

A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e oportunidades de inclusão nas escolas municipais de São Luís-MA

Jaqueline Luzia Castro Câmara¹

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente para aquelas que possuem deficiência. Este estudo tem como objetivo investigar as práticas, os desafios e as estratégias que facilitam essa transição, garantindo que as crianças recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento completo. A inclusão de crianças com deficiência na educação regular é uma diretriz essencial da política educacional brasileira. No entanto, a concretização dessa inclusão durante a transição entre os níveis de ensino apresenta obstáculos que precisam ser compreendidos e superados. Este artigo sugere estratégias e práticas pedagógicas que garantam uma transição que realmente promova a inclusão no ambiente escolar. Além disso, busca apresentar propostas pedagógicas que favoreçam uma transição prazerosa e significativa das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A metodologia utilizada fundamenta-se em uma revisão bibliográfica abrangente sobre a temática da inclusão, da infância e da transição escolar, por meio da análise de estudos anteriores, artigos acadêmicos e obras que abordam o tema.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Deficiência, Transição, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento de grande importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Trata-se de uma fase que marca o rompimento de vínculos afetivos estabelecidos com professores, espaços e colegas da Educação Infantil e a adaptação a novas dinâmicas escolares. Para crianças com deficiência, esse processo ganha uma dimensão ainda mais sensível, pois envolve a superação de barreiras que vão além das mudanças de rotina escolar. São desafios relacionados à acessibilidade física, comunicação, práticas pedagógicas inclusivas e, sobretudo, atitudes dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduada em Educação Especial pela UEMA, Escola, Família e Sociedade pela UFMA, cursando Psicologia pela EDUFOR. Atua como Técnica em Educação Inclusiva, pela SEMED/ São Luís. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAEE/UFMA). E-mail: jaque.camara80@gmail.com



configura-se como uma etapa decisiva na trajetória educacional das crianças, especialmente daquelas com deficiência. Esse momento é marcado por mudanças significativas nos espaços, práticas pedagógicas, vínculos afetivos e rotinas escolares, o que pode potencializar desafios para a permanência e o desenvolvimento educacional inclusivo. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e oportunidades de inclusão escolar para as crianças com deficiência no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, tomando como referência o Projeto Transição desenvolvido pela Superintendência da Educação Infantil.

Para tanto, foram utilizados referenciais teóricos sobre educação inclusiva, transição escolar e políticas públicas de educação, além da análise documental. Os resultados indicam que, embora haja avanços institucionais, permanecem barreiras estruturais, atitudinais e formativas, exigindo um compromisso permanente com práticas pedagógicas que assegurem acolhimento, continuidade das aprendizagens e respeito às singularidades das crianças.

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro passou por significativas transformações impulsionadas pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, prevista pela Lei nº 11.274/2006. Essa legislação determinou que, aos seis anos, todas as crianças devem ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, antecipando a transição escolar. No entanto, estudos apontam que, para crianças com deficiência, esse percurso nem sempre ocorre de forma fluida, especialmente em redes públicas de ensino com desafios históricos no enfrentamento das desigualdades educacionais (Mantoan, 2003; Kassar; Souza, 2013).

O município de São Luís, capital do Estado do Maranhão, tem implementado o Projeto Transição, coordenado pela Superintendência da Área da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o objetivo de garantir uma passagem mais acolhedora das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O projeto reconhece que a transição é uma fase crucial para o fortalecimento de vínculos escolares e continuidade do processo educativo. No entanto, quando se trata da criança com deficiência, é imprescindível discutir até que ponto tais práticas têm sido eficazes para assegurar o direito à educação inclusiva, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015).

Este artigo propõe uma análise crítica do processo de transição escolar para



crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Luís, investigando os avanços e desafios encontrados no cotidiano escolar. Busca-se compreender quais práticas podem potencializar a inclusão, promover o acolhimento e evitar rupturas prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Para tanto, o trabalho estrutura-se em quatro partes: inicialmente, contextualiza-se o marco legal e teórico sobre transição escolar inclusiva; em seguida, analisa-se os principais desafios enfrentados; posteriormente, discutem-se as oportunidades e práticas promissoras no município de São Luís; e por fim, apresentam-se reflexões e propostas para o fortalecimento da inclusão nas escolas públicas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na análise documental e bibliográfica. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos à transição escolar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município de São Luís, bem como de identificar as lacunas existentes em relação à inclusão de crianças com deficiência.

Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais a partir da realidade vivida, considerando significados, crenças, valores e práticas que estruturam as experiências dos sujeitos. Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias são aquelas que proporcionam uma visão geral acerca de determinado fenômeno, permitindo maior familiaridade com o problema investigado e oferecendo subsídios para estudos posteriores.

