

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION: EXPERIENCES AND RESULTS

Leidimar de Souza Moreira¹
Maria Aparecida Lourenço dos Santos²
Joana Costa³
Natanael Nunes Viçosi⁴
Rozineide Iraci Pereira da Silva⁵

RESUMO: O conteúdo pedagógico inclusivo tem encontrado seu caminho nos cursos de formação de professores em quase todos os lugares. No entanto, o conteúdo e a implementação diferem muito dependendo do estado federal. O que a maioria dos professores-alunos tem em comum é que eles próprios não têm experiências de aprendizagem inclusivas de seus próprios dias de escola. No caso de alunos de educação especial, muitos têm experiência anterior do tipo que trabalharam como assistentes de crianças ou adultos com deficiência; no entanto, há uma falta de experiência educacional comum. O artigo examina o significado de tais experiências na formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude pedagógica inclusiva e tira as primeiras conclusões.

553

Palavras-chave: Formação de professores sensível à inclusão. Atitude. Pesquisa reconstrutiva. educação.

ABSTRACT: Inclusive pedagogical content has found its way into teacher training programs almost everywhere. However, the content and implementation vary greatly depending on the federal state. What most student teachers have in common is that they themselves lack inclusive learning experiences from their own school days. In the case of special education students, many have prior experience working as assistants to children or adults with disabilities; however, there is a lack of common educational experience. This article examines the significance of such experiences in teacher training with regard to the development of an inclusive pedagogical attitude and draws initial conclusions.

Keywords: Inclusion-sensitive teacher training. Attitude. Reconstructive research. Education.

¹ Graduação: Licenciatura em Geografia. Pós-graduação em Gestão escolar Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School.

² Graduação em matemática. Pós-graduação Metodologia do ensino superior.

³ Graduação: Licenciatura em Letras, pós-graduação em Literaturas brasileiras.

⁴ Formado em Letras e Literatura, especialização em: Didática e metodologia do Ensino Superior.

⁵ PhD. Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

I. INTRODUÇÃO

Para mim, a inclusão é tudo junto, ou seja, aberto a tudo. (...) O inclusivo é que todos são bem-vindos. Que não são feitas distinções entre os indivíduos (...) O fato de ninguém ser visto individualmente, e eu acho que é o que eu penso, é tão típico da inclusão, tudo junto (...) (ARAÚJO, 2016).

Embora a inclusão seja frequentemente entendida na vida cotidiana como a integração de crianças com deficiência nas escolas regulares, existem várias vertentes de discurso no discurso especializado. De uma perspectiva sociológica, aqui exemplificada pela visão de Kronauer, a inclusão deve ser entendida como uma tarefa social e, portanto, não apenas relacionada à escola ou à linha de diferença deficiência, e deve ser determinada em distinção ao conceito oposto de exclusão (KRONAUER 2013).

Processos de fechamento social por exclusão física, barreiras de acesso ou recusa de serviços de apoio levam ao fechamento social e, portanto, à exclusão. Esses processos de exclusão devem ser examinados à luz de sua legitimidade social; pois especialmente nas dimensões do trabalho (remunerado), direitos (civis) e relações sociais próximas, Kronauer vê o fechamento social como discriminatório e socialmente potencialmente perigoso no sentido de "divisão social" (*ibid.*). Ao fazê-lo, ele enfatiza um aspecto da inclusão que o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência tem apontado desde o seu início (BRASIL, 1988) e que também é central para a ancoragem dos direitos humanos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; o aspecto dos direitos civis e humanos. Embora Kronauer também enfatize que nem todo fechamento social deve ser considerado problemático – por exemplo, restrições de acesso em um coral – as dimensões de inclusão mencionadas são tão centrais para a sociedade que sua recusa deve ser considerada inadmissível, exclusão discriminatória e a demanda por inclusão deve lidar com a qualidade da participação nesse sentido.

554

No contexto pedagógico, a interpretação de que a inclusão é entendida como um desenvolvimento adicional da integração já prevaleceu amplamente, embora a compreensão da integração do movimento de integração alemão da década de 1970 também tenha se esforçado para a mudança do sistema e foi apenas a partir do discurso anglo-saxão, no qual o 'mainstreaming' era praticado como a integração de crianças facilmente integráveis em um sistema escolar inalterado, que surgiu uma compreensão achatada da integração (BRASIL, 2015).

