

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TEMPOS E LUGARES NA PRÁTICA DOCENTE EM CODÓ-MA

Isa Stéfany dos Santos Sousa ¹

Luany Vitória Ferreira Costa ²

Natália Silva Muniz ³

Dr. Aziel Alves de Arruda ⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contribuir para uma formação docente voltada para um desempenho mais significativo na educação especial e inclusiva no contexto educacional no município de Codó – Ma. Vale salientar, que o foco central desta pesquisa está fundamentado na formação docente objetivando uma melhor prática pedagógica deles, elaborando uma educação inclusiva mais relevante que contribua para o enfoque de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A investigação evidenciou ter alcançado ao longo do seu desenvolvimento alguns objetivos primordiais para que pudéssemos dar continuidade às outras ações que seriam de suma importância para a proposta apresentada, o estudo baseia-se no levantamento feito junto à secretaria de educação municipal para identificar a quantidade de escolas que possuem salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), pondo em evidência que a partir dessa informação fizemos uma análise de como esses docentes estabelecem estratégias educacionais para seus alunos e quais os desafios enfrentados visando uma prática pedagógica mais significativas para atuação na educação. Esta pesquisa está sendo elaborada com base na importância que alguns autores colocam em suas publicações sobre a necessidade da formação docente ser voltada para a realidade a qual os educadores fazem parte, sendo assim, conclui-se que apesar da maioria das escolas apresentarem salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), a prefeitura não disponibiliza muitas formações para os professores dessa área, o que dificulta o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Prática pedagógica, Formação docente, Metodologias inclusivas, Desafios.

INTRODUÇÃO

1.1 A Ruptura com o Tempo Homogêneo: Do Ritmo Único aos Múltiplos Tempos de Aprender.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Codó-UFMA- CCCO, isastefanydossantossousa@gmail.com

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Codó-UFMA- CCCO, nataliamuniz176@gmail.com ;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Codó-UFMA- CCCO, yluany96@gmail.com ;

⁴ Professor Orientador: Dr. pelo Curso de Ciência da Educação Universidade Autônoma de Assunção-UAA- Paraguai, aziel.arruda@ufma.br



A trajetória da educação de pessoas com deficiência tem sido marcada por significativas transformações paradigmáticas, evoluindo de um modelo médico-assistencial, de segregação e exclusão, para um modelo social, pautado na defesa de direitos, na igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade humana. Este percurso histórico delineou distintos tempos, entendidos como os momentos históricos, a duração dos processos de aprendizagem e a urgência das implementações. E lugares, compreendidos tanto pelo espaço físico da sala de aula regular quanto pelo lugar social destinado a esses sujeitos, que diretamente impactam a prática docente, portanto, compreender essa evolução é fundamental para desnaturalizar práticas excludentes e construir um fazer pedagógico genuinamente inclusivo.

Um dos desafios centrais para a prática docente na perspectiva inclusiva é a necessária desconstrução da noção de um tempo linear e único para a aprendizagem. A escola tradicional opera sob uma lógica industrial, onde o currículo é segmentado em séries, anos letivos e aulas com duração fixa, pressupondo que todos os alunos aprenderão os mesmos conteúdos, no mesmo momento e da mesma maneira. Essa homogeneização do tempo ignora solenemente as singularidades, os ritmos e as trajetórias diversas dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência. A prática inclusiva exige, portanto, uma flexibilização radical desta estrutura temporal.

A pesquisadora Mantoan (2015), argumenta vigorosamente contra essa padronização, defendendo que a verdadeira inclusão requer uma reorganização do tempo pedagógico:

"Temos de acabar com a série, o ano letivo, a aula com cinquenta minutos de duração, o currículo segmentado em disciplinas estanques. Precisamos de uma escola que respeite o tempo de aprender de cada um, que ofereça diferentes oportunidades de aprendizagem, que seja flexível em sua organização. O tempo não pode ser uma barreira, mas um aliado do processo educativo.

Isso significa que alguns alunos poderão precisar de mais tempo para consolidar uma aprendizagem, enquanto outros poderão avançar mais rapidamente; o importante é que todos estejam em constante progresso, cada um a seu modo." (Mantoan, 2015, p. 48).