A análise documental foi realizada a partir do Projeto Transição, elaborado pela Superintendência da Área de Educação Infantil da SEMED de São Luís, em 2022. Esse documento orientador serviu de base para o mapeamento das estratégias propostas pelo município para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, possibilitando identificar avanços, limites e omissões no que se refere à inclusão escolar.

Paralelamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica em fontes nacionais e internacionais, com destaque para autores clássicos e contemporâneos que discutem a inclusão escolar e a transição entre etapas, como Bueno (2001), Mittler (2004), Kramer (2007), Lacerda (2010), Borges (2017) e Carneiro (2019). Também foram mobilizados



documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.274/2006, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

O procedimento analítico adotado baseou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do Projeto Transição, com o objetivo de identificar recorrências e categorias emergentes. Na etapa de exploração do material, foram sistematizadas as informações em quatro eixos principais: (I) acolhimento, (II) continuidade pedagógica, (III) participação da família e (IV) inclusão e deficiência. Por fim, no tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz da literatura e da legislação vigente, buscando articular o conteúdo do documento às discussões teóricas sobre inclusão e transição escolar.

A opção por esse desenho metodológico se justifica pela necessidade de problematizar um documento oficial que orienta práticas pedagógicas na rede municipal, colocando-o em diálogo crítico com os marcos normativos e com a produção acadêmica da área. Dessa forma, pretende-se não apenas descrever o conteúdo do Projeto Transição, mas também apontar suas lacunas e sugerir caminhos para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Transição da SEMED de São Luís (2022) apresenta-se como documento orientador com a finalidade de minimizar os impactos vividos pelas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ele prevê um conjunto de estratégias, tais como visitas às escolas do Ensino Fundamental, encontros entre professores das duas etapas, rodas de conversa com famílias, socialização de relatórios e portfólios pedagógicos, além de atividades de acolhimento lúdico.

Essas ações demonstram um esforço da rede municipal em reconhecer a transição como momento sensível e complexo, em que rupturas podem comprometer a continuidade das aprendizagens e o bem-estar das crianças. Como destaca Kramer (2007), a transição não deve ser compreendida apenas como mudança administrativa, mas como processo pedagógico que requer diálogo, planejamento e acolhimento. Nesse sentido, o



projeto avança ao propor práticas integradoras entre instituições, professores, famílias e estudantes.

Contudo, a análise detalhada do documento revela uma lacuna significativa: a ausência de menção explícita às crianças com deficiência. O texto trata as crianças como um grupo homogêneo, sem indicar estratégias diferenciadas para estudantes que necessitam de apoios específicos, como aqueles garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essa invisibilidade compromete a efetividade do projeto, pois a inclusão exige planejamento intencional e individualizado, especialmente nos momentos de transição, quando as mudanças de rotina e ambiente podem ser ainda mais desafiadoras para esses sujeitos (Mittler, 2004; Lacerda, 2010).

Nota-se que as estratégias inclusivas no Projeto Transição contrasta com o arcabouço legal vigente no Brasil. A Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a LBI (2015) estabelecem que a educação é direito de todos e que cabe ao Estado eliminar barreiras que impeçam ou dificultem a plena participação da pessoa com deficiência. A LBI, em especial, prevê que a inclusão deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades, o que inclui, necessariamente, o processo de transição escolar.

A BNCC (2017), por sua vez, orienta que as práticas pedagógicas respeitem as singularidades e assegurem equidade. Embora não detalhe procedimentos específicos para a transição, a BNCC explicita que a Educação Infantil deve considerar os diferentes ritmos e modos de aprender, assegurando que nenhuma criança seja excluída das oportunidades de desenvolvimento. Assim, assim observou que não existe de diretrizes específicas para a inclusão no Projeto Transição sinaliza um desalinhamento entre o documento municipal e os princípios norteadores da política educacional nacional.

A invisibilidade das crianças com deficiência no Projeto Transição gera implicações pedagógicas importantes. Em primeiro lugar, há o risco de descontinuidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve acompanhar o estudante desde a Educação Infantil. Sem a previsão de diálogo entre professores da Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental e profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais, a criança pode sofrer rupturas no apoio pedagógico, comprometendo seu desenvolvimento (Bueno, 2001; Borges, 2017).

Em segundo lugar, a falta de previsão de Planos Educacionais Individualizados (PEI) compromete a personalização das estratégias pedagógicas. Como argumenta



Lacerda (2010), a inclusão efetiva exige que o planejamento escolar considere as particularidades de cada estudante, articulando apoios, adaptações curriculares e recursos de acessibilidade. Sem isso, há o risco de que a criança com deficiência enfrente obstáculos adicionais ao ingressar no Ensino Fundamental, intensificando desigualdades.