Isso significa que a integração significa que uma pessoa está integrada a um sistema já existente, mas que isso não precisa mudar fundamentalmente, enquanto a demanda por inclusão concede o direito à participação em todas as áreas da vida, o que implica analisar e mudar os processos de fechamento social. Seguindo Braga e Gomes (2018), quatro elementos-chave vêm à tona da pedagogia inclusiva. Para além da eliminação de barreiras (1), da presença em estabelecimentos de ensino, da participação na educação e do sucesso educativo de todos os destinatários (2), bem como da consideração dos grupos vulneráveis (3), merece especial destaque o aspecto da natureza processual da inclusão (4).

"Nenhuma distinção a ser feita entre indivíduos", como é explicado na citação acima de um aluno, seria fatal, especialmente para grupos vulneráveis. É necessária uma ênfase especial nos grupos particularmente ameaçados pela exclusão, a fim de eliminar as barreiras e os "tornarem-se deficientes". por meio deles e garantir o sucesso educacional de todos os alunos, ao mesmo tempo em que permanece ciente do risco associado de estigmatização (BRASIL, 2015). Um sistema escolar inclusivo entendido dessa maneira requer mudanças na formação de professores, que são formuladas e implementadas de maneira muito diferente nos diferentes estados federais no Governo Estadual em que as expectativas políticas geralmente são atendidas, em vez de resultados de pesquisas empíricas internacionais e nacionais ou teorias profissionais estabelecidas.

Diante do exposto, o presente trabalho objetivou analisar as PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS na educação, quais são seus maiores entraves e suas implicações no currículo e cotidiano escolar. O artigo examina o significado de tais experiências na formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude pedagógica inclusiva e tira as primeiras conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento profissional de futuros professores

Nos últimos anos, as abordagens teóricas, estruturais-teóricas e biográficas profissionais para determinar a profissão do professor têm sido discutidas em particular. A abordagem teórica da competência examina quais conhecimentos e competências didático-pedagógicas e relacionados ao ensino dos professores levam ao progresso da aprendizagem nos alunos. Nessa perspectiva, a formação inclusiva de professores está particularmente preocupada em identificar

e ensinar as competências que os professores em grupos de aprendizagem heterogêneos precisam e devem aplicar regularmente.

A abordagem teórica estrutural, por outro lado, não pressupõe uma regularidade da ação pedagógica, mas uma estrutura antinomiana que se caracteriza pela incerteza da ação, suscetibilidade a erros e antinomias e dilemas insolúveis da ação. A educação é vista como um processo não padronizável e propenso a falhas; o perigo de fracasso é, portanto, parte de todo processo de aprendizagem.

Nas escolas inclusivas, essa estrutura básica da ação pedagógica torna-se mais clara novamente, como pode ser demonstrado pela 'antinomia da mediação' (CARDOSO, 2014). Ele descreve que a escola faz uma promessa de mediação com a qual os alunos devem concordar sem poder julgar antecipadamente se ela será mantida. Embora a escola como instituição e os professores como executores garantam que serão capazes de transmitir os conhecimentos desejados e conceder os certificados associados, eles não podem garantir isso – em qualquer tipo de escola, mas na escola inclusiva isso é óbvio devido à heterogeneidade das condições de aprendizagem. O pressuposto básico da abordagem biográfica ocupacional é o desenvolvimento do profissionalismo semelhante a um processo. Isso não é conclusivamente "alcançado" com a aquisição de competências ou o manejo constantemente bem-sucedido das antinomias acima mencionadas, mas entende o profissionalismo como um processo que se desenvolve ao longo da vida com base na experiência, que começa antes mesmo do início dos estudos com a decisão pela profissão docente, a própria experiência escolar e a motivação profissional e abrange toda a atividade profissional.

