



**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS DO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR NA EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ, EM PORTO VELHO/RO**

**TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE CHALLENGES OF THE SCHOOL INCLUSION
PROCESS AT EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ, IN PORTO VELHO/RO**

Elisangela Tavares Santos¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Esse artigo buscou analisar as percepções dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Flor do Piquiá, em Porto Velho/RO, acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular, compreendendo de que modo esses desafios atravessam o fazer pedagógico e a organização escolar. Para isso, realizou-se um estudo de caso de abordagem qualitativa, apoiado em procedimentos quantitativos descritivos, com a participação de trinta e dois professores, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, cujos dados foram coletados por questionário estruturado e submetidos à análise temática organizada nos eixos planejamento pedagógico, formação docente, apoios institucionais, condições estruturais e relações interpessoais. Os dados evidenciaram que, embora o grupo seja composto majoritariamente por docentes experientes, apenas 5% receberam formação específica sobre inclusão durante a graduação e a maioria avalia seu conhecimento sobre práticas inclusivas como apenas parcial. Foram identificadas barreiras pedagógicas, atitudinais, estruturais e de gestão, com destaque para a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos (38%), a ausência de formação profissional (21%) e a falta de apoio da gestão escolar (17%), somadas a turmas numerosas e à fragilidade da articulação com o Atendimento Educacional Especializado. Em contrapartida, 47% dos participantes relataram experiências exitosas de inclusão, vinculadas sobretudo à colaboração entre profissionais. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar na instituição investigada é tensionada por múltiplas barreiras que não se reduzem ao despreparo individual do docente. Dessa forma, recomenda-se o investimento em formação inicial e continuada articulada ao cotidiano escolar, a melhoria das condições de trabalho, a ampliação dos recursos de acessibilidade e a organização de tempos e espaços institucionais para o planejamento coletivo e o coensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Percepções docentes. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the perceptions of teachers at the Flor do Piquiá Municipal School of Early Childhood and Elementary Education, in Porto Velho/RO, regarding the challenges faced in the process of including students who are the target group of Special Education in mainstream classes, and to understand how these challenges affect pedagogical practice and school organization. To this end, a qualitative case study was carried out, supported by descriptive quantitative procedures, with the participation of thirty-two teachers, school managers and professionals from the Specialized Educational Support service, whose data were collected through a structured questionnaire and submitted to thematic analysis organized into the axes of pedagogical planning, teacher education, institutional support, structural conditions and interpersonal relations. The data showed that, although the group is mostly composed of experienced teachers, only 5% received specific training on inclusion during their undergraduate studies and most assess their

¹ Discente, Christian Business School. E-mail: elisangelatavares@gmail.com

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>



knowledge of inclusive practices as only partial. Pedagogical, attitudinal, structural and management barriers were identified, especially the insufficiency of pedagogical and technological resources (38%), the lack of professional training (21%) and the lack of support from school management (17%), in addition to large classes and the fragile articulation with the Specialized Educational Support service. Conversely, 47% of participants reported successful inclusion experiences, mainly linked to collaboration among professionals. It is concluded that the implementation of school inclusion in the investigated institution is strained by multiple barriers that cannot be reduced to the individual teacher's lack of preparation. Therefore, investment is recommended in initial and continuing education linked to everyday school life, improvement of working conditions, expansion of accessibility resources and the organization of institutional time and spaces for collective planning and co-teaching.

Keywords: Inclusive education. Teachers' perceptions. Specialized Educational Support.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio orientador da educação básica brasileira, deslocando-se da condição de ideal defendido por grupos acadêmicos e militantes para a de diretriz legal e pedagógica que organiza o funcionamento da escola pública. Esse deslocamento rompe com um passado marcado por práticas segregadoras, nas quais os estudantes público-alvo da Educação Especial eram encaminhados a instituições especializadas ou a classes separadas, sob a justificativa de que não se adaptariam ao ensino comum (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006; GLAT e PLETSCH, 2011).

