

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO DIALÓGICO NO CHÃO DA ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES PARNAMIRIM-RN

Emerson Nunes de Almeida ¹
Louise Jar Pereira de Araújo ²

RESUMO

A educação, reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, deve garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão. Nesse contexto, este estudo analisou os desafios e as possibilidades da educação inclusiva vivenciados por professores da rede pública de ensino regular do município de Parnamirim-RN, considerando aspectos como estrutura escolar, formação docente e práticas pedagógicas voltadas à heterogeneidade. O referencial teórico baseou-se em autores que discutem a educação inclusiva e em legislações que asseguram o direito à aprendizagem para todos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi realizada em nove escolas públicas e contou com a participação de quatro estagiários da educação especial e professores da educação básica, a partir da aplicação de questionários. Os resultados evidenciaram que os principais desafios enfrentados são o despreparo dos docentes para lidar com a diversidade, a carência de formação continuada e a ausência de infraestrutura adequada nas escolas. Por outro lado, apontaram-se como possibilidades a ampliação de parcerias institucionais, a reformulação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão. Conclui-se que, embora a educação inclusiva seja assegurada por lei, sua efetivação depende de investimentos consistentes em formação docente, acessibilidade e sensibilização da comunidade escolar, para que o princípio da inclusão se concretize como prática cotidiana e transformadora nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Inicial, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), sendo dever do Estado e da família garantir seu acesso e qualidade. (Brasil, 1988). As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, que coloca a educação como um processo amplo, abrangendo o desenvolvimento humano em diferentes espaços sociais — no convívio familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996).

¹ Autor, Graduado pelo Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Coordenador Pedagógico do Instituto Ary Parreiras, nunespedagogo@yahoo.com.br;

² Coautora, Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, louisejar6@gmail.com;

Como direito fundamental, a educação deve contemplar também os educandos com necessidades especiais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 58, determina que a educação especial seja uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando a inclusão de todos os estudantes. Essa perspectiva reforça o compromisso do Estado com a equidade e a diversidade. (Brasil, 1996).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 15 milhões de pessoas no Brasil. Diante desses números, torna-se essencial que as instituições de ensino adotem práticas inclusivas, garantindo que a formação escolar contemple não apenas os educandos com deficiência, mas também suas famílias, promovendo uma educação voltada para o respeito às diferenças e à participação social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que o aprendizado deve favorecer tanto o domínio técnico quanto a ampliação cultural, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de interpretar o mundo natural e social e de compreender os fenômenos do cotidiano (Brasil, 1997). Assim, a educação inclusiva deve possibilitar a todos os alunos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas.

Nesse contexto, é comum observar que muitos conteúdos escolares ainda são trabalhados de forma fragmentada e sem integração curricular, o que dificulta a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Os autores Radmann e Pastoriza (2016) ressaltam que a educação inclusiva é essencial para desconstruir a ideia de que esses estudantes não são capazes de compreender os conceitos ensinados. No entanto, os autores apontam que a simples inserção física desses alunos em salas regulares não garante a efetiva inclusão, pois esta requer adaptações pedagógicas e mudanças de postura docente.

Para Santana (2005), a inclusão escolar deve fundamentar-se em uma concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos educandos. Isso demanda a formação inicial e continuada dos professores, especialmente daqueles que atuam em turmas regulares, para que estejam preparados para atender as necessidades educativas específicas. Entretanto, muitos docentes recém-formados ainda carecem de experiência prática com alunos com deficiência, o que evidencia a importância de uma formação que contemple a realidade inclusiva desde a graduação.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca que o papel do professor é despertar no aluno a capacidade crítica e reflexiva, superando o ensino meramente transmissivo. Educar, portanto, implica estimular a curiosidade, o pensamento autônomo e o diálogo, considerando as condições cognitivas, físicas e emocionais de cada estudante. A educação para a

heterogeneidade pressupõe que o professor reconheça o aluno como sujeito singular, valorizando seus conhecimentos prévios (sociais, culturais e políticos) e utilizando metodologias que promovam o engajamento e a construção do saber.

Entre os componentes curriculares, a Língua Portuguesa assume papel central, pois as linguagens permeiam todos os campos do conhecimento. Entretanto, o ensino dessa disciplina ainda enfrenta desafios, tanto pela complexidade de seus conteúdos quanto pelas dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades especiais. É necessário, portanto, pensar em práticas pedagógicas que abordem a Língua Portuguesa de modo acessível, significativo e integrado.

Cachapuz *et al.* (2005) observam que o estudo da linguagem deve desenvolver no educando uma visão crítica da realidade, permitindo-lhe analisar situações e avaliar conteúdos relevantes para sua vida social. Assim, a linguagem se constitui como instrumento de inclusão e emancipação, e não como barreira de acesso ao conhecimento.