556

2.2 É tudo uma questão de atitude? – Aproximando-se de um termo muito usado

Diferentes direções de pesquisa usam o termo 'atitude'; ao mesmo tempo, os termos relacionados podem ser encontrados. Dependendo da base teórica e das abordagens metodológicas, há uma forte heterogeneidade da terminologia, que às vezes é difícil de distinguir entre si (CANAVERO, 1988). Uma distinção entre "crenças relacionadas ao trabalho" (*ibid.*), "atitudes" (LEITE; LUVIZOTTOII, 2022) ou o conceito de "crenças" em inglês ocorre apenas sob certas circunstâncias, muitas vezes os termos também são usados como sinônimos.

Referências à abordagem teórica estrutural (atitude pedagógica como disposição para lidar com problemas pedagógicos reflexivamente), bem como à abordagem biográfica

ocupacional (atitude pedagógica como parte da motivação para estudar e trabalhar) podem ser reconhecidas a partir das teorias profissionais apresentadas. Nesse sentido, o construto da atitude pedagógica é considerado importante para a profissionalização dos professores e um fator essencial para o sucesso da implementação da educação inclusiva () .

Apesar do extenso trabalho comparativo desses autores, Mantoan consideram o termo teórica e empiricamente inequívoco (MANTOAN, 2014). A atitude é geralmente entendida como um construto caracterizado por componentes cognitivos e afetivos, como a avaliação. A postura sempre tem uma referência a um objeto. Isso se refere não apenas a objetos materiais, mas também a grupos sociais ou ideias abstratas. (Pedagógico).

A atitude pode ser diferenciada em várias dimensões de referência, que podem ser pessoais (para si próprios, para os alunos com ou sem necessidades de apoio), contextuais (para a instituição da escola, para a sociedade) e epistemológicas (relativas aos processos de ensino-aprendizagem gerais e específicos da disciplina) (MENDES, 2017). A atitude pedagógica (inclusão), portanto, influencia a percepção, o pensamento e a ação e, portanto, também serve como um auxílio estrutural e de orientação, o que torna clara a proximidade com o conceito de recrutamento. Oliveira e Cruz (2011) vê o desenvolvimento de uma atitude pedagógica inclusiva como um processo biográfico profissional que não pode ser concluído. Embora a postura não seja imutável, ela é estável e consistente por um longo período de tempo; as partes implícitas e inconscientes da postura tornam a mudança consciente mais difícil.

Do ponto de vista da abordagem biográfica profissional, uma mudança na formação de professores como resposta à realidade profissional em escolas inclusivas deve se esforçar para subsidiar um exame da atitude pedagógica em desenvolvimento já na primeira fase da formação de professores. Estudos Internacionais bem como estudos nacionais mostram que seminários universitários para estudantes com tópicos sobre educação inclusiva e/ou conteúdo de educação especial podem levar a mudanças de atitudes, embora esses estudos se refiram a diferentes conceitos de seminário. Há indícios de que a combinação de transferência de conhecimento e experiência prática integrada ao seminário é superior à pura transferência de conhecimento em termos de diferenciação da atitude pedagógica (*ibid.*).

3. Desafios e áreas de tensão na pesquisa e no ensino: Experiências com inclusão em um local exclusivo? – Seminários universitários inclusivos

E eu acho isso ótimo, ey eu fiz um seminário inclusivo na universidade e pude levar algo comigo e encontrei, e funcionou tão bem e por que não deveria funcionar com mais frequência.

A citação de um aluno após um projeto de estudo na Universidade de Hanover mostra um espanto positivo sobre o sucesso e o rendimento do aprendizado do seminário participado. No seminário "Experimentando a História – Lidando com Pessoas com Deficiência na Era Nazista" e na excursão associada que durou vários dias, estudantes de educação especial e participantes com diferentes deficiências e sem qualificação de admissão à universidade trabalham juntos no tema do Nacional-Socialismo.

