



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Marcos Aurelio Chagas Cardoso

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Vanderleia da Rosa de Deus

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Adnilce Lara Araujo

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Ana Paula Ribeiro Messias de Andrade

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Danielle Cristina Pazinato Marçal

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

ISSN 2323-5657 · Vol. 1, Nº 102 (2026) · Publicado em 18 de setembro de 2026 · Artigo de Revisão · Ciências Humanas

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos desafios centrais da escola contemporânea, especialmente porque a garantia de matrícula não assegura, por si só, participação, permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Este artigo analisa a educação inclusiva a partir de três dimensões articuladas: práticas pedagógicas, formação docente e condições institucionais para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, fundamentada em legislação brasileira, documentos oficiais e literatura científica nacional e internacional. A análise discute a passagem de um paradigma centrado na adaptação do estudante para uma perspectiva orientada pela identificação e remoção de barreiras educacionais. Examina-se o papel do planejamento flexível, do Desenho Universal para a Aprendizagem, das tecnologias assistivas, da avaliação diversificada e do Atendimento Educacional Especializado. Discute-se, ainda, a formação inicial e continuada dos professores, considerando evidências de que políticas inclusivas não se traduzem automaticamente em práticas pedagógicas inclusivas. Argumenta-se que a efetividade da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação profissional, acessibilidade, trabalho colaborativo e cultura institucional. A atualização normativa brasileira de 2025, especialmente o Decreto nº 12.686/2025, reforça a centralidade do acesso, permanência, participação e aprendizagem. Conclui-se que uma escola inclusiva não deve apenas receber estudantes diversos, mas reorganizar currículo, ensino, avaliação, recursos e relações institucionais para que a diversidade seja compatível com altas expectativas educacionais e oportunidades reais de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação especial; formação docente; práticas pedagógicas; acessibilidade; necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the central challenges of contemporary schooling because enrollment alone does not guarantee participation, permanence, learning, or development. This article analyzes inclusive education through three interconnected dimensions: pedagogical practices, teacher education, and institutional conditions for including students with specific educational needs. This is a qualitative, exploratory bibliographic study based on Brazilian legislation, official documents, and national and international scientific literature. The analysis discusses the transition from a paradigm centered on adapting the student toward an approach focused on identifying and removing educational barriers. It examines the role of flexible planning, Universal Design for Learning, assistive technologies, diversified assessment, and Specialized Educational Assistance. It also discusses initial and continuing teacher education, considering evidence that inclusive policies do not automatically translate into inclusive pedagogical practices. The study argues that effective inclusion depends on articulation among public policies, school management, professional education, accessibility, collaborative work, and institutional culture. The Brazilian regulatory update of 2025, especially Decree No. 12,686/2025,

reinforces access, permanence, participation, and learning as central dimensions. It concludes that an inclusive school should not merely receive diverse students, but reorganize curriculum, teaching, assessment, resources, and institutional relationships so that diversity is compatible with high educational expectations and real learning opportunities.

Keywords: Inclusive education; special education; teacher education; pedagogical practices; accessibility; specific educational needs.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como uma das principais transformações conceituais e políticas da educação contemporânea. Seu desenvolvimento está relacionado à ampliação dos direitos humanos, à crítica aos processos históricos de segregação e à compreensão de que sistemas educacionais devem responder à diversidade de seus estudantes. No Brasil, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceram bases jurídicas para o direito à educação inclusiva. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões indissociáveis da escolarização inclusiva.

A discussão contemporânea, entretanto, precisa ultrapassar a pergunta sobre onde o estudante está matriculado. A presença em classe comum é condição necessária, mas não suficiente. Uma escola pode registrar elevada inclusão física e, simultaneamente, manter barreiras curriculares, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que limitam a participação e a aprendizagem. A questão passa, portanto, da simples inserção para a qualidade da experiência educacional.

Este artigo parte do seguinte problema: quais condições pedagógicas, formativas e institucionais são necessárias para que a educação inclusiva se concretize na escola contemporânea? O objetivo geral é analisar práticas pedagógicas, formação docente e desafios institucionais relacionados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como objetivos específicos, busca-se discutir fundamentos conceituais e normativos; analisar estratégias pedagógicas; examinar a formação docente; identificar barreiras e discutir possibilidades de organização escolar inclusiva.

2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não deve ser reduzida a uma metodologia específica nem confundida com educação especial. Trata-se de uma perspectiva de organização dos sistemas educacionais que procura garantir participação e aprendizagem em contextos comuns, reconhecendo que diferenças humanas fazem parte da experiência escolar. A Declaração de Salamanca consolidou internacionalmente o princípio de que escolas regulares com orientação inclusiva constituem meios relevantes para combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras.

