

## DESAFIOS E LACUNAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA


### CHALLENGES AND GAPS IN BRAZILIAN INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY BASED ON ACADEMIC PRODUCTION


Recebido em: 10/08/2025

Reenviado em: 24/12/2025

Aceito em: 16/02/2026

Publicado em: 21/03/2026

Amanda Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>   
Universidade Federal de Jataí

Eveline Borges Vilela Ribeiro<sup>2</sup>   
Universidade Federal de Jataí

**Resumo:** A educação inclusiva como paradigma educacional transcende a transmissão do conhecimento, tendo como um dos seus norteadores ambientes de aprendizagem que acolham a todos de maneira efetiva. Nas últimas décadas o processo pedagógico de fortalecimento da educação inclusiva progrediu significativamente, entretanto, mesmo respaldada por documentos internacionais como a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela legislação brasileira, ainda apresenta algumas adversidades. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar dissertações e teses brasileiras que investigam os desafios enfrentados pelas escolas para a efetivação da educação inclusiva. O estudo é de caráter bibliográfico caracterizado como uma pesquisa qualitativa e documental contribuindo para identificar lacunas nas políticas públicas e propor caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e que possam ter melhor funcionamento dentro da realidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Realidade Escolar; Desafios.

**Abstract:** Inclusive education as an educational paradigm transcends the transmission of knowledge, having as one of its guiding principles learning environments that effectively welcome everyone. In recent decades, the pedagogical process of strengthening inclusive education has progressed significantly; however, even supported by international documents such as the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) and Brazilian legislation, it still presents some challenges. Given this scenario, this study aims to analyze Brazilian dissertations and theses that investigate the challenges faced by schools in implementing inclusive education. The study is bibliographic in nature, characterized as qualitative and documentary research, contributing to identifying gaps in public policies and proposing paths for developing more inclusive pedagogical practices that can better function within the school environment.

**Keywords:** Inclusive Education; School Reality; Challenges.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como uma diretriz fundamental para a promoção do direito à educação e da equidade no acesso e permanência na escola. Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reafirmam o

<sup>1</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Brasil, Goiás, Jataí. E-mail: amanda.rodrigues@discente.ufj.edu.br

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Brasil, Goiás, Jataí. E-mail: eveline\_vilela@ufj.edu.br



compromisso dos países em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, frequentem classes regulares nas escolas.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) materializam o compromisso em relação à inclusão educacional, estabelecendo que a escola deve ser um espaço de acolhimento, participação e aprendizagem para todos. Entretanto, a implementação dessa perspectiva nas distintas redes de ensino ainda enfrenta desafios expressivos. Pesquisas nacionais têm mostrado que, mesmo diante dos avanços legais, as escolas permanecem estruturadas em lógicas segregadoras, com práticas pedagógicas pouco adaptadas à diversidade dos estudantes (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2015).

Entre os obstáculos mais recorrentes, de acordo com a literatura, destacam-se a precariedade na formação inicial e continuada dos professores, a ausência de materiais didáticos acessíveis e adequados, a carência de profissionais de apoio e a falta de cultura institucional favorável à convivência com a diferença (Batista; Silva, 2018; Mendes, 2020). Em muitos casos, a matrícula em classes regulares não se traduz em efetiva participação e aprendizagem, gerando situações de exclusão simbólica, invisibilidade e estigmatização de estudantes com deficiência (Souza, 2020; Aranha, 2019). Além de afetar diretamente a escolarização dos alunos com deficiência, essas dificuldades também impactam negativamente a qualidade do ensino para todos os estudantes. Uma escola incapaz de lidar com a diversidade falha em preparar cidadãos para a vida em sociedade e em promover valores como solidariedade e justiça social (Ainscow, 2020).

A pesquisa acadêmica tem papel crucial nesse contexto, pois contribui para compreender os desafios enfrentados pelas escolas, identificar lacunas nas políticas públicas e propor caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e que possam ter melhor funcionamento dentro da realidade escolar. Nessa direção, analisar as dissertações e teses produzidas nos últimos anos permite mapear as principais barreiras relatadas pelos professores e gestores, bem como as estratégias que têm sido experimentadas para superá-las.