O arcabouço normativo brasileiro sustenta essa mudança de paradigma. A Constituição Federal de 1988 assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma esse direito; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a matrícula na escola comum como regra; e a Lei Brasileira de Inclusão consolida a acessibilidade como obrigação do poder público (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015).

Apesar de presente nos discursos institucionais e nos documentos normativos, contudo, a inclusão escolar não se efetiva de modo automático. Persiste uma distância considerável entre o direito proclamado e a realidade vivida no cotidiano das escolas, distância que se manifesta na insuficiência de recursos de acessibilidade, na precariedade da formação docente, na ausência de profissionais de apoio e na organização de turmas numerosas, incompatíveis com o atendimento individualizado que a proposta inclusiva pressupõe (MITTLER, 2003; UNESCO, 2020).

Nesse cenário, a responsabilidade pela inclusão tende a recair quase exclusivamente sobre o professor regente, que frequentemente não recebeu formação específica para atuar com



estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, tampouco dispõe de tempo institucional para planejar adaptações curriculares ou para articular-se com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O resultado é um sentimento difuso de responsabilização individual, no qual o docente defende a inclusão como princípio, mas percebe-se isolado diante das demandas concretas que ela impõe (TARDIF, 2002; LÜCK, 2011).

Torna-se urgente, portanto, compreender quais são os desafios concretos enfrentados pelos professores ao tentar assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Ouvir o professor não constitui mero exercício de coleta de depoimentos, mas forma privilegiada de compreender como as políticas de inclusão são efetivamente traduzidas — ou não — nas práticas cotidianas da sala de aula. As percepções docentes funcionam, nesse sentido, como indicador sensível da distância entre a norma e a prática (AINSCOW, 2005; NÓVOA, 1992).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Flor do Piquiá, localizada em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, oferece um lócus particularmente significativo para essa investigação. Inserida em território urbano marcado por desigualdades socioeconômicas e por desafios de acesso a bens e serviços públicos, a instituição atua não apenas como espaço de ensino, mas como equipamento social responsável pela mediação de direitos e pelo acolhimento de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados. Essa função social ampliada impacta diretamente o trabalho docente.

Cabe destacar que a educação inclusiva não deve ser compreendida como favor concedido nem como ato de boa vontade individual, mas como direito do estudante e como obrigação ética, pedagógica e legal da escola pública. Essa compreensão desloca o foco da suposta incapacidade do estudante para as barreiras produzidas pelos sistemas de ensino, pelas formas tradicionais de organização curricular e pelas culturas escolares excludentes (DINIZ, 2007; BOOTH e AINSCOW, 2011).

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos professores da EMEIEF Flor do Piquiá acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular, identificando as barreiras pedagógicas, atitudinais, estruturais e de gestão percebidas pelos docentes, examinando como avaliam sua formação e suas condições de trabalho e registrando as estratégias que afirmam adotar para favorecer a participação de todos os estudantes.



2 MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como estudo de caso de abordagem qualitativa, apoiado em procedimentos quantitativos descritivos. A escolha metodológica decorre da natureza do fenômeno investigado, que não se deixa apreender por indicadores isolados de desempenho, mas exige a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências profissionais. Adotou-se, como referência, a perspectiva de Lüdke e André (1986), segundo a qual o estudo de caso se justifica quando o objeto é singular, contextualizado e delimitado por fronteiras institucionais claras.

O locus da investigação foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Flor do Piquiá, integrante da rede municipal de Porto Velho/RO. A instituição situa-se em zona urbana periférica, atende estudantes da educação infantil e do ensino fundamental e conta com sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado. A caracterização da escola considerou seu contexto geográfico e social, sua organização pedagógica e suas condições de infraestrutura.

Participaram da pesquisa trinta e dois sujeitos, entre professores regentes, integrantes da equipe gestora e profissionais do AEE. A seleção obedeceu a critérios não probabilísticos por acessibilidade, considerando a disponibilidade e o interesse dos participantes em colaborar com a investigação, bem como sua vinculação institucional ao campo estudado. O instrumento de coleta consistiu em questionário estruturado, organizado em cinco seções: dados de identificação; formação e conhecimento sobre inclusão; percepção e desafios do processo inclusivo; estratégias e boas práticas; e avaliação das políticas públicas com sugestões de aprimoramento. O instrumento reuniu questões fechadas de múltipla escolha e questões abertas destinadas a captar justificativas, relatos de experiência e proposições dos respondentes.