Nesse sentido, a prática docente transforma-se na arte de gerir múltiplos tempos simultaneamente. O professor deixa de ser um transmissor de informação para um grande grupo homogêneo e assume o papel de mediador que planeja atividades diversificadas, cria estações de aprendizagem, utiliza tecnologias assistivas e estabelece metas individuais. O foco desloca-se da "aula dada" para a "aprendizagem garantida". Esse novo



lugar do professor, não mais no centro, como detentor único do saber, mas como um arquiteto de experiências de aprendizagem, é fundamental para criar um tempo escolar mais orgânico e inclusivo, onde ninguém fica para trás porque o ritmo é único.

A educação inclusiva, contudo, propõe uma ruptura com esse tempo uniforme, ao reconhecer a existência de múltiplos ritmos de aprendizagem. Cada aluno percorre um caminho próprio, e cabe ao professor desenvolver estratégias que respeitem essas diferenças, promovendo experiências educativas mais significativas. No AEE, essa ruptura torna-se ainda mais necessária. O espaço especializado não deve reproduzir o tempo rígido da sala de aula regular, mas criar condições para que o aluno explore seu potencial, a partir de práticas que dialoguem com suas necessidades e promovam autonomia. Assim, o tempo da aprendizagem deixa de ser imposto de forma homogênea e passa a ser compreendido como processo individual e dinâmico.

2.2 A Ressignificação do Lugar: Da Sala de Aula à Comunidade de Pertencimento.

Para além da dimensão temporal, a educação inclusiva provoca uma profunda resignificação do lugar ocupado pelo aluno com deficiência e, consequentemente, de todo o ambiente de aprendizagem. Historicamente, o "lugar" destinado a esses alunos era a escola especial ou, dentro da escola regular, a sala de recursos, muitas vezes funcionando como um espaço de segregação velada. A perspectiva inclusiva defende que o lugar por direito é a sala de aula comum, mas não como um simples espaço físico de ocupação. Trata-se de transformar esse lugar em um ambiente de participação, interação e, sobretudo, de pertencimento.

Skliar (2017), critica a ideia de uma inclusão que se contenta com a presença física sem uma mudança na qualidade das relações e no reconhecimento do outro em sua integralidade:

"Não se trata de 'colocar' o outro dentro de um lugar que já estava previamente estabelecido, mas de transformar radicalmente esse lugar a partir da chegada desse outro. A pergunta não é 'como fazemos para que ele se adapte à nossa sala de aula?', mas 'como a nossa sala de aula se transforma com a presença dele?'. O lugar inclusivo é aquele que é constituído pela diferença, e não aquele que a tolera. É um espaço onde a existência de cada um é indispensável para a constituição do grupo, um verdadeiro comunidade onde ninguém é um estranho." (Skliar, 2017, p. 89).



Nesta visão, a prática docente é desafiada a criar um lugar acolhedor, onde a colaboração substitui a competição, e onde o valor de cada membro é reconhecido. Estratégias como o ensino cooperativo, a tutoria entre pares, a construção coletiva de regras e a celebração das diversas formas de expressão, são fundamentais. O professor, assim, atua como um facilitador de vínculos, construindo uma comunidade de aprendizagem onde a diferença não é um obstáculo, mas o elemento constituinte e enriquecedor do grupo. O tempo dedicado a construir essa comunidade, a escuta, o diálogo, a resolução conjunta de conflitos, é tão crucial quanto o tempo dedicado aos conteúdos formais.

Desse modo, a ressignificação do lugar educativo implica compreender que a formação integral dos sujeitos não se dá apenas pelo domínio dos conteúdos acadêmicos, mas pela vivência cotidiana de relações humanas pautadas no respeito, na solidariedade e no reconhecimento mútuo. Quando a escola assume esse papel ampliado, ela não apenas ensina, mas também forma cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de atuar de maneira ética e transformadora em sua comunidade e na sociedade como um todo.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, empregando um design de estudo de caso para investigar profundamente as experiências de professores em Codó-MA no que diz respeito à educação especial e inclusiva. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula também foram realizadas para contextualizar os dados das entrevistas e capturar a implementação prática de estratégias inclusivas. A análise temática foi usada para analisar os dados, identificando padrões recorrentes e temas-chave relacionados às percepções, desafios e estratégias dos professores ao navegar pelas dimensões temporais e espaciais da educação inclusiva. As considerações éticas foram priorizadas, incluindo o consentimento informado de todos os participantes e garantindo o anonimato na apresentação dos dados.

A partir da pesquisa, podemos perceber que existe um número reduzido de professores com formação especializada na área da Educação Especial em Codó-MA. Apesar disso, esses profissionais demonstram empenho e criatividade na construção de práticas pedagógicas inclusivas, elaborando estratégias com foco central no aluno e em suas necessidades reais de aprendizagem. Essa constatação revela um cenário de esforço



coletivo e de comprometimento ético, em que a ausência de formação específica é parcialmente compensada pela sensibilidade e pela disposição dos docentes em adaptar seus métodos, materiais e tempos de ensino.