Dessa forma, a questão que norteou a realização desse estudo foi: Embora a legislação brasileira sobre educação inclusiva seja avançada, quais os principais entraves revelados pela produção acadêmica recente para sua efetivação no cotidiano das escolas? Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar dissertações e teses brasileiras que investigam os desafios enfrentados pelas escolas para a efetivação da educação inclusiva. Busca-se, assim, mapear as barreiras mais frequentemente identificadas e discutir possibilidades para a transformação das práticas escolares em direção a uma educação verdadeiramente para todos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa de caráter documental (Guba; Lincoln, 1981). Para tanto, foram selecionadas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu da área de Educação, cadastrados na Plataforma Sucupira/CAPES e disponíveis em repositórios eletrônicos de acesso público.

Os critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos foram: (a) dissertações ou teses defendidas entre os anos de 2015 e 2025; (b) pesquisas desenvolvidas no Brasil e escritas em língua portuguesa; (c) estudos cujo tema central abordasse as dificuldades ou barreiras encontradas pelas escolas para implementar a educação inclusiva, especialmente na educação básica; e (d) disponibilidade integral do texto nos bancos de dados. Foram excluídos os trabalhos que não atendiam a esses critérios ou que abordavam exclusivamente o aspecto legal da inclusão, sem discutir as práticas escolares.

A busca foi realizada nos catálogos eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD), por serem considerados os mais completos. Combinações de palavras-chave como “educação inclusiva”, “barreiras”, “desafios”, “dificuldades” e “práticas escolares” foram utilizadas para a seleção dos trabalhos.

Após a identificação dos trabalhos, procedeu-se à leitura integral dos textos para extração de informações relevantes: ano de defesa, título, autores, instituição, objetivos, metodologia adotada, principais resultados e conclusões. No portal BDTD foram encontradas 22 teses e dissertações e no CTD foram localizadas 42 teses e dissertações.

Os dados foram organizados em quadros e categorizados por temas recorrentes, a partir de uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilitou identificar padrões, contradições e lacunas presentes nas pesquisas. Após o refinamento dos dados, selecionamos sete dissertações para análise completa e categorização (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Dissertações Biblioteca Brasileira de dissertações e teses (BTDC).

ANO	TÍTULO	AUTORES
2020	Roda de conversa: (re) pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II	Aporta, Ana Paula.
2020	Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo da rede municipal de Salvador	Campos, Regiane Gomes.
2022	Inclusão escolar e práticas docentes na pandemia antes e após o ensino presencial	Lopes, Mariana Moraes.
2018	Formação inicial do professor de educação física para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais	Zini, Rodrigo.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).



Quadro 2 – Catálogo de teses e dissertações (CAPES).

Ano	Título	Autores
2022	Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em uma perspectiva de educação inclusiva	Nascimento Neta, Olívia Dionísia.
2023	O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: o que nos dizem as pesquisas brasileiras?	Leitão, Andreia Marques
2023	Eja: um navio a deriva? Educação libertadora como possibilidade de combate a exclusão na eja-Penha/SC	Steil, Roberto Winter

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A categorização foi orientada por quatro eixos principais, definidos com base na literatura (Mantoan, 2015; Mendes, 2020): (1) Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas; (2) Barreiras estruturais e organizacionais; (3) Gestão escolar e cultura inclusiva; e (4) Políticas públicas e suporte institucional. Essa organização permitiu uma análise sistemática das produções acadêmicas e favoreceu a discussão crítica dos resultados à luz de estudos recentes sobre o tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das dissertações e teses evidencia que, apesar de avanços normativos significativos — como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) —, a implementação de práticas inclusivas ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais nas escolas brasileiras. A partir da leitura e análise das sete dissertações selecionadas, foi possível categorizar os resultados segundo quatro eixos principais estabelecidos na metodologia deste estudo. A seguir, passamos para a discussão deles.

### FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As dissertações analisadas destacam a importância da formação docente continuada e inicial como fator determinante para a efetivação das práticas inclusivas nas escolas. As dissertações de Aporta (2020), Campos (2020) e Zini (2018) revelam a fragilidade das ações de formação continuada oferecidas aos professores para atuação inclusiva.

Aporta (2020), menciona que algumas vezes a preocupação em relação ao aspecto social é mais relevante do que as preocupações em relação à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Essa relevância pode ser explicada pela noção de integração que, historicamente, antecedeu à inclusão, no qual as ações sociais ou a aproximação com os outros alunos sem deficiências era o foco da presença da pessoa com deficiência na escola e não o desenvolvimento de

aprendizagens em relação ao conteúdo.