Diante dessas reflexões, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva vivenciados por professores da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, instituição pública de ensino regular do município de Parnamirim-RN, considerando aspectos relacionados à estrutura física, formação docente (inicial e continuada) e metodologias pedagógicas voltadas à valorização da heterogeneidade.

De forma específica, busca-se verificar a estrutura física da escola quanto à acessibilidade; investigar a formação dos professores sobre a educação inclusiva; identificar o quantitativo de alunos com necessidades especiais matriculados; examinar as metodologias de ensino aplicadas, especialmente no ensino da Língua Portuguesa; e refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A escolha do tema decorre da experiência vivenciada no projeto Língua Portuguesa e Educação Digital, realizado em 2024, que motivou a reflexão sobre o ensino inclusivo na rede municipal de Parnamirim-RN. A partir dessa vivência, emergiu a necessidade de compreender como os professores têm enfrentado as demandas da inclusão, quais metodologias adotam e de que maneira a escola se estrutura para acolher educandos com diferentes necessidades.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. A opção por esse delineamento justifica-se pelo objetivo de compreender e analisar o fenômeno da inclusão escolar em seu contexto natural,

considerando as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores e estagiários da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, localizada no município de Parnamirim-RN.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino regular que atende alunos com necessidades educacionais especiais. O campo empírico foi escolhido pela relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas e pelo envolvimento direto dos professores nas ações de ensino inclusivo.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários elaborados com base em questões que buscaram identificar os desafios, as estratégias e as metodologias utilizadas pelos docentes no processo de inclusão. Participaram do estudo quatro estagiários, um professor de Língua Portuguesa e um professor de Educação Digital, totalizando seis respondentes.

Os questionários contemplaram perguntas abertas e fechadas, possibilitando tanto a análise quantitativa do perfil dos participantes quanto a análise qualitativa das respostas discursivas. As informações obtidas foram analisadas à luz dos referenciais teóricos sobre educação inclusiva e formação docente, articulando-se com as orientações legais e pedagógicas da LDB (Brasil, 1996) e dos PCNs (Brasil, 1997).

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. Todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos da investigação e autorizaram o uso de suas respostas apenas para fins acadêmicos. Não houve uso de imagens ou dados sensíveis.

Os resultados obtidos foram organizados em categorias temáticas, de modo a permitir a sistematização das percepções dos professores e estagiários sobre o processo de ensino-aprendizagem inclusivo e as condições estruturais e formativas da escola. Essa análise subsidiou as discussões sobre as possibilidades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação na efetivação de uma prática pedagógica que valorize a diversidade e a heterogeneidade dos educandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva consolidou-se a partir de movimentos internacionais que buscaram garantir o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, o aumento do

número de pessoas com deficiências reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à reabilitação e à inclusão social. Nos Estados Unidos, o movimento ganhou força com a promulgação da Lei nº 94.142/1975, que assegurou o acesso de alunos com deficiências às escolas regulares, influenciando políticas em todo o mundo.

A Declaração de Salamanca (1994) representou um marco global ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças e adaptar-se à diversidade, reconhecendo o direito de todos à educação. Esse documento impulsionou diversos países, inclusive o Brasil, a reformular suas políticas educacionais, baseando-se no princípio da equidade e na valorização das diferenças.

No Brasil, o debate sobre educação inclusiva ganhou força a partir da década de 1970, sendo consolidado com a CF/88, que assegura o direito à educação sem discriminação (art. 206) e o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). A LDB reafirma esses princípios, ao reconhecer a educação especial como modalidade de ensino voltada à integração plena dos educandos com deficiência. Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) fortaleceu a obrigatoriedade de inclusão nas instituições educacionais, consolidando o acesso e a permanência em igualdade de condições. (Brasil, 2015).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A educação especial, historicamente, foi concebida como atendimento diferenciado a pessoas com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, frequentemente em instituições segregadas. Essa concepção, conforme Mendes (2006), predominou até o final do século XX, quando passou a ser questionada por não favorecer a socialização nem o direito à convivência.

A educação inclusiva, em contraposição, propõe que todos os alunos aprendam juntos, com adaptações curriculares e metodológicas que respeitem as especificidades individuais. De acordo com Mantoan (2006), a inclusão implica repensar a escola como um espaço de diversidade, no qual as práticas pedagógicas devem ser voltadas para todos os estudantes, e não apenas para os considerados “aptos”. Assim, o foco desloca-se do aluno para o sistema educacional, que precisa se ajustar à pluralidade de seus sujeitos.

Rippel e Silva (2003) enfatizam que a escola tem o compromisso de introduzir todos os alunos no mundo social e cultural, reconhecendo o direito à educação como incondicional. Nessa perspectiva, a linguagem também desempenha papel central, pois expressa aceitação ou

exclusão social. Sassaki (2007) observa que o uso correto dos termos técnicos é essencial para consolidar uma comunicação verdadeiramente inclusiva e livre de preconceitos.

PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

A inclusão escolar pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da prática educativa. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva deve adaptar-se às diferentes necessidades dos estudantes, oferecendo respostas pedagógicas que favoreçam o aprendizado de todos. A LDB nº 9.394/1996 reforça o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, assegurando atendimento educacional especializado complementar.

Para Mantoan (2006), a inclusão não se restringe a criar metodologias específicas, mas a permitir que cada educando aprenda dentro de seus limites, com o apoio de práticas colaborativas e flexíveis. Essa perspectiva requer o compromisso institucional em adaptar o currículo, investir em formação continuada e garantir recursos pedagógicos e tecnológicos adequados.

Apesar dos avanços legais, ainda há desafios significativos para que a inclusão se efetive plenamente. A falta de preparo docente, a ausência de estrutura física e a carência de políticas consistentes dificultam a concretização do direito à educação inclusiva. Dessa forma, a escola precisa se reestruturar continuamente para acolher a diversidade, transformar o ensino e assegurar a equidade de oportunidades.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

O professor é protagonista na efetivação da política de inclusão. Entretanto, como destacam Bueno (1999) e Veiga (2009), muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que evidencia a urgência da formação continuada e do apoio institucional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2000) ressaltam que o educador deve estar apto a atuar de forma ética, reflexiva e interdisciplinar, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Freire (1996) argumenta que o educador deve compreender a ingenuidade do aluno como ponto de partida para o conhecimento crítico. Assim, a prática docente na perspectiva inclusiva requer sensibilidade, criatividade e disposição para adaptar estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças. Fonseca (1995) complementa que a inclusão bem-sucedida

depende não apenas da boa vontade dos professores, mas de condições institucionais adequadas — como formação, recursos e suporte pedagógico.

Em síntese, o papel do professor ultrapassa a mera aplicação de conteúdos; trata-se de um agente mediador, comprometido com a transformação social e com a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem muitos desafios e possibilidades da educação inclusiva na percepção de estagiários e professores de língua portuguesa e educação digital. Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores e estagiários, com o intuito de verificar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva vivenciadas na Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, instituição pública de ensino regular do município de Parnamirim-RN. Participaram da pesquisa quatro (04) estagiários, um (01) professor de Língua Portuguesa e um (01) professor de Educação Digital, totalizando seis participantes.

Em relação à formação acadêmica dos profissionais entrevistados, observou-se que 60% lecionam em sua área de formação, enquanto 40% atuam em áreas diferentes de sua graduação. Essa discrepância reflete a necessidade de políticas que valorizem a formação específica dos docentes, visto que muitos precisam adaptar-se a conteúdos que não fizeram parte de sua formação inicial.

Entre os participantes, os professores P5, P6, P7, P8, P9 e P10 apresentaram formação acadêmica compatível com sua área de atuação, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que, em seu art. 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 20).

Professores com formação na área de atuação tendem a desenvolver conteúdos específicos de maneira mais satisfatória, o que corrobora a visão de Freire (1996, p. 36), ao afirmar que o exercício docente: “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente”.

Os dados revelam um quadro preocupante quanto à formação de professores, especialmente no campo da educação especial, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Uma das razões para essa realidade é a baixa atratividade da carreira docente. De acordo com estudo de José Marcelino de Rezende Pinto (USP, 2014), existem profissionais titulados em número suficiente no país, com exceção da área de Física; contudo, as condições precárias de trabalho afastam esses profissionais da docência.

Quando questionados sobre o número de alunos por turma, 100% dos respondentes relataram turmas com média entre 30 e 45 alunos. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil está entre os países com maior número de alunos por sala, com média de 22 estudantes por professor, superando países como a China, onde há apenas 12 alunos por docente. A OCDE recomenda a redução do número de alunos por turma e o alívio da carga horária docente, de modo a favorecer o planejamento e a qualidade do ensino.

A pesquisa identificou que 100% dos professores entrevistados nunca participaram de formação continuada, tampouco receberam preparo para atuar com alunos com necessidades especiais. Alonso (1999, p. 25) destaca que a formação continuada é essencial, pois o professor “trava uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não reconhecido”, sendo este processo indispensável para atualização de práticas e saberes.

O relato dos professores reforça essa carência formativa. Quando indagados se se sentiam preparados para ministrar aulas a alunos com necessidades especiais, todos responderam negativamente:

P5: “Não, me falta um treinamento específico para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais.”

P8: “Não, porque nós professores não temos formação específica nessa área.”

P7: “Não. Não tive nenhuma formação para atender pessoas com necessidades.”

P10: “Não, geralmente fico ansioso e temeroso diante da nova situação para a qual não estou preparado.”