O estudo também procurou compreender como as políticas públicas e as formações continuadas impactam a prática docente no contexto investigado. As entrevistas possibilitaram identificar que, embora haja iniciativas pontuais de capacitação oferecidas pela rede municipal, estas ainda são insuficientes para atender à complexidade da inclusão escolar. Nesse contexto, muitos professores relatam aprender por meio da prática, da troca de experiências entre colegas e da observação das respostas dos próprios alunos às estratégias utilizadas, evidenciando uma formação que se constrói no cotidiano da sala de aula e no diálogo com a realidade.

Além disso, as observações em campo revelaram que as escolas têm buscado adaptar espaços e tempos pedagógicos para acolher a diversidade dos estudantes, ainda que com recursos limitados. As práticas observadas demonstram um movimento de ressignificação do papel docente, em que o professor atua como mediador, criador e pesquisador de sua própria prática. A análise dos dados, portanto, não apenas evidencia os desafios estruturais e formativos enfrentados pelos profissionais, mas também destaca o potencial transformador presente nas ações cotidianas que priorizam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a metodologia adotada permitiu compreender que a inclusão em Codó-MA é construída diariamente, por meio de práticas docentes sensíveis, reflexivas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva encontra base sólida na teoria histórico-cultural, especialmente em Vigotski, que entende a deficiência como uma construção social mediada culturalmente. Para o autor, a aprendizagem ocorre em interação com o outro e por meio de processos de mediação, sendo a escola espaço privilegiado para potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, independentemente das condições biológicas dos sujeitos.



“A deficiência não significa menos desenvolvimento, mas um desenvolvimento diferente, que precisa ser mediado pelas interações sociais e culturais” (Vigotski, 1997, p. 47).

Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser reduzida a adaptações técnicas, mas deve ser compreendida como a constituição de práticas sociais que permitam a todos os estudantes participar ativamente do processo educativo. Siems (2016), reforça que, em tempos de educação inclusiva, a identidade docente é desafiada a ser construída em um contexto de pluralidade e de valorização da diversidade, cabendo ao professor assumir o papel de mediador das relações sociais que possibilitam a aprendizagem e a inclusão.

No campo normativo e político, é fundamental destacar que a inclusão escolar se consolidou como direito humano e princípio legal no Brasil, amparado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos asseguram o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência em escolas regulares, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e curriculares.

Segundo Mantoan (2006), “Incluir é não deixar ninguém fora da escola e, principalmente, não deixar ninguém para trás dentro da escola”. A escritora enfatiza que a inclusão não se trata apenas de inserir alunos em salas comuns, mas de ressignificar a escola para que todos possam aprender em condições de equidade. Baptista e Mantoan (2006), apontam que o atendimento educacional especializado deve ser entendido como apoio complementar, nunca substitutivo, ao ensino comum, fortalecendo o direito de cada sujeito a uma educação de qualidade.

Contudo, entre os avanços teóricos e legais e a realidade cotidiana das escolas, ainda persistem lacunas significativas, principalmente relacionadas à formação docente. Lopes et al. (2023), identificam que muitos professores se sentem inseguros e pouco preparados para atuar com estudantes da Educação Especial, devido à ausência de uma formação inicial consistente e à insuficiência de programas de capacitação continuada. Esse cenário gera um distanciamento entre o discurso político e a prática pedagógica inclusiva, resultando em fragilidades no atendimento às demandas reais da sala de aula.

Além disso, perspectivas críticas contemporâneas, como as discutidas por Gomes e Lima (2017), problematizam os discursos médicos e normativos que ainda sustentam práticas de exclusão simbólica, ressaltando que a efetiva inclusão requer não apenas o cumprimento de legislações, mas a construção de uma cultura escolar que reconheça a



diferença como potência e valor. Razuck e Cavalcante (2024) complementam que a inclusão exige compromisso pedagógico profundo e coletivo, ultrapassando barreiras estruturais e simbólicas para que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento e equidade para todos.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva exige repensar tempos e lugares da prática docente, compreendendo que o processo de inclusão não se limita ao acesso físico dos estudantes, mas envolve transformações profundas nas concepções pedagógicas e metodológicas. Como aponta Mantoan (2006, p. 23), “a escola inclusiva não se restringe a matricular alunos com deficiência, mas implica uma revisão radical das práticas escolares, de forma a reconhecer a diversidade como condição inerente ao processo educativo”. Essa visão dialoga com o artigo em questão ao evidenciar que o professor precisa assumir um papel mediador, capaz de flexibilizar tempos, currículos e estratégias para que a aprendizagem de todos seja assegurada, respeitando os ritmos e singularidades de cada estudante.