No contexto da escola pública, há grandes desafios. Há um consenso de que não existem turmas homogêneas. E a diversidade sociocultural e econômica dos alunos reflete também na aprendizagem. Portanto, é imprescindível a busca permanente pela diversificação das práticas. Ao questionar os professores e coordenadores pedagógicos sobre a própria formação, surgiram nos relatos exemplos de como os profissionais entrevistados percebem a importância da formação e foi possível também perceber as críticas e lacunas ao modelo posto, a existência ou não de formações oferecidas a professores e gestores, além do caminho que optaram para amenizar os desafios enfrentados nas escolas (Campos, 2020).

Nesse sentido, o Estado nasce a partir da existência de duas classes sociais, a burguesia e o proletariado, que têm interesses diferentes e antagônicos, pois, à medida que se defende o interesse de uma das classes, conseqüentemente, se ataca o interesse da outra. Dessa forma, o Estado nasce e é constantemente reformulado para atender às demandas da classe dominante e à manutenção da ordem social vigente (Zini, 2018). Embora as políticas exijam a preparação do corpo docente para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, muitos cursos são pontuais, teóricos e desarticulados do cotidiano escolar (Mantoan, 2015; Batista; Silva, 2018). Nessas pesquisas, os professores relatam insegurança para adaptar suas práticas e dificuldades para compreender as especificidades dos estudantes, evidenciando a necessidade de formações mais contínuas, colaborativas e fundamentadas em práticas reflexivas (Glat; Blanco, 2007). Campos (2020) evidencia que a formação continuada, ainda, apresenta fragilidades quanto à abordagem inclusiva, refletindo na prática cotidiana dos professores. Zini (2018) aponta que a formação inicial dos professores, particularmente na área de Educação Física, ainda desconsidera a diversidade dos estudantes, evidenciando uma lacuna significativa nos currículos dos cursos de licenciatura, reforçando a necessidade de uma formação inicial específica para professores de Educação Física lidarem com estudantes com necessidades educacionais especiais, apontando lacunas significativas nesse processo formativo.

A formação de professores no Brasil tem passado por reformas visando qualificar seus professores para enfrentarem um mundo mais afinado com o mercado. Como consequência, as relações têm sido remodeladas e está havendo a inserção do setor privado na educação. Nessa ótica a formação continuada tem sido indicada como elemento que compõe o receituário da formação de professores na busca pela eficiência e validação de suas competências (Nogueira; Borges, 2023).

A formação de professores é um tema que envolve vários aspectos ligados às necessidades formativas, às contradições entre teoria e prática, à valorização do profissional

docente, às condições de trabalho, às propostas de reestruturação dos currículos, entre outros. Nesse prisma, Dourado (2015, p. 304) afirma que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

Compreendemos que em certos aspectos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 2024) consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública “tais como políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais” (Hypolito, 2015, p. 521). No entanto, a disseminação do neoliberalismo, as mudanças no papel do Estado, a falta de perspectiva de investimento público, a crise econômica e financeira, assim como o novo regime fiscal têm impossibilitado o cumprimento de suas metas. Vale ressaltar que a PEC 241/55 tem inviabilizado as políticas e o investimento de ações para a melhoria da educação.

## **BARREIRAS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS**

Nesse eixo, os estudos revelaram recorrentes desafios relacionados à infraestrutura escolar inadequada e falta de recursos materiais adaptados. Aporta (2020) e Lopes (2022) destacam especialmente os impactos negativos dessas barreiras no período de pandemia, agravando as condições de ensino remoto para alunos com deficiência.

A pandemia de COVID-19 piorou as limitações já existentes, como mostra a pesquisa de Lopes (2022). As escolas demonstraram pouca capacidade para se adaptarem às demandas do ensino remoto, principalmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Recursos tecnológicos escassos, ausência de materiais acessíveis e suporte pedagógico inadequado contribuíram para ampliar as desigualdades educacionais (Carvalho; Batista, 2021; WHO-UNESCO, 2021).

Esses achados reforçam a importância de investimentos em infraestrutura e tecnologia assistiva como condição para a efetivação do direito à educação. Com a adoção do ensino remoto, o cotidiano da sala de aula foi alterado e gestores, docentes, alunos e pais tiveram que repensar suas práticas no ambiente escolar (Melo, 2020). Como consequência, surgiram vários desafios a serem superados no processo de ensino e aprendizagem, em especial para o trabalho desenvolvido pelos docentes (Aguiar, 2020), sobretudo pela importância desses sujeitos no processo didático, sendo responsáveis pela condução do processo, com vistas a possibilitar a assimilação de forma consciente e sólida dos conhecimentos, aptidões e hábitos pelos estudantes, além de tornar possível que estes desenvolvam suas habilidades cognitivas

(Libâneo, 2008). Em síntese, os docentes foram forçados a transformar toda sua metodologia de ensino para a educação não parar (Araújo; Araújo; Lima, 2020).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), entendem que hoje o papel do professor não consiste em somente mediar o processo do conhecimento, mas ampliou-se para fora do ambiente escolar, a fim de ocorra uma relação direta entre a escola e a família, devendo este além de ensinar, participar da gestão e do planejamento escolar.