A intenção é expandir habilidades e conhecimentos em relação a um tópico socialmente importante, para o qual os participantes com deficiência podem fazer outras contribuições não apesar, mas por causa de suas experiências biográficas especiais (educacionais) e por causa de sua pertença ao grupo discriminado, mas são estimulantes para os alunos, bem como uma mudança na atitude muitas vezes protetora e cognitivamente pouco exigente dos futuros professores de educação especial em relação aos seus Estudantes. O seminário situa-se na disciplina de estudos gerais, que pode ser estudada por alunos do 3º semestre de licenciatura. "História da Experiência" pode ser feito regularmente no 4º semestre de bacharelado como um seminário eletivo. Repetidamente, o seminário também está aberto a alunos interessados de outros semestres e cursos de estudo.

O seminário é estruturalmente composto por quatro elementos:

Quatro datas para os alunos, nas quais eles lidam com tópicos relevantes, como aprendizagem histórica em estudos gerais, educação sobre o Holocausto e material didático sobre o tema em nível teórico, são necessárias para poder encaixar o seminário na rígida estrutura de estudo dos programas de graduação.

Um encontro paralelo para os participantes com deficiência, onde podem conhecer as instalações da universidade, bem como formas típicas de trabalho, como trabalhos em grupo e apresentações. Esta data também serve para reduzir a "vantagem de casa" dos alunos.

Vários eventos conjuntos de um dia antes e depois da excursão na universidade, nos quais estudantes e participantes com deficiência trabalham, por exemplo, em biografias de vítimas, perpetradores e ajudantes da era nazista.

A combinação de fases de trabalho inicialmente separadas e conjuntas deve-se aos objetivos de aprendizagem por vezes diferentes. Os alunos com estudos gerais como disciplina devem adquirir conhecimento da implementação didática e metodológica de tal tópico no ensino fundamental. O "Histórico de Experiências" é integrado à estrutura do módulo como um seminário regular com exames opcionais. Os objetivos comuns de aprendizagem são, por exemplo: a aquisição de conhecimentos sobre o tema da era nazi, concretizando aqui os crimes de "eutanásia" no contexto da ação T4, a sociedade do Holocausto (SILVA, 2022) bem como a ligação de biografias estrangeiras e acontecimentos sócio-históricos. Outro objetivo para todos é lidar com processos de exclusão e discriminação.

Os participantes com deficiência geralmente têm um papel especial a desempenhar nisso, relatando a si mesmos - e geralmente muito abertamente - sobre suas experiências em relação à exclusão. Por parte dos palestrantes, o grupo heterogêneo de participantes é uma oportunidade e um desafio. Como mostra a citação acima, a estrutura e a concepção do seminário levam a uma experiência surpreendente para os alunos – aparentemente o palestrante tinha grandes dúvidas sobre a viabilidade de tal projeto de antemão.

Como estudante, achei muito bom ver os professores em ação, (...) eles não são só da universidade. Achei isso muito, muito bom de experimentar e eles estavam no mesmo nível da gente, (...) então achei muito, muito simpático (...). E não exercemos essa pressão, então somos de alguma forma professores agora e você tem que fazer um ótimo desempenho no exame agora.

559

Ao mesmo tempo, um grupo que tem uma clara heterogeneidade de desempenho e condições de aprendizagem muito diferentes significa um maior esforço de preparação para os professores. Todos os materiais básicos são preparados com antecedência em linguagem simples, os textos são fornecidos com pictogramas e, se necessário, impressos em Braille, para que os alunos obtenham insights iniciais sobre o princípio do Design Universal de Aprendizagem. Uma mudança nas formas de trabalho (individual, em parceria, em grupo) não só favorece o conhecimento mútuo, mas também permite que todos os participantes trabalhem fases que correspondam aos seus respectivos estilos de aprendizagem.

Desta forma, os alunos como futuros professores também experimentam como a diferenciação pode ser implementada em termos concretos e também experimentam que nem tudo pode e deve sempre ter sucesso imediatamente, pois certas necessidades, bem como conhecimentos e habilidades especiais, só se tornam aparentes na situação do trabalho conjunto,

especialmente o trabalho de projeto. Além de adquirir conhecimentos, o "Histórico de Experiências" oferece aos alunos a oportunidade única de adquirir sua própria experiência em um grupo de aprendizagem inclusivo: uma experiência que muitos dos alunos carecem de seus próprios dias de escola, e cujo sucesso muitas vezes duvidam fortemente, também no que diz respeito à sua própria prática profissional posterior. Em particular, as entrevistas, que acontecem antes e depois do seminário, incentivam-nas a pensar e refletir sobre suas ideias, experiências reais e sua atitude em relação à inclusão e também às pessoas com deficiência.