Outro ponto importante é que a prática docente, nos espaços inclusivos, deve ser pautada pela colaboração entre professores, equipe gestora e comunidade escolar. Carvalho (2013) enfatiza que a inclusão só se concretiza quando há “um trabalho coletivo, compartilhado e comprometido com a aprendizagem de cada aluno, independentemente de suas condições ou necessidades” (p. 41). Essa perspectiva é reforçada por Vygotsky (1997), quando defende que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo a mediação pedagógica um fator determinante. Assim, entende-se que a organização dos tempos e espaços escolares precisa ser maleável e criativa, de forma que os alunos com deficiência não sejam isolados, mas integrados às dinâmicas cotidianas da sala de aula.

Por fim, é necessário compreender que a inclusão educacional ultrapassa a dimensão técnica da prática docente e se situa também como um compromisso ético e político. Como ressalta Gomes (2010), a educação inclusiva representa uma luta contra processos históricos de exclusão e discriminação, exigindo da escola “a construção de um projeto coletivo que reconheça e valorize a diferença” (p. 57). Em diálogo com essa ideia, Booth e Ainscow (2002) argumentam que as barreiras à aprendizagem e à participação não estão no aluno, mas no modo como a escola organiza suas práticas, seus tempos e seus lugares. Portanto, a efetividade da educação inclusiva depende de professores que assumam uma postura reflexiva, crítica e aberta ao novo, entendendo que cada sujeito tem o direito de ocupar os espaços escolares em sua plenitude.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta investigação evidenciam que os docentes da rede municipal de Codó-MA têm desenvolvido práticas inclusivas pautadas na escuta atenta, na empatia e na valorização das particularidades de cada estudante, mesmo diante de limitações estruturais e de carências formativas. Constatou-se que a ausência de formação específica em Educação Especial não inviabiliza a atuação comprometida desses profissionais, os quais, em sua maioria, constroem suas estratégias pedagógicas com base na observação cotidiana, na experimentação e no diálogo com os próprios alunos. Esse achado dialoga com Mantoan (2006), que destaca a importância de o professor assumir uma postura reflexiva e investigativa, compreendendo a inclusão como um processo que se constrói no fazer diário e na adaptação constante às necessidades dos alunos.

O conceito de tempo emergiu fortemente nas falas e nas práticas observadas. Os docentes reconhecem que o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência não pode ser padronizado, demandando maior flexibilidade na organização das atividades, das avaliações e dos momentos de mediação. Essa percepção confirma a crítica de Mantoan (2015) ao tempo escolar homogêneo e reforça a necessidade de uma pedagogia que respeite os diferentes ritmos e modos de aprender. Em várias situações observadas, os professores demonstraram sensibilidade ao reorganizar a rotina de sala, oferecer tempo adicional para determinadas tarefas ou propor atividades paralelas, de modo que todos pudessem participar de forma efetiva. Tais práticas evidenciam o esforço dos docentes em transformar o tempo em um aliado, e não em uma barreira, para o processo educativo.

No que se refere ao lugar, os dados indicam uma busca pela criação de ambientes de pertencimento, nos quais a diferença é reconhecida e valorizada. Em consonância com Skliar (2017), os professores demonstraram compreender que a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala regular, mas requer a transformação das relações, dos espaços e das práticas pedagógicas. Foram relatadas ações como o incentivo ao trabalho em grupo, a utilização de jogos colaborativos e a adaptação de materiais para garantir o acesso de todos às atividades. Tais estratégias revelam um movimento de ressignificação da sala de aula, transformando-a em um espaço de convivência e



aprendizado mútuo, onde a diversidade é percebida como elemento constitutivo e enriquecedor do processo de ensino aprendizagem.