Booth e Ainscow propõem compreender inclusão em relação à cultura, às políticas e às práticas escolares. Essa abordagem é relevante porque evidencia que a exclusão não é produzida apenas por características individuais; ela também pode resultar da maneira como currículo, avaliação, espaço, comunicação e relações sociais são organizados. Ainscow destaca que o desenvolvimento inclusivo requer investigação sistemática das barreiras à participação e à aprendizagem.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência desloca a deficiência para uma compreensão relacionada à interação entre impedimentos e barreiras ambientais e atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão incorporou essa perspectiva ao estabelecer o direito a sistema educacional inclusivo e ao atribuir ao poder público responsabilidades relacionadas a acesso, permanência, participação, aprendizagem e eliminação de barreiras.

Assim, inclusão envolve simultaneamente dimensão jurídica, pedagógica e ética. Juridicamente, corresponde a direito; pedagogicamente, exige reorganização do ensino; eticamente, demanda reconhecimento da dignidade e das potencialidades dos estudantes.

3. MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e prevê atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. A Lei nº 9.394/1996 organiza a educação especial no sistema educacional brasileiro e estabelece diretrizes para o atendimento de estudantes com necessidades específicas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, reforçou a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, constituiu importante referência ao defender uma transformação estrutural e cultural da escola. A Lei nº 13.146/2015 aprofundou essa orientação ao assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, além de estabelecer medidas para eliminar barreiras e promover participação e aprendizagem.

O Decreto nº 12.686/2025 atualizou o quadro normativo ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a

Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto determina que a educação especial seja transversal aos níveis e modalidades e prevê recursos e serviços de apoio, complementação e suplementação da escolarização. Também prevê formação continuada, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, medidas individualizadas e participação da família e dos estudantes.

A atualização normativa é relevante porque evidencia que o desafio contemporâneo não reside apenas na produção de direitos formais. A questão decisiva é criar capacidade institucional para transformar esses direitos em experiências educacionais concretas. Políticas inclusivas precisam chegar ao planejamento, à sala de aula, à avaliação e à gestão.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento orientado pelos objetivos de aprendizagem e pela identificação antecipada de barreiras. Em vez de organizar o ensino segundo um único percurso, o professor pode oferecer múltiplas formas de representação, participação e expressão. Essa lógica converge com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido a partir da ideia de que o currículo deve ser planejado desde o início para acomodar variabilidade dos estudantes.

A flexibilização metodológica não significa necessariamente reduzir expectativas. É possível manter o objetivo cognitivo e modificar a forma de acesso ao conteúdo ou de demonstração da aprendizagem. Um estudante pode compreender determinado conceito por meio de texto, imagem, demonstração, áudio ou recurso tecnológico, dependendo das barreiras presentes. O foco pedagógico deve permanecer no que se pretende ensinar e avaliar, e não em uma forma única de apresentação.

Estratégias colaborativas também podem favorecer participação. A aprendizagem entre pares, o trabalho em pequenos grupos, a tutoria entre estudantes e projetos interdisciplinares podem ampliar oportunidades de interação. Entretanto, a colaboração deve ser organizada para beneficiar a turma inteira e não transformar colegas em substitutos de profissionais.

A avaliação constitui dimensão particularmente sensível. Avaliar de modo inclusivo não significa abandonar critérios, mas diversificar evidências de aprendizagem. Instrumentos escritos podem ser complementados por produções orais, práticas, visuais, projetos e outras formas coerentes com os objetivos curriculares. A avaliação formativa permite utilizar os resultados para ajustar o ensino, e não apenas para classificar o estudante.

5. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, ACESSIBILIDADE E DUA

A acessibilidade educacional envolve recursos, serviços, estratégias e adaptações capazes de reduzir barreiras. Tecnologias assistivas podem ampliar comunicação, mobilidade, acesso à informação e participação acadêmica. Seu valor pedagógico, entretanto, depende da correspondência entre recurso, necessidade funcional e contexto de uso.

O DUA oferece uma estrutura relevante ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. A lógica é antecipar a variabilidade, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores para cada estudante. Revisões recentes da produção brasileira têm investigado a articulação entre tecnologias assistivas, DUA e formação docente, indicando expansão do campo e necessidade de qualificação profissional.

A tecnologia não deve ser tratada como solução autônoma. Um aplicativo, dispositivo ou recurso digital só é inclusivo quando efetivamente reduz uma barreira e quando professores e estudantes conseguem utilizá-lo com finalidade pedagógica. Também devem ser consideradas acessibilidade digital, privacidade, segurança de dados e adequação ao contexto escolar.

6. FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente constitui um dos principais pontos de tensão da educação inclusiva. Revisão sistemática de Ingles et al. identificou distância entre políticas públicas inclusivas e sua concretização nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Estudos posteriores também indicam que conhecimentos e crenças docentes influenciam a maneira como professores interpretam diversidade e respondem às necessidades dos estudantes.

A formação não deve limitar-se a cursos sobre diagnósticos. Conhecer características de deficiência, autismo ou altas habilidades pode ser útil, mas não permite inferir automaticamente como um estudante específico aprende. A competência inclusiva requer capacidade de observar respostas do estudante, formular hipóteses pedagógicas, selecionar estratégias, avaliar resultados e ajustar intervenções.

A formação continuada mais potente tende a estar vinculada aos problemas reais da escola. Estudos de caso, observação de aulas, planejamento colaborativo, análise de avaliações, produção de materiais acessíveis e acompanhamento da resposta dos estudantes podem produzir aprendizagem profissional mais diretamente conectada à prática.

O Decreto nº 12.686/2025 reforça a formação continuada em serviço como componente da política nacional. Esse direcionamento é importante porque a inclusão não depende apenas de conhecimento individual; requer uma comunidade profissional capaz de compartilhar decisões, recursos e responsabilidades.

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO COLABORATIVO

O Atendimento Educacional Especializado ocupa posição complementar ou suplementar à escolarização, não devendo substituir a participação do estudante na classe comum. Sua função envolve recursos, estratégias e serviços que favoreçam acesso ao currículo e participação escolar.

A efetividade do AEE depende da articulação com o professor da sala comum. Quando os dois profissionais trabalham de forma isolada, existe risco de produção de dois currículos desconectados. O planejamento colaborativo permite identificar objetivos comuns, barreiras específicas e recursos necessários.

A família também integra esse processo. Informações sobre comunicação, interesses, rotina e formas de participação podem contribuir para decisões pedagógicas. Contudo, a escola deve preservar a responsabilidade institucional pela oferta educacional, evitando transferir para a família problemas decorrentes de insuficiência de recursos ou organização escolar.

A gestão precisa criar tempo e condições para colaboração. Sem espaço institucional para planejamento, reuniões e acompanhamento, a cooperação tende a depender da iniciativa individual dos profissionais.

8. BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR

As barreiras podem ser classificadas como arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, atitudinais e institucionais. Barreiras arquitetônicas dificultam circulação e autonomia; comunicacionais limitam acesso à informação; pedagógicas aparecem em metodologias rígidas; tecnológicas decorrem de recursos inacessíveis; atitudinais envolvem preconceito e baixas expectativas; institucionais resultam de políticas ou procedimentos que dificultam participação.

As barreiras atitudinais merecem atenção porque podem operar silenciosamente. Quando expectativas acadêmicas são reduzidas com base em diagnóstico, o estudante pode receber tarefas menos complexas, menor tempo de instrução ou menos oportunidades de participação. Nesse caso, uma prática aparentemente protetiva pode produzir empobrecimento curricular.

Outro risco é a inclusão meramente física: o estudante permanece na turma, mas realiza atividades paralelas durante grande parte do tempo. A diferenciação pedagógica precisa, portanto, ser examinada quanto à qualidade e à finalidade. Adaptar não pode significar separar sistematicamente o estudante do núcleo curricular da turma.

A identificação de barreiras deve ser sistemática. Registros pedagógicos, observação, participação do estudante e análise de desempenho podem ajudar a distinguir uma dificuldade relacionada ao conteúdo de outra produzida pelo modo como o conteúdo foi apresentado.

9. GESTÃO ESCOLAR, CULTURA E PARTICIPAÇÃO

A gestão escolar é determinante para transformar princípios inclusivos em rotina institucional. O projeto político-pedagógico precisa incorporar a diversidade como dimensão estrutural, e não como tópico adicional. Isso envolve metas, responsabilidades, recursos, formação e indicadores de acompanhamento.

Uma cultura inclusiva é construída por expectativas elevadas e apoio adequado. A escola deve evitar tanto o capacitismo quanto a ideia de que oferecer suporte significa retirar do estudante a possibilidade de autonomia. Apoiar é criar condições para que a pessoa participe e desenvolva competências.

A participação dos estudantes também é relevante. Sempre que possível, eles devem ser envolvidos na definição de estratégias que afetam sua aprendizagem. Essa perspectiva converge com a política nacional de 2025, que prevê protagonismo e participação do público da educação especial em ações da política inclusiva.

A gestão deve ainda monitorar indicadores além da matrícula: frequência, participação, progressão, aprendizagem, uso de recursos, ocorrências de barreiras e satisfação dos envolvidos. Dessa forma, inclusão pode ser acompanhada como processo educacional e não apenas administrativo.

10. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Os desafios da inclusão são estruturais e não podem ser solucionados por uma única estratégia. Persistem problemas de formação, financiamento, acessibilidade, disponibilidade de profissionais, articulação intersetorial e construção de práticas pedagógicas consistentes. A expansão de matrículas precisa ser acompanhada por condições que garantam qualidade educacional.

Outro desafio é evitar polarizações entre inclusão e qualidade. A educação inclusiva não implica necessariamente reduzir rigor acadêmico. Ao contrário, uma escola inclusiva precisa sustentar expectativas elevadas e oferecer suportes adequados para que estudantes diferentes tenham oportunidades reais de alcançá-las. O problema pedagógico não é a existência de diferenças, mas a utilização de um único caminho como condição para aprender.

Entre as possibilidades de avanço estão a formação continuada baseada em problemas reais, planejamento colaborativo, desenho universal, avaliação formativa, tecnologias assistivas, fortalecimento do AEE, participação estudantil e uso de indicadores de aprendizagem. Essas estratégias precisam ser implementadas como sistema, porque intervenções isoladas tendem a produzir efeitos

limitados.

A política nacional de 2025 oferece uma estrutura institucional para esse processo, mas sua implementação deve ser acompanhada por pesquisa, monitoramento e avaliação. A distância entre norma e prática constitui precisamente um dos objetos que a pesquisa educacional precisa continuar investigando.

11. DISCUSSÃO

A literatura analisada permite sustentar que a inclusão é um fenômeno multidimensional. Não existe relação simples entre matrícula e aprendizagem, nem entre formação docente e prática inclusiva. Os resultados educacionais emergem da interação entre características do estudante, demandas curriculares, qualidade das mediações, recursos disponíveis e contexto institucional.

Essa perspectiva é compatível com abordagens contemporâneas da deficiência e da aprendizagem que consideram a relação entre pessoa e ambiente. Em termos pedagógicos, significa que o professor não deve perguntar apenas qual diagnóstico o estudante possui, mas quais barreiras aparecem diante de determinada tarefa, quais recursos podem reduzi-las e como o estudante responde à intervenção.

A formação docente aparece como condição necessária, mas não suficiente. Um professor preparado pode enfrentar limitações decorrentes de infraestrutura, ausência de recursos ou organização institucional. Da mesma forma, uma escola com bons recursos pode produzir exclusão se suas práticas forem orientadas por baixas expectativas ou segregação.

A inclusão efetiva, portanto, depende de coerência entre legislação, gestão, formação, currículo, acessibilidade e avaliação. A principal implicação é que políticas devem ser avaliadas não apenas pela existência de normas ou número de matrículas, mas por indicadores de participação, aprendizagem, progressão e autonomia.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa uma mudança na própria concepção de escola. O objetivo não é apenas assegurar que estudantes com necessidades educacionais específicas estejam presentes no espaço escolar, mas garantir que tenham oportunidades concretas de participar, aprender e desenvolver suas potencialidades.

A análise mostrou que práticas pedagógicas flexíveis, DUA, tecnologias assistivas, avaliação formativa, AEE e planejamento colaborativo constituem componentes importantes, mas sua efetividade depende de formação docente e suporte institucional. A formação precisa ser contínua, contextualizada e baseada na análise de problemas reais da prática.

O marco normativo brasileiro oferece fundamentos relevantes. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a sistema educacional inclusivo e o Decreto nº 12.686/2025 reforça acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de formação continuada, acessibilidade, tecnologias assistivas e articulação intersetorial.

Conclui-se que a escola contemporânea inclusiva deve ser compreendida como organização capaz de responder à variabilidade humana sem transformar diferença em déficit educacional. A inclusão não exige que todos aprendam da mesma forma; exige que todos tenham acesso a experiências educacionais intelectualmente significativas, socialmente participativas e pedagogicamente sustentadas. O desafio futuro consiste em transformar esse princípio em capacidade institucional mensurável, acompanhada por pesquisa e avaliação contínuas.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, p. 109-124, 2005.
- AINSCOW, Mel. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In: FLORENTINE, D. et al. *Inclusive education*. London: Routledge, 2007.
- AINSCOW, Mel. *Struggles for equity in education: the selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge, 2016.
- ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Washington, DC: APA, 2022.
- BOOTH, Tony; AINSOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o AEE. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre formação continuada de professores. Brasília, 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 461-478, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Gabriela Dal Forno et al. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. Educação em Revista, 2020.

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

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. Seen, counted, included: using data to shed light on the well-being of children with disabilities. New York: UNICEF, 2021.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield: CAST, 2014.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.