3. Acesso à pesquisa

Numerosos estudos sobre atitudes ou construtos equivalentemente designados ('crenças', crenças relacionadas ao trabalho, etc.) buscam uma abordagem quantitativa ou pelo menos trabalham com projetos de métodos mistos. Estudos qualitativos no contexto da pesquisa sobre atitudes são certamente desejáveis para elaborar estruturas mais profundas do construto "atitude".

Partindo do pressuposto de que as atitudes são em grande parte implícitas para o sujeito e, portanto, só podem ser tornadas acessíveis através da reconstrução de ações ou expressões verbais uma abordagem de investigação qualitativa-reconstrutiva parece particularmente promissora. Os alunos foram questionados em entrevistas individuais sobre suas expectativas, medos e ideias (antes de participar do seminário), bem como sobre suas experiências (depois de participar do seminário). Um papel especial foi desempenhado pela coleta de experiências anteriores e ideias sobre atividades profissionais posteriores. A avaliação é realizada por meio de hermenêutica objetiva.

560

Este método reconstrutivo é particularmente adequado para extrair estruturas latentes de significado. Uma descrição detalhada da abordagem metodológica não é possível neste momento. Deve-se notar, no entanto, que a extensa análise detalhada segue um processo de três etapas que consiste em contar histórias, formar leituras e confrontar o contexto. As duas primeiras etapas referem-se ao princípio da liberdade de contexto, segundo o qual a sequência selecionada é analisada primeiro sem considerar o contexto real do enunciado.

As duas análises de caso mostradas abaixo não mostram mais formalmente essas três etapas, mas foram realizadas como base para o resumo simplificado. As pesquisas foram realizadas em duas coortes, no semestre de verão de 2015 e no semestre de verão de 2016. Um

total de 13 entrevistas puderam ser realizadas, duas das quais foram selecionadas aqui como exemplos.

4. "Vou ser professor com necessidades especiais" – resultados selecionados do estudo

Os dois casos a seguir são exemplos de uma justaposição contrastante de diferentes tipos de atitudes no contexto da aprendizagem inclusiva. Jennifer está estudando no programa de bacharelado com o objetivo de um mestrado extracurricular subsequente e participou do seminário "Experimentando a História" na forma de um curso adicional frequentado. Na primeira vez da pesquisa, ela está no 4º semestre e no segundo semestre e tem muita experiência anterior devido a uma educação relacionada ao assunto e empregos de meio período de longo prazo, especialmente na área de deficiências graves. No entanto, ela tem apenas algumas experiências familiares anteriores na área de dificuldades de aprendizagem; Com prejuízos das habilidades mentais e/ou físicas. Em contraste com as citações dos capítulos anteriores, que serviram para ilustrar e fornecer uma primeira visão sobre o material coletado, as sequências seguintes são submetidas a um procedimento de análise de sequências condensadas, conforme previsto pela hermenêutica objetiva.

561

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando os dois casos, a mudança na estrutura de casos de ALUNA A pode ser notada à primeira vista, o que, em contraste com o de ALUNA B, é considerável. Há indícios de que a extensão da experiência anterior pode ser significativa. Assumindo a conclusão acima citada de que o construto de atitude é relativamente estável e dificilmente permite mudanças, pode-se supor que alunos com muita experiência anterior e uma visão pedagógica da vocação como um 'talento natural', como é o caso de "ALUNA B", são mais resistentes a experiências que favorecem uma mudança de atitude do que é o caso de alunos com alta insegurança e pouca experiência anterior. Eles ainda estão em um processo de orientação que os torna mais receptivos a novas experiências que irritam seus conhecimentos prévios. A extensa experiência anterior não representa necessariamente condições favoráveis para o desenvolvimento de uma atitude pedagógica inclusiva, mas tem uma influência considerável na sua variabilidade.