A escola, por outro lado, na visão de Oliveira e Gomes (2020), não oferece condições adequadas para que o professor desenvolva suas atividades, desestimulando as pessoas a buscar o magistério, ademais da burocratização das atividades escolares e salas de aula com superlotação de estudantes.

## **GESTÃO ESCOLAR E CULTURA INCLUSIVA**

Os trabalhos de Nascimento Neta (2022) e Leitão (2023) apontam a gestão escolar como um elemento-chave na promoção ou na obstrução da cultura inclusiva nas escolas. As dissertações evidenciaram que a mediação pedagógica e o envolvimento ativo dos gestores são fundamentais para fortalecer uma cultura inclusiva sustentável dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, a gestão escolar tem um papel fundamental na promoção de espaços colaborativos entre professores, familiares e equipe técnica, favorecendo uma cultura escolar mais inclusiva (Souza, 2020; Aranha, 2019). Estudos como os de Santos e Mendes (2022) também destacam a importância da liderança pedagógica para a transformação das práticas institucionais.

Analisar a gestão escolar e sua relação com o processo de inclusão de alunos deficientes no ensino regular é considerar a escola como locus do estudo, o lugar onde a educação acontece. Teixeira (1961), a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

É importante ressaltar que a participação de todos não exime a responsabilidade da equipe gestora. Como coordenadora de uma equipe e, portanto, responsável pelo bom funcionamento da escola, ela deve garantir que as normas e diretrizes sejam efetivadas, a fim de que os recursos materiais e humanos da instituição sejam utilizados para os objetivos os quais são pensados: o ensinar e aprender os conteúdos historicamente produzidos. Portanto, cabe à equipe gestora “[...] o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor da escola, é antes de tudo,

um educador” (Saviani, 2004, p. 208). Assim, uma gestão escolar democrática deve proporcionar a conscientização e a efetiva participação da comunidade escolar, a fim de contribuir para o uso racional dos recursos conquistados.

Com a vontade dos envolvidos e a organização de ações pedagógicas e administrativas que visam alcançar os objetivos educacionais, é possível transformar um cenário excludente em um ambiente voltado à educação de qualidade para todos. A partir do momento em que os agentes educacionais (professores, equipe administrativa, alunos e etc.) estão envolvidos, conhecendo as funções pedagógicas, administrativas, técnicas da gestão escolar, será construído um compromisso coletivo pela educação, possibilitando a criação de ações educativas que envolvam todos de igual maneira. Deste modo, é permitido que todos tomem parte das soluções e dos problemas vivenciados pela instituição escolar (Santanna, 2015).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E SUPORTE INSTITUCIONAL**

Os estudos de Leitão (2023) e Steil (2023) enfatizam a necessidade de políticas públicas mais robustas e de suporte institucional consistente. Identificou-se uma recorrente crítica à fragmentação e descontinuidade de políticas educacionais voltadas à inclusão, especialmente em modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada por Steil (2023) como frequentemente negligenciada em termos de suporte institucional adequado.

Leitão (2023) e Steil (2023) também dialogam com a literatura ao indicar a fragilidade do suporte institucional às escolas, caracterizado pela insuficiência de profissionais especializados, escassez de materiais adaptados e carência de equipes multidisciplinares. Tais desafios reiteram a urgência de consolidar políticas de inclusão que ultrapassem o campo declaratório, assegurando financiamento adequado, contratação de pessoal e monitoramento das práticas escolares (Amorim; Mendes, 2020; Glat; Pletsch, 2015).

