-67256-19-1. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/formacao_praticas_e_inclusao_ebook.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo agosto, 2010. pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9842/9041>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; PEREIRA, Karla Maria Martins Santos; DIVINO, Liziane Medeiros Nascimento do Amor. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. Esp 2, p. 292–314, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p292-314>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para inclusão escolar**. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2024. 128 p. (Coleção Educação na Universidade).

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. REVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial Santa Maria** | v. 37|2024 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315/63944>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 20 ago. 2025.