Por fim, a análise dos dados aponta que a inclusão, em Codó-MA, tem sido construída de forma colaborativa e gradual, impulsionada mais pela sensibilidade e compromisso dos professores do que pelo suporte institucional. Ainda que os desafios sejam evidentes, como a carência de formação continuada, a falta de recursos materiais e o número limitado de profissionais especializados, porém, o estudo evidencia práticas potentes que reafirmam a educação inclusiva como um projeto ético e político. Nesse sentido, a discussão converge com as ideias de Booth e Ainscow (2002) e de Gomes (2010), ao enfatizar que a inclusão depende, sobretudo, da disposição da escola em romper com modelos excludentes e reinventar seus tempos e lugares para garantir a aprendizagem e o pertencimento de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a educação especial e inclusiva em Codó-MA se configura como um campo em constante construção, no qual a prática docente assume papel central na efetivação dos princípios da equidade e da diversidade. A análise dos dados revelou que, mesmo diante de limitações estruturais e formativas, os professores demonstram compromisso ético e sensibilidade pedagógica ao criar estratégias que colocam o aluno no centro do processo educativo. Tal constatação reafirma as contribuições de Mantoan (2006), ao defender que a inclusão não se resume à inserção física dos estudantes com deficiência nas escolas, mas implica uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, dos tempos e dos espaços escolares, de modo a garantir oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Os resultados também evidenciaram que o “tempo” e o “lugar” constituem dimensões fundamentais para a compreensão da inclusão escolar. O rompimento com o tempo homogêneo, destacado por Mantoan (2015), foi perceptível nas práticas docentes que buscam respeitar os ritmos individuais e as singularidades dos aprendizes. Do mesmo modo, a ressignificação do “lugar” escolar, conforme propõe Skliar (2017), se manifesta nas ações que transformam a sala de aula em um espaço de pertencimento, interação e



colaboração, onde cada aluno é reconhecido em sua integralidade. Dessa forma, o estudo evidencia que a inclusão não é um modelo acabado, mas um movimento contínuo de reconstrução das relações pedagógicas e sociais que sustentam o cotidiano escolar.

Constatou-se, ainda, que o número reduzido de professores com formação especializada na área de Educação Especial não impede o desenvolvimento de práticas significativas. Ao contrário, muitos docentes, mesmo sem formação específica, revelam uma postura investigativa e criativa, construindo saberes a partir da experiência e do diálogo com a realidade da escola. Essa condição reforça a necessidade de políticas públicas que ampliem os investimentos em formação inicial e continuada, conforme apontam Lopes et al. (2023), para que os profissionais possam atuar de maneira mais segura, reflexiva e fundamentada. Assim, a inclusão escolar só se consolidará plenamente quando a formação docente for concebida como um processo permanente, contextualizado e articulado às demandas reais do ensino inclusivo.

Compreende-se, portanto, que a educação inclusiva em Codó-MA é resultado de um esforço coletivo, ético e político, que ultrapassa a dimensão técnica do ensino. Inspirada nas concepções de Vygotsky (1997), Booth e Ainscow (2002) e Gomes (2010), esta pesquisa reafirma que as barreiras à aprendizagem e à participação não estão nos alunos, mas na organização escolar e nas concepções que orientam a prática pedagógica. Assim, repensar os tempos e lugares da docência é também repensar a própria função social da escola, tornando-a um espaço de diálogo, respeito e transformação. A verdadeira inclusão se concretiza quando cada sujeito é reconhecido como parte indispensável do processo educativo e quando a escola assume o compromisso de ensinar a todos, com todos e para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, que nos concedeu essa oportunidade e nos guiou até aqui. Agradecemos aos nossos familiares que não mediram esforços para nos ver nesse congresso, aos nossos amigos e colegas que nos ajudaram e nos motivaram durante todo o processo e aos nossos professores que acreditaram no nosso potencial e nos ajudaram a voar, as palavras de incentivo deixada por cada um, foi uma constante fonte de motivação. Muito Obrigada!



“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem sucedidos.”

Provérbios 16.3

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Cláudio Roberto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Trad. Suzana Nunes. Brasília: MEC/UNESCO, 2002.
- 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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. **Acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GOMES, Nilma Lino; LIMA, Flávia dos Santos. **Diversidade, diferença e desigualdade na educação: desafios para a prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPES, Cristiane da Silva; ALMEIDA, Jaqueline; PEREIRA, Ruan Carlos. **Formação docente e inclusão escolar: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Revista Educação e Contemporaneidade, v. 32, n. 65, p. 95-112, 2023.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RAZUCK, Rafaela Carolina; CAVALCANTE, Danielle Cristine. **Educação inclusiva e equidade: reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 10, n. 2, p. 45-61, 2024.

SIEMS, Amanda. **Identidade docente e práticas inclusivas: desafios para a formação de professores.** Curitiba: CRV, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