Os dados quantitativos foram tabulados e organizados em quinze gráficos e uma tabela, sendo apresentados em frequências relativas. O material qualitativo, proveniente das questões abertas e das justificativas registradas na categoria residual das questões fechadas, foi submetido à análise temática, procedimento que envolveu codificação aberta, agrupamento das unidades de sentido em eixos analíticos — planejamento pedagógico, formação docente, apoios institucionais, condições estruturais e relações interpessoais — e interpretação à luz do referencial teórico adotado.

Quanto aos procedimentos éticos, assegurou-se o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes, a anonimização integral dos respondentes, a liberdade de recusa ou de desistência em qualquer fase da investigação e a devolutiva dos resultados à



comunidade escolar, de modo que os dados produzidos pudessem subsidiar processos formativos internos e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição.

3 RESULTADOS

A caracterização do grupo participante revelou predomínio feminino expressivo: 85,3% dos respondentes são mulheres, com faixa etária concentrada acima dos cinquenta e cinco anos. Quanto ao tempo de atuação, 70% declararam possuir experiência consolidada na área educacional, sendo que 12% acumulam entre onze e vinte anos de exercício profissional e 9% ultrapassam duas décadas de trabalho docente. Apenas 7% situam-se na faixa inferior a cinco anos de atuação. Trata-se, portanto, de um corpo profissional experiente, majoritariamente titulado em nível de especialização, com presença também de mestres e doutores.

Esse capital profissional acumulado, contudo, não foi acompanhado de formação específica em educação inclusiva. Apenas 5% dos participantes afirmaram ter recebido, durante a graduação, formação voltada à temática, dado que evidencia lacuna estrutural na formação inicial de professores. Coerentemente, 25% dos respondentes identificaram a ausência dessa formação como um dos principais entraves à prática inclusiva, ao lado de turmas numerosas (26%), da inexistência de recursos didáticos adaptados (24%) e da falta de apoio institucional (15%).

Ao avaliarem o próprio nível de conhecimento sobre práticas inclusivas, 75% dos docentes assinalaram a categoria residual do questionário, registrando justificativas heterogêneas: dificuldade de adaptação curricular, ausência de profissionais especializados, falta de apoio governamental, inadequação do ambiente físico e turmas superlotadas. Apenas 13% classificaram seu conhecimento como muito bom, 6% como regular, 3% como bom e 3% como insuficiente. O predomínio da categoria residual indica uma sensação difusa de insegurança e de fragmentação dos saberes profissionais.

Esse achado dialoga com a crítica de Mantoan (2003), para quem a educação inclusiva exige deslocar o foco do aluno padrão para a responsabilidade da escola em reorganizar currículo, avaliação e práticas, o que pressupõe domínio de estratégias diversificadas de ensino. Tardif (2002), por sua vez, lembra que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação e experiência, sendo necessários tempos e espaços institucionais de reflexão para que o professor interprete sua prática e tome decisões pedagógicas informadas.

No que se refere à formação continuada, 64% dos docentes afirmaram que a instituição oferece ações formativas sobre inclusão escolar, mas apenas 6% indicaram que ocorrem



regularmente, enquanto 15% relataram que acontecem raramente e 12% negaram sua existência. A oferta mostra-se, portanto, irregular e pouco sistemática. Gatti, Barretto e André (2011) destacam a importância de programas formativos longos, articulados ao cotidiano escolar e acompanhados de devolutivas, defendendo que formações pontuais e desconectadas pouco impactam as práticas e os resultados de aprendizagem.