Essas falas evidenciam a insegurança e a ausência de formação adequada, conforme indicam também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao afirmarem que professores da classe comum só podem ser considerados preparados para atuar com alunos com deficiência

se, durante sua formação, tiveram acesso a conteúdos relacionados à educação especial (Brasil, 2001).

Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos professores. Segundo Mantoan (2006, p. 57):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora algumas instituições de ensino superior incluam em suas grades conteúdos sobre educação especial, prevalece uma diversidade de enfoques e abordagens. Gatti (2010) aponta que, no Brasil, apenas 3,8% do conteúdo das licenciaturas é voltado à formação de professores para inclusão, evidenciando a fragilidade da preparação docente para atuar nesse campo.

Outro aspecto relevante é a estrutura física das escolas. A instituição pesquisada apresentou apenas 20% de acessibilidade parcial, com rampas de acesso e um banheiro adaptado. As salas de aula, no entanto, apresentam espaço físico limitado, dificultando a mobilidade de alunos cadeirantes. Conforme Kimura (2008), a infraestrutura é considerada pelos próprios docentes um fator fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nessa mesma linha, Satyro e Soares (2007) afirmam que a ausência de infraestrutura adequada compromete a qualidade da educação, pois prédios improvisados, falta de laboratórios e espaços esportivos afetam diretamente o desempenho escolar.

A vivência da pesquisa demonstrou que o ensino regular, muitas vezes, acaba excluindo alunos com deficiência sob a justificativa da falta de estrutura. Coll, Palacios e Marchesi (1995) destacam que muitos desses estudantes acabam desistindo da escola devido à ausência de estratégias pedagógicas específicas.

De modo semelhante, Nogueira (2000, p. 36) observa que “os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais”, o que dificulta o trabalho efetivo desses docentes. Fonseca (1995) acrescenta que a preparação do professor é condição essencial para o sucesso da inclusão, pois só assim ele poderá compreender e lidar adequadamente com as diferenças e necessidades individuais de seus alunos.

Ao serem questionados sobre o conceito de inclusão, os professores responderam:

P6: “Inclusão é quando a criança participa de forma interativa, e apesar de suas dificuldades, se sinta parte do processo de ensino.”

P5: “Inclusão é quando o aluno se sente igual aos outros colegas, com os mesmos direitos e deveres.”

P7: “Significa o acesso igualitário no ensino, permitindo vivenciar as mesmas experiências e aprendizagens dos demais, valorizando as diferenças.”

P10: “A escola precisa estar dentro dos padrões para receber o aluno, conforme as suas necessidades.”

As respostas evidenciam diferentes compreensões sobre o conceito de inclusão, mas todas convergem para a importância de uma escola preparada tanto fisicamente quanto pedagogicamente.

Prieto (2006, p. 40) define inclusão como: “um novo paradigma, constituído pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de práticas pedagógicas inovadoras”. González Rey (2007) reforça que a inclusão requer professores críticos, reflexivos e éticos, comprometidos com a escolarização e com a promoção da inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva e de qualidade constitui um desafio permanente das políticas públicas de educação. Embora a legislação assegure o ingresso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, a prática escolar ainda revela limitações significativas, como observado no município de Parnamirim-RN.

Os resultados evidenciam que o principal obstáculo à efetivação da inclusão é o despreparo dos professores da rede pública, tanto na formação inicial quanto na continuada, além da carência estrutural das escolas.

Como possibilidade, destaca-se a necessidade de parcerias institucionais que promovam a formação docente, o compartilhamento de práticas e o fortalecimento de uma cultura de heterogeneidade, valorizando as diferenças como elemento formativo.

Apesar dos avanços normativos, a inclusão escolar ainda não está consolidada no contexto público local. Torna-se imprescindível ampliar as discussões e práticas sobre o tema, de modo a eliminar o preconceito e assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, reafirma-se que a luta pela educação inclusiva não pode cessar, sendo necessário investir na formação docente, na acessibilidade e na construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em:
<https://normativasconselho.mec.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1999.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. **Educação especial e inclusão escolar: fundamentos históricos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CACHAPUZ, A. F. *et al.* **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 23 out. 2025.

FONSECA, V. **Psicopedagogia da educação inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva**: construindo um sistema para todos. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **Formação de professores e inclusão**: desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRIETO, R. C. **Educação inclusiva e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

RADMANN, E.; PASTORIZA, B. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas na escola contemporânea. Porto Alegre: Mediação, 2016.

RIPPEL, M. C.; SILVA, A. M. **A inclusão e o papel da escola**. Revista Educação em Foco, v. 8, n. 2, p. 45–58, 2003.

SANTANA, A. **Inclusão escolar**: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A formação do educador**: novas tendências. Campinas: Papirus, 2009.