Em ambos os casos, há também uma visão fortemente normativa da maneira "correta" de lidar com pessoas com deficiência, que anda de mãos dadas com a supressão de objetivos e conteúdos essenciais (cognitivos) do seminário: Nenhum dos dois alunos menciona demandas

cognitivas e crescimento da aprendizagem no nível do conhecimento – nem em si mesmos nem em outros participantes do seminário. Em vez disso, ambos se concentram em uma 'abordagem' não especificada, que, ao "pegá-los pela mão" e focar em uma linguagem apropriadamente simples, indica que há uma demarcação clara do grupo de alunos e que há pouca ou nenhuma expectativa de desempenho cognitivo – nem mesmo no segundo momento. Experiências para as quais os conceitos prévios dos alunos não são suficientes. Experiências, abordagens teóricas e experiências práticas que não se encaixam nas próprias ideias ou atitudes e não podem ser integradas a elas levam a um questionamento e, em última análise, à modificação dos próprios conceitos.

Com base no fato de que o profissionalismo é um processo biográfico profissional e a atitude faz parte da ação profissional, isso também deve ser considerado processual. O construto de atitude, especialmente no que diz respeito à inclusão, a ser abordado já na primeira fase da formação de professores, para conscientizá-la e acompanhá-la por meio de experiências irritantes, pode, portanto, ser visto como um desiderato na implementação de uma formação de professores sensível à inclusão. Repetidamente, a experiência na implementação do seminário, bem como os dados coletados, mostram que a forma e a concepção do seminário podem iniciar uma abordagem sensível à diferença, que às vezes também traz à tona atribuições (incorrectas) de habilidade. Embora os alunos inicialmente tenham prestado atenção especial aos participantes com deficiência, tornou-se cada vez mais aparente no decorrer do seminário que os próprios alunos também percebem o grupo heterogêneo como um espaço agradável e, em comparação com outros seminários, relativamente livre de medo e abordam diferentes estilos de aprendizagem e diferentes linhas de diferença, como idade, gênero e suas próprias deficiências ou doenças crônicas. Como consequência adicional, pensamos que há também um apelo a universidades e escolas sensíveis à diversidade, que podem, assim, assumir uma espécie de papel junto as escolas regulares.

562

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Glenda Aref Salamah de Mello. Recursos pedagógicos para alunos com transtornos do espectro autista na rede estadual de ensino de São Paulo. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, Ano 6, número 21, fevereiro de 2016. www.faceq.edu.br/regis. Acessado em: 03/05/2025.

BRASIL. Constituição Federal 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRAGA, Paola Gianotto; GOMES, Vera Lucia. A historicidade da pessoa com deficiência: da invisibilidade à inclusão. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ*. V.2 n. 6, 2018.

Disponível: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/deaint/article/view/6677/7439>. Acessado em: 12/11/2025.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CANAVERO. Espaço de Inclusão. Rede Saci: mhtCanavaro1984. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com/SALTO/boletins2002/ede/edeo>. Acesso em 02/09/2025.

LEITE, Flávia Piva Almeida; LUVIZOTTOII, Caroline Kraus. Marcos legais e perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Passo Fundo*, V. 22, N. 2, p. 6-19, maio/jul2022. Disponível

em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/download/13372/114116572>. Acessado em: 14/11/24.

563

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MENDES, Enicéia. Gonçalves. Sobre alunos “inclusivos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

OLIVEIRA, Adriana Mônica; CRUZ, Carlos André Lucena da. A escola como espaço de inclusão: para além da acessibilidade. *Revista Faculdade FAMEN-REFREN*, v.2, n.3, 2021. Disponível

em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/download/46/53>. Acessado em: 05/05/2025.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

SILVA, Marilene Rosa da; SOUZA, Maria Eliana Lopes de; ALMEIDA, Vinicius Souza de. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas*. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acessado em: 14/11/2025.



SOUZA, Maria Gisely de; MARTINS, Márcia Maristela Silva; SILVA, Carla Dornelles da. A educação inclusiva: os aspectos e princípios da inclusão social no âmbito educacional. *Educação & Linguagem*, ano 5 · n° 1 · Mai. p. 61-76. 2018.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito* -PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/download/14376/9703>. Acessado em: 50/04/2025.