Além disso, a falta de menção a aspectos como tecnologia assistiva, comunicação alternativa e formação docente específica evidencia que o projeto não incorpora plenamente o princípio da acessibilidade. Mittler (2004) adverte que, sem uma cultura escolar que valorize a diversidade e prepare seus profissionais para atuar com ela, as políticas inclusivas tendem a permanecer apenas no discurso.

Outro ponto que merece discussão refere-se à participação das famílias. O Projeto Transição prevê reuniões, palestras e rodas de conversa com pais e responsáveis, reconhecendo a importância do diálogo escola-família. Contudo, não explicita como esses momentos contemplarão as famílias de crianças com deficiência.

Pesquisas de Lacerda (2010) e Gomes (2017) apontam que muitas famílias encontram dificuldades em participar ativamente da vida escolar de seus filhos com deficiência devido a barreiras de comunicação, preconceitos ou falta de informação. Assim, a ausência de estratégias específicas de acolhimento pode gerar insegurança e isolamento, fragilizando o processo de adaptação escolar.

A formação docente é elemento central para a efetividade da transição escolar inclusiva. O Projeto Transição propõe formações para professores das duas etapas, mas não explicita se esses momentos contemplam a perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais.

Segundo Borges (2017), o professor precisa ser preparado para reconhecer as barreiras que afetam a aprendizagem das crianças com deficiência e para construir estratégias pedagógicas que assegurem participação plena. Sem essa preparação, corre-se o risco de que a inclusão se restrinja ao acesso físico, sem se traduzir em efetiva aprendizagem e convivência.

SÍNTESE DA ANÁLISE

A análise do Projeto Transição permite concluir que:

1. Avanços: há reconhecimento da importância da transição, com propostas de acolhimento, integração e continuidade pedagógica.



2. Lacunas: o documento não contempla explicitamente as crianças com deficiência, ignorando aspectos como PEI, AEE, acessibilidade e formação inclusiva.

3. Riscos: essa omissão pode gerar descontinuidade nos apoios, dificuldades de adaptação, insegurança para as famílias e fragilização do direito à educação inclusiva. Esses achados corroboram os apontamentos da literatura, que indicam que, sem políticas intencionais de inclusão, crianças com deficiência correm maior risco de exclusão, especialmente nos momentos de transição escolar (Mittler, 2004; Lacerda, 2010; Carneiro, 2019).

Propostas Pedagógicas de Inclusão- A necessidade de uma transição inclusiva

A análise do Projeto Transição da SEMED de São Luís (2022) evidencia que, embora haja avanços no planejamento da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ainda persiste a ausência de diretrizes específicas voltadas às crianças com deficiência. Essa lacuna compromete a efetividade da política pública, uma vez que a inclusão não pode ser entendida como aspecto acessório, mas como princípio estruturante de todo o processo educativo (Mittler, 2004; Lacerda, 2010).

Diante desse cenário, faz-se necessário propor estratégias pedagógicas que assegurem a continuidade das aprendizagens e o acolhimento das singularidades, evitando que a transição represente uma ruptura para as crianças com deficiência e suas famílias.

Elaboração e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Uma das propostas centrais é a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) desde a Educação Infantil, com continuidade no Ensino Fundamental. O PEI deve registrar informações sobre o desenvolvimento da criança, suas potencialidades, interesses e necessidades de apoio, orientando as práticas pedagógicas dos professores em ambas as etapas.

Segundo Lacerda (2010), o PEI constitui ferramenta essencial para personalizar o ensino e articular recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações curriculares. No contexto da transição, ele pode ser compartilhado entre docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assegurando que não haja perda de informações relevantes sobre a trajetória da criança.



Articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Projeto Transição deve prever momentos formais de diálogo entre os professores do Ensino Fundamental e os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de modo a alinhar estratégias pedagógicas e apoios necessários.

Conforme Borges (2017), essa falta de articulação entre o ensino comum e o AEE gera descontinuidade e fragiliza o processo inclusivo. Assim, a transição deve ser entendida como oportunidade de fortalecer essa parceria, garantindo que o estudante receba os apoios necessários desde o primeiro dia no novo ambiente escolar.

Formação docente na perspectiva inclusiva

A formação continuada dos professores das duas etapas constitui condição indispensável para a inclusão efetiva. O Projeto Transição já prevê formações conjuntas, mas é necessário que os conteúdos contemplem a perspectiva inclusiva, abordando temas como desenho universal da aprendizagem, estratégias diferenciadas, uso de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e avaliação formativa.

De acordo com Mittler (2004), professores preparados para lidar com a diversidade tornam-se mediadores de experiências inclusivas, reduzindo barreiras e promovendo a participação plena dos estudantes. Nesse sentido, a formação deve articular teoria e prática, incluindo momentos de reflexão coletiva sobre as experiências vividas no processo de transição.