Para que a escola seja este espaço vivo, acolhedor, de formação para todos e um ambiente verdadeiramente inclusivo é preciso que se implementem as atuais políticas públicas de educação direcionadas à inclusão, que se criem novas leis frente às novas necessidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando não só o seu acesso, mas a sua permanência e, principalmente, a sua aprendizagem; que os educadores desacomodem-se, combatendo a descrença e o pessimismo, mostrando que a inclusão é um momento oportuno para professores e a comunidade escolar, demonstrando sua competência diante de suas responsabilidades educacionais, cobrando das autoridades públicas salários, planos de cargos e carreira mais condizentes com suas responsabilidades e ofício dentro da escola. Esta mudança de perspectiva educacional propõe que os educadores façam a diferença, buscando

conhecimento e contribuindo com uma prática ressignificada, desenvolvendo uma educação baseada nas diferenças e na superação de limites; que os estudantes aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-os assim para o presente e para futuro, para a vida e para o mundo do trabalho, pois, vivendo a experiência inclusiva desde a educação infantil serão adultos bem diferentes dos que estão à frente do poder na atual sociedade capitalista, e por certo, talvez, não farão tamanha discriminações sociais, culturais e econômicas. Estes novos alunos se tornarão cidadãos mais éticos e construtores de uma sociedade inclusiva. Destaca-se, também que o poder do Estado, presente na instituição escolar, juntamente com os pais e toda a sociedade, cabe formar uma rede de apoio para que se possa fazer o melhor por estes educandos, sejam eles “normais” ou “especiais”, desenvolvendo suas potencialidades e cidadania. A escola é o espaço que pode proporcionar-lhes condições para exercer sua identidade sociocultural e a oportunidade de ser e viver dignamente, diminuindo a distância entre o que prescreve a lei de inclusão escolar e o que se vive na realidade local de cada escola (Moreira, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados e discutidos proporcionam uma visão crítica das principais questões ainda presentes no campo da educação inclusiva, sinalizando avanços, mas também destacando importantes lacunas e desafios que persistem na efetivação de uma educação realmente inclusiva. Observa-se, nas pesquisas analisadas, predominância de abordagens qualitativas, adequadas para compreender as experiências e percepções dos atores escolares, mas ainda limitadas em termos de abrangência e impacto na formulação de políticas.

Os resultados convergem para um conjunto de obstáculos recorrentes à efetivação da inclusão escolar: sobrecarga docente, falta de comunicação entre os profissionais, currículos pouco flexíveis, carência de apoio pedagógico, escassez de materiais e recursos humanos especializados, além de resistências atitudinais. Esses aspectos estão em consonância com estudos recentes (Pletsch; Glat, 2012; Mendes, 2020), que reforçam a complexidade do processo inclusivo e a necessidade de ação coordenada em múltiplos níveis.

Neste sentido, inclusão escolar é defendida ou anunciada de forma idealista, mas sem implementação prática efetiva ou com medidas que acabam por perpetuar desigualdades. Ou seja, é quando o discurso da inclusão não se traduz em ações concretas, recursos adequados e transformação real do sistema educativo. Para ultrapassar essa falácia, é fundamental avançar de intenções vagas para propostas concretas, que envolvam práticas pedagógicas, políticas públicas e gestão escolar integradas. combater a ilusão na educação inclusiva implica substituir

o “discurso embelezador” por planejamento realista, recursos adequados, e formação constante. Só assim a inclusão deixa de ser um slogan e passa a ser uma prática diária.

## REFERÊNCIAS

AINSOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.

AMORIM, A.; MENDES, E. Gestão escolar e inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2019.  
BATISTA, C.; SILVA, L. A formação docente para a inclusão escolar: um olhar crítico. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 59, 2018.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

CARVALHO, R. E.; BATISTA, C. S. Inclusão em tempos de pandemia: desafios e estratégias docentes. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, 2021.

GLAT, R.; BLANCO, R. A escola inclusiva: utopia ou realidade? **Revista Educação Especial**, v. 20, n. 32, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Políticas de educação inclusiva no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

MOREIRA, L. M. A. **Dinâmicas de grupo e oficinas. Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual**. Salvador: EDUFBA. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: a construção da escola comum**. Campinas: Papirus, 2020.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20389>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

OLIVEIRA, F. A.; GOMES, A. L. L. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A inclusão escolar de alunos com deficiência: o que dizem os professores? **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p.195-199, jan./mar. 1961.

SANTOS, A. P.; MENDES, E. G. A gestão pedagógica e a inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade**, v. 43, 2022.

SANTANA, A. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, v. 2, n. 1, 2015.

SILVA, R.; AMARAL, L. A produção acadêmica em educação inclusiva no Brasil: um panorama. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 67, 2021.

SOUZA, D. F. Práticas inclusivas e gestão escolar: um estudo de caso. **Revista Educação**, v. 45, 2020.

WHO; UNESCO. **Inclusive education and COVID-19: ensuring education for all**. Paris: UNESCO, 2021.