Questionados sobre o sentimento de preparo para atuar com estudantes com deficiência ou necessidades específicas, 79% dos participantes recorreram à categoria residual, descrevendo estratégias improvisadas — elaboração de atividades adaptadas, uso de jogos pedagógicos, apoio visual e reorganização do ambiente. Apenas 9% declararam sentir-se preparados e outros 9% parcialmente preparados. Essa condição de preparo improvisado aproxima-se da análise de Mittler (2003), segundo a qual as barreiras pedagógicas emergem justamente quando o professor não dispõe de formação consistente para planejar diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Quanto aos principais desafios enfrentados pela escola pública, os docentes apontaram, sobretudo, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos (38%), seguida pela ausência de formação dos profissionais (21%) e pela falta de apoio da gestão escolar (17%). A baixa participação das famílias foi mencionada por 7% dos respondentes, enquanto os demais distribuíram-se entre dificuldades diversas do cotidiano escolar. Essa configuração dialoga com Lück (2011), para quem as barreiras de gestão e de organização escolar são determinantes no sucesso ou no fracasso da inclusão, e com a UNESCO (2020), ao identificar que muitos sistemas educacionais falham em garantir condições institucionais mínimas.

A percepção sobre o apoio da equipe gestora mostrou-se ambígua. Apenas 7% dos docentes afirmaram receber esse suporte de modo pleno, 14% o percebem parcialmente e 7% declararam não contar com ele. Quanto à qualidade das ações desenvolvidas, 57% as avaliaram como eficazes, 11% como pouco eficazes e 4% como ineficazes. Há, portanto, iniciativas reconhecidas pelos professores, mas que não configuram um projeto institucional articulado. Ainscow (2005) argumenta que sistemas educacionais inclusivos exigem liderança escolar que atue como alavanca de mudança, promovendo planejamento colaborativo e redistribuição de recursos.

A articulação entre o professor regente e o profissional do AEE revelou-se igualmente frágil: 70% dos respondentes recorreram à categoria residual, registrando percepções como falta de apoio adequado, ausência de informação e insuficiência de investimento; apenas 12% consideraram a parceria efetivamente contributiva. Stainback e Stainback (1999) defendem



que a codocência e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial são estratégias centrais para evitar a criação de currículos paralelos, enquanto Carvalho (2012) reforça que a inclusão não pode ser delegada a um único profissional ou restringida à sala de recursos.

No eixo das estratégias pedagógicas, constatou-se que 41% dos participantes afirmaram não utilizar estratégias específicas com estudantes com deficiência e 20% relataram fazê-lo apenas parcialmente. Em contrapartida, 15% indicaram empregar estratégias diferenciadas, 12% mencionaram o apoio individualizado e outros 12% destacaram práticas variadas. Glat e Pletsch (2011) demonstram que adaptações de atividades, recursos visuais, apoio individualizado e rotinas estruturadas são fundamentais para que estudantes com diferentes perfis participem ativamente do processo de aprendizagem.

Sobre a adequação dos recursos disponíveis na escola, 15% dos respondentes os julgaram parcialmente adequados, 11% os consideraram insuficientes e apenas 5% avaliaram que atendem às necessidades, enquanto 13% informaram que a instituição ainda não dispõe de sala de aula adaptada. A Norma Brasileira de Acessibilidade (ABNT, 2015) estabelece que a acessibilidade deve ser prevista desde o projeto arquitetônico, e não como adaptação posterior. Diniz (2007), ao discutir o conceito de deficiência, enfatiza que muitas barreiras não decorrem do corpo da pessoa, mas do modo como os espaços e artefatos são organizados.

Um dado relevante contrapõe-se ao diagnóstico predominantemente crítico: 47% dos participantes afirmaram ter vivenciado claramente experiências exitosas de inclusão e 29% relataram essa vivência de modo parcial. Os relatos associaram tais experiências à colaboração entre profissionais e às ações desenvolvidas pela sala de AEE. Esses registros ecoam a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras.