Envolvimento das famílias e da comunidade escolar

As famílias desempenham papel central na transição escolar, especialmente quando se trata de crianças com deficiência. Para Carneiro (2019), a escola precisa estabelecer canais de comunicação claros e acessíveis, que valorizem a escuta das famílias e as reconheçam como parceiras no processo educativo.

Assim, propõe-se que as reuniões previstas no Projeto Transição incluam espaços específicos para tratar das necessidades das crianças com deficiência, envolvendo profissionais do AEE, gestores e professores. Além disso, campanhas de sensibilização



junto à comunidade escolar podem contribuir para a construção de uma cultura inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Garantia de acessibilidade e recursos pedagógicos inclusivos

A acessibilidade deve ser princípio norteador da transição escolar. Isso envolve não apenas a adaptação arquitetônica dos espaços, mas também a disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis, como livros em braile, recursos de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura o direito à acessibilidade em todos os ambientes educacionais, cabendo às redes de ensino adotar medidas que eliminem barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. No contexto do Projeto Transição, tais medidas devem ser explicitadas e operacionalizadas para que as crianças com deficiência possam usufruir plenamente das atividades propostas.

Cultura de acolhimento e respeito às diferenças

Por fim, é fundamental que o processo de transição seja permeado por uma cultura de acolhimento, em que o brincar, a interação e a ludicidade estejam aliados ao respeito às diferenças. Kramer (2007) destaca que a transição deve preservar a essência da infância, evitando a antecipação de conteúdos formais e assegurando a continuidade das experiências culturais e afetivas da Educação Infantil.

Para que isso seja inclusivo, a escola precisa reconhecer cada criança como sujeito de direitos, de cultura e de história, valorizando suas potencialidades e promovendo o convívio entre todos. Projetos interativos, oficinas inclusivas e atividades coletivas que envolvam pares com e sem deficiência podem favorecer a construção de vínculos e a desconstrução de barreiras atitudinais.

Síntese das propostas

As propostas apresentadas podem ser sintetizadas em seis eixos estratégicos:

1. Elaboração e continuidade do PEI.
2. Articulação entre AEE e ensino regular.
3. Formação docente em práticas inclusivas.
4. Participação ativa das famílias no processo.



5. Garantia de acessibilidade e recursos inclusivos.
6. Construção de uma cultura de acolhimento e valorização da diversidade.

Esses eixos, ao serem incorporados ao Projeto Transição, podem fortalecer a efetividade da política pública e assegurar que nenhuma criança seja invisibilizada no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento decisivo na trajetória escolar das crianças, pois envolve mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nos vínculos afetivos e nos espaços educativos. O Projeto Transição da SEMED de São Luís (2022) representa um avanço ao reconhecer a importância dessa passagem, propondo ações de acolhimento, continuidade pedagógica e integração entre famílias, professores e estudantes.

Entretanto, a análise realizada neste artigo revelou que o documento apresenta uma lacuna fundamental em relação a menção explícita às crianças com deficiência. Ao tratar a infância de maneira homogênea, o projeto invisibiliza sujeitos que demandam apoios específicos, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa ausência contrasta com os marcos legais da inclusão, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a própria Base Nacional Comum Curricular (2017), que asseguram o direito de todos à educação em condições de equidade.

Os resultados apontam que, sem uma política intencionalmente inclusiva, a transição escolar corre o risco de acentuar desigualdades e gerar descontinuidades no processo de aprendizagem das crianças com deficiência. Nesse sentido, as propostas apresentadas neste artigo elaboração e acompanhamento do PEI, articulação entre AEE e ensino regular, formação docente inclusiva, envolvimento das famílias, garantia de acessibilidade e construção de uma cultura de acolhimento configuram caminhos possíveis para fortalecer o caráter inclusivo do Projeto Transição.

Conclui-se, portanto, que a transição não pode ser apenas um rito de passagem, mas precisa ser entendida como processo de afirmação de direitos. A efetivação da inclusão depende de práticas pedagógicas planejadas, de políticas públicas consistentes e da corresponsabilidade de toda a comunidade escolar. Somente assim será possível



assegurar que todas as crianças com ou sem deficiência vivenciem esse momento de forma segura, significativa e equitativa, consolidando seu direito à educação e à participação plena na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura**. Campinas: Summus, 1984.
- BORGES, Andréa. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação inclusiva e a escola brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2019.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, diversidade e inclusão: reflexões sobre políticas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação: políticas, pesquisas e práticas**. São Paulo: Ática, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Educação especial na perspectiva inclusiva: práticas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.