Por fim, ao avaliarem a efetividade das políticas de inclusão escolar na rede pública municipal, 47% dos participantes consideraram que tais políticas não são efetivas e 24% as perceberam como parcialmente efetivas, contra 10% que as avaliaram como muito efetivas. Questionados sobre o que poderia ser feito para aprimorar o processo, os docentes indicaram a ampliação de instituições especializadas de apoio, o maior envolvimento das famílias, a oferta de atendimentos multiprofissionais e a contratação de profissionais de outras áreas para auxiliar o trabalho docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A investigação realizada na EMEIEF Flor do Piquiá evidenciou que a inclusão escolar, embora consagrada em documentos legais e no discurso institucional, ainda se concretiza de forma desigual, fragmentada e tensionada. Entre o direito proclamado e a realidade vivida permanecem barreiras que não se reduzem à alegada falta de preparo individual do professor, mas se constituem como problema estrutural, envolvendo formação, condições de trabalho, recursos materiais e cultura institucional.

O perfil dos participantes revelou um corpo docente experiente, majoritariamente feminino e titulado em nível de pós-graduação, o que configura capital profissional relevante para a construção de práticas inclusivas colaborativas. Essa experiência, contudo, não foi acompanhada de formação específica e sistemática em educação inclusiva, produzindo hiato entre a complexidade das demandas cotidianas e os conhecimentos pedagógicos disponíveis para respondê-las. A escolarização de estudantes com deficiência acaba sendo enfrentada mais pela vivência acumulada e pela sensibilidade individual do que por repertório técnico consolidado.

Os dados relativos à formação continuada indicaram oferta esporádica e pouco articulada ao cotidiano da sala de aula, o que contribui para a percepção de distanciamento entre as ações formativas e os desafios concretos da prática. Essa constatação reafirma a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional que reconheça os saberes docentes, valorize o trabalho colaborativo e assegure tempo institucional destinado ao estudo e ao planejamento coletivo (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1992).

No plano das relações institucionais, a pesquisa evidenciou percepções ambíguas quanto ao apoio da gestão escolar e fragilidade na articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. Há relatos de ausência de acompanhamento próximo dos processos inclusivos, de dificuldade em garantir espaços formais de planejamento coletivo e de carência de um projeto institucional que integre organicamente os diferentes serviços da escola.

Por outro lado, os relatos de experiências exitosas revelaram práticas potentes que rompem com a lógica puramente deficitária: uso de materiais concretos e de recursos visuais, atividades em pequenos grupos, trabalho colaborativo entre pares e adaptações de linguagem e ritmo que favorecem a participação. Ainda que nem sempre sistematizadas, essas experiências demonstram que a escola já produz alternativas ao modelo tradicional e apontam caminhos concretos para o fortalecimento da prática inclusiva.

Como contribuições ao enfrentamento dos problemas identificados, propõe-se: a instituição de programa de formação continuada permanente, articulado às situações concretas



vividas na escola; a organização de tempos e espaços institucionais para o planejamento coletivo e o coensino entre professores regentes e profissionais do AEE; a ampliação dos recursos de acessibilidade física, pedagógica e tecnológica; a redução do número de estudantes por turma nas classes que contam com matrículas do público-alvo da Educação Especial; e a revisão do projeto político-pedagógico, de modo a inscrever a inclusão como eixo estruturante e não como atribuição setorializada.

Reconhece-se que este estudo possui limitações. Trata-se de estudo de caso circunscrito a uma única instituição da rede pública municipal, o que não autoriza generalizações automáticas, ainda que muitos dos elementos identificados dialoguem com pesquisas realizadas em diferentes regiões do país. Além disso, o foco nas percepções docentes deixa em segundo plano as vozes de estudantes, famílias e demais profissionais da escola. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo metodológico, incorporando observação sistemática em sala de aula, entrevistas em profundidade e estudos comparativos entre escolas com diferentes condições de infraestrutura, bem como examinar mais detidamente o impacto das políticas de formação continuada e de financiamento na consolidação de práticas inclusivas. Reafirma-se, por fim, que a inclusão escolar não constitui ponto de chegada previamente dado, mas processo permanente de construção coletiva, que exige compromisso ético e abertura pedagógica para rever certezas e inventar outros modos de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ABNT — ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **British Journal of Special Education**, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2005.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.



CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Gestão escolar: uma questão paradigmática.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Towards inclusion in education: status, trends and challenges.** Paris: UNESCO